
L'entreprise virtuelle, un projet de classe innovant pour rapprocher enseignants et élèves : une ressource au service de l'accrochage scolaire des élèves en difficulté

The virtual enterprise, an innovative class project to bring teachers and students together: a resource for the student's school attachment

Éric Flavier



Édition électronique

URL : [http://
questionsvives.revues.org/1906](http://questionsvives.revues.org/1906)
DOI : 10.4000/questionsvives.1906
ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 7 juillet 2016
ISBN : 978-2-912643-49-0
ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Éric Flavier, « L'entreprise virtuelle, un projet de classe innovant pour rapprocher enseignants et élèves : une ressource au service de l'accrochage scolaire des élèves en difficulté », *Questions Vives* [En ligne], N° 25 | 2016, mis en ligne le 27 février 2017, consulté le 27 février 2017. URL : [http://
questionsvives.revues.org/1906](http://questionsvives.revues.org/1906) ; DOI : 10.4000/questionsvives.1906

Ce document a été généré automatiquement le 27 février 2017.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'entreprise virtuelle, un projet de classe innovant pour rapprocher enseignants et élèves : une ressource au service de l'accrochage scolaire des élèves en difficulté

The virtual enterprise, an innovative class project to bring teachers and students together: a resource for the student's school attachment

Éric Flavier

Introduction

- 1 En 2007, Bernard s'interrogeait sur le paradoxe entre d'une part la préoccupation actuelle forte concernant la lutte contre le décrochage scolaire (DS) et d'autre part la baisse quasi continue depuis plus de 40 ans du taux de DS en France (le nombre de sortants sans diplôme a été divisé par cinq sur cette période), et plus largement dans les pays industrialisés. L'une des raisons expliquant cet état de fait réside dans l'évolution de l'accès au monde du travail. En effet, dans les années 70, plus de 200 000 jeunes, sortant du système éducatif sans qualification, accédaient à l'emploi dans un contexte socio-économique favorable (Glasman, 2011). Colombo (2010) dépeint une situation actuelle bien différente pointant la forte corrélation entre le niveau d'instruction et l'insertion professionnelle. Dans le même sens, Fortin et Picard (1999) ou Janosz (2000) opèrent un rapprochement similaire entre le DS et la précarité sociale et professionnelle qui touche les « décrocheurs », d'autant plus que le contexte socio-économique est dégradé. Le DS se révèle alors comme un indicateur de l'état de santé des systèmes éducatifs des pays industrialisés tant en Europe (Bernard, 2007 ; Millet & Thin, 2005 ; Zay, 2005) qu'en Amérique du Nord (Chapman, Laird, Ifill & Kewalramani, 2011).

- 2 Dans le cadre des accords européens, la France s'est fixée comme objectif de faire passer le taux de DS à moins de 10 % à l'horizon 2020 (Commission Européenne, 2011 ; Thibert, 2013). Cet objectif est aujourd'hui atteint puisque le taux officiel est de 9 %¹. Ces résultats sont imputables, notamment, au changement de posture voulu par les politiques publiques en matière d'éducation (voir par exemple le plan « Tous mobilisé pour vaincre le décrochage scolaire » présenté par Madame la Ministre N. Vallaud-Belkacem en novembre 2013), substituant une démarche de prévention à celle de la remédiation. En ce sens, l'étude des publications institutionnelles portant sur le DS (Bruno, Méard & Walter, 2013) révèlent qu'aujourd'hui les dispositifs prescrits et les préconisations ne concernent plus seulement les élèves présentant des besoins particuliers, mais l'ensemble de la population scolaire, faisant clairement basculer les pratiques dans le domaine de la prévention du risque de DS.
- 3 Les travaux de recherche, menés principalement en sociologie, apportent une aide importante à la communauté éducative par l'identification des différents facteurs de risque pouvant conduire au DS et lui permettant ainsi de mieux cibler son action. Aujourd'hui, le caractère processuel et multifactoriel du décrochage scolaire semble faire l'unanimité (Blaya, 2010 ; Blaya & Hayden, 2003 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004 ; Millet, 2004) : le DS émanant tout autant de caractéristiques personnelles qu'institutionnelles (Rumberger 2001). Les facteurs de risque de DS les plus fréquemment évoqués, et également considérés comme les principaux, sont : a) le manque d'intérêt pour les études (Janosz, Archambault, Morizot & Pagani, 2008) ou la réussite scolaire (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001) ; b) les résultats scolaires faibles (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin & Royer, 2013) ; c) le fort taux de redoublement que ces derniers induisent (Rumberger, 2001), particulièrement lorsqu'il est précoce (Douat, 2011) ; d) les préjugés négatifs de la communauté éducative (Esterle-Hedibel, 2003) ; et enfin e) les processus d'orientation scolaires, particulièrement lorsqu'ils sont subis par l'élève qui n'a pas pu choisir sa voie d'étude (Blaya, 2010). Ces études aboutissent également à la proposition de typologies et de profils types d'élèves présentant des risques de DS (Bautier, 2003 ; Bernard, 2011 ; Bonnery, 2007 ; Hugon, 2010 ; Janosz, 2000).
- 4 Considérant l'ensemble de ces éléments, l'institution scolaire, notamment en France, préconise le maintien des élèves en milieu ordinaire et dans une scolarité usuelle le plus longtemps possible, le cas échéant, adossé à une démarche d'accompagnement et d'individualisation des parcours (Bruno, Méard & Walter, 2013). Ainsi, les dispositifs relais, en dépit d'une certaine efficacité et de leurs résultats globalement satisfaisants (Dusseau & Isambert, 2003 ; Martin & Bonnery, 2002) doivent constituer des alternatives occasionnelles au risque de conduire à une stigmatisation des élèves en difficulté scolaire. Retenons néanmoins que leur intérêt réside dans le rapprochement qu'ils permettent entre le dedans et le dehors de l'école, en favorisant la construction de liens par l'élève entre le travail scolaire et le monde professionnel qu'il découvre.
- 5 A partir de l'analyse de l'activité des enseignants engagés dans un dispositif de prévention du DS adossé à un projet collectif enseignants-élèves, cette étude permet de repérer les potentialités de développement professionnel des enseignants. Plus précisément, il s'agit d'identifier la manière dont ils se saisissent des opportunités offertes par le dispositif pour réaliser leur métier en direction d'élèves présentant un risque de DS.

1. Cadre théorique

- 6 Afin d'étudier les effets d'un dispositif de prévention du DS, cette étude s'inscrit dans le cadre d'une théorie historico-culturelle de l'activité dont nous adoptons les postulats fondamentaux.
- 7 Pour Leontiev (1976), un sujet agit en fonction de buts (« actions ») ; ces actions sont indexées à la fois à des « motifs » (ce qui pousse l'individu à agir) et à des « opérations » (ce que le sujet met en œuvre concrètement pour agir). Pour Vygotski (1978), cette activité implique pour l'individu l'appropriation de signes culturels externes dans un processus d'intériorisation. Ce processus d'intériorisation des signes par le sujet se réalise essentiellement dans les interactions qu'il a avec ses pairs et ses interactants. Ces signes prennent alors le statut d'outils de pensée et de jugement (Vygotski, 2003) au cours des différentes expériences que le sujet est amené à vivre. Ce processus, que l'auteur qualifie d'intériorisation, permet d'envisager d'autres « préoccupations » (motifs) et d'autres « manières de faire » (opérations). Selon Leontiev (1976), le rapport entre le but de l'action et le motif de l'activité révèle le sens de celle-ci ; celui entre le but de l'action et les opérations, l'efficacité. Ce postulat permet d'entrevoir le développement de l'activité du sujet à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement des motifs initiaux au travers de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficacité qui se révèle par l'invention de nouvelles opérations pour atteindre les buts. Pour Leontiev (1976) puis Engeström (1987), l'activité d'un sujet ne peut être appréhendée de manière désincarnée, c'est-à-dire en l'absence d'une prise en compte de l'environnement culturel et social dans lequel elle se déploie. En d'autres termes, le sens de l'activité ne se construit pas par le sujet, seul, mais en écho aux motifs des autres, adoptant ainsi une dimension culturelle et sociale. L'activité du sujet s'inscrit alors dans un processus de développement « par les motifs » (de recherche de sens) et « par les opérations » (de recherche d'efficacité).
- 8 Les avancées théoriques d'Engeström (2004) offrent une meilleure compréhension des systèmes d'activité mobilisés dans des réseaux complexes comme peut l'être une salle de classe réunissant un enseignant et une trentaine d'élèves, particulièrement lorsque la dynamique collective de leur activité ne va pas de soi, c'est-à-dire que leurs manières de « travailler ensemble » (au sens de Cuvelier & Caroly, 2009, p. 61) sont sans cesse mises à mal, tantôt en raison d'un déficit de sens, tantôt en raison d'un manque d'efficacité.
- 9 Rapporté à notre objet, nous comprenons le dispositif de prévention du DS étudié comme un environnement culturel et social à la fois façonné par et façonnant l'activité des enseignants et des élèves qui y participent. L'analyse de l'activité des enseignants nous permet d'entrevoir les circonstances de l'efficacité dudit dispositif tant sur le développement de leur pouvoir d'agir que sur les opportunités de raccrochage scolaire qu'il offre aux élèves.

2. Cadre méthodologique

Dispositif

- 10 Support de cette étude de cas, le dispositif de prévention du décrochage scolaire « entreprise virtuelle » a été mis en œuvre au sein d'un collège situé en zone d'éducation

prioritaire, situé dans un quartier populaire d'une grande ville et accueillant environ 400 élèves au cours d'une année scolaire. Ce dispositif, consistant en la création virtuelle, *ex nihilo*, d'une entreprise, a été mis en œuvre avec une classe de 4^e composée, pour l'occasion, de 21 élèves sélectionnés sur la base de quatre critères : a) ils avaient tous un ou deux ans de retard de scolarité du fait de résultats scolaires en dessous de la moyenne sans être catastrophiques (entre 7 et 9.5 / 20) ; b) ils fréquentaient l'école régulièrement, c'est-à-dire qu'ils n'étaient pas de grands absentéistes ; c) ils ne manifestaient qu'une nonchalance relative face au travail scolaire, c'est-à-dire qu'ils réalisaient plus ou moins le travail demandé dès lors que l'enseignant opérait un contrôle de celui-ci, mais peinaient à s'engager volontairement et spontanément ; et d) ils étaient respectueux des règles de conduite de l'école, c'est-à-dire qu'ils n'étaient pas auteurs de comportements incivils. Ces caractéristiques ne sont pas sans rappeler celles des élèves que Janosz (2000) qualifie de « sous-performant » dans sa typologie.

- 11 Sous l'impulsion et le guidage des enseignants, les élèves étaient amenés à se répartir les métiers et les fonctions depuis l'initiation du projet, la déclaration (fictive) de l'entreprise, le recrutement (fictif) des employés, la mise en œuvre (fictive) de l'activité commerciale et enfin régulation de la vie (fictive) de l'entreprise. S'inscrivant dans les préconisations institutionnelles actuelles incitant au maintien en classe ordinaire (Bruno, Méard, Walter & 2013), ce dispositif proposait aux élèves un emploi du temps faiblement aménagé afin de préserver une scolarité usuelle. Ainsi, aux 25 heures de cours hebdomadaires s'ajoutaient 1 à 2 heures supplémentaires dévolues au projet « d'entreprise virtuelle ». En outre, chaque enseignant de la classe avait la possibilité de consacrer une partie de ses enseignements à la réalisation du projet en fonction des attentes et besoins de celui-ci, mais également des opportunités offertes par sa discipline d'enseignement.
- 12 Ce projet avait pour objectif de prévenir le DS chez des élèves identifiés comme « à risque » par les équipes pédagogiques et de direction de l'établissement. En s'appuyant sur la découverte des métiers, en inscrivant le projet dans une dimension professionnelle, l'ambition était de remobiliser, par ce chemin détourné, les élèves sur le travail scolaire et les inciter à poursuivre leurs études dans une voie professionnelle, voire technologique ou générale.

Participants

- 13 Quatre enseignants volontaires de l'équipe pédagogique ont participé à cette étude de cas. Ils avaient tous une expérience professionnelle supérieure à cinq ans et étaient affectés dans l'établissement depuis au moins deux ans. Ils enseignaient les disciplines suivantes : l'histoire-géographie (PC) ; l'éducation physique et sportive (BS), la technologie (PD) et les mathématiques (JD). PC et BS assuraient les séquences spécifiquement dédiées au projet « entreprise virtuelle » ainsi que la coordination du dispositif au sein de l'équipe pédagogique de la classe.

Recueil des données

- 14 Le recueil des données s'est déroulé tout au long de l'année scolaire pendant laquelle a été mis en œuvre le dispositif « entreprise virtuelle ». Il a porté sur deux types de données : des données d'observation et des données d'entretien.

- 15 Suivant le dispositif et sa mise en œuvre, le chercheur a procédé à des observations de différentes séquences : a) deux réunions de l'équipe pédagogique portant l'une sur la préparation et l'autre sur la régulation du dispositif ; b) deux conseils de classe (1^{er} et 2^e trimestre) ; c) 16 séquences d'enseignement, dont huit concernant des séquences dédiées au projet « entreprise virtuelle » et huit concernant des enseignements disciplinaires au cours desquels les enseignants pouvaient faire allusion au projet « entreprise virtuelle ». Au cours de ces observations, le chercheur s'attachait à noter les éléments permettant d'identifier les auteurs, la nature et le contenu des interactions entre les acteurs, ainsi que tous les éléments de la situation pouvant aider à l'analyse (par exemple, les échanges en aparté entre deux acteurs, les signes d'acquiescement ou d'énervement de l'enseignant ou des élèves, les activités déviantes ou les comportements hors-tâche des élèves, etc.).
- 16 Les données d'entretien ont été de deux types. Le premier concerne des entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 2011) avec les enseignants, avant et/ou après les observations, de manière formelle ou informelle. Ils avaient pour but de recueillir les opinions des enseignants sur le dispositif, sur leur enseignement, sur l'activité des élèves afin de permettre au chercheur de se familiariser avec le contexte et d'identifier les enjeux inhérents au dispositif « entreprise virtuelle ». Les relances du chercheur visaient à favoriser l'explicitation, par l'acteur, des éléments saillants de son activité sur un empan temporel long (l'année scolaire) et qui présente une certaine récurrence et pérennité.
- 17 Six instructions au sosie ont été réalisées avec les quatre enseignants volontaires : deux avec chacun des deux co-porteurs du dispositif et une avec chacun des deux autres enseignants. Inspirée de la méthodologie proposée par Clot et Soubiran (1998), la consigne initiale était la suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Je te questionne sur la manière dont je dois agir, en insistant sur les détails ». Le chercheur s'attachait ensuite à soutenir l'acteur dans la délivrance des instructions les plus précises possible quant à la réalisation de son travail, permettant ainsi l'accès à une compréhension de son activité à un grain extrêmement fin.
- 18 Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone afin de libérer le chercheur de toute prise de note pendant ceux-ci et de permettre leur transcription fidèle *a posteriori*.
- 19 Secondairement, des entretiens de type compréhensif ont été réalisés avec quelques élèves pendant les séquences d'enseignement ou spécifiques au projet afin de recueillir la nature de leur engagement et leurs motifs d'agir dans les situations dans lesquelles ils étaient engagés.

Traitement des données

- 20 Après avoir été retranscrits en intégralité, les *verbatim* de chaque entretien ont fait l'objet d'un découpage en unité d'analyse conformément à la méthodologie proposée par Méard, Bertone et Flavier (2008). En référence au cadre théorique de notre étude, ces unités ont été identifiées à partir des trois composantes de l'activité. Plus précisément, c'est l'énonciation d'un nouveau but, repéré dans le discours de l'acteur, qui a permis la délimitation des unités. Puis ont été reconstruites les règles mobilisées par les acteurs pour agir en situation de travail par l'adjonction des motifs et des opérations énoncées dans les *verbatim*. Chaque règle a alors été ainsi formalisée : [*faire ceci (but)... en procédant*

ainsi (opérations)... parce que (motif)...]. Une analyse comparative de l'ensemble des règles énoncées par les enseignants participants a constitué la deuxième étape du protocole de traitement des données. Elle a été menée en référence à la méthode du codage ouvert emprunté à la théorie ancrée de Strauss et Corbin (1990) afin de permettre le classement de ces règles en ensembles et sous-ensembles selon une démarche d'abstraction progressive. À terme, cette analyse a permis d'identifier les formes d'engagement qui animent les enseignants dans l'exercice de leur travail ainsi que les motifs types qui y sont attachés.

3. Résultats

- 21 L'analyse des données recueillies dans le cadre de cette étude nous a permis d'identifier trois formes d'engagement type dans l'activité des enseignants : a) soutenir la réalisation du projet « entreprise virtuelle » ; b) accompagner l'élève dans son développement personnel ; et c) exploiter les opportunités offertes par le dispositif « entreprise virtuelle ». Chacune de ces formes d'engagement est caractérisée par un nombre variable de motifs types (respectivement quatre, trois et trois) rendant compte de l'activité déployée par les enseignants engagés dans ce dispositif de prévention du risque de DS des élèves.

Soutenir la réalisation du projet « entreprise virtuelle »

- 22 Cette première forme d'engagement de l'activité des enseignants est caractérisée par quatre motifs types : a) chercher avec les élèves les solutions ad hoc aux difficultés rencontrées ; b) définir avec les élèves les objectifs des séquences de travail « entreprise virtuelle » ; c) délimiter le périmètre de son intervention en relation avec celle des autres enseignants ; et d) guider le travail des élèves dans la réalisation des objectifs.
- 23 L'une des caractéristiques fortes de ce dispositif « entreprise virtuelle » réside dans la rupture qu'il amène dans la nature des relations entre les enseignants et les élèves dans la classe. Ainsi, « l'ordre des choses » traditionnellement établi selon lequel l'enseignant est le détenteur d'un savoir scolaire à transmettre aux élèves est ici questionné. Les élèves « voient bien que l'[enseignant] ne sait pas tout, que l'[enseignant] cherche parfois avec eux à construire ce dont [ils ont] besoin pour l'entreprise [virtuelle]. [Les élèves] ont des idées, ils proposent, ils décident » (extrait entretien enseignant PC). Lorsqu'ils sont engagés dans les séquences spécifiques « entreprise virtuelle », les enseignants de cette classe sont confrontés à des difficultés, à des questionnements de la part des élèves auxquels ils n'ont pas toujours de réponse comme cela peut être le cas, par exemple, sur les dispositions légales relatives à la création d'une entreprise (ici la création d'un centre de vacances), sur le choix du nombre de salariés dans les différents secteurs de l'entreprise (ici le nombre d'animateurs, d'agents de services, et coordonnateurs, etc.). Contrairement aux situations de classe usuelles, la méconnaissance de la réponse par l'enseignante n'est pas feinte. Dès lors le questionnement devient partagé entre les différents acteurs engagés dans la situation, faisant ainsi de la recherche d'une solution opportune un motif partagé par les élèves et l'enseignant. Au plan théorique, le rapprochement des motifs de l'enseignant d'une part et des élèves d'autre part constitue une circonstance favorable à la co-construction du sens de leur activité par les élèves, à même de garantir la pérennité de leur engagement volontaire dans le travail demandé. Par ailleurs, ces moments,

pouvant être de prime abord considérés comme des obstacles à l'avancement du projet, offrent cependant des opportunités intéressantes pour les enseignants pour repenser leur enseignement (voir *infra* « Exploiter les opportunités offertes par le dispositif « entreprise virtuelle »).

- 24 Ce premier motif type est en étroite articulation avec un autre motif type de l'activité des enseignants : *définir avec les élèves les objectifs des séquences de travail « entreprise virtuelle »*. Au-delà des instants particuliers, le dispositif « entreprise virtuelle » apparaît fortement mobilisateur pour les élèves en ce qu'il les associe à l'enseignant dans la définition des objectifs propres à chaque séquence de travail, ce qui n'est que rarement le cas dans les séquences d'enseignement disciplinaire. En effet, l'un des objectifs du dispositif consiste en la responsabilisation des élèves, c'est-à-dire que le projet de l'« entreprise virtuelle » est *« véritablement leur projet : ils [les élèves] ont décidé ensemble de leur projet. Moi, je ne fais que les accompagner en balisant les étapes, en leur donnant les grandes lignes de ce qu'il faut faire, mais pendant les séquences « entreprise virtuelle », c'est vraiment à eux de s'organiser pour définir leurs objectifs et les moyens de les atteindre »* (extrait entretien enseignant PC). En d'autres termes, on assiste ici à une nouvelle forme de collaboration entre l'enseignant et les élèves dans laquelle, si l'enseignant reste le prescripteur des orientations de travail, les élèves sont impliqués d'abord dans l'élaboration des objectifs intermédiaires qui jalonnent le parcours de création et de vie d'une entreprise, puis dans l'identification des contenus nécessaires à l'atteinte des objectifs.
- 25 Ce dispositif de prévention du risque de DS a été pensé comme un projet transversal et fédérateur auquel chaque enseignant peut contribuer par les enseignements propres à sa discipline scolaire. Si, à un certain niveau d'abstraction, on retrouve des motifs partagés par l'ensemble des enseignants participant au projet (par exemple, le motif « aider les élèves à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés »), ce partage ne peut s'inscrire dans la pérennité sans un minimum de coordination entre leurs interventions respectives. Ainsi, nous avons identifié un troisième motif type caractéristique de l'engagement des enseignants dans le soutien de la réalisation du projet « entreprise virtuelle », à savoir *délimiter le périmètre de son intervention en relation avec celle des autres enseignants*. Au plan chronologique, ce motif type est apparu concomitamment aux trois autres motifs types de cette forme d'engagement type comme si les enseignants étaient engagés dans deux histoires se déroulant en parallèle. La première est celle constituée de tous les événements, plus ou moins en relation avec le projet « entreprise virtuelle » qu'ils vivent avec leurs élèves et pour lequel ils partagent objectifs et préoccupations ; la seconde relève des échanges, directs ou indirects, qu'ils entretiennent entre pairs afin de donner à voir aux élèves de la cohérence dans leurs contributions respectives et dans la manière qu'ils ont de guider le développement du projet. Ainsi, le travail de communication et de campagne publicitaire s'élabore à partir de la conception graphique de la plaquette et des logos (art plastique) en lien étroit avec la rédaction des slogans et textes promotionnels (français).
- 26 Enfin, un dernier motif type a été identifié comme caractéristique de cette première forme d'engagement. L'activité des enseignants est dirigée vers *le guidage des élèves dans leurs actions* (motif type) visant à soutenir l'atteinte des objectifs qu'ils se sont collectivement assignés dans la réalisation du projet « entreprise virtuelle ». L'activité déployée par les enseignants se rapproche ici de celle qu'ils décrivent et donnent à voir lorsqu'ils sont engagés au quotidien dans l'exercice de leur métier. L'activité des

enseignants ainsi que leurs motifs portent ici moins la trace de la spécificité du dispositif « entreprise virtuelle » que celle de la dimension transpersonnelle du métier enseignant.

Accompagner l'élève dans son développement personnel

- 27 Trois motifs types soutiennent cette forme d'engagement de l'activité des enseignants : a) soutenir les centres d'intérêt des élèves ; b) valoriser la curiosité des élèves à l'égard des métiers découverts ; c) rendre visibles les « contraintes » inhérentes à l'exercice des métiers découverts.
- 28 En s'adressant à des élèves « *tangents* », qui « *ne manifestent pas une nonchalance complète face au travail* » et qui « *ne sont pas totalement réfractaires à l'école* », le projet « entreprise virtuelle » ambitionne de contribuer à une meilleure orientation scolaire des élèves à l'issue de la scolarité au collège : « *L'objectif était quand même d'en mettre quelques-uns en seconde générale, et je pense que ça peut être le cas pour quelques-uns d'entre eux (...) l'objectif c'est qu'ils passent tous en technique* » (extrait entretien enseignant BS). Concrètement, pour les enseignants cela passe par l'engagement dans une activité en classe sous-tendue par des motifs inhérents au soutien des centres d'intérêt de chacun de leurs élèves. Au niveau des opérations, il s'agit pour l'enseignant de permettre à chaque élève (par l'instauration de temps d'échange et de concertation avec ses camarades, par la mise au travail en petits groupes, etc.) de choisir où et comment il va s'investir dans le projet « entreprise virtuelle » en fonction de ses propres connaissances et compétences. Fort de ces expériences, les élèves sont alors en mesure de procéder à des choix éclairés en matière d'orientation pour aller « *vers des filières qui leur plaisent* ». Ainsi, à de nombreuses reprises, les enseignants saisissent en classe les occasions d'établir des liens étroits entre le projet « entreprise virtuelle » qui recueille l'adhésion des élèves et leur attitude en classe, notant alors un « *regain d'intérêt pour l'école* ». Cette préoccupation forte, quant à l'aide à l'orientation des élèves par les enseignants dès lors qu'ils abordent des séquences de travail en lien avec le projet « entreprise virtuelle », constitue néanmoins un motif présentant un niveau d'abstraction relativement élevé.
- 29 Selon un principe d'emboîtement des motifs (c'est-à-dire que la satisfaction d'un motif d'un haut niveau d'abstraction est soutenue par la satisfaction de motifs d'un niveau d'abstraction moins élevé), l'activité des enseignants visant à accompagner les élèves dans leur développement personnel est également caractérisée par le motif *valoriser la curiosité des élèves*. Le projet transversal de prévention du DS scolaire étudié leur en offre l'opportunité : « *quand on a fait l'entreprise virtuelle et qu'ils ont découvert tous les métiers, ça a créé quelques envies chez certains, et ça leur fait un objectif [pour s'investir dans le travail demandé]* » (extrait entretien enseignant BS). Les propos recueillis auprès des élèves confirment cette hypothèse des enseignants : « *[les séquences projet] ça me plaît parce que, c'est comme si on faisait en vrai, c'est pas comme les exercices en cours, on voit à quoi ça sert, alors on bosse pour notre entreprise* » (extrait entretien compréhensif élève 1). En d'autres termes, le dispositif « entreprise virtuelle » se relève être le trait d'union entre les motifs des enseignants et ceux des élèves. Il est, pour les premiers, un prétexte au service de la mise au travail des élèves ; pour ces derniers, il constitue le moteur même de leur engagement.
- 30 Enfin, nos observations nous ont également conduits à repérer une activité dissimulée chez les enseignants. En effet, si la découverte des métiers agit positivement sur l'engagement des élèves dans le travail scolaire comme nous venons de le voir, elle offre aussi à l'enseignant l'opportunité de désidéologiser le monde du travail face à des élèves qui

ne sont au départ « *pas très motivés par l'école* » et qui souhaitent « *trouver rapidement un métier* ». Pour les enseignants de cette classe, « [les élèves] *se font des idées fausses, et là, par l'entreprise virtuelle, on leur montre que ce n'est pas si facile, qu'il y a aussi des contraintes, qu'on ne fait pas ce qu'on veut, comme on veut, quand on veut, mais qu'il faut s'organiser et respecter les règles pour que ça marche* » (extrait entretien enseignant JD). Ainsi, dans les séquences de travail propre à ce dispositif, les enseignants ont la possibilité de réaliser des actions leur permettant de satisfaire les motifs qu'ils se sont assignés : en révélant aux élèves les difficultés et contraintes qu'ils sont amenés à rencontrer dans chacun des secteurs professionnels abordés dans le cadre projet « entreprise virtuelle » (recherche d'efficience : rapport but-opération), les enseignants contribuent à déconstruire les images d'Epinal des élèves (construction du sens : rapport but-motif).

Exploiter les opportunités offertes par le dispositif « entreprise virtuelle »

- 31 Cette troisième forme d'engagement de l'activité des enseignants est caractérisée par trois motifs types : a) établir une communication conviviale avec les élèves ; b) montrer à l'élève l'importance et l'utilité du travail scolaire ; et c) favoriser l'engagement des élèves par des formes de travail innovantes.
- 32 Les effets du dispositif de prévention du DS « entreprise virtuelle » sur les situations usuelles d'enseignement sont de deux ordres. Le premier est inhérent à la dynamique interactionnelle au sein de la classe, tant entre l'enseignant et les élèves qu'entre les élèves entre eux. La mise en place du projet collectif de l'entreprise a permis, comme nous avons pu le montrer ci-dessus, le développement de modalités d'enseignement et d'accompagnement des élèves qui facilitent l'émergence de motifs partagés entre enseignant et élèves. De même, lorsque ni l'un ni l'autre n'a de solution immédiate pour dépasser les difficultés rencontrées ; ils sont également engagés conjointement dans une activité marquée par un développement par l'efficience, c'est-à-dire qu'ils co-construisent de nouvelles opérations à même de satisfaire la réalisation de leurs buts respectifs. Dans ces moments de tâtonnement, nous notons également que l'activité des enseignants est sous-tendue au motif type *établir une communication conviviale avec les élèves*. Concrètement, les enseignants profitent de ces opportunités pour redéfinir « *le lien, c'est-à-dire le lien particulier, le lien prof-élèves, le lien entre les élèves* ». Concrètement, cela passe par une rupture des modalités de communication usuelles. On observe une réduction de la distance qui sépare l'enseignant de l'élève, une plus grande disposition de l'enseignant à « *s'assimiler aux élèves, comme quelqu'un qui a pris place dans la même galère qu'eux* ». Ce « *lien* » nouvellement construit devient immédiatement une ressource pour les enseignants en ce sens qu'il « *peut aider le prof dans son relationnel avec l'élève* ».
- 33 Les effets du dispositif sont également identifiables dans la nature de l'engagement des élèves à l'école : « *l'attitude en classe est totalement différente, maintenant, ils sont là, pourtant c'est le jeudi matin à 8h, mais ils sont tous là, ils sont toujours là, ils ont leur matériel maintenant, il n'y a plus trop d'oubli* » (extrait entretien enseignant JD). Ce « *regain d'intérêt* » pour le travail scolaire n'est cependant pas fortuit, mais bien à mettre au crédit des enseignants qui, dans leurs interventions dans le cadre des séquences dédiées au projet « entreprise virtuelle » étaient animés par le motif type *montrer à l'élève l'importance et l'utilité du travail scolaire*. Par exemple, en mathématiques, le travail de conception des maquettes de l'entreprise (projet) légitime les acquisitions relatives à la proportionnalité, aux échelles

et aux volumes qui en retour permettent le premier. De l'aveu de l'enseignante de mathématiques, « *ce lien [entre le cours dans le projet et le cours disciplinaire] n'existe pas vraiment, enfin, pour les élèves. Les cours de maths, ça reste des cours de maths, même si on voit des notions qui peuvent leur servir dans le projet* ». Aussi l'intervention de l'enseignant vise à faciliter, voire autoriser, la construction de ce lien par l'élève : « *ce sont des choses qui ont été travaillées en amont, en leur disant que quand on va faire l'entreprise ça va leur servir* ». Plus précisément, ce rapprochement entre le projet « entreprise virtuelle » d'une part et le travail scolaire d'autre part implique pour l'enseignant de penser des outils à même de favoriser cette migration de l'expérience (au sens de Clot, 2008) pour faire en sorte que les expériences vécues dans un contexte (celui du projet) bénéficient aux expériences à venir dans un autre contexte (celui des enseignements scolaires disciplinaires).

- 34 Enfin, dans le même sens, les séquences consacrées à l'avancement du projet « entreprise virtuelle » sont également pensées comme étant « *un laboratoire grandeur nature* » par les enseignants qui y « *expérimentent des façons de faire travailler les élèves* ». Du fait de l'adhésion forte des élèves au projet, les enseignants considèrent le risque de perdre le contrôle de la classe comme « *très faible* », ce qui leur permet alors d'innover, c'est-à-dire de mettre à l'épreuve de nouvelles opérations, soutenant ainsi un processus de développement de leur propre pouvoir d'agir par l'efficience afin de satisfaire le motif type qu'ils se sont assigné, à savoir *favoriser l'engagement des élèves par des formes de travail innovantes*. A terme, cela conduit les enseignants à reprendre en situation usuelle d'enseignement des modalités d'intervention éprouvées et jugées efficaces lors des séquences relatives au projet « entreprise virtuelle ».

4. Discussion

- 35 Les résultats de cette étude ont mis en exergue les caractéristiques de l'activité des enseignants engagés dans le dispositif de prévention du DS « entreprise virtuelle » à partir de l'identification des motifs types qu'ils s'étaient assignés. Ces résultats sont discutés ci-après en trois points.
- 36 Au plan collectif, c'est-à-dire celui de l'organisation systémique de la classe, le dispositif de prévention du DS mis en œuvre a engagé les enseignants et les élèves dans de nouvelles modalités d'échanges. Le caractère commun du projet « entreprise virtuelle » a facilité, et même permis, l'émergence de motifs partagés entre les enseignants et les élèves selon un processus de co-construction du sens de l'activité (Leontiev, 1976) des élèves. Ce phénomène s'observe au niveau macro par des motifs dirigés vers la réussite du projet entreprise. Il s'observe également au niveau meso, voire micro, lorsque l'enseignant se heurte à des questions de la part des élèves ou des verrous relatifs à l'avancée du projet et auxquels il ne sait répondre. De telles situations impliquent une redéfinition des modalités d'interaction et de prise de décision du collectif. La classe s'apparente alors à un système collectif complexe et multi nodal dans lequel chaque individu qui le compose est à même de le faire évoluer. En d'autres termes, dans ces moments de recherche collective, on assiste à un changement du modèle d'organisation de la classe passant ainsi d'un modèle hiérarchiquement structuré autour de l'enseignant à un modèle dit « en réseau » (Powell, 1990). Pour l'auteur, un tel système est bénéfique pour le collectif qui y participe en ce sens qu'il soutient l'initiative individuelle (par exemple, l'engagement partagé de l'enseignant et des élèves dans la recherche d'une solution aux difficultés rencontrées) sans pour autant tomber dans un modèle de totale

concurrence (par exemple, ce qui pourrait advenir si l'on s'attachait à quantifier et comparer l'apport de chacun au projet collectif). Pour Engeström, Engeström et Vähäaho (1999), la pérennité d'une telle organisation tient, entre autre, à la structuration nodale qui la constitue, c'est-à-dire la considération que le centre des décisions n'est pas fixe, mais change au gré des événements et des propositions. C'est précisément ce qui se produit dans cette classe lorsque les élèves proposent des pistes de travail, testent des solutions, réorientent les travaux menés dans le cadre du dispositif projet « entreprise virtuelle ». Dans le même sens, nos résultats ont montré que ces expériences nouvelles pour les élèves, parce qu'elles les responsabilisent et leur permettent de faire « jeu égal » avec l'enseignant, sont à l'origine de meilleures relations enseignants-élèves, ces dernières étant un facteur de persévérance scolaire (Davis & Dupper, 2004 ; Murray, 2009). Ainsi, ce dispositif, parce qu'il est propice à l'établissement d'un climat de classe positif par le truchement de ces interactions conviviales, participe de la réduction du risque de DS pour les élèves y participant. En effet, plusieurs recherches récentes ont permis d'identifier des corrélations fortes entre le risque de DS et les interactions négatives (Lessard, Fortin, Joly, Royer & Blaya, 2004) ou un climat de classe dégradé (Anderson, Hamilton & Hattie, 2004). Par ailleurs, au-delà de ces aspects relationnels agissant sur la dynamique de la classe, le projet « entreprise virtuelle », en tant que dénominateur commun entre les élèves entre eux renforce leur sentiment d'appartenance à un groupe, à une communauté. En s'appropriant le projet, en le faisant leur, les élèves renvoient aux enseignants l'image d'individus désireux de réussir ce qu'ils ont à faire pour servir le collectif. Pour Anderman (2002), c'est là encore en facteur propice à la persévérance scolaire. En d'autres termes, en impliquant les élèves à proprement parler dans le projet « entreprise virtuelle », les enseignants créent des circonstances favorables au raccrochage scolaire de ces élèves identifiés comme à risque de DS.

- 37 Le dispositif étudié est également générateur d'effets sur l'activité des enseignants. Nous avons pu montrer, l'existence d'un phénomène de décloisonnement de l'activité des enseignants qui s'exprime selon deux modalités. La première est relative à l'interdépendance entre les contributions disciplinaires à l'avancement du projet, c'est-à-dire que le travail engagé par un enseignant dans sa discipline est lié au travail réalisé par l'un de ses collègues dans une autre discipline (la campagne publicitaire associe le travail graphique de la plaquette en art plastique et le travail linguistique sur les slogans en français). Cette dépendance mutuelle implique pour les enseignants de repenser leur manière de travailler ensemble pour tendre vers des démarches coopératives (au sens de Caroly & Weill-Fassina, 2007) dans lesquelles il s'agit d'alimenter conjointement et complémentirement un projet final partagé. La deuxième modalité tient à l'inscription du travail scolaire dans une conception utilitariste et fonctionnelle que nous comprenons ici comme la nécessité de donner à voir aux élèves l'intérêt du travail scolaire au-delà d'une seule réussite scolaire. Il s'agit d'exploiter les opportunités offertes par le dispositif pour permettre aux élèves d'identifier et de comprendre les usages possibles des acquisitions réalisées dans le cadre des enseignements disciplinaires. À cette fin, les enseignants ont à penser leurs enseignements au regard des nécessités du projet « entreprise virtuelle » et non plus seulement en référence à une progression disciplinaire. À l'aune de la concomitance de ces deux modalités, une nouvelle forme de professionnalité du travail enseignant apparaît dans laquelle les principes de la division du travail échappent aux modalités usuelles. En cela, nous défendons l'idée selon laquelle le travail enseignant connaît aujourd'hui, dans sa dimension collective, une mutation à

l'image de celle décrite par Lorino (2009) dans ses travaux sur l'activité collective conjointe. En effet, ces pratiques professionnelles de nature collaborative constituent, pour les enseignants, de réelles opportunités de co-construction du sens de leur activité par l'entremise de leur appartenance à une communauté de pratique (Sonntag, 2010).

- 38 Enfin, si nos résultats concernent assez peu l'activité des élèves à proprement parler, il nous semble néanmoins heuristique d'ouvrir un espace de discussion sur les effets induits par le dispositif sur cette activité. En effet, les résultats propres à l'activité des enseignants, et notamment ceux issus des données mettant en exergue les éléments de contexte significatifs qu'ils sont amenés à prendre en compte tendent à révéler une évolution, du moins perçue par les enseignants, de l'implication des élèves dans leur scolarité. Au plan théorique, en référence à notre cadre conceptuel, le DS peut être compris selon deux explications. Dans la première, le DS de l'élève est inhérent à un détournement du sens du travail scolaire, c'est-à-dire qu'ils « interprètent leurs expériences scolaires comme inadaptées, décalées, dispersées, sans lien avec leurs motifs » (Moussay & Flavier, 2014, p. 198). En d'autres termes, les élèves expriment une certaine « *nonchalance* » à l'égard du travail scolaire parce qu'ils n'en perçoivent pas l'intérêt ou l'utilité. La seconde explication tient aux difficultés que les élèves rencontrent dans la réalisation des tâches qui leur sont demandées. Ne maîtrisant pas les outils nécessaires pour parvenir aux objectifs fixés, ils abandonnent progressivement. Dans les deux cas, le risque de DS survient lorsque l'élève se désengage progressivement. Vidée de son sens et en l'absence de moyens d'accomplissement, l'activité de l'élève s'en trouve dévitalisée. Les dispositifs de lutte contre le DS à l'image de celui analysé dans cet article visent à soutenir le développement de l'activité de l'élève pour lui redonner du pouvoir d'agir et de la vitalité ; en d'autres termes, remettre l'élève au travail. Selon le principe d'une alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité (Clot, 2008), ce développement de l'activité s'opère selon un processus biphasé. A la lumière de nos résultats, nous défendons l'hypothèse selon laquelle le projet « entreprise virtuelle » offre aux élèves l'opportunité d'un renouvellement de leurs motifs, dont la satisfaction passe par de nouvelles acquisitions auxquelles l'élève accèdera en suivant les enseignements disciplinaires usuels. À l'instar de Davezies (2009), nous pensons que ces buts, portant sur le projet « entreprise virtuelle », initialement prescrit par les enseignants, donc imposés de l'extérieur, sont progressivement, voire parfois rapidement, acceptés par les élèves parce que ces derniers y voient un contenu sensible du fait de leur adhésion aux finalités du projet auxquelles ces buts sont censés les conduire. Concrètement, nous pouvons illustrer ce processus en étapes : a) l'élève se voit proposé le dispositif « entreprise virtuelle » parce qu'il a été identifié comme présentant un risque de DS ; b) parce qu'il le responsabilise et présente une dimension concrète forte, le projet séduit l'élève qui s'y investit ; c) confronté à des difficultés dans la réalisation du projet, l'élève perçoit le besoin de nouvelles acquisitions ; d) l'élève consent à réinvestir les enseignements disciplinaires pour y acquérir les outils dont il a besoin pour le projet « entreprise virtuelle » ; e) *in fine*, les motifs initiaux préalablement abandonnés sont à nouveau investis. Si la démonstration ici exposée peut apparaître quelque peu simpliste ou caricaturale (notamment en raison de contraintes éditoriales limitant l'auteur dans le développement de l'illustration), elle n'est pas sans rappeler les débats inhérents aux effets des dispositifs relais (Dusseau & Isambert, 2003 ; Martin & Bonnery, 2002). S'ils présentent des aspects positifs, notamment du fait du renforcement, au moins apparent, du lien entre l'école et le monde du travail, les partenariats éducatifs avec les structures d'aide à l'insertion par la découverte professionnelle ne constituent pour autant pas une

solution idéale dénuée de tout écueil (Geay, 2003). En effet, l'efficacité de ces dispositifs, à l'image de celui présenté dans cet article, repose sur un implicite fort selon lequel il est possible de construire des ponts entre les différents environnements dans lesquels les élèves évoluent (dans notre cas le projet « entreprise virtuelle » et les séquences d'enseignement disciplinaire). Or, s'ils sont potentiellement rendus possibles par le fait que le projet « entreprise virtuelle » suscite de l'intérêt auprès des élèves, le risque d'une adhésion de façade seulement existe. Pour Bautier et Rayou (2013), réussite scolaire ne vaut pas adhésion aux objectifs de l'école et à ses modes d'apprentissage. Dès lors, ce processus implicite et sous-jacent hypothèque le bénéfice à long terme supposé du dispositif. À la suite de Bautier et Rochex (1997), Bonnery (2006) a mis en évidence les écarts importants dans les attentes réciproques de l'école d'une part et des élèves et des familles d'autre part. Ce que ces auteurs identifient comme des malentendus sociocognitifs se trouve illustré ici par les propos rapportés d'un élève « *c'est comme si on faisait en vrai, c'est pas comme les exercices en cours* ». Le doute est permis quant à la portée du dispositif. N'assiste-t-on pas ici à la recherche d'une certaine forme de conformisme de la part des élèves dans une forme de travail qui se révèle seulement plus séduisante qu'à l'accoutumée, masquant ainsi le fond du problème ? Néanmoins, et sans naïveté à l'égard des phénomènes décrits ci-dessus, l'une des plus-values incontestables de ce type de dispositif réside dans la remobilisation de l'élève sur une activité qui l'intéresse ; l'absence d'intérêt ayant été identifiée par Janosz, Archambault, Morizot et Pagani (2008) comme un facteur propice au DS. En d'autres termes, redonner à l'élève des raisons d'apprendre, c'est l'engager dans un processus de rattachement scolaire.

Conclusion

- 39 De tels dispositifs de prévention du risque de DS semblent présenter un bilan plutôt positif. En effet, outre le soutien au processus de rattachement scolaire des élèves, ils constituent une opportunité non négligeable pour les professionnels d'accroître leur pouvoir d'agir en s'inscrivant dans de nouvelles formes de professionnalité (Clot, 2008 ; Lorino, 2009) et en investissant de nouveaux espaces de liberté du fait de la relative souplesse des dispositifs (Albero, 2010). Néanmoins, ces dispositifs « locaux-inventés » (Méard & Bruno, 2014) demeurent relativement fragiles, notamment parce qu'ils reposent essentiellement sur les efforts consentis par quelques professionnels particulièrement investis. Aussi, Dupriez (2010) souligne le fort risque d'un épuisement de ces derniers, tendant ainsi à hypothéquer la pérennité de ces dispositifs. En ce sens, le développement de recherches appréhendant la consubstantialité des processus de DS des élèves et de décrochage professionnel des enseignants apparaît fécond.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795.
- Anderson, A., Hamilton, R.J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning environments research*, 7(3), 211-225.
- Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours, *VEI-Enjeux*, 132, 30-45.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Education & didactique* 2/2013(7), 29-46. DOI : 10.4000/educationdidactique.1721.
- Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.P. Terrail (ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p.105-122). Paris : la Dispute.
- Bernard, P.Y. (2007). La construction du décrochage scolaire comme problème public. In *Actes du colloque international La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques*. MSH Ange-Guépin, Nantes, France.
- Bernard, P.Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 75-97.
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Construction sociale du refus de l'école : processus de non-scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre*. Rapport de recherche pour la Direction de la Programmation et du Développement, (2000-012).
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires - L'école en difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonnery, S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 1. [En ligne, mis en ligne le 23 octobre 2006]
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires*. Paris : La dispute.
- Bruno, F., Méard, J., & Walter, E. (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42(4), 439-459.
- Caroly, S., & Weill-Fassina, A. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie ? *Activités*, 4 (1), 85-98. <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N., & Kewal Ramani, A. (2011). *Trends in High School Dropout and Completion rates in the United States: 1972-2009*. National center of education statistics (Compendium report).
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Clot, Y., & Soubiran, M. (1998). Prendre la classe : une question de style ? *Société française*, 12/13 (62/63), 78-88.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leavers alle proposte di innovazione*. Trento : Erickson.
- Commission Européenne, (2011). *Proposition de recommandations du conseil concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire*. Bruxelles : Commission Européenne.
- Cuvelier, L., & Caroly, S. (2009). Appropriation d'une stratégie opératoire : un enjeu du collectif de travail, *Activités*, 6(2), 57-74. <http://www.activites.org/v6n2/v6n2.pdf>
- Davezies, P. (2009). Pouvoir d'agir, travail et santé mentale. *Actes du Congrès de l'Association Française de Sociologie* (pp. 1-7). Paris, France.
- Davis, K.S., & Dupper, D.R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of human behavior in the social environment*, 9(1-2), 179-193.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La dispute.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, <http://tfe.revues.org/index1492.html>.
- Dusseau, J., & Isambert, J.P. (2003). *Dispositifs-relais et Ecole-ouverte*. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche - Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/034000684.shtml>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16, 11-21.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Vähäaho, T. (1999). When the center does not hold: The importance of knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*. Aarhus : Aarhus University Press.
- Esterle-Hedibel, M. (2003). Des élèves qui n'en sont plus ; les arrêts de scolarité avant 16 ans. *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 36(1), 15-38.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, E. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques « d'insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149.
- Glasman, D. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Hugon, M.A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.

- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L.-S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), p. 21-40
- Kaufmann, J.C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris: Editions sociales.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., & Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 19-27.
- Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique. Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *Activités*, 6(1), 87-110. <http://www.activites.org/v6n1/v6n1.pdf>
- Martin, E., & Bonnéry, S. (2002). *Les classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*. Issy-les-Moulineaux : E.S.F.
- Méard, J. & Bruno, F. (2014). L'engagement des professionnels dans les dispositifs institutionnels. In E. Flavier & S. Moussay (dir.) *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain* (pp. 181-191). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Méard, J., Bertone, S., & Flavier, E. (2008). How second-grade students internalize rules during teacher-student transactions: case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 395-410.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Millet, M. (2004). Ruptures familiales et « ruptures scolaires » de collégiens de milieux populaires. *Actes du colloque : Le devenir des enfants de familles défavorisées en France*. Paris.
- Moussay, S., & Flavier, E. (2014). Cadre conceptuel. In E. Flavier & S. Moussay (dir.) *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain* (pp. 203-206). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth. *The journal of early adolescence*, 29(3), 376-404.
- Powell, W.W. (1990). Neither market nor hierarchy: Network forms of organization. *Research in Organizational Behavior*, 12, 295-336.
- Rumberger, R. (2001). Who drops out of school and why. In Beatty, A., Neiser, U. Trent, W. and Heubert, J. *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Sonntag, M. (2010). De l'école à l'entreprise un entre-deux oublié du travail collectif. *Travail et formation en éducation*, 7, <http://tfe.revues.org/index1513.html>.
- Strauss, A.L., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory Procedures and Techniques*. Newbury Park : Sage.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, 84, mai. Lyon : ENS de Lyon. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu>
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.

Zay, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Une approche franco-britannique*. Paris : PUF.

NOTES

1. Source : <http://www.gouvernement.fr/action/le-decrochage-scolaire>, page mise à jour le 1er décembre 2015 et consulté le 20 avril 2016).

RÉSUMÉS

Adoptant les présupposés épistémologiques d'une théorie historico-culturelle de l'activité, cette étude appréhende la problématique de la prévention du décrochage scolaire à partir de la compréhension fine de ce que font les acteurs en situation de travail. Elle porte plus précisément sur l'étude de l'activité des enseignants dans le cadre d'un dispositif local mis en œuvre dans une classe à projet particulier. À partir de données d'observation et d'entretien, nous avons identifié les formes d'engagement et les motifs types qui caractérisent l'activité des enseignants. Le projet collectif « entreprise virtuelle », support à cette étude, se révèle être un facteur d'accrochage scolaire pour les élèves en permettant aux enseignants de faire de ce projet une ressource à la co-construction du sens du travail scolaire. En outre, l'impact positif qu'il produit sur la dynamique relationnelle enseignant-élève renforce le processus de raccrochage scolaire identifié. Enfin, ce dispositif participe également d'un développement professionnel des enseignants en ce qu'il ouvre les perspectives d'une nouvelle forme de professionnalité.

This study addresses the problem of school dropout prevention from a historico-cultural theory of activity point of view which gives a detailed understanding of what actors in working situation do. More specifically, it focuses on the activity of teachers involved in a local class project named "virtual entreprise". Observations and interviews identify motives and commitments of teachers' activity involved in this project. Our results show that this project reinforces the bond between students and their school by helping teachers and students co-construct meaningful schoolwork. It also impacts positively the teacher-student relationship dynamics, which combats school dropout. Finally, this program contributes to the professional development of the teachers as it opens perspectives to a new kind of professionalism.

INDEX

Keywords : décrochage scolaire, dispositif collectif, déplacement des motifs d'agir, développement du pouvoir d'agir

AUTEUR

ÉRIC FLAVIER