



**HAL**  
open science

## Innovons et développons l'esprit d'entreprendre

Sylvain Starck, Patricia Champy-Remoussenard, Abdelkarim Zaid, Julie Deville, Mohamed Ait M'Bark

► **To cite this version:**

Sylvain Starck, Patricia Champy-Remoussenard, Abdelkarim Zaid, Julie Deville, Mohamed Ait M'Bark. Innovons et développons l'esprit d'entreprendre. [Rapport de recherche] Université de Lille 3 (Villeneuve d'Ascq). 2014. hal-03613265

**HAL Id: hal-03613265**

**<https://hal.science/hal-03613265>**

Submitted on 18 Mar 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Juillet 2014

*Rapport de recherche*  
*« Innovons et*  
*développons l'esprit*  
*d'entreprendre »*



### **Coordinateur du rapport**

Sylvain STARCK

### **Rédacteurs**

Patricia CHAMPY-REMOUSSEWARD

Sylvain STARCK

Abdelkarim ZAID

Julie DEVILLE

Mohamed AIT M'BARK

Ce rapport présente les résultats issus d'une recherche sur la mise en œuvre d'actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre dans l'académie de Lille. Ces résultats s'inscrivent dans un programme de recherche mené au sein du Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille qui se donne pour objectif de mettre en évidence les relations qui s'établissent entre le monde de l'école et le monde des entreprises.

Cette recherche a été financée par le Fonds Social Européen (FSE)



#### Direction de la recherche

Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD

Professeur des Universités, Université Lille 3, Proféor-CIREL.

#### Coordination de la recherche

Sylvain STARCK

Maître de conférences, Université Lille 3, Proféor-CIREL

#### Groupe de recherche

Mohamed AIT M'BARK     Doctorant à l'université Lille 3, Proféor-CIREL

Julie DEVILLE             Maître de conférences, Université Lille 3, Proféor-CIREL

Abdelkarim ZAID           Maître de conférences, Université Lille 3, Théodile-CIREL

## Sommaire

Introduction.....	6
1. L'éducation à l'entrepreneuriat en contexte.....	12
1.1. La politique européenne en matière d'éducation à l'entrepreneuriat .....	12
1.2. La politique française en matière d'éducation à l'entrepreneuriat .....	13
1.3. La politique régionale en matière d'éducation à l'entrepreneuriat.....	15
1.4. Montée en puissance des dispositifs et outils d'éducation à l'esprit d'entreprendre 16	
1.5. Education à l'entrepreneuriat et formation initiale .....	16
1.6. Le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre et celui des autres « éducations à ».....	20
1.7. L'origine des mini-entreprises et leur contexte international. Les mini-entreprises et le Junior achievement.....	21
2. Objectifs de la recherche et méthodologie adoptée .....	22
2.1. Rappel des objectifs.....	22
2.2. Les modalités de l'enquête.....	22
3. Structuration du dispositif et déclinaison dans l'académie de Lille .....	25
3.1. Le dispositif « mini-entreprise » .....	25
3.2. L'implantation des ME dans l'académie de Lille .....	28
3.2.1 Les établissements concernés en 2012-2013 .....	28
3.2.2 Des acteurs clés dans le dispositif .....	30
3.2.3. La population enseignante et les classes concernées .....	31
3.3. Modalités d'inscription.....	33
3.3.1. Inscription de la ME dans l'établissement .....	33
3.3.2. Inscription des enseignants dans le dispositif.....	35
3.3.3. Inscription des élèves.....	38
3.4. Identité des acteurs, taux d'encadrement et collectif de travail .....	38
3.5. Forme pédagogique et apprentissages visés par le dispositif.....	39
3.6. Les dimensions territoriales de la ME .....	44
4. Les ME en fonctionnement.....	47
4.1. Les significations qu'enseignants et élèves associent à la ME .....	47

4.1.1	Les enseignants .....	49
4.1.2	Les élèves .....	52
4.2.	Dynamique des acteurs .....	55
4.2.1.	Les régimes d'engagement des enseignants .....	55
4.2.2.	L'engagement des élèves .....	62
4.3.	Temporalité et charge de travail .....	70
4.4.	Le collectif au travail.....	75
4.4.1	Un collectif d'acteurs au travail .....	75
4.4.2	Le recrutement, étape de la constitution d'un collectif .....	77
4.4.3	L'organisation du collectif au démarrage de la ME .....	78
4.4.4	Le collectif dans la mini : relations entre les différents protagonistes.....	80
4.4.5	Aspects économiques et financiers d'un partenariat .....	86
4.5.	Filles et garçons dans les ME .....	89
4.6.	Les ME en fonctionnement et la question du territoire.....	99
5.	Apprendre et se développer dans les ME.....	103
5.1.	Motivation et sentiment d'efficacité personnel des élèves.....	103
5.2.	Apprendre dans l'expérience .....	108
5.2.1.	S'expliquer avec la forme scolaire.....	109
5.2.2.	Développer une alternative pédagogique .....	110
5.2.3	Les limites de l'expérience des ME .....	115
5.3.	Diversité des effets des ME d'un point de vue didactique.....	117
5.3.1.	Références des activités ME.....	119
5.3.2.	Dispositions impliquées dans les activités ME .....	121
5.3.3.	Visées de connaissance des activités ME .....	123
5.4.	Forme pédagogique mise en œuvre .....	124
6.	Conclusion générale.....	128
6.1.	Synthèse des analyses .....	128
6.2.	Suggestions.....	131
7.	Bibliographie .....	134
8.	Annexes.....	138
8.1.	Guide d'entretien destiné aux enseignants des ME.....	139
8.2.	Guide d'entretien de groupe destiné aux élèves des mini-entreprises .....	142

8.3. Guide d'entretien semi-directif destiné aux trois chargés de mission « entrepreneuriat » .....	144
8.4. Questionnaire à destination des enseignants ayant pris part à une mini entreprise en 2012-2013.....	146

## Introduction

Les travaux qui sont présentés dans ce rapport ont été réalisés par le CIREL (Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille). Plus de 100 chercheurs et doctorants y réalisent des travaux de recherche sur les questions d'éducation. Le CIREL s'est associé au rectorat de Lille, à l'association EPA et au Medef pour mener le volet recherche du projet IDEE (Innovons et Développons l'Esprit d'Entreprendre) financé par le Fonds Social Européen.

Le développement de relations entre monde de l'école et monde de l'entreprise manifeste des transformations du monde de l'éducation que les chercheurs ont eu pour objectif de comprendre. Une équipe de plusieurs chercheurs des trois équipes internes du CIREL a été sollicitée pour enquêter sur le dispositif des mini-entreprises mises en œuvre dans l'académie de Lille depuis plusieurs années. Patricia Champy-Remoussenard, directrice de Proféor-CIREL et spécialiste des relations éducation/travail en a été la responsable scientifique. Sylvain Starck, spécialiste à Proféor-CIREL des processus éducatifs a coordonné la mise en œuvre des travaux. Julie Deville, rattachée à Proféor-CIREL est spécialiste des questions de genre les a étudié plus spécifiquement dans cette recherche. Abdelkarim Zaid rattaché à Théodile CIREL est spécialiste de la didactique et a étudié le dispositif sous cet angle. Enfin Mohammed Ait M'Bark réalise une thèse de doctorat portant sur le développement du sentiment d'efficacité personnel et la motivation des élèves impliqués dans les mini-entreprises.<sup>1</sup> Tout d'abord, il convient de remarquer que l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre constituait un objet quasi absent dans les recherches en Sciences de l'Education françaises. Alors que des travaux sur l'éducation à la santé, à l'environnement, au développement durable etc. se sont développés depuis plusieurs années, les dispositifs pédagogiques relatifs à l'esprit d'entreprendre restaient encore quasi inexplorés au début de la recherche qui a donné lieu à ce rapport, alors que des travaux existaient déjà au Québec (Pelletier, 2007 ; Morin, 2007 ; Pépin, 2011) ou encore au Royaume Uni ou aux Etats Unis.

L'éducation à l'entrepreneuriat n'était pas non plus citée, la plupart du temps dans les articles français sur les « éducations à ». Des travaux existent cependant en sciences de l'ingénieur, en sciences de gestion, en économie. Certains seront mobilisés dans l'article. Il faut aussi remarquer que les résultats de recherche produits s'ancrent rarement dans des résultats de recherches empiriques.

---

1 Son enquête porte tout à la fois sur les Mini-entreprises de l'académie de Lille et l'académie de Guadeloupe. "Attachement social et sentiment d'efficacité personnelle des jeunes dans les pratiques d'éducation à l'entrepreneuriat. Une étude des dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français."

## La recherche et ses objectifs

Les travaux réalisés s'inscrivent dans un programme de recherche plus large qui étudie les relations écoles-entreprises dans de multiples contextes et différents dispositifs<sup>2</sup>. Il s'agit d'analyser divers outils, pratiques, dispositifs de formation qui visent à rapprocher l'école et les entreprises, améliorer l'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes, améliorer la connaissance que les enseignants et autres acteurs du système éducatif ont du monde du travail, plus globalement inscrits dans une intention sociale de professionnalisation (Wittorski, 2007 ; Champy-Remoussenard, 2010). C'est sur la base des résultats de recherches précédentes portant sur les liens entre l'école et le monde de l'entreprise que l'équipe a entrepris l'exploration des mini-entreprises, de leur fonctionnement et de leurs effets.

C'est donc tout à la fois la forme pédagogique mise en œuvre au cœur des mini-entreprises (pédagogie du projet et du réel), l'organisation et la place du dispositif dans l'organisation scolaire (gestion du temps, articulation avec le travail ordinaire dans l'établissement, ...), les changements éventuels des représentations, l'évolution des savoirs chez les participants, le développement personnel des élèves, le développement personnel et professionnel des enseignants, les potentielles différenciations dans les pratiques liées au genre etc. qui ont été étudiés.

C'est en partenariat avec les différents acteurs, et notamment les enseignants impliqués dans ce dispositif, que les chercheurs se sont employés à mieux comprendre comment fonctionnent les mini-entreprises dans l'académie de Lille et quels sont leurs effets sur les acteurs qui s'y impliquent (enseignants, élèves, partenaires de l'entreprise) et leurs activités. La collaboration des enseignants, chefs d'établissements, parrains d'entreprises, élèves, partenaires d'EPA etc. a été précieuse pour le déroulement de cette enquête. Fabrice Kerckhove, Thierry Lemoine et Hubert Pouille – remplacé par Delphine Bussy, chargés de missions auprès du rectorat, Dominique Dalle, directrice d'EPA, J.-C. Flinois, chargé de mission école/entreprise, C. Mekerke et Karine Delval, Ingénieurs pour l'école, ont ainsi grandement facilité les contacts avec le terrain indispensables pour conduire l'enquête.

Au cours de la recherche, les travaux dans leur état intermédiaire ont fait l'objet de communications en direction des milieux professionnels et des milieux scientifiques<sup>3</sup>. Les communications en direction des acteurs concernés par le dispositif en région ont été, à

---

<sup>2</sup> Les stages en entreprise par exemple (Starck, Champy-Remoussenard (2013); Deville, Starck (2013) ; Starck, Deville (2014), Champy-Remoussenard et al. (2012) ; Zaid, Champy-Remoussenard(2013).

<sup>3</sup> Quatre communications sont à signaler : Champy-Remoussenard, Starck : salon *Like entrepreneurship* (16 septembre 2013, Lille Grand Palais), Champy-Remoussenard, Starck : journée de valorisation des enseignants (13 novembre 2014, Conseil Régional du Nord Pas de Calais), Champy-Remoussenard et al. : Journée de restitution des résultats de recherche (15 avril, université Lille 3), Champy-Remoussenard, Deville et Starck : festival de l'initiative (21 mai 2014, Lille Grand Palais). Cf. annexes

plusieurs reprises, l'occasion pour les chercheurs de mettre leurs premiers résultats en discussion et de recueillir les réactions des acteurs. Cela a notamment été le cas au cours des événements suivants :

- ❖ *Like Entrepreneurship*, 16 septembre 2013, Lille Grand Palais ; Atelier / Workshop 2 - Cultiver l'esprit entrepreneurial / Fostering the Entrepreneurial Mindset ! *Point de vue des SE sur le développement de l'EE et les mini entreprises dans le secondaire* ; S. Starck, P. Champy-Remoussenard.
- ❖ Journée consacrée à la valorisation des enseignants, le 13 novembre 2013, Conseil Régional du Nord Pas de Calais. S. Starck, P. Champy-Remoussenard. *Etre enseignant dans une mini-entreprise. En présence de M. le Recteur de l'académie de Lille, du vice-président de la Région Nord-Pas de Calais, de Mme Maserak, Déléguée Académique aux Enseignements Techniques, avec une assemblée composée de plus d'une centaine de chefs d'établissements, d'inspecteurs, d'enseignants, etc.*
- ❖ *Journée de restitution des résultats d'une recherche sur les mini-entreprises*, 15 avril 2014, Université Lille3. Cette journée d'étude était destinée à mettre en perspective les résultats de la recherche auprès des acteurs concernés par les mini-entreprises. Elle a réuni près de 150 participants et a été organisée sous la forme de mini-conférences portant sur les points clefs du rapport et suivies de discussion avec la salle. La journée a été ouverte par M. le Recteur Jean-Jacques Pollet, madame la Présidente de l'Université Lille 3 Fabienne Blaise et clôturée par Monsieur l'Inspecteur Général Jean Claude Billiet, grand témoin de la journée. Les conférences ont porté sur les thèmes suivants :
  - Les approches pédagogiques et les modes d'engagement dans les minis – entreprises
  - Les significations associées aux mini-entreprises par les différents acteurs
  - Quels apprentissages possibles dans les mini-entreprises
  - Motivation et sentiment d'efficacité personnelle dans les mini-entreprises
  - Filles et garçons dans les mini-entreprises
  - Un collectif d'acteurs au travail
  - Mini-entreprise et curriculum potentiel pour une éducation à l'entrepreneuriat
  - Les minis - entreprises et le territoire
- ❖ Lors du festival de l'initiative (21 mai 2014, Lille Grand Palais), trois communications ont été réalisées dans le cadre de la conférence : *Education à l'entrepreneuriat. L'impact des mini-entreprises sur les enseignants et les élèves*. Trois chercheurs de l'équipe, P. Champy-Remoussenard, J. Deville et S. Starck, ont proposé différentes entrées pour analyser cet impact :
  - Les mini-entreprises où apprendre à travailler ensemble.
  - Les dimensions du genre dans les mini-entreprises

- Les modes d'engagement dans les mini-entreprises pour en comprendre les effets potentiels

Sur le plan scientifique, les communications et publications suivantes ont été réalisées ou sont en cours de réalisation :

- ❖ *Premières hypothèses pour des perspectives d'analyse de l'éducation à l'entrepreneuriat*, du point de vue des Sciences de l'Education, Champy-Remoussenard, AREF, 2013.
- ❖ *Les mini-entreprises : un projet indiscipliné ?*, Starck, AREF, 2013.
- ❖ *Principes éducatifs sous tendant le développement des dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français*, Aït M'Bark, AREF, 2013.
- ❖ *Education à l'entrepreneuriat : ressource pour s'orienter dans une « nouvelle économie » ?*, Starck, AREF, 2013
- ❖ Champy-Remoussenard P. (2012) L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statuts, perspectives. In Les éducations à ...Quelles recherches, quels questionnements ? Spirale, 50, 2012, pp. 39-51.
- ❖ Champy-Remoussenard P. (2008) Etude du dispositif Entreprendre en Lycée-Guadeloupe. Rapport remis au GIP-DAIFI de l'académie de Guadeloupe.

## Organisation du rapport

Tout d'abord, nous présentons le contexte dans lequel s'inscrivent actuellement les dispositifs visant à développer une éducation ou une sensibilisation à l'entrepreneuriat. Ces premières analyses - déclinées selon trois niveaux : contexte international, national et régional – mettent en évidence des éléments clés : socle commun de compétence, développement des éducations à ; développement des mini-entreprises. (Chapitre 1)

Puis, nous exposons les objectifs et la méthodologie de recherche qui a structuré le travail des chercheurs du CIREL. Il s'agit entre autres de présenter les données qui ont été collectées lors de ce travail de recherche et de l'enquête conduite dans l'académie. (Chapitre 2)

Par la suite, nous exposons la structuration et la déclinaison locale du dispositif des mini-entreprises dans l'académie de Lille. Il s'agit de comprendre comment le dispositif est appelé à fonctionner dans les différents établissements. On parlera ici de fonctionnement visé ou prescrit. (Chapitre 3)

Le chapitre suivant s'attache à mettre en perspective le fonctionnement réel du dispositif en analysant notamment l'engagement des différents acteurs, les significations qu'ils associent au projet des ME, les dimensions collectives ou « genrées » de la ME, la question de la temporalité et des charges de travail. (Chapitre 4)

Nous présentons ensuite les effets du dispositif en termes d'apprentissage et de développement des acteurs. Il s'agit tout autant de comprendre les liens entre mini-entreprise et développement potentiel du sentiment d'efficacité personnel, les dimensions expérientielles du projet et ses limites, les effets du point de vue didactique. (Chapitre 5)

Pour finir, nous proposons une mise en perspective des principaux résultats associés à des suggestions quant au développement du dispositif. (Chapitre 6)

- Dans chacune des parties, des passages sont mis en exergues afin de guider le lecteur vers des idées susceptibles de faire évoluer le dispositif.

Il faut signaler en préambule qu'une sorte de halo terminologique entoure le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre produisant un effet de brouillage dont on peut faire l'hypothèse qu'il est le reflet d'une indécision quant aux finalités poursuivies et dans une moindre mesure des effets de traduction des différentes langues dans un processus mondialisé de diffusion de cette incitation. Ainsi les dénominations mêmes de ce dont il s'agit se multiplient (enseigner l'entrepreneuriat, éduquer à l'esprit d'entreprise, développer la culture de l'entrepreneuriat,...) assorties de confusions possibles entre esprit d'entreprendre et esprit d'entreprise, culture de l'entrepreneuriat et culture

d'entreprise. Le terme même d'entreprenariat n'a pas une orthographe stabilisée<sup>4</sup> et les termes anglais tendent à influencer le langage utilisé dans les pays non anglophones (*entrepreneurship education, entreprise education, entrepreunerial mindsets, horizontal skills, education and training for entrepreneurship, etc.*). En fonction des différentes sources mobilisées dans le rapport, nous reliaerons en quelque sorte cette absence de stabilisation du lexique relatif à l'éducation à l'esprit d'entreprendre.

---

<sup>4</sup> Il y a notamment la coexistence de l'orthographe *entrepreunariat*, *entreprenariat* et *entrepreneuriat*. Les flottements sont donc nécessairement assumés dans ce rapport. Le domaine de recherche et le champ de pratiques sont encore trop émergents pour qu'il soit judicieux, à notre sens, de stabiliser le vocabulaire concerné.

## 1. L'éducation à l'entrepreneuriat en contexte

### 1.1. La politique européenne en matière d'éducation à l'entrepreneuriat

Prôné à la fois dans le champ économique et dans le champ scolaire, le modèle entrepreneurial de l'activité professionnelle et la perspective d'éduquer à l'esprit d'entreprise et d'entreprendre se diffusent sur le territoire français et dans les régions à partir des directives des politiques européennes et s'inscrit dans un agenda européen.

La compétence à entreprendre a été identifiée comme une compétence de base au sommet de Lisbonne en 2000 et sa reprise par l'agenda d'Oslo en 2006 marque une volonté politique ferme, et d'ailleurs partagée au delà de l'espace européen. En mars 2001, Le conseil Européen de Stockholm a approuvé treize « objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation ». Dans le troisième intitulé « Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation », « développer l'esprit d'entreprise » constitue un objectif intermédiaire.

L'esprit d'entreprise est une de cinq compétences de base identifiées à Oslo. L'agenda d'Oslo (26-27 octobre 2006) « Pour la formation à l'entrepreneuriat en Europe » a fait un appel à proposition (2012) n°28/G/ENT/CIP/12/E/N01C01 qui invite « à soutenir la mise en œuvre du *Small business act* et de l'agenda d'Oslo pour l'éducation à l'entrepreneuriat en Europe. Le *Small business act* recommande de stimuler l'esprit d'innovation et d'entreprise chez les jeunes en faisant de l'entrepreneuriat un élément-clef des programmes scolaires et en veillant à ce que l'importance de l'esprit d'entreprise soit clairement prise en considération dans la formation des enseignants ». Enfin, l'esprit d'entreprise figure depuis 2006 au rang des huit compétences clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Recommandations du parlement européen, 2006).

L'engouement pour le développement de l'entrepreneuriat s'inscrit dans des tentatives pour résoudre des problèmes rencontrés par la société actuelle, notamment ceux de l'emploi et de la compétitivité. L'entrepreneuriat est un enjeu stratégique des sociétés à l'heure de l'économie de la connaissance (Lisbonne, 2000) et le déficit d'esprit d'entreprendre est perçu comme un problème public auquel les autorités sont sommées de rechercher des solutions « insistant sur le fait que la socialisation de leurs habitants est une des conditions sine qua non pour la réussite de ces sociétés vers l'économie de marché » (Chambard, 2013, 103).

Les discours des grandes organisations internationales comme l'UNESCO sont porteurs des mêmes intentions. Ainsi le site de l'Unesco explique qu'« encourager l'esprit d'entreprise et l'acquisition des compétences correspondantes dans les établissements du secondaire permet de faire davantage prendre conscience aux jeunes des opportunités de carrière et

des moyens de contribuer au développement et à la prospérité de leurs communautés (...) de réduire la vulnérabilité des jeunes ainsi que la marginalisation sociale et la pauvreté»<sup>5</sup>.

Nous faisons ici l'hypothèse que ces discours participent logiquement tout à la fois de velléités et décisions politiques pour introduire de nouveaux modèles de fonctionnement sociaux, une évolution des mentalités, un nouveau rapport à l'activité professionnelle et des transformations des systèmes éducatifs.

Les intentions sont de développer l'entrepreneuriat mais bien plus largement de développer l'esprit d'initiative, l'esprit d'entreprendre et d'entreprise, comme nous le verrons plus loin.

Ces objectifs semblent faire consensus puisqu'ils sont traduits par les politiques éducatives aux niveaux transnationaux, nationaux et locaux, en compétences-clefs. Au niveau européen, il s'agit des compétences d'esprit d'initiative et d'entreprise, dans le socle commun des compétences français de l'autonomie et l'initiative.

## 1.2. La politique française en matière d'éducation à l'entrepreneuriat

En France, après une première phase de développement sans véritable pilotage central, cet objectif a été récemment présenté comme **une priorité, après les assises de l'entrepreneuriat de 2013** et les discours de clôture de Fleur Pellerin<sup>6</sup> et du président François Hollande du 29 avril 2013<sup>7</sup>. Le président français appelle à la « stimulation de l'entrepreneuriat » et explique que c'est d'abord le rôle de l'école de stimuler l'esprit d'entreprise, d'initiative dans tous les domaines. Est donc prévu, de la sixième à la terminale un programme sur l'entrepreneuriat qui s'inscrira dans le cadre du parcours d'information, d'orientation et de découverte du monde professionnel. Le discours du président inscrit aussi ce développement dans la perspective d'une démocratisation de la création d'entreprise, afin que créer puisse offrir une chance de plus d'accéder à la promotion sociale. A tous les niveaux d'enseignement, l'esprit d'entreprendre est appelé à se décliner dans les programmes. Actuellement, ce programme officialisé n'est cependant pas encore véritablement mis en œuvre dans l'enseignement secondaire et les objectifs sont majoritairement portés par des dispositifs tels que les mini entreprises qui existent en marge des curricula depuis de nombreuses années et sont mis en œuvre sous des formes variées en fonction d'initiatives académiques ou locales. Ces derniers mois ont vu par contre une forte accélération de la mise en œuvre de mesures dans l'enseignement supérieur (Plan Pépite, statut d'étudiant-entrepreneur<sup>8</sup>).

Les initiatives éducatives françaises en la matière se situent globalement dans un contexte très incitatif en matière de dynamique de création d'entreprise. Un nombre important de manifestations sont depuis de nombreuses années, destinées à soutenir la création

---

<sup>5</sup> [www.unesco.org/new/fr/education/.../entrepreneurship-education/](http://www.unesco.org/new/fr/education/.../entrepreneurship-education/)

<sup>6</sup> <http://proxy-pubminefi.diffusion.finances.gouv.fr/pub/document/18/14869.pdf>

<sup>7</sup> [www.elysee.fr/.../discours-de-cloture-des-quot-assise...](http://www.elysee.fr/.../discours-de-cloture-des-quot-assise...)

<sup>8</sup> Cf. charte pour le statut d'étudiant-entrepreneur, Appel à projet Pépite.

d'entreprise, et parmi elles des démarches qualifiées d'éducatives. Ce soutien passe par des instances comme l'OPPE (Observatoire des Pratiques Pédagogiques en Entrepreneuriat), l'APCE (Agence pour la création d'entreprise) et des moyens *ad hoc*. De multiples salons, prix remis aux créateurs d'entreprise, concours divers existent sur le territoire. Créé en avril 2001 par les pouvoirs publics, l'OPPE<sup>9</sup> répondait ainsi au départ à un besoin de connaissance des dispositifs entrepreneuriaux mis en place dans l'appareil d'enseignement secondaire et supérieur. Aujourd'hui elle constitue un outil de mutualisation, de promotion et d'échanges autour des pédagogies entrepreneuriales, au service des établissements, des enseignants, des étudiants, des réseaux d'accompagnement à la création d'entreprise et des institutions.

Citons aussi le mouvement 100 000 entrepreneurs, association d'intérêt général fondée en 2007 par Philippe Hayat et le club Horizons vise à transmettre aux jeunes la culture d'entreprise et l'envie d'entreprendre, en organisant des témoignages d'entrepreneurs dans les établissements scolaires, de la 4<sup>ème</sup> à l'enseignement supérieur, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale et ses représentants académiques.

Certaines populations font l'objet d'un intérêt particulier. Les jeunes apparaissent comme un groupe cible particulièrement pris en compte par les nouvelles politiques. Les seniors sont aussi ciblés à travers les mesures d'aide à la création (APCE). Les femmes /filles sont aussi considérées comme un public à prendre en compte. L'entrepreneuriat féminin fait l'objet d'un net intérêt des pouvoirs publics. Les femmes ne représentent actuellement que 30% des créateurs d'entreprises (Bernard, Le Moigne, Nicolai, 2013), de plus, les femmes entrepreneurs restent souvent cantonnées aux TPE et à certains secteurs (éducation, santé et action sociale notamment) (Bel, 2009). Le développement et la diversification de cette forme de participation des femmes à la vie économique sont identifiés comme une réserve de croissance et d'emplois. Le changement des représentations, qui passe notamment par l'éducation, apparaît comme un des facteurs de ce développement. La question du genre se pose donc en matière de développement de l'éducation à l'entrepreneuriat et de mise en œuvre des mini-entreprises et fera l'objet d'une des parties de ce rapport.

Si la promotion d'aptitudes et d'attitudes entrepreneuriales est affichée comme une priorité politique du gouvernement Européen, et si les systèmes éducatifs des pays membres ont été appelés à prendre des initiatives pour développer ce type de compétences, certaines pratiques, certains outils sont suggérés aux acteurs. L'un des moyens pédagogiques est l'entreprise d'étudiant définie comme « outil pédagogique basé sur l'acquisition d'une expérience pratique par la gestion d'un projet complet d'entreprise, entraînant des

---

<sup>9</sup> Un protocole pour promouvoir et développer l'esprit d'entreprendre dans l'appareil d'enseignement a été signé le 3 mars 2003 entre le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, le Ministère délégué à l'enseignement scolaire et le Ministère délégué au PME, au commerce, à l'artisanat, aux professions libérales et à la consommation (Site Internet de l'OPPE, [www.entrepreneuriat.net](http://www.entrepreneuriat.net)).

interactions avec l'environnement extérieur (le monde des affaires ou les collectivités locales) »<sup>10</sup>. C'est la Mini entreprise française qui fait plus particulièrement l'objet de ce rapport. Mais d'autres dispositifs et outils existent que nous passerons en revue plus loin.

### 1.3. La politique régionale en matière d'éducation à l'entrepreneuriat

En ce qui concerne le niveau local, la Région Nord-Pas De Calais a reçu, pour l'année 2013, le prix « région européenne entreprenante » (REE). Cette récompense témoigne du fait que ce Conseil Régional s'est fixé comme priorité le développement de l'entrepreneuriat et le « développement de l'esprit d'entreprendre, particulièrement en direction des jeunes générations<sup>11</sup> ».

Dès sa création en 2005, l'association EPA NPDC a travaillé en partenariat avec le rectorat de Lille. EPA qui est une association Loi 1901 mobilise un réseau de « parrains-marraines » volontaires, dans le cadre de son accompagnement des mini-entreprises, en grande partie composé d'entrepreneurs. Elle intervient directement auprès des élèves par le biais de référents salariés de l'association, notamment en organisant des séminaires – créativité et commercial - d'une durée de trois heures - qui regroupent dans un même lieu plusieurs établissements scolaires.

D'autres organisations sont impliquées dans l'éducation à l'esprit d'entreprendre sur le territoire du Nord Pas de Calais. Elles sont tantôt appelées « opérateurs », tantôt appelées « acteurs » par les interviewés. Le terme « acteur », le plus récent, est issu d'un groupe de travail national (Chargé de mission<sup>12</sup>). Les « acteurs sont des « relais » qui « mettent des actions en place dans les établissements » (Chargé de mission). La mise en œuvre de l'éducation à l'esprit d'entreprendre est donc conçue comme un dispositif avec plusieurs acteurs qui collaborent autour d'outils et en vue du même objectif. Les acteurs cités par les enquêtés sont l'association EPA, prépondérante semble-t-il dans la région, les Boutiques de Gestion, 100 000 entrepreneurs. L'activité générée par l'EEE s'inscrit, dans le cadre de l'intervention de ces opérateurs en tant que partenaires du rectorat dans ce qu'on peut considérer comme un « marché », avec des enjeux de « monopole » et de « concurrence ». Globalement, la progression de l'activité de ces opérateurs suit celle de l'activité globale des Mini-entreprises et des autres dispositifs pédagogiques. 100000 entrepreneurs ou les Boutiques de Gestion (Chargés de mission) sont des structures en progression continue. Selon l'un des chargés de mission interviewé, le « marché serait loin d'être saturé » : il y aurait « de la place pour tout le monde ».

---

<sup>10</sup> Rapport Procédure Best

<sup>11</sup> Propos que nous avons traduits et figurant sur le site internet de l'organisme qui délivre ce prix : <http://cor.europa.eu/fr/takepart/eer/ceremony/Pages/committee-welcomes-eer-2013.aspx>

<sup>12</sup> Cf. entretien collectif avec les chargés de mission du rectorat.

Un processus de labellisation des outils a été initié en 2013 par la cellule Ecole/entreprise de l'académie. Il a pour but de juger de l'adéquation des actions avec le programme scolaire. La première commission, présidée par M. le Recteur, s'est réunie en novembre 2013. Elle réunit des inspecteurs des différentes disciplines (« triés sur le volet/convaincus » CM) qui jugent les outils sur dossiers, les labellent ou demandent des correctifs en vue de la labellisation. Les actions sont labellisées pour trois ans.

#### **1.4. Montée en puissance des dispositifs et outils d'éducation à l'esprit d'entreprendre**

Les mini-entreprises qui ont fait l'objet de cette recherche ne sont pas les seuls moyens pédagogiques mobilisés pour atteindre l'objectif. D'autres « produits », « outils », « actions » (ce sont les dénominations qu'utilisent les enquêtés) sont mobilisés.

Les Camps de l'innovation sont des actions de sensibilisation courtes - menées sur une journée - qui proposent à un groupe d'élèves d'imaginer à partir d'une idée porteuse le développement d'une entreprise « responsable ». Les projets sont soumis à un jury qui récompense les meilleurs parmi eux. Ces actions sont qualifiées par un des Chargés de Mission de « produit d'appel », de produit qui « fait le buzz » et qui « plait beaucoup ». Le nombre de camps de l'innovation est en progression (de 17 à 80 depuis la prise de fonction des Chargés de Mission. Au travers d'un challenge interclasse, les camps de l'innovation ont pour but d'apprendre à travailler ensemble pour imaginer un projet économique ambitieux pour son territoire.

L'outil « C ma Ville » proposé par EPA offre une sensibilisation à l'entrepreneuriat dès l'école primaire. Les enfants imaginent des activités économiques adaptées à leur espace de vie.

Génération ID initie à la recherche d'idées créatives. Au travers de trois temps forts les jeunes s'initient à la conduite de projet en découvrant les principes élémentaires de l'économie.

Quant aux Mini-entreprises, elle sont passées de 67 à 170 entre les rentrées 2011 et 2013 et se développent donc aux côtés de ces autres dispositifs. Ce dispositif consiste en une création d'entreprise, de la recherche de l'idée porteuse jusqu'à la vente du produit ou du service. Mené sur l'année scolaire, le projet fédère une équipe d'élèves, d'enseignants et un acteur de l'entreprise autour d'un projet commun.

#### **1.5. Education à l'entrepreneuriat et formation initiale**

L'éducation à l'entrepreneuriat s'inscrit dans une compétence des socles communs et des compétences-clefs. Le socle commun des compétences français<sup>13</sup> présente sept compétences de base. La septième est double : elle vise *l'autonomie et l'initiative*. Les

---

<sup>13</sup> Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

directives et textes européens font eux apparaître huit compétences de base. La septième est *l'esprit d'initiative et d'entreprise*. Le cadre européen de référence de 2004 définit « des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie (...) transférables et donc applicables à diverses situations et contextes, et multi fonctionnelles » et susceptibles d'« être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre des problèmes de genre divers et pour accomplir des tâches différentes ». Selon une proposition adoptée au parlement européen, le 26 septembre 2006 : « Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi. ». Le texte français du socle propose cette définition de la compétence : « chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité ». C'est donc sur ces bases que le système éducatif français est appelé à mettre en œuvre la septième compétence et ce à tous les niveaux d'enseignement<sup>14</sup>.

La déclinaison de cette compétence de base dans le socle français permet pour partie de comprendre sur quels référents s'engagent les pratiques pédagogiques et l'activité des acteurs. On peut faire l'hypothèse que la septième compétence du socle français reprend (pour partie et/ou en la nommant autrement) la septième compétence du socle européen, en opérant une traduction culturelle en contexte français. Si l'on examine bien la définition du double vocable *autonomie/initiative*, on retrouve quelques points associés au développement de l'esprit d'initiative et d'entreprise tels qu'ils sont le plus souvent formulés dans les textes européens. Mais, l'idée d'esprit d'entreprise est comme euphémisée dans le texte français même si la dynamique de la mise en projet est, elle, clairement repérable.

Dans la partie du texte sur le socle concernant l'autonomie, il est question de « connaître l'environnement économique : l'entreprise ; les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer ». Mais c'est surtout dans la partie concernant l'esprit d'initiative qu'on trouve des analogies avec les objectifs européens d'acquisition de l'esprit d'entreprendre. La démarche de mise en projet est largement préconisée, l'élève doit être capable de : « concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques ». L'énoncé des capacités attendues se situe clairement sur ce registre du projet : « apprendre à passer des

---

<sup>14</sup> Ainsi, les mini-entreprises s'adressent à la fois aux élèves de l'enseignement général, technique et professionnel du secondaire (de la 4ème à la terminale). En proportion moins importante, elles s'adressent aussi aux étudiants de l'enseignement supérieur, inscrits en classe de BTS (Brevet de technicien supérieur).

idées aux actes, ce qui suppose de savoir : trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ; prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ; prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ; déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités ».

Deux types de compétences attendues (Léger-Jarniou (2008), Pépin (2011), Champy-Remoussenard (2012)) sont en fait définis par les experts et traduisent les différents objectifs de ces programmes.

- Premièrement des qualités génériques ou personnelles associées à ces expériences (par exemple, la créativité, l'esprit d'initiative, le travail en équipe, la confiance en soi...)
- Deuxièmement des aptitudes spécifiques à la gestion d'entreprise (la réalisation d'une étude de marché, le marketing, les techniques de vente ...).

L'éducation à l'entrepreneuriat peut viser des effets en termes de développement des entreprises, notamment de création de PME et d'activités nouvelles. S'ajoute à cette perspective économique des perspectives éducatives plus larges. On peut escompter plus globalement d'un tel effort éducatif le développement de compétences relationnelles ou sociales importantes dans la vie professionnelle et plus globalement dans la vie sociale. « Les compétences et attitudes entrepreneuriales constituent, pour la société, des atouts qui vont bien au-delà de leur application à l'activité des entreprises. Car les qualités personnelles qui sont l'essence même de l'entrepreneuriat— telles que la créativité, l'esprit d'initiative et un jugement sain — sont des acquis précieux pour tout individu, que ce soit dans l'exercice de sa profession ou dans sa vie quotidienne » In (2004) Vers la création d'une culture entrepreneuriale. Promouvoir des attitudes et des compétences entrepreneuriales au travers de l'éducation (Guide des bonnes pratiques. Communauté Européenne).

Le modèle entrepreneurial qui devient tendanciellement important fait potentiellement bouger considérablement les paramètres habituels de la relation éducation/formation/travail. Il entre remet en question le modèle traditionnel de la transmission du travail et du métier et induit un bouleversement<sup>15</sup> du rapport aux

---

<sup>15</sup> Le projet de nouveau socle commun (juin 2014) présente de manière différente les compétences à acquérir. On y retrouve l'esprit d'initiative et de créativité, la nécessité de s'ouvrir à la connaissance des métiers, mais l'esprit d'entreprise n'apparaît pas en tant que tel. C'est bien une compétence large qui est visée : - Elle développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action. Les connaissances et compétences à acquérir dans le cadre du socle commun relèvent de cinq domaines de formation, dont l'ensemble définit les composantes de la culture commune.

- 1 - Les langages pour penser et communiquer
- 2 - Les méthodes et outils pour apprendre
- 3 - La formation de la personne et du citoyen
- 4 - L'observation et la compréhension du monde
- 5 - Les représentations du monde et l'activité humaine

compétences. Nous ferons donc l'hypothèse qu'il est le signal de transformations majeures du rapport à l'activité professionnelle et à la formation. L'« acculturation par l'action aux logiques de l'entreprise figurerait ainsi comme un nouveau repère pour se construire une représentation du monde et à terme arbitrer dans les choix d'orientation disponibles » (Starck, 2013, 8).

La question préalable « Peut-on enseigner l'entrepreneuriat, ou éduquer à l'esprit d'entreprise » peut sembler d'emblée résolue quand on lit les textes incitatifs des politiques éducatives. Pourtant elle se pose à la fois sur le registre de l'objectif étroit et de l'objectif large. En ce qui concerne l'objectif étroit, pour M. Villette (2011) la légitimité même d'enseigner et d'apprendre une telle démarche doit commencer par être questionnée dans la mesure où la création d'entreprise relève de ce que John Elster (1986) a nommé un « effet essentiellement secondaire », « c'est-à-dire un phénomène qui (...) a d'autant plus de chances de se produire qu'il n'est pas le produit d'un acte volontaire explicite ». M. Villette montre que dans les récits, la création d'entreprise apparaît souvent « comme un enchaînement d'événements indépendants qui aboutissent, à un moment donné, à ce qu'une personne perçoive une occasion favorable et dispose des ressources nécessaires pour la saisir ». Il ajoute, « c'est alors, et alors seulement, qu'un acte de volonté peut venir éventuellement confirmer l'engagement de saisir l'occasion qui se présente. L'envie ou l'intention peuvent être anciennes, mais le moment et la composition exacte du cocktail entrepreneurial ne se choisissent pas ». De la même manière ; il faudrait selon nous situer le questionnement par rapport aux caractéristiques des créateurs d'entreprise. Leur âge effectif notamment est bien souvent euphémisé dans les discours de promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat ainsi que les parcours qui conduisent à en venir à la création d'entreprise. Il conviendrait de se pencher sur les créateurs d'entreprise seniors qui en dernière partie de carrières se trouvent dans l'impossibilité de continuer des activités avec un statut de salarié ou des jeunes diplômés qui se tournent vers le statut d'entrepreneur faute de trouver des emplois salariés satisfaisant.

En ce qui concerne l'objectif large, le questionnement rejoint celui relatif aux compétences transversales (Rey, 1996) et à leur prise en charge dans le système français. Omniprésentes dans la formulation des offres d'emploi et au premier plan dans les critères de recrutement, supposées transférables et favoriser la mobilité, affichées comme des priorités par nombre de discours institutionnels, elles posent pourtant nombre de problème en termes de prise en

---

Le projet mentionne aussi des objectifs tels que :

- Acquérir la capacité de coopérer et de réaliser des projets
- Développer le sens de l'engagement et de l'initiative
- Concevoir et créer.

Comme dans le précédent socle commun, les termes « entreprise », « entreprendre », « entrepreneuriat » semblent peu présents à la différence des textes européens. Ils sont par contre très présents dans les textes préconisant les pratiques dans l'enseignement supérieur.

charge pédagogique et de construction des programmes d'enseignement et des diplômes. Surtout, elles appellent un enseignement d'une autre nature que celui organisé autour des disciplines qui sous tend encore très largement l'organisation du curriculum et le recrutement et la formation des enseignants.

### **1.6. Le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre et celui des autres « éducations à »**

L'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre présente des caractéristiques analogues à celles d'autres formes d'éducation qu'on qualifie d'« éducations à » et pose des questions similaires quant au statut de nouveaux objectifs et/ou moyens d'enseignement et d'apprentissage dans le curriculum du système éducatif français.

Cette perspective éducative relève-t-elle de la construction d'habitus, d'une logique curriculaire, de dispositifs « laboratoires » en marge du système, de réformes du système ? S'inscrit-elle dans une logique disciplinaire ou transdisciplinaire ? Toutes ces questions se posent s'il faut expliquer quel statut est actuellement donné à l'éducation à l'entrepreneuriat dans le système éducatif français. La question du curriculum est à cet égard primordiale. D'après Crahay (2011,14) le curriculum est un « artefact culturel qui a le projet d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent concrètement dans les classes ». Il cite diverses définitions du curriculum. Pour Iwaska (1979), le curriculum est un outil permettant la « transmission plus ou moins systématique d'une certaine portion d'un patrimoine culturel d'une population à l'autre ». Schmidt et *alii* dans un ouvrage intitulé *Why School matter*, le définissent comme un enchaînement d'étapes dans le processus d'enseignement et d'apprentissages. Ces nuances accordées au concept de curriculum sont importantes si l'on veut étudier les pratiques actuelles relevant de l'éducation à l'entrepreneuriat. Selon que l'on adopte l'une ou l'autre, on peut ou pas prétendre que cette « éducation à » est ou va être intégrée dans le curriculum.

Pour ce qui est des autres « éducations à », Lange (2008) montre que l'éducation à l'environnement viserait la construction chez les élèves de dispositions, c'est-à-dire ici, d'attitudes et d'habitudes (au sens de Bourdieu) à choisir, décider et s'engager en faveur d'actions favorables à l'environnement, sous contrainte du développement durable. « L'éducation à », en ce sens, relève d'une éducation d'habitus. Cette caractérisation se prête assez bien aux formes que prend l'éducation à l'entrepreneuriat.

Enfin, Lange propose de penser la question des « éducation à... » non en termes de reconstruction de programmes nouveaux mais au contraire en termes de repères à identifier, comme autant de « balises curriculaire », permettant la constitution d'une matrice curriculaire. (Lange, 2008, 11) reprenant en cela J. Lebeaume (1999) quand il distingue curriculum, curriculum disciplinaire et matrice curriculaire. La phase tâtonnante de cette construction (on ne peut encore parler de programme ni de curriculum disciplinaire) tient selon nous pour une large partie au caractère éminemment politique des enjeux qui président à la mise en œuvre des objectifs éducatifs en la matière.

Starck (2013), évoque le développement *des* éducations à l'entrepreneuriat et montre par l'utilisation de ce pluriel leur caractère encore instable. Ce développement assurerait l'opérationnalisation d'une société de la connaissance - ou plutôt son prolongement - dans une société de l'initiative et de la créativité entrepreneuriale, cette évolution s'appuyant notamment sur l'idée du passage d'une « économie managériale » à une « économie entrepreneuriale » (Capron, 2009).

### **1.7. L'origine des mini-entreprises et leur contexte international. Les mini-entreprises et le Junior achievement**

Le dispositif des mini-entreprises trouve son origine outre-Atlantique. Les pratiques visant la création de mini-entreprises par les jeunes (élèves, étudiants, jeunes en formation de manière générale) et de *Young enterprise* prennent leur origine dans une organisation appelée le « *Junior Achievement* » (*Junior Achievement Worldwide*) qui est née aux États-Unis en 1919. Cette organisation fédère, depuis près de 40 ans (Cf. ci-après l'encadré sur la « Chronologie de l'éducation à l'entrepreneuriat »), différentes structures au niveau mondial. Au niveau européen, le JA-YE (*Junior Achievement – Young enterprise*) fédère différentes organisations nationales, notamment EPA France (Entreprendre Pour Apprendre). Selon Chambard (2013, 103), Martin Giraudeau (2010) situe l'investissement de cette démarche par l'état américain aux lendemains de la seconde guerre mondiale lorsque la création de petites entreprises est envisagée comme voie de réinsertion pour les anciens combattants”.

Le JA-YE organise un concours européen des mini-entreprises auquel EPA France participe chaque année. Les mini-entreprises qui remportent le concours au niveau européen sont par la suite sélectionnées pour participer à un concours au niveau mondial. Concrètement la possibilité pour les jeunes sélectionnés lors des différents concours (régionaux et nationaux) de participer ensuite à un concours européen (organisé par JA-YE), et éventuellement à un niveau mondial, montre la réalité des relations entre les différentes organisations au plan régional, national, européen et mondial.

#### **Chronologie de l'éducation à l'entrepreneuriat en NPDC en lien avec la naissance du *Junior Achievement***

1919 : Naissance du JA aux États-Unis

1963 : Arrivée de JA-YE en Europe, notamment en France

1977 : création JA-YE

1995 : création EPA France

2005 : création EPA NPDC et premières actions en lien avec le Rectorat

## 2. Objectifs de la recherche et méthodologie adoptée

### 2.1. Rappel des objectifs

Dans le cadre de la convention de recherche – volet recherche du projet IDEE - établie entre l'université Lille 3 et le Rectorat de Lille, plusieurs objectifs scientifiques ont été préalablement déterminés, en concertation avec les partenaires :

- ❖ Constituer un état des lieux des pratiques existantes et en étudier les objectifs
- ❖ Analyser le statut de certaines des pratiques recensées dans l'organisation du système éducatif.
- ❖ Caractériser les formes d'activités dans lesquelles certaines des pratiques existantes sont insérées. Caractériser l'implication des acteurs concernés.
- ❖ Caractériser les processus éducatifs liés au dispositif des « mini-entreprises ».
- ❖ Mesurer l'impact du dispositif « mini-entreprise » sur les élèves et les enseignants d'un point de vue qualitatif.
- ❖ Analyser l'engagement des élèves dans ce dispositif de sensibilisation à l'entrepreneuriat du point de vue du genre (fille/garçon).

Le dispositif d'enquête mis en œuvre a donc eu pour finalité de produire un ensemble cohérent de données susceptibles d'éclairer ces 6 objectifs. Rappelons que l'ensemble des analyses, résultats et recommandations prennent systématiquement appui sur ce corpus de données, démarche qui assure le caractère scientifique du présent rapport. Notons cependant que pour ne pas alourdir l'écriture, les éléments de corpus soutenant le propos ne seront pas cités de manière exhaustive. Les éléments considérés comme les plus significatifs seront cités explicitement à titre d'illustration et d'exemple.

### 2.2. Les modalités de l'enquête

L'enquête sur le terrain a été menée entre septembre 2012 et mars 2014. Pour contextualiser et caractériser le dispositif, mais aussi faire apparaître les dynamiques et effets des ME<sup>16</sup> sur les différents acteurs, la recherche a mobilisé plusieurs outils et matériaux :

- des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 10 enseignants - entretiens individuels ou en groupe – d'une durée d'approximativement 1h00
- des entretiens semi-directifs auprès de 11 élèves inscrits dans des ME - exclusivement par groupe de 2 ou 3.

A cette fin, deux guides d'entretien ont été élaborés en fonction des deux populations concernées. Ces guides se donnent pour objectif de rendre lisible l'expérience des acteurs en sollicitant notamment l'expression de :

---

<sup>16</sup> Dans la suite du document, les Mini-entreprises seront dénommées ME.

- leur parcours antérieur (pour les professionnels) ou futur (enseignants, élèves)
- la manière dont leur ME a fonctionné
- moments caractéristiques de la ME
- difficultés rencontrées et des éventuelles solutions adoptées
- leur point de vue sur les ME

De même, deux guides d'entretien semi-directif ont été élaborés à destination de 6 « pilotes<sup>17</sup> » du dispositif que nous avons rencontrés : cinq acteurs du Rectorat et un membre de l'association EPA.

D'autre part, des observations ont été réalisées sur le terrain : observations ponctuelles dans quelques ME ou lors de manifestations ou actions ponctuelles (concours régional, journée de préparation au concours dite « J-50 : les mini font leur buzz », une journée de formation à destination des enseignants, séminaires de créativité et challenge « 30 heures pour créer » destinés à initier la ME). Des observations plus régulières auprès de 2 ME concernant des élèves et des enseignants de collège ont été menées sur l'année (d'octobre 2012 à mai 2013).

Un questionnaire élaboré au cours de l'enquête a été adressé à plus d'une centaine d'enseignants après le concours régional, soit à la quasi totalité des référents des ME pour la session 2012-2013. Ce questionnaire en ligne a été élaboré en association avec les services de l'*Observatoire des Formations, de l'Insertion et de la Vie Etudiante* de Lille 3 qui a largement contribué à son opérationnalisation<sup>18</sup>. Un taux de retour de plus de 60% et la distribution des réponses selon le profil des enseignants (68 répondants pour 110 enseignants sollicités<sup>19</sup>) assure une certaine représentativité des réponses obtenues. Cette représentativité est toutefois à pondérer, les enseignants de collège étant surreprésentés parmi les répondants.

L'ensemble des dossiers déposés par les ME pour le concours régional ont été collectés et ont fait l'objet d'analyses spécifiques, notamment concernant la question du genre et des dimensions didactiques.

---

<sup>17</sup> **Pour assurer le caractère anonyme des propos, nous regroupons indifféremment ces acteurs sous l'appellation « pilotes »**

<sup>18</sup> Il faut notamment remercier Stéphane Bertolino – responsable de l'OFIVE à l'Université Lille 3 - pour son aide précieuse, ses conseils avisés et le temps qu'il aura mis au service de ce projet.

<sup>19</sup> Selon le recensement que nous avons effectué, près de 130 enseignants de l'académie étaient concernés par les ME en 2012-2013. Nous avons pu recueillir l'accord de 110 d'entre eux pour l'envoi du questionnaire en ligne.

A cela il faut ajouter l'exploration de documents multiples (recherches antérieures sur le sujet, rapports et documents institutionnels) qui sont des supports tout aussi importants pour le travail de recherche. C'est cette exploration qui a notamment présidé à la rédaction du chapitre précédent.

Le plan méthodologique ambitieux qui a été adopté permet notamment de croiser les dimensions déclaratives (recueillies lors des entretiens et enquête par questionnaire) avec les pratiques mises en œuvre dans les établissements (données recueillies lors des observations menées sur le terrain). C'est à partir d'une analyse de l'ensemble de ces données collectées que les analyses ont pu être menées selon une perspective scientifique. L'enquête menée n'a pas concerné de ME ayant abandonné au cours de l'année. Cela constitue un biais méthodologique même si les analyses menées permettent de mettre en évidence un certain nombre de facteurs influant sur un éventuel abandon de la ME avant la tenue du concours régional.

L'ensemble des guides d'entretien et la trame ayant servi à la réalisation du questionnaire en ligne figurent en annexe.

### 3. Structuration du dispositif et déclinaison dans l'académie de Lille

Il s'agit dans cette première étape de mettre en évidence les caractéristiques d'une mini-entreprise, entendue comme un dispositif éducatif visant à développer l'acquisition de savoirs, compétences, culture et attitudes spécifiques. Nous partons ici du principe que ces caractéristiques vont prédéterminer l'expérience des acteurs. Ces caractéristiques rendent ainsi possibles certains apprentissages et développements et en limitent d'autres. A la suite de cette réflexion, nous interrogerons l'expérience des acteurs dans le chapitre suivant, à la lumière de ces caractéristiques.

Il s'agit principalement dans cette partie, de répondre aux deux questions suivantes :

- qu'est-ce qu'une mini-entreprise
- comment le dispositif s'est-il structuré dans l'académie ?

#### 3.1. Le dispositif « mini-entreprise »

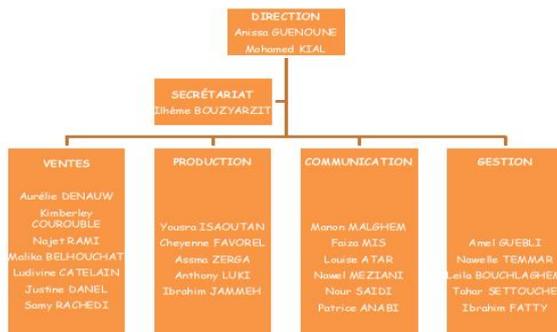
Le dispositif de la ME peut être succinctement présenté comme suit : un groupe d'élèves, accompagné par différents professionnels (enseignants, animateurs, acteurs de l'entreprise, parfois d'autres personnels de l'établissement) identifie une idée porteuse pour la création d'une entreprise au sein de leur établissement. Par la suite, ces élèves qui deviennent dès lors des « mini-entrepreneurs » devront concrétiser la réalisation de cette idée qui vise la production d'un bien ou d'un service : créer la forme administrative et juridique de l'entreprise sous statut scolaire, distribuer des rôles, recherche de financements, opérer ou faire opérer la production, démarcher une clientèle, assurer la commercialisation du produit, dégager à terme des bénéfices, gérer le fonctionnement de l'entreprise. Les ME qui fonctionnent sur un territoire se trouvent en lice lors d'un concours régional - et éventuellement national - qui constitue le point d'orgue du projet et qui, de plus, marque la fin de la ME.

Cette présentation correspond à la structure que l'on pourrait qualifier de « générique » du dispositif ME<sup>20</sup>. Une analyse plus détaillée des caractéristiques des ME à partir des données recueillies permet de préciser certaines d'entre elles et de mettre en évidence les spécificités de cette déclinaison locale. En voici une illustration, à partir de deux documents extraits des dossiers déposés pour le concours régional 2013.

---

<sup>20</sup> Voir encadré ci-après.

## I- Présentation de l'équipe



« No stress avec le phone, il y a le Dynaphone ! »



Dynaphone

Mini-entreprise : **DYNAPHONE**

Catégorie : 16 -18 ans



Une partie de notre classe a participé au Challenge 30 heures à la rentrée. Notre première idée était de vendre un porte-clé qui réagissait au son de notre voix. Nous nous sommes aperçus que la technologie à mettre en œuvre était trop difficile et n'existait pas. Nous avons cherché une autre idée. Il devait trouver une solution qui permettrait d'améliorer le quotidien. Ils se sont posés la question suivante : « qu'est ce j'aimerais changer ». Nawelle a répondu qu'elle en avait marre de tomber en panne de batterie avec son téléphone portable. L'idée était lancée. On a recherché un moyen de recharger notre portable en toute circonstance.

La valeur de notre mini-entreprise est le développement durable. C'est le cœur de notre produit car celui-ci s'utilise sans électricité.

### c) Le produit/le service.



Nous avons recherché un produit capable de recharger les téléphones portables. Nous avons fait des recherches sur Internet. Nous nous sommes renseignés dans les boutiques de téléphonie. Nous avons regardé dans les grandes surfaces.

Sur Internet nous avons trouvé des chargeurs à dynamo. Ces chargeurs permettent de recharger les téléphones portables, les MP3 ont tournant simplement la manivelle. La dynamo est un petit mécanisme qui fonctionne en générateur électrique et qui convertit l'énergie mécanique (on tourne la manivelle à la main) en énergie électrique (le portable se recharge).

Nous avons trouvé que c'était ingénieux car on pouvait recharger notre portable n'importe où même sans électricité.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, ce dispositif a pour visées essentielles :

- le développement de l'esprit d'initiative ou d'entreprendre chez les élèves ;
- une acculturation au monde de l'entreprise

#### Les différentes phases de fonctionnement d'une ME

- **recrutement** ou inscription d'office des élèves,
- séminaire de créativité ou challenge 30 heures pour créer,
- **identification du produit ou du service**,
- création de l'entreprise d'un point de vue statutaire (le nom de l'entreprise, le logo, son statut, etc.)
- création de l'entreprise d'un point de vue fonctionnel (identifier les pôles ; répartir les rôles),
- **division du travail**,
- **démarches pour trouver des fonds**,
- développement de l'entreprise / développement du produit ou du service,
- **commercialisation du produit** ou service (vente et publicité),
- **procéder à des licenciements** ou abandons (« **démissions** ») éventuels,
- formation des enseignants et des élèves ;
- abandon éventuel de la ME (« **cessation d'activité** »),
- participation à la journée J-50,
- constitution du dossier pour le concours régional et préparation au concours,
- participation au concours régional ;
- participation éventuelle au concours national, voire international ;
- clôture de la ME,
- statuer sur l'**usage des bénéfices** éventuels.

On peut avancer que la ME s'inscrit dans une logique générale qui vise à rapprocher l'école et le monde de l'entreprise. Le développement des ME à l'instar de celui des stages en entreprises s'inscrit dans une logique de reconnaissance des limites du programme d'enseignement institué dans la forme scolaire. L'alternative est dès lors d'inviter les individus à mettre par eux-mêmes les savoirs à l'épreuve du terrain, de les rendre opérants. Le recours explicite à une pédagogie par l'action témoigne de cette dynamique. La logique d'acquisition des savoirs pour eux-mêmes, propre à la forme scolaire, n'étant plus jugée suffisante dans les logiques actuelles de formation. La démarche éducative conduit à élargir le champ des expériences possibles, notamment pour se défaire de la forme scolaire qui s'avère inappropriée pour certains publics. Ces nouvelles expériences peuvent alors être l'occasion de rencontrer des situations ancrées dans le tissu de vie qui susciteront l'enclenchement ou la reprise de processus éducatifs espérés comme plus pertinents – plus particulièrement ici l'esprit d'initiative et d'entreprendre.

Les réflexions et analyses qui suivent vont permettre d'affiner cette compréhension du dispositif tel qu'il est mis en œuvre dans l'académie de Lille mais aussi de mettre en évidence les questions centrales que posent les ME, questions que l'analyse dynamique du dispositif devrait éclairer.

Il existe du point de vue fonctionnel des homologues (signalées en gras dans l'encadré ci-dessus) avec des phases de fonctionnement d'une véritable entreprise. **Mais le terme mini-entreprise conserve bien à l'esprit que le dispositif est un artéfact qui ne peut être confondu avec une véritable entreprise.** Une part importante des activités est ainsi dédiée aux apprentissages ou au concours. La ME est donc à saisir selon les modalités d'un faire-semblant ou d'une réalité singulière disposant d'une identité et dynamique propres.

Cette oscillation entre faire-semblant et identité propre se constate par exemple dans les locaux attribués à la ME. A notre connaissance, ils se trouvent systématiquement au sein de l'établissement scolaire. C'est une salle de l'établissement qui devient temporairement le siège opératoire de l'entreprise : ni un espace d'enseignement, ni un local d'entreprise. Pourtant certains élèves le disent : ils ne voient plus cet espace comme une salle de classe traditionnelle. La ME opère un déplacement et un dépaysement des acteurs qui se trouvent pris par la dynamique du dispositif et comme transportés ailleurs.

## 3.2. L'implantation des ME dans l'académie de Lille

### 3.2.1 Les établissements concernés en 2012-2013

Sur les 112 ME ayant participé au concours régional, on trouve 50 ME en collège, 33 en lycée professionnel (LP), 25 en lycée général (LG) et 7 dans d'autres structures (université, PJJ entre autres). Le panel sur lequel nous allons conduire nos analyses est donc constitué de 44% de collèges, 51% de lycées avec une répartition de 22% en LG et 29% en LP.

Si nous croisons ces données avec celles issues du questionnaire, nous constatons que 60% des répondants travaillent dans des collèges et 30% en lycée. Ce sont donc les représentations des enseignants de collège qui sont dominantes dans le questionnaire.

Les deux tiers des établissements concernés sont publics, l'autre tiers appartenant à l'enseignement privé.

Les 112 établissements se trouvent dispersés sur l'ensemble de l'académie de Lille. Il existe cependant des disparités sur le territoire avec deux bassins qui se montrent moins réceptifs à un tel développement. Comme le montrent les entretiens avec les chargés de missions certains territoires et certains acteurs apparaissent comme réfractaires, s'inscrivant dans une méfiance installée quelque fois depuis longtemps à l'égard du projet de rapprocher école et entreprise. :

Ce propos d'un des chargés de mission résume les enjeux de la rencontre avec des acteurs-clefs (chefs d'établissement, coordonnateurs de bassins) et les difficultés rencontrées :

« Pour moi, justement, la difficulté c'est de rentrer dans les réunions de bassin effectivement (...) Je viens enfin de rencontrer des coordonateurs avec qui j'ai échangé, et qui ont accepté de me donner un temps de parole. Mais c'est vrai qu'en passant par les référents école-entreprise que j'ai sollicité en leur disant : « j'aimerais participer, pouvoir être présent, pouvoir avoir un temps de parole », on m'a dit : « oui, oui, on va faire remonter le fait que tu existes et le fait que tu voudrais pouvoir intervenir » Et en fait, il n'y a pas eu de retour jusqu'à maintenant. Donc, là, maintenant, je les attaque directement, je vais directement au contact de ces personnes-là. Pour négocier un temps de parole. Je vais enfin découvrir ce dont il s'agit.

Par contre, par rapport au côté réfractaire, un exemple, mais est-ce vraiment « réfractaire », je ne sais pas trop. Mais je sais que moi j'ai contacté un principal de collège, suite à un mailing que j'avais fait sur différents collèges du secteur. Je l'avais contacté en voulant prendre rendez-vous, démarcher, expliquer exactement ce que sont mes actions, il me dit : « ah oui, vous nous avez envoyé un mail en décembre, bon, ben écoutez, j'en ai parlé à mes profs, et puis ça a fait un flop, donc, c'est pour ça que je ne vous ai pas recontactée ». Je lui dis que je peux venir, que je peux rencontrer ses enseignants. Il m'a dit : « pas pour le moment, on est occupé en ce moment ». Et gentiment, il m'a refermé la porte. Mais ce n'est pas grave, je le recontacterai, peut-être en avril, en mai, il sera peut-être un peu plus réceptif d'ici là. On ne sait jamais. »

D'après les données issues du questionnaire, 62% des ME comptent entre 10 et 19 élèves, 27% des ME ont 20 mini-entrepreneurs ou plus, seules 11% comptent moins de 10 mini-entrepreneurs.

Les pratiques que nous avons étudiées visent à développer la sensibilisation d'un certain nombre d'élèves, d'enseignants et de chefs d'établissement dans le secondaire - avec une répartition équilibrée entre collèges et lycée, en touchant aussi bien l'enseignement public que privé - sur l'ensemble du territoire et donc de procéder à la constitution d'un réseau d'acteurs de terrain acculturé aux actions d'éducation à l'entrepreneuriat.

Le fait qu'en septembre 2012, le taux de reconduite des ME avoisinait les 60% et que ce taux est passé à plus de 90% à la rentrée 2013 montre que la constitution de ce réseau tend à se pérenniser et que les efforts pour aboutir à la sensibilisation ne cessent de se renforcer.

### 3.2.2 Des acteurs clés dans le dispositif

#### Les activités des Chargés de mission

L'intervention des chargés de mission est récente et traduit une évolution significative de l'organisation du dispositif. Dénommés Chargés de mission en entrepreneuriat, ils sont, depuis 2011, trois sur le territoire de l'académie. Leur activité est répartie sur trois parties du territoire et sur les dispositifs (un pôle labellisation, CGPME, Demain je créée ; un pôle formation, 100 000 entrepreneurs, gestion du site ; un pôle reporting FSE, BGE, CCI). Leur rôle consiste à « dynamiser le territoire » dans le cadre du PLDE (plan de développement économique du territoire). Leur lettre de mission leur demande d'aller à la rencontre des 700 établissements de l'académie, d'y faire une présentation des dispositifs et d'offrir un conseil pour des mises en place éventuelles.

#### Le recrutement de ces chargés de mission

Au cours de l'entretien réalisé, ils annoncent après un bilan à deux ans que 35 à 45% des établissements ont été contactés. Mais ils insistent sur le fait que leur activité effective les a fait répondre à d'autres attentes/besoins que ceux prescrits au départ.

Une des clefs de leur activité est l'entrée dans les réunions de bassins et de districts où les chefs d'établissements sont fortement représentés et l'enjeu l'obtention d'un temps de parole pour présenter le dispositif. L'entrée dans ces réunions constitue un enjeu et une difficulté : il est « difficile de « rentrer dans ces réunions », dit un Chargé de Mission. Le contact avec les Chefs d'établissement est considéré comme fondamental. Mais ceux-ci ne sont pas toujours d'emblée accueillant à l'image d'autres acteurs de ces réunions dont l'accueil est perçu de la manière suivante : « Qu'est ce qu'ils viennent se mêler », « parfois on fait les plantes vertes ».

Les chargés de mission sont des « intermédiaires » : « avant les opérateurs contactaient directement les établissements ». Il s'agit pour eux de « tisser un réseau ». Ils se présentent ainsi :

« Nous sommes des commerciaux qui n'avons rien à vendre », si « vendre de la pédagogie par projet ».

L'organisation de leur travail suppose un rapport au temps tendu et une activité très prenante : « Ça ne s'arrête jamais, ». La collaboration avec l'association EPA paraît notamment très chronophage. : « (...) beaucoup de temps passé pour EPA » ; « (...) EPA nous mange au niveau temps de travail ».

## Les chefs d'établissements

Ils sont considérés comme des « acteurs-clefs » par les Chargés de Mission et beaucoup d'enseignants. Ceux qui ne sont pas favorables au développement des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre sont associés à des « territoires réfractaires ». Ils donnent en effet leur accord pour l'inscription de la ME dans une configuration institutionnelle existante (DP3, enseignement exploration, soutien, etc.), mais aussi pour l'accès à l'établissement de personnes extérieures. La labellisation des outils peut toutefois avoir une influence sur la possibilité d'ouvrir les terrains par une reconnaissance institutionnelle.

### 3.2.3. La population enseignante et les classes concernées

Les analyses menées à partir des résultats du questionnaire permettent de préciser certaines caractéristiques des enseignants impliqués dans le projet.

Le ratio homme/femme parmi les enseignants impliqués dans le projet est sensiblement équilibré. La moitié des enseignants a plus de 15 années d'ancienneté, 10% ont moins de 5 ans d'expérience dans le métier.

Il existe une grande diversité des disciplines représentées : 20% des enseignants appartiennent à la filière éco-gestion, plus de 30% enseignent en SVT, technologie et physique, les autres enseignants appartenant aux autres disciplines (français, histoire géographie, arts plastiques, mathématiques, documentaliste).

La population est donc caractérisée par sa diversité dans l'ancienneté et dans les disciplines enseignées. L'engagement des enseignants dans le dispositif semble donc indépendant de leur discipline ou de leur ancienneté.

Près des deux tiers des enseignants – avec une surreprésentation des enseignants de lycée professionnel - disent disposer d'une expérience professionnelle antérieure en entreprise et/ou avoir un chef d'entreprise dans leur entourage proche. Cette acculturation ou familiarité avec le monde de l'entreprise est peut-être l'un des points qui caractérise le mieux cette population. Ceci a déjà pu être observé lors d'une recherche antérieure menée en 2007-2008 dans l'académie de Guadeloupe dans le cadre du dispositif « entreprendre en lycée »<sup>21</sup>.

Près de 8 enseignants sur 10 s'impliquent dans la ME avec au moins un de leur collègue : cette modalité de travail semble majoritaire dans les collèges (où cette modalité concerne près de 9 enseignants sur 10), sans doute en raison de l'association de la ME à l'option

---

<sup>21</sup> Champy-Remoussenard P. (2008) Etude du dispositif Entreprendre en Lycée – Guadeloupe. Rapport remis au GIP-FAIFI de l'académie de Guadeloupe.

DP3<sup>22</sup>. Dans les lycées, 3 enseignants sur 10 disent assumer seuls l'engagement dans le projet. Les raisons de ce déséquilibre restent floues.

La moitié des ME se déroule avec des élèves issus d'une même classe. Ce mode d'organisation concerne principalement les Lycées Professionnels. Les ME de collège sont constituées de groupe *ad hoc* pour 60% des cas, c'est à dire que ce groupe d'élèves se trouve réuni uniquement dans le cadre de l'option. L'association DP3-ME facilite sans doute ce type de fonctionnement en collège qui permet de réunir temporairement et régulièrement des élèves de différentes classes, le lycée semblant manquer de structures institutionnelles propice à un déploiement du dispositif fédérant des élèves de plusieurs classes. Ceci interroge directement la question du recrutement : constituer des groupes *ad hoc* permet de gérer plus aisément un recrutement des élèves sur le principe du volontariat. En collège le recrutement des élèves pour la DP3 se réalise en fin de 4<sup>ème</sup> et s'effectue pour nombre de collèges à partir d'une communication sur le projet ME. En lycée, il s'est avérée que le recrutement des élèves pour la ME avait parfois lieu avant la rentrée suivante et prédéterminait la constitution d'une classe regroupant en son sein les volontaires au projet ME.

Pour les deux tiers des enseignants, la ME représente une charge de travail de 2 à 3 heures hebdomadaires. Mais pour certains, cette charge peut atteindre jusqu'à 9 heures de travail hebdomadaire, c'est toutefois un cas singulier dans le panel. Il est à noter qu'une grande part des répondants estime que toutes les heures consacrées à la ME ne font pas l'objet d'une rémunération. Ainsi, en moyenne, 38% des heures consacrées à la ME ne font pas l'objet d'une rémunération selon les données du questionnaire. Ceci est l'indice d'un taux d'engagement fort des enseignants dans un dispositif qui, sans être rémunérateur, se révèle constituer une source de satisfaction professionnelle. Les analyses qui suivent préciseront les formes de cette satisfaction. Nous pouvons faire l'hypothèse ici que cet engagement, pour être pérenne, doit offrir des contreparties en termes de reconnaissance.

---

<sup>22</sup> L'option DP3 est présentée dans les pages suivantes (partie 3.3.3).

### 3.3. Modalités d'inscription<sup>23</sup>

#### 3.3.1. Inscription de la ME dans l'établissement

Signalons d'emblée que recourir à ce type de dispositif demande aux enseignants de faire preuve d'initiative. La compétence d'initiative constitue donc un résultat possible autant pour les enseignants que pour les élèves. En effet, il s'agit pour ces derniers de se débrouiller pour inscrire la ME dans un cadre institutionnel qui n'est pas spécifiquement destiné à accueillir ce type de dispositif. La structure institutionnelle se révèle toutefois assez souple pour le permettre, notamment en raison d'actions volontaires au niveau académique et d'une écoute favorable du chef d'établissement. De plus, le contexte institutionnel favorable (voir chapitre 1) facilite lui aussi une telle inscription.

En collège, l'inscription se réalise de manière privilégiée par le biais de l'option DP3 (voir encadré ci-dessous). La ME gouverne alors l'architecture de cette option :

*« La DP3 existait déjà. Sur les dossiers d'inscription pour l'année de 3<sup>ème</sup>, il y avait la case DP3. Simplement les enseignants sont passés dans les classes et ont présenté la DP3 sous la nouvelle forme, disant qu'on créerait une entreprise avec un produit qui serait commercialisé. » (Julien, enseignant).*

Nous avons d'ailleurs pu constater que plusieurs des enseignants rencontrés au cours de l'enquête trouvent dans la ME une réponse à leurs difficultés pour faire fonctionner cette option en termes de contenus et de dynamique. C'est notamment le cas de Fabien qui ne savait plus comment organiser son cours en DP3, ce qui se ressentait auprès des élèves qui ne voulaient plus s'inscrire dans cette option. Depuis la mise en place des ME, Fabien n'a plus de difficultés à constituer un groupe.

---

<sup>23</sup> Ce que nous appelons ici « inscription » renvoie à la manière dont le dispositif et ses acteurs s'intègrent dans leur environnement organisationnel.

### 3 heures par semaine : option facultative de découverte professionnelle (DP3)

Cette option est destinée à faire appréhender concrètement par les élèves de troisième le monde professionnel, les métiers, les formations et les diplômes qui y mènent. Regroupés à partir de plusieurs classes et encadrés par une équipe éducative pluridisciplinaire (enseignants, documentaliste, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation psychologue, etc.) les élèves vont découvrir des métiers et différentes formes d'organisation du travail par la recherche et l'analyse de documents, la rencontre avec des professionnels, l'observation du monde du travail.

Cette option fait partie du parcours de découverte des métiers et des formations.

#### *Objectifs*

- découvrir les métiers : le quotidien d'un pilote, d'un pâtissier, d'un webmestre, d'une infirmière, etc.
- découvrir les milieux professionnels : comment s'organise le travail dans une entreprise, grande ou petite, dans une administration, dans un laboratoire de recherche, etc.
- découvrir les formations : connaître les principaux diplômes (C.A.P., bac, B.T.S., master, ingénieur, etc.), comment et où les préparer (formation initiale, apprentissage, formation continue), où se renseigner (C.I.O., Onisep, etc.).

#### *Suggestions d'activités pédagogiques*

- recherche et analyse de documents, exposés et dossiers de synthèse à partir des informations collectées.
- interviews de professionnels qui expliquent leur métier, ou d'élèves et d'étudiants qui commentent leur parcours.
- visites, séquences d'observation ou stages dans les entreprises, les administrations (publiques, hospitalières, etc.), les ateliers, les laboratoires, et réalisation de reportages sur les métiers.

Source : <http://www.education.gouv.fr/cid157/la-decouverte-professionnelle-en-classe-de-troisieme.html>

Pour les lycées, l'inscription de la ME dans le cadre scolaire s'effectue selon des modalités plus variées : enseignements exploratoires, projet associé aux cours d'économie gestion, association avec l'accompagnement personnalisé, fonctionnement plus rare sous la modalité d'un « club ». L'inscription de la ME peut parfois faire l'objet de négociations au niveau de la dotation horaire globale, véritable marge de manœuvre des proviseurs dans le pilotage stratégique de l'établissement. Ceci illustre le rôle clé joué par cet acteur dans le dispositif (voir ci-dessus : 3.2.2).

Certains enseignants ou équipes enseignantes arrivent à associer de manière relativement souple activités dans la ME et activités disciplinaires traditionnelles : la réalisation d'un logo se faisant sur le temps des arts plastiques, l'écriture d'un courrier en cours de français, etc. Il s'agit donc pour les enseignants dans un premier temps d'adapter le cadre scolaire à ce nouveau dispositif mais avec pour contrainte de devoir dépasser le plus souvent l'emploi du temps officiel (que ce soit celui de l'enseignant ou de l'élève). La ME, malgré parfois une inscription conjoncturelle dans des temps d'enseignement disciplinaires, constitue en général une activité supplémentaire pour les différents acteurs, ce qui n'est pas sans provoquer des tensions entre activités scolaires et activités au sein de la ME, comme nous le verrons plus loin.

### 3.3.2. Inscription des enseignants dans le dispositif

Précédemment les enseignants s'orientaient vers ce dispositif principalement par le « bouche à oreille » entre collègues ou par le biais de communications fortuites (articles de presse, visite de sites internet, communication opérée par les opérateurs de ce dispositif). La visite du salon le jour du concours régional qui donne à voir « l'enthousiasme des élèves, une pression presque palpable » apparaît comme un facteur clé qui incite des enseignants à s'engager dans un tel projet. L'opérateur des ME en NPDC invite ainsi des enseignants potentiellement intéressés par le dispositif à visiter le salon en fin d'année puis à prendre leur décision. Plusieurs enseignants rencontrés lors de l'enquête disent avoir été pleinement convaincus lors de leur visite du salon régional par l'attitude générale des élèves présents dont ils perçoivent l'engagement et la motivation. L'aspect festif du concours opère comme une vitrine du dispositif à même de convaincre de futurs participants.

Depuis 2011, le travail des chargés de mission « entrepreneuriat » a largement modifié cette modalité relativement informelle. Même s'il reste difficile de toucher la totalité des établissements, le travail d'information des chargés de mission sur l'ensemble du territoire a permis d'orienter plus largement les enseignants vers ce dispositif. Soulignons que le travail actuel d'information et de sensibilisation tend à proposer une offre plus large destinée à enrichir les approches d'une éducation à l'entrepreneuriat sur l'académie. Le choix des actions retenues par les enseignants – dont les ME font partie - s'effectue ainsi toujours par le biais du « bouche à oreille » qui avec le succès grandissant prend de l'ampleur mais aussi par la médiation des chargés de mission « entrepreneuriat » qui informent les enseignants, suscitent une volonté de s'inscrire dans des actions « entrepreneuriat » labellisées et assurent l'adéquation entre désir, contexte local (notamment de quelles ressources humaines va disposer l'enseignant en question) et actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Le dispositif des ME étant exigeant dans sa mise en œuvre, une information mal distribuée, un conseil peu pertinent peut alors écarter les enseignants de ce type d'action de manière durable. C'est ce qui ressort des entretiens réalisés avec les pilotes du dispositif et avec certains enseignants. Ainsi, lors de la journée J-50, des enseignants ont eu l'occasion d'échanger entre eux à propos du dispositif ME. L'un d'eux dira que ce dispositif est très exigeant, qu'il a été « vendu » avec un accompagnement, alors que, selon

lui, celui-ci n'a pas fonctionné. Son propos n'a pas été contredit par le groupe. La discussion s'est prolongée en évoquant la difficulté à gérer ce projet sans l'aide de collègues et en mettant en évidence le rôle porteur de l'enseignant.

L'inscription des enseignants dans le dispositif est parfois le fruit d'une insistance des élèves de l'établissement qui ont été informés par leurs camarades de l'existence de ce dispositif et qui manifestent clairement leur intérêt pour ce projet. C'est ce qu'indique par exemple un des enseignants rencontrés lors de la journée « J-50 » : « Du côté des profs, on a failli arrêter cette année, mais les élèves ont poussé et on a continué ».

Le fait que les enseignants reconduisent aujourd'hui plus aisément le dispositif avec le souci d'améliorer leur action d'une année sur l'autre est le signe que les expériences réalisées répondent à des attentes professionnelles que nous identifions par la suite lorsque nous analysons les ME en fonctionnement (chapitre 4).

Notons encore un point qui caractérise l'inscription des enseignants dans la ME. Ceux-ci n'ont qu'une idée imprécise du dispositif dans lequel ils vont être amenés à intervenir tout au long de l'année, surtout lorsqu'ils sont référents de la ME.

« Alors c'est à nous de s'adapter à cet encadrement qui a déjà été prévu par EPA mais de l'adapter ici. Parce qu'on est parti, on ne savait rien. Du moins, on ne savait pas comment ils voyaient les choses donc on découvre tout doucement par des réunions qui sont faites régulièrement (...) » (Amélie et Guy)

Lors de la communication autour du dispositif, il est indiqué que tous les enseignants –peu importe leur discipline d'enseignement – peuvent prendre en charge une ME avec toutefois la recommandation de ne pas s'y engager seul.

Le fait d'être plusieurs enseignants impliqués dans le dispositif tend à atténuer le « poids » de la ME selon l'expression de deux enseignants, ce poids étant en partie l'expression d'une prise de risque initiale forte : les enseignants acceptent de s'engager dans une action présentée comme éducative sans disposer du « logiciel » pour diriger un tel projet qu'ils découvrent d'ailleurs avec leurs élèves. Cette situation contraste fortement avec la posture habituelle de l'enseignant : il programme ses activités car il détient une vision globale de son action. S'inscrire dans la ME lui demande de renoncer à cette vision programmatique. On peut donc dire que si le dispositif invite les élèves à développer leur esprit d'initiative et d'entreprendre, l'entrée dans le dispositif pour les enseignants constitue une première initiative risquée, une manière d'entreprendre une nouvelle expérience professionnelle. Ceci est d'autant plus vrai pour les enseignants conduisant seul dans l'établissement la ME (20% des enseignants ayant répondu au questionnaire).

C'est donc la diversité des contextes qui caractérise la mise en œuvre des ME dans les établissements du secondaire, diversité que le tableau suivant met en perspective :

Participant	Statut	Etablissement	Discipline	Enseignement	Expérience
Amélie	Professeure certifiée	Lycée Professionnel	Arts Appliqués	CAP des métiers d'art	15 ans en entreprise
Catherine	Professeure certifiée	Collège éclair	Mathématiques	Math et DP3	9 ans enseignement
Fabien	Professeur certifié	Collège	Sciences	Sciences et DP3	
Guy	Professeur contractuel	Lycée Professionnel	Arts Appliqués	Brevet des métiers d'art	30 ans en entreprise
Julien	Professeur certifié	Collège	Sciences	Sciences et DP3	7 ans enseignement
Leila	Professeure certifiée	Collège	Français	Français et DP3	10 ans enseignement
Lisa	Professeure certifiée	Lycée Général	Sciences économiques et gestion	Enseignement d'exploration en seconde	
Marc	Professeur des Ecoles	Institut d'Education motrice (IEM)	Enseignement spécialisé	Certificat de Formation Générale	
Paul	Professeur certifié	Collège	Français	Français et DP3	
Véronique	Professeure certifiée	Lycée Professionnel	Sciences économiques et gestion	3 PP (et SEG en bac pro)	33 ans en entreprise; 12 ans enseignement en entreprise

Tableau 1 : Profil des ME selon les caractéristiques scolaires.

Cette diversité des profils des enseignants et établissements concernés est à mettre en parallèle de la diversité des genèses d'une ME dans l'établissement : par une initiative de l'enseignant pour répondre à un problème pédagogique, sur proposition du chef d'établissement, suite à une sensibilisation par les chargés de mission « entrepreneuriat » de l'académie, par le « bouche à oreille », sur l'insistance d'élèves, etc. Cette diversité témoigne du caractère peu institutionnalisé du dispositif et de la marge de manœuvre laissée aux acteurs. Ceci influe notablement sur la possibilité pour le couple enseignant/élèves de co-construire de nouvelles modalités d'interaction (voir plus loin, 4.2).

### 3.3.3. Inscription des élèves

Deux cas de figure se présentent : les élèves se trouvent inscrits dans une ME suite au choix de l'enseignant. Dans nos données, ce cas de figure se rencontre lorsque des enseignants responsables de la DP3 proposaient pour la première fois de faire fonctionner une ME. Lorsque le dispositif est mieux connu au sein de l'établissement, l'inscription semble s'effectuer préférentiellement par une procédure de recrutement. Il existe un bouche à oreille positif qui suscite une demande de la part des élèves associé à la crainte pour les enseignants d'avoir trop d'élèves à gérer dans la ME. Les élèves rencontrés sont unanimes sur le fait de recommander la ME à leurs proches. C'est ce mode d'inscription par candidature et recrutement que semblent privilégier les enseignants rencontrés et qui est d'ailleurs préconisé par l'opérateur. Le recrutement assure deux fonctions : se référer aux réalités de l'entreprise, garantir l'engagement des acteurs tout au long du projet. Le fait que ce projet soit le plus souvent optionnel tout en autorisant les abandons suscite une vigilance particulière des enseignants. Les enjeux en termes d'apprentissages et de réalisation du projet sont tributaires de l'engagement des élèves et donc de leur intérêt pour la ME tout au long de l'année.

Le fait de candidater, d'être sélectionné, puis d'avoir le sentiment de pouvoir choisir les activités dans lesquelles s'engager structure le dispositif et pèse sur la manière dont les élèves vont engager leurs expériences. Cette structuration de l'inscription et le rôle qu'elle est amenée à jouer tout au long du projet interroge l'idée d'une généralisation du dispositif qui rendrait l'activité obligatoire et donc dénaturerait les conditions initiales de l'expérience réalisée ici.

### 3.4. Identité des acteurs, taux d'encadrement et collectif de travail

Une autre caractéristique du dispositif est qu'il constitue un collectif original d'acteurs et augmente de manière notable et occasionnelle le taux d'encadrement des élèves. Plusieurs adultes se trouvent ainsi réunis autour d'un même objectif : assurer l'accompagnement des mini-entrepreneurs – puisqu'ils ne peuvent plus être considérés comme des élèves – dans la réalisation de leur ME. Les mini-entrepreneurs trouvent donc à leurs côtés plusieurs adultes : enseignant(s), animateur rattaché à l'opérateur, un ou plusieurs parrain.s ou marraine.s issu.e.s du monde de l'entreprise. Situation qui contraste avec la situation scolaire traditionnelle du face-à-face enseignant/élèves. De plus, ce sont souvent plusieurs enseignants qui interviennent dans la ME parfois en co-intervention. Cette situation inédite interroge ainsi la manière dont ce collectif fonctionne. Question d'autant plus centrale que le métier d'enseignant reste peu collégial dans l'espace de la classe (Marcel Jean-François *et al.*, *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2007). Des réponses sont apportées dans la partie 4.4.

Il est à noter que le dispositif ne prévoit pas de répartition explicite du rôle des uns et des autres lors d'une réunion préparatoire. Aucun temps n'est formellement dévolu à échanger

autour d'un ajustement ou d'une répartition des rôles. Lors de nos observations, nous avons pu constater que les acteurs ajustaient leurs actions et position dans le groupe essentiellement de manière implicite ou conjoncturelle en fonction de leur compréhension partielle du dispositif en situation. Nous verrons en analysant le dispositif dans son fonctionnement que ce flottement dans les rôles va autoriser des modes d'engagement divers et aboutir à des expériences différentes.

Ce flottement peut être simplement signalé en posant la question suivante : qui dirige la ME ? L'animateur ou animatrice rattaché.e à l'opérateur qui détient la vision globale du dispositif ? L'enseignant qui est le garant des apprentissages, du cadre des interactions, de l'existence d'une ME dans l'établissement et qui est détenteur d'une parole légitime dans l'institution scolaire ? Le dirigeant de la ME choisi parmi les mini-entrepreneurs ?

Cette incertitude dans les rôles va commander en partie la dynamique du dispositif, offrant ainsi des potentialités expérientielles et éducatives qui ne sont pas toute équivalentes, les acteurs s'éloignant plus ou moins des attitudes scolaires traditionnelles.

### 3.5. **Forme pédagogique et apprentissages visés par le dispositif**

Pour introduire cette partie, nous prendrons appui sur les propos de Surlemont et Kearney (2009) extrait d'un ouvrage reconnu comme fondateur dans le camp de l'éducation à l'entrepreneuriat<sup>24</sup> :

« Les mini-entreprises constituent une illustration parfaite de l'apprentissage expérientiel. Il s'agit d'activités réelles d'entreprises en miniature. Elles impliquent les jeunes dans la création, la gestion, l'organisation, la production, la commercialisation de produits ou de services. Elles constituent des sources précieuses d'apprentissage des réalités entrepreneuriales. D'une part, la participation à l'expérience permet aux participants d'apprendre à mieux se connaître, d'identifier leurs compétences, voire d'en découvrir de nouvelles et de les développer. (...) D'autre part, ces expériences permettent d'appréhender la réalité économique dans la mesure où les participants sont soumis à une obligation de production et où ils sont confrontés aux autres acteurs économiques de manière réelle (...) ceci tout en bénéficiant d'un accompagnement du coordonnateur de l'opérateur et des conseils éventuels de vrais entrepreneurs. » (Surlemont, Kearney, 2009, 61)

La présentation de la ME sur le site de l'opérateur s'inscrit dans cette perspective<sup>25</sup> en mettant en évidence des points clés susceptibles de susciter l'intérêt de nouveaux participants :

---

<sup>24</sup> Cet ouvrage est en fait la déclinaison en langue française de quatre ouvrages de P. Kearney : *Enterprising ways to teach and learn, book 1 to 4*, publiés en 1999.

**La mini-entreprise est une création d'entreprise grandeur réelle !** De la recherche de l'idée jusqu'à la vente du produit, les jeunes réalisent toutes les étapes d'une gestion de projet. Mené sur une période de 6 à 9 mois, le projet de mini-entreprise fédère **une équipe de formateurs, de jeunes et un entrepreneur** autour d'un projet commun : celui « d'ouvrir une boîte » !

Source : <http://www.entreprendrepourapprendre.org/nos-outils/la-mini-entreprise.html>

Dans un premier temps, ce qui est mis en avant c'est la dimension créative du dispositif (en écho aux déclinaisons française du socle commun de compétence) et de l'authenticité de l'activité proposée. Cette formulation est à mettre en regard de critiques sociales plus ou moins formelles adressées à l'école et à la forme donnée aux apprentissages. Une précédente recherche que nous avons eue l'occasion de menée auprès d'enseignants ayant réalisé un stage d'une année en entreprise ont particulièrement mis en évidence ces représentations sociales : les enseignements sont considérés comme coupés de l'espace social, ce pré-jugement s'applique tout autant aux enseignants. Enseignants et enseignements souffrent alors de ce que nous avons appelé un « déficit de réalité ». Surlemont et Kearney insistent eux aussi sur l'aspect authentique de la ME : activités réelles d'entreprise ; conseils éventuels de vrais entrepreneurs ; apprentissages des réalités de l'entreprise.

Si la forme traditionnelle des apprentissages est considérée comme peu motivante, la ME prend appui sur la motivation des élèves : « ouvrir une boîte » qui sonne comme un défi qu'enseignants et élèves se lancent de concert. Dans la phrase finale, enseignants et jeunes<sup>26</sup> se trouvent en effet associés sur un pied d'égalité devant la réalisation d'un projet commun. Nous verrons dans le point 4.5 l'importance des dimensions collectives dans le projet signalées dans les visées explicites du projet (Surlemont et Kearney parlent de « mieux se connaître »).

La ME constitue donc au regard des pilotes, opérateurs et aussi enseignants comme une possible réponse à ces critiques de l'enseignement traditionnel du fait d'un ancrage des activités dans les réalités de l'espace social, ici les réalités économiques du monde de l'entreprise et du travail en entreprise.

---

<sup>25</sup> Rappelons que les ME sont issues d'une déjà longue histoire et que les formes adoptées en NPDC sont directement inspirées de la structure générique stabilisée au cours de cette histoire et de la diffusion quasi mondialisée du dispositif

<sup>26</sup> Nous verrons au point 4.3.2 que le dispositif implique des glissements identitaires, les élèves étant appelés à devenir des mini-entrepreneurs. Ici, le terme d'élève est évité au profit de celui de « jeunes ».

La ME est présentée sous la modalité d'un projet, avec un flottement entre projet d'entreprise - explicite dans le propos - et pédagogie de projet<sup>27</sup> - implicite lorsque l'on lit les objectifs pédagogiques visés et indiqués plus loin sur le site :

### Les Objectifs Pédagogiques de la Mini-entreprise

-Développer ses **connaissances sur l'entreprise**

-Maîtriser la langue (écrit/oral)

-Développer ses **compétences informatiques**

-Développer des **savoirs-être**, des **qualités entrepreneuriales** (*esprit d'équipe, sens de l'organisation, leadership, autonomie ...*)

Source : <http://www.entreprendrepourapprendre.org/nos-outils/la-mini-entreprise.html>

Il existe donc un double projet dans la ME : créer et faire fonctionner une entreprise ; accompagner les apprentissages associés à cette création et développement d'entreprise. Nous verrons dans les analyses du dispositif dans son fonctionnement réel que cette double visée constitue une ligne de force du dispositif mais reste problématique dans sa mise en œuvre.

La présentation de la ME sur le site Web EPA Nord, met en évidence la structuration du dispositif selon sept étapes :

- 1 | Une idée pour notre entreprise
- 2 | Des questions, des réponses pour réussir son projet
- 3 | Transformer son idée en « business »
- 4 | Un objectif : vendre !
- 5 | Premier bilan
- 6 | Transformer le « business » en entreprise durable
- 7 | Préparer le concours régional

Source : <http://www.entreprendrepourapprendre.org/nos-outils/la-mini-entreprise.html>

---

<sup>27</sup> On peut entendre par pédagogie de projet le fait de fédérer un groupe d'élèves en vue de la réalisation d'un produit final (ou d'un service) dans un laps de temps donné. La mise en œuvre du projet doit garantir à l'ensemble des participants d'être en position d'acteur.

A chaque étape, correspondent des outils spécifiques mis en œuvre ou mis à disposition par l'opérateur. C'est cette même logique générale de l'accompagnement par l'opérateur qui est indiquée par Surlemont et Kearney (2009) : « ces expériences permettent d'appréhender la réalité économique (...) ceci tout en bénéficiant d'un accompagnement du coordonnateur de l'opérateur et des conseils éventuels de vrais entrepreneurs. »

Signalons cependant que dans le dispositif tel qu'il est formalisé, aucune séquence d'enseignement ou temps d'enseignement spécifique n'est prévu. Les enseignements doivent donc selon toute vraisemblance se dérouler en parallèle des activités de la ME, on pourrait alors parler d'une logique d'apprentissages « obliques » ou d'apprentissage par l'action. Ce qui prime ici, c'est l'action. Les apprentissages devant se réaliser quasi « naturellement » à partir des activités déployées, c'est-à-dire de l'engagement dans des espaces d'action authentiques.

On retrouve dans cette structure une caractéristique fondatrice du projet : il s'agit d'une anticipation opératoire de type flou qui associe une intentionnalité qui est de l'ordre du désir et un développement opératoire des activités (Jean-Pierre Boutinet, 1990). Le projet se distingue notamment d'une anticipation de type rationnel qu'est le plan ou la planification. Celle-ci est une anticipation opérationnalisée en mesures d'un état initial, prospective d'un état final et déclinaisons sous forme d'objectifs et de mesures intermédiaires.

Le projet est en effet une manière de provoquer l'avenir dans une attitude pro-active : il s'agit de faire advenir un futur souhaité.

Le fait de faire reposer le projet sur une idée portée par les acteurs du projet (étape 1 et 2) respecte l'aspect flou de l'anticipation tout en assurant une conduite de cette dernière à l'aide d'outils d'opérationnalisation (étape 3, 4 et 5). Ces outils se retrouvent sur le terrain : élaboration d'un rétro-planning ou d'un budget prévisionnel ; bilans intermédiaires avec identification des points forts ou à renforcer ; etc. Les 7 étapes marquent de même le passage progressif d'une L'étape 6 interroge toutefois car les ME ne sont pas appelées à durer. Rappelons que le concours marque le point d'orgue du projet (d'entreprise, pédagogique) mais aussi la clôture de l'expérience. Il faudrait sans doute parler plus exactement à l'étape 6 d'un équilibre provisoire.

Une autre caractéristique de la ME, c'est qu'elle ouvre l'espace d'action des enseignants et des élèves : il s'agit d'engager des collaborations avec des partenaires extérieurs (animateurs, parrains ou marraines, associations, entreprises sous-traitantes, identifier et prospecter un marché potentiel). L'ouverture de cet espace ouvre le champ d'action des acteurs selon deux directions : initiatives et incertitudes. Initiatives car l'ouverture n'est pas programmée, elle résulte des arbitrages réalisés par les enseignants et les élèves mais aussi de leur inventivité. Incertitude car l'espace dans lequel s'engage l'action ne répond pas aux logiques scolaires mais plutôt à des logiques de marché. Comme l'indique Boutinet (2009),

« Construire un projet c'est accéder à l'autonomie, c'est prouver sa capacité à gérer des changements orientés, dans un environnement incertain. »

Il ressort des analyses qui précèdent que la ME est bien un projet qui « conjugue continuellement en son sein des questions opérationnelles à travers son orientation et des questions de sens associées aux motifs qu'il se donne. » (Boutinet, 2009).

Une interrogation reste cependant présente : comment les apprentissages sont-ils réalisés effectivement au cours du projet ? L'action est-elle l'ingrédient essentiel de ces derniers ou faut-il envisager des actions spécifiques pour leur développement ?

Si l'on se réfère aux propositions de Surlemont et Kearney sur les fondements de la pédagogie entrepreneuriale, des réponses apparaissent.

**TABLEAU 2 – Les quatre piliers de la pédagogie entrepreneuriale**

PRINCIPES	APPLICATIONS
Apprentissage responsabilisant	Prendre plus de responsabilité et de contrôle dans le processus d'apprentissage. L'apprenant doit être l'acteur de son apprentissage.
Apprentissage en « direct »	Apprendre par l'expérience directe. Privilégier la mise en œuvre pratique et concrète dans le processus d'acquisition des connaissances. L'apprenant est l'acteur de la mise en pratique.
Apprentissage coopératif	Favoriser l'apprentissage par la collaboration. L'apprenant apprend aux autres et avec les autres.
Apprentissage réflexif	Systematiser la généralisation à partir de l'expérience. Capitaliser sur le processus de débriefing et de feed-back. L'apprenant est l'acteur de la démarche réflexive.

Extrait de Surlemont B., Kearney P., (2009), Pédagogie et esprit d'entreprendre, Bruxelles, De Boeck (page 43).

Les ME comme vecteur de développement de l'esprit d'entreprendre visent donc quatre types d'apprentissages :

- responsabilisant,
- en « direct »,
- coopératif,
- réflexif

Nous verrons par la suite que ces quatre types d'apprentissages sont effectivement mobilisés dans le projet.

Signalons que selon ces catégories proposées, seule la dernière catégorie (apprentissage réflexifs) nécessite une prise de distance avec l'action afin de capitaliser des apprentissages. Deux modalités de recul sont ici exemplifiées : débriefing et feed-back. Ce sont donc des pratiques d'action en entreprise qui sont ici mobilisées pour réaliser des apprentissages réflexifs. Les modalités de réflexions évitent ainsi de recourir à des formes jugées trop scolaires pour conserver au projet du développement de l'esprit d'entreprendre sa cohérence.

Les analyses qui sont conduites par la suite sur la mise en œuvre réelle des ME nous permettront de voir si cette modélisation d'une éducation à l'esprit d'entreprendre se révèle pertinente ou s'il nous faut proposer d'autres catégories.

### 3.6. Les dimensions territoriales de la ME

Comme il l'a été indiqué plus haut, l'éducation et la formation sont à comprendre aujourd'hui comme un enjeu majeur pour l'économie: processus initié par la stratégie de Lisbonne (conseil européen de mars 2000) qui souhaitait faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010. C'est dans cette espace européen que l'on doit saisir l'action localisée en NPDC.

C'est explicitement en lien avec cette perspective européenne associant stratégies de formation et dynamisme territorial que le NPDC a mis en place une stratégie régionale qui lui a permis de devenir la première région française labellisée « région européenne entreprenante » : il s'agit pour les élus de répondre à la crise qui affecte le territoire en visant à mieux développer l'initiative local, en favorisant l'esprit d'initiative et d'entreprise perçu comme un facteur décisif dans le redressement économique de la région. L'enjeu des ME est donc clairement inscrit dans une visée régionale globale : il s'agit d'investir dans des actions qui à terme auront des effets positifs sur l'économie en NPDC.

De manière plus générale, on peut de même établir des liens incontournables entre esprit d'entreprise et la question territoriale. Comme le signalent Julien et Marchesnay (2011, 90), « La prise en compte de l'interdépendance entre les entreprises et leur territoire, pour comprendre la dynamique entrepreneuriale dans les régions, est relativement nouvelle. » Plusieurs éléments plaident pour un tel lien, notamment pour les PME et TPE :

- le territoire, de par ses ressources, prédétermine certains types d'entreprises<sup>28</sup>, constituant un facteur essentiel au développement de l'entreprise lorsque le milieu est en lui-même entrepreneur et innovant.
- le territoire constitue bien souvent pour les PME le premier marché ;
- les nouvelles entreprises s'inscrivent « en osmose » dans un réseau local ;

---

<sup>28</sup> Les types d'entreprises sont en partie déterminés par la proximité de ressources ou la proximité d'un marché potentiel.

- les politiques territoriales peuvent soutenir l'extension d'une stratégie entrepreneuriale (comme c'est d'ailleurs le cas en région NPDC).

Mettre en œuvre des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat demande de prendre en compte cette dimension territoriale. Du point de vue d'une économie de la formation et des politiques publiques territoriales, il s'agit de former les acteurs sur un territoire et d'assurer un retour sur investissement sur ce même territoire. Les relations entre ME et territoire sont donc au cœur d'enjeux importants.

Plusieurs dimensions du dispositif exposent un lien net entre dispositif des ME et le territoire dans lequel elles se déploient.

Tout d'abord, signalons la volonté académique de développer sur son territoire des actions en faveur d'une sensibilisation à l'esprit d'entreprendre, notamment par la mise en place de trois chargés de mission « entrepreneuriat ». Une analyse rapide du nombre de ME et de ses reconduites ou abandons l'année qui suit permet de visualiser l'effet de l'action de ces trois chargés de mission « entrepreneuriat » et plus globalement des efforts entrepris par le rectorat.

La croissance du nombre de ME est évidente. La rentrée 2013 marque la mise en œuvre de 170 ME sur l'académie. Cette croissance des ME et leur pérennisation dans les établissements est d'ailleurs à mettre en regard du développement notable d'autres actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat en NPDC. Sur 67 ME en 2011, on compte un taux de reconduite d'approximativement 2/3 pour l'année suivante. En 2012 on compte 110 ME avec un taux de renouvellement de plus de 90%.

Le maillage du territoire et les visites d'établissement par les chargés de mission permet de faire connaître et développer ces actions sur l'ensemble du territoire. Nous l'avons signalé précédemment, ce maillage doit toutefois tenir compte de la réceptivité des acteurs du terrain (chefs d'établissement ou corps d'inspection) qui constituent des rouages importants dans la diffusion de l'action.

Rappelons que la ME constitue une action phare parmi d'autres dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat en NPDC, dispositifs qui font aujourd'hui l'objet d'un processus de labellisation auprès du Rectorat. Ce processus garantit conjointement la qualité des actions réalisées sur ce territoire et place les instances académiques au cœur de cette nouvelle orientation formative.

Le parrainage par des acteurs d'entreprises ancrées dans un territoire relativement proche assure de même un lien avec la dimension locale.

Du point de vue des établissements, il apparaît, nous le verrons dans la suite de ce rapport, que les enseignants développent de nouvelles compétences en lien avec la conduite de tels dispositifs. Le fait de développer sur l'ensemble du territoire des actions de sensibilisation à

l'entrepreneuriat permet de constituer un vivier d'enseignants ou d'équipes enseignantes capables de s'engager dans ces actions en prenant appui sur leurs expériences précédentes. En effet, pour une grande partie des enseignants les ME s'éloignent des formes traditionnelles des enseignements. Le questionnaire montre ainsi que pour 68% des répondants, soit près des deux tiers, la ME est un dispositif pour « enseigner autrement ». Près d'un quart des enseignants considère même que la ME n'est plus de l'enseignement à proprement parler. Les observations et les entretiens réalisés confirment ces données : accompagner une ME demande de reconsidérer l'exercice du métier d'enseignant et donc de développer sa professionnalité. La constitution d'un tel vivier – selon une logique de gestion des ressources humaines - participe ainsi, selon nous, de la construction de ce qui peut être qualifié de « région entreprenante ».

## 4. Les ME en fonctionnement

Après avoir tracé le cadre historique, institutionnel, pédagogique et identifié les principales caractéristiques du dispositif – caractéristiques génériques et celles plus spécifiques liées à sa déclinaison territoriale – nous allons analyser les dynamiques propres à ce dispositif. Les questions auxquelles nous tentons de répondre dans cette nouvelle partie peuvent s'énoncer comme suit :

- Quel est le fonctionnement réel d'une mini-entreprise ?
- Quelles expériences réalisent les acteurs au sein de ce dispositif ?
- Qu'est-ce qui caractérise ces expériences ?

Les réponses fournies à ces trois questionnements nous permettront d'identifier finalement les effets de ce dispositif en termes d'apprentissages et de développement potentiels. Ces derniers feront d'ailleurs l'objet de la partie suivante du présent rapport.

### 4.1. Les significations qu'enseignants et élèves associent à la ME

Il s'agit ici de mettre en perspective les significations que les différents acteurs associent à ce dispositif, c'est-à-dire le sens que donnent les acteurs à ce dispositif. Cette étape est particulièrement importante, car ce sont ces significations qui vont orienter l'engagement des acteurs dans la mise en œuvre des ME. Ces significations constituent donc des éléments incontournables pour comprendre les logiques d'action des acteurs et saisir la dynamique des expériences réalisées.

Pour comprendre la diversité des significations associées au dispositif, il faut au préalable considérer les finalités associées à la ME entendue comme projet, puisque c'est bien selon cette forme pédagogique qu'elle est pensée et structurée. Si l'on se réfère à Boutinet (1990/2005, 114), on constate que dans une société technologique de la conception et de l'invention il existe une multitude de projets dans des situations quotidiennes. Le tableau ci-après (extrait de Boutinet, 1990), en reprend les principaux.

TABLEAU II. — *Taxonomie des projets rencontrés dans les situations quotidiennes de l'existence*

<b>A. Situations existentielles à projet</b>  (Le projet aux différents âges de la vie)	– Le projet adolescent d'orientation et d'insertion <ul style="list-style-type: none"> <li>• projet d'orientation scolaire</li> <li>• projet d'insertion professionnelle</li> <li>• projet de vie</li> </ul> – Le projet vocationnel de l'adulte <ul style="list-style-type: none"> <li>• projet personnel</li> <li>• projet vocationnel d'emploi, de compétence, de mobilité</li> <li>• projet latéral</li> </ul> – Le projet de retraite <ul style="list-style-type: none"> <li>• projet de retraitement</li> <li>• projet de retrait</li> </ul>
<b>B. Activités à projet</b>	– Projet de formation – Projet de soin – Projet d'aménagement – Projet de développement – Projet de recherche
<b>C. Objets à projet</b>	– Projet de loi – Projet d'édifice – Projet de dispositif technique
<b>D. Organisations à projet</b>	– Projet de référence (projet éducatif, thérapeutique...) – Projet expérimental et participatif <ul style="list-style-type: none"> <li>• projet d'entreprise</li> <li>• gestion par projet</li> </ul> – Projet hybride (projet d'un parti politique)
<b>E. Projet de société</b>	– Projet réformiste – Projet révolutionnaire – Projet autogestionnaire – Projet alternatif

Or, à la lecture de ce document, on constate que la ME peut être considérée comme correspondant conjointement à cinq types de projet :

- projet d'orientation et d'insertion
- projet vocationnel de l'adulte
- projet de formation
- projet d'entreprise
- projet réformiste

Les différentes significations associées à la ME par les acteurs s'expliquent ainsi selon les finalités qu'ils attribuent au projet ME. Retenons que ces significations ne sont pas exclusives l'une de l'autre : c'est d'ailleurs ce qui permet aux différents acteurs d'interagir sans que le déroulement de l'action se trouve empêché par cette diversité de points de vue.

La pédagogie de projet est fortement présente dans les éducations à l'esprit d'entreprendre. Les travaux portant sur les dispositifs dirigés vers la sensibilisation à l'entrepreneuriat le

montrent (Surlémont, Kearney, 2009 par exemple) ainsi que les différents rapports officiels dans différents pays.

Cette pédagogie de projet semble ainsi particulièrement adaptée à l'atteinte de tels objectifs. On peut noter qu'on la retrouve aussi dans la plupart des cas dans les autres éducations à l'entrepreneuriat.

Le mode projet suppose une organisation du travail spécifique dans le monde professionnel, et dans l'univers scolaire, de la même manière, des façons de travailler particulières. Comme nous le verrons, il exige une organisation collective du travail, une vie collective, des activités collaboratives.

#### 4.1.1 Les enseignants

Les analyses qui suivent s'appuient sur un ensemble de données présentes dans les entretiens et le questionnaire.

Ce dernier met en évidence que pour les enseignants - dans la limite des choix multiples qui leur étaient proposés – les ME visent à remplir deux missions principales :

- Apprendre à travailler collectivement
- Apprendre à travailler de façon autonome.

Les finalités les moins citées pour ce dispositif sont relative à l'aide à apporter aux élèves pour faire face aux problèmes de l'emploi ou appuyer leur orientation professionnelle.

Les ME sont donc avant tout pour les enseignants un espace pour apprendre à travailler pour leurs élèves, constituant principalement **un projet de formation**.

Les propos de Marc illustrent cette première signification exprimée par les enseignants : « (...) diversifier l'offre de formation aux jeunes qui sont accueillis au sein de la structure. Et ça pouvait en tout cas, ça [la ME], répondre assez bien à un besoin (...) à ce moment-là, nous étions dans une phase de recherche pour diversifier et enrichir encore plus l'offre qu'on pouvait faire aux usagers, aux jeunes qui sont accueillis ici. »

Plus loin, dans le même entretien, Marc précise les dimensions des apprentissages potentiels pour les élèves : « Qu'est-ce qui est éducatif ? tout finalement, à l'intérieur d'un projet comme ça, tout. Parce qu'on n'est pas seulement en train de faire des opérations, on est en train d'essayer de se dépatouiller avec ce dont demain ils pourraient avoir besoin, et c'est en ça que c'est éducatif. Passer un coup de fil, s'adresser aux gens, savoir monter un projet, s'organiser, prendre des décisions ensemble, prendre des décisions tout court, les prendre ensemble parfois. Pour moi, tout ça s'est éducatif. C'est largement contribué dans le cadre des mini-entreprises, ça c'est un fabuleux outil de développement éducatif. »

Pour Lise, la ME c'est l'occasion pour les élèves de s'éprouver, d' « oser faire » :

« On a un regard complètement différent sur eux et eux aussi ont un regard sur nous et ça c'est important parce que vous arrivez à remettre des élèves en confiance par rapport à eux parce qu'ils voient, ils osent par exemple faire des choses que d'autres qui vont être très bons à l'école, en classe... enfin, en classe sur des matières traditionnelles, vont pas oser aller décrocher le téléphone ou... ils vont pas oser faire cette démarche alors qu'il y en a, bon... ok, ils sont peut-être pas bons en maths ou tout ce qu'on veut mais alors sur le terrain... faut les voir ! »

Il s'agit de viser des apprentissages différant de ceux traditionnellement travaillés dans l'espace scolaire.

Pour Paul, enseignant, ce projet de formation s'appuie sur un rapprochement de l'école et de l'entreprise, rapprochement dont bénéficient élèves et enseignants :

« C'est vrai que, d'une manière générale, il y a l'entreprise d'un côté, il y a les établissements scolaires de l'autre, et de fait, le fait que les entreprises ouvrent leurs portes comme ça, c'est vraiment appréciable. Pour nous et pour nos jeunes surtout, c'est vraiment quelque chose de très très important pour la construction de soi et pour le développement de leur projet personnel. » On peut considérer qu'il s'agit là d'un **projet d'orientation**.

Pour certains enseignants, la ME répond à leur souhait de découvrir le monde de l'entreprise auquel ils n'ont pas eu l'occasion de se confronter. Il s'agit de s'immerger alors par procuration dans ce monde imaginé de l'entreprise et de se mettre à distance de son rôle habituel. On peut considérer qu'il s'agit là d'un **projet vocationnel**.

Les propos de Paul illustrent ce point : « Cette volonté de découvrir un monde que j'ignorais. Après les études, on arrive directement dans le monde de l'enseignement et donc, c'est vrai, peut-être aussi un petit sentiment de frustration de ne pas être allé voir comment ça fonctionnait au niveau du monde de l'entreprise, vraiment, et donc, s'ouvrir à des champs possibles, à des secteurs qu'on ne connaît pas bien. Une volonté d'apprendre, et pour les jeunes, apprendre autrement. »

La manière dont les enseignants perçoivent leur action dans la ME nous renseigne sur une autre signification qu'ils associent à la ME.

Nous l'avons déjà indiqué plus haut, pour 68% des répondants au questionnaire, la ME est un dispositif pour enseigner autrement. Pour près d'un quart des enseignants la ME ne doit plus être considérée comme un enseignement à proprement parler. Ils perçoivent leur travail comme très différent de leur action professionnelle ordinaire.

On trouve ce positionnement chez Leïla : « Je trouve ça vraiment très intéressant. On n'est plus dans un cadre scolaire. C'est intéressant. J'ai plus un rôle pour les guider, je ne leur dis pas « voilà, il faut faire ça, ça, ça et ça ». Si vraiment il le faut, je le fais. Mais bon, rôle de

conseil. S'ils me demandent un conseil, je suis là pour conseiller. Je n'ai pas ce rôle de leur apprendre. »

La position de Fabien est plus ambiguë : « On est juste les accompagnateurs, les responsables du projet vis-à-vis de l'administration, des parents. On est là pour les accompagner, les guider lorsqu'ils se trompent de chemin, et puis de faire notre métier d'enseignant. C'est encore de l'enseignement. »

La ME est donc un « apprendre à travailler » qui s'adresse tout autant aux élèves qu'aux enseignants, c'est un projet qui est considéré par les enseignants comme une occasion de se découvrir une manière de travailler « autrement » avec parfois le sentiment de ne plus être à proprement parler dans l'activité d'enseignement.

L'analyse du questionnaire<sup>29</sup> montre que les enseignants qui considèrent la ME comme sortant du cadre des enseignements sont ceux qui :

- font appel à des compétences liées au management ou à des qualités individuelles
- disposent le moins d'une expérience de conduite de projet dans le cadre scolaire
- établissent parfois des liens avec les autres disciplines
- trouvent le projet plutôt facile à conduire
- ont le sentiment de sortir d'une certaine routine professionnelle

Selon cette posture d'*alter ego* des mini-entrepreneurs, la ME est perçue comme la possibilité de se mettre à distance de son identité professionnelle habituelle et de tester avec les mini-entrepreneurs une autre identité, une autre manière d'agir. Si les entretiens sont moins explicites sur ce point, en raison sans doute du manque de légitimité de cette posture, les observations permettent de la mettre en évidence. Les enseignants en dirigeant les actions de la ME, en travaillant aux côtés des mini-entrepreneurs pour sortir le produit, en cherchant de nouvelles sensations dans leur cadre professionnel visent à élargir leur expérience qui ne peut plus être considérée ici comme strictement professionnelle. La ME constitue une expérience de vie, **un projet vocationnel.**

Les enseignants pour qui la ME reste une manière d'enseigner sont ceux qui :

- mobilisent des compétences liées à la pédagogie
- disposent le plus d'une expérience antérieure dans la conduite de projet
- établissent fréquemment des liens avec les autres disciplines
- trouvent le projet assez difficile à mener.

Selon cette posture de pédagogue, la ME répond au besoin éprouvé par les enseignants de disposer d'une alternative au modèle traditionnel d'enseignement, offrant des ressources

---

<sup>29</sup> Analyse factorielle à partir des variables suivantes : finalité ME, lien entre ME et les autres disciplines, travail supplémentaire des élèves, expérience antérieure dans le projet, expérience antérieure en entreprise.

dont ils ne disposent pas habituellement, reconfigurant un cadre traditionnel d'exercice du métier. Ce que les propos de Marc permettent d'illustrer à gros traits : « (...) offrir une situation motivante et stimulante aux élèves, autrement plus porteur que de leur coller un Bled – je caricature ! Une situation enrichie, où chacun va pouvoir se trouver son créneau. »

Cette partition recoupe ce qui découle des observations réalisées où deux finalités apparaissent :

- réussir avec les élèves à mettre en place et développer une ME performante. Les enseignants sont ici les garants de l'aboutissement du projet et de sa réussite fonctionnelle. C'est d'ailleurs un rôle clé attribué à ces acteurs par l'opérateur. D'un point de vue pédagogique, l'action est considérée comme formative en elle-même. On parlera alors de pédagogie de l'action : il s'agit avant tout de s'assurer que les élèves peuvent se mettre à l'épreuve de réalisations concrètes. Cet engagement dans des activités concrètes, dans une rencontre avec le réel, est l'occasion pour les élèves d'apprendre à ajuster leur action en fonction des résultats obtenus. Les élèves apprennent de manière pragmatique et conjoncturelle.

- faire de la ME une opportunité pour réaliser des apprentissages. Les enseignants sont garants des dimensions formatives et éducatives de la ME. D'un point de vue pédagogique, l'action est considérée comme formative à condition d'être reprise et amplifiée dans une posture explicite d'apprentissage. On parlera alors de pédagogie de l'expérience : les élèves doivent dans un premier temps développer une action dans le monde qui sera le vecteur de vécus et ressentis authentiques. Toutefois, ces deux dimensions de l'action sont encore insuffisantes pour produire des apprentissages. Il est nécessaire de faire un retour sur ces actions et ces vécus pour en faire des ingrédients d'une expérience formatrice. Les élèves apprennent par le biais de reprise – et donc de mise en mots, formalisation – des actions et vécus antérieurs.

Nous pouvons ainsi identifier deux régimes d'engagement dans l'action fonction de la finalité principalement visée et de la représentation pédagogique activée : l'enseignant se considère comme un « acteur de l'entreprise » ou il se considère comme un « pédagogue ». Ces deux régimes d'engagement représentent en fait des polarités entre lesquelles les enseignants tendent à évoluer au cours du projet. Il s'agit finalement pour les enseignants de jouer sur ces deux finalités puisque réalisation de la ME et apprentissages sont intimement liées. Ce point est repris dans l'analyse des apprentissages expérientiels liés à la ME et des tensions associées (voir 5.6).

#### 4.1.2 Les élèves

Pour les élèves, les entretiens réalisés permettent de pointer plusieurs significations accordées au dispositif qui en fait évoluent avec l'avancement du projet :

- ils y voient l'occasion de « gagner des points pour le brevet » (1)

- d'aborder concrètement et donc autrement des enseignements scolaires traditionnels (2)
- ils perçoivent la ME comme un espace plutôt ludique et récréatif (activités ludiques, prendre goût au challenge proposé par la modalité du concours, la ME est l'occasion d'activités plutôt sympathiques avec son entourage amical) (3)
- il s'agit d'éprouver sa capacité à relever le défi proposé : la ME est une épreuve dans laquelle l'élève accepte de s'engager (4)

Les deux premières significations ou attentes sont celles présentes et exposées aux élèves avant de réellement commencer la ME. Ces arguments légitimes – c'est-à-dire d'ordre scolaire – sont annoncés par les enseignants pour favoriser l'inscription des élèves dans le dispositif. Ils sont d'ailleurs repris par les élèves au cours des entretiens réalisés avec eux. La troisième signification énoncée ci-dessus émerge au tout début de la ME, notamment lors du séminaire de créativité. La quatrième naît et se développe au cours du projet. Comme indiqué ci-dessus : les significations accordées par les élèves à la ME évoluent au cours de l'année : de motivations purement scolaires ou ludiques, la dynamique du projet va exiger des élèves de s'inscrire dans une quatrième signification : il s'agit de passer d'un espace plutôt récréatif ou associé à un cadre scolaire traditionnel à un espace de travail nouveau qui doit les mettre à l'épreuve. S'engager dans cette épreuve, c'est donc accepter de fournir des efforts pour la surmonter. **La ME est donc pour les élèves un projet formatif qui leur permet toutefois de dépasser le cadre scolaire pour se mettre autrement à l'épreuve, de manière plus authentique (ce qui selon rentre dans le cadre d'un projet de vie).**

Initialement, le cadre est plutôt ludique ou récréatif : les premières activités proposées lors du séminaire de créativité ou lors du challenge 30 heures pour créer et les discours y sont associés (les acteurs insistent sur le contraste avec la forme scolaire<sup>30</sup> qui apparaît en partie comme une image-repoussoir, il s'agit pour les élèves de faire ce qu'ils aiment faire, c'est un concours où il est possible pour tout le monde de gagner et les règles semblent assez simple pour y parvenir). De plus, les enseignants prennent soin de préciser le lien avec leur parcours scolaire : points au brevet grâce à ce dispositif ou découverte de notions par l'action, de manière concrète. La ME se trouve du côté du « jeu » avec des gains scolaires. Il s'agit tout autant de se divertir que d'apprendre de manière ludique.

---

<sup>30</sup> Reprenons ici la présentation qu'en fait R. Gasparini : « Guy Vincent définit la « forme scolaire » comme étant une : « forme de transmission de savoirs et de savoir-faire » qui apparaît au xvi<sup>e</sup> siècle dans l'Occident moderne, « se substituant à l'ancien mode d'apprentissage par oui-dire, voire faire et faire avec ». La forme scolaire privilégie l'écrit, valorise le savoir plutôt que le « faire », elle entraîne la séparation de l'« écolier » par rapport à la vie adulte et elle « exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique » se substituant à « l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc – historiquement – une relation sociale nouvelle » (Vincent, 2012, p. 112) (extrait de Gasparini Rachel, « Avant-propos », *Sociologies pratiques* 2/ 2012 (n° 25), p. 1-5)

Par la suite, l'avancement dans le projet demande aux élèves de fournir ce qui va leur apparaître comme du travail. Ils se « prennent au jeu » et celui-ci prend les allures d'une activité qui leur apparaît de plus en plus authentique. La ME, c'est du sérieux. C'est ce que l'on peut deviner des propos de Martin, dirigeant d'une ME, qui semble vexé par le fait que ses parents, bien que fier de lui, ne prennent pas plus au sérieux ce dispositif.

Il s'agit donc pour les élèves de faire évoluer les significations accordées au dispositif. Le fait de ne pas se prendre au jeu pour dépasser finalement la dimension ludique entraîne alors un désengagement de la ME. C'est aussi ce que nous avons pu observer sur le terrain : certains élèves bien que présents dans la ME ne participent guère. Ils semblent désorientés et lorsqu'ils sont sollicités pour expliquer leurs motivations, ils se rattachent à l'idée de gagner des points au brevet. Les dimensions ludiques étant de plus en plus rares, ces élèves soit abandonnent la ME soit se trouvent à sa marge, désœuvrés.

Ce passage est d'ailleurs ressenti par les enseignants : comme le dit un enseignant lors de la manifestation J-50 : « c'est un super élan au départ mais après ça retombe ». Amélie confirme cette phase de transition du sens de la ME pour les élèves : « ce qu'ils aiment moins, c'est toute cette partie administrative qui est au début, au démarrage : « entreprise, qu'est-ce qu'il faut faire, sur quoi vous allez vous mettre en base de salaire ? » Bon, ces choses-là, c'est vrai que... tout est tombé d'un seul coup sur leurs épaules. »

Les observations menées et un entretien avec un groupe d'élèves confirment cette difficulté dans les premiers moments de la ME. Cette étape est donc sensible pour le maintien de l'engagement des élèves dans le projet.

Les significations évoluent cependant à la fin de la ME : il s'agit alors de faire retour sur son engagement à la lumière de l'expérience menée et de ses résultats. Or, cette phase de reprise de l'expérience et de mise en sens - que l'on peut considérer comme nodale dans un dispositif de formation - se limite à notre connaissance à une séance de débriefing avec l'animateur d'EPA et à des échanges informels entre élèves et enseignants.

Le dispositif est aussi l'occasion au cours de son déroulement d'un travail plus profond sur les représentations des élèves à propos de l'entreprise. Il s'agit non seulement de mieux connaître le fonctionnement de cet espace professionnel mais aussi de se confronter à ses représentations antérieures pour mieux les faire évoluer :

« [La ME], C'est une bonne idée mais c'est du terrain. C'est une bonne idée parce que, tant que je ne faisais pas ça en cours de SES - donc quand on aborde l'entreprise, l'emploi etc. - je me rendais compte que les élèves avaient - surtout ici à Tourcoing avec toutes les difficultés économiques qu'il y a, ben quasiment tous les élèves connaissaient évidemment une situation de chômage pour un de leurs parents - et donc que, quand on parlait d'entreprise, pour eux c'était le patron, le salaud qui licencie et donc l'entreprise pour eux c'était le chômage. Je veux dire, il faut sortir de cette image... »

## 4.2. Dynamique des acteurs

Nous avons détaillé précédemment les significations associées à la ME par les différents acteurs. Il s'agit maintenant d'établir le lien entre ces significations et la dynamique des enseignants et des élèves dans le dispositif selon leurs régimes d'engagement. C'est dans l'action engagée réellement que nous arrivons à comprendre comment ces différentes significations interagissent, se complètent, se renforcent ou au contraire tendent à être en controverse. De plus, c'est en comprenant la manière dont les acteurs s'engagent dans l'action que l'on peut espérer comprendre les effets qui s'exercent sur ces derniers.

### 4.2.1. Les régimes d'engagement des enseignants

Une prise de risque relative et une prise d'initiative pour les enseignants

Pour les enseignants, la ME constitue une prise de risque professionnelle : il s'agit en effet pour eux d'accepter une certaine déstabilisation de leur contexte professionnel traditionnel. Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignants, en acceptant de s'inscrire et d'inscrire leurs élèves dans une ME acceptent de travailler dans un dispositif dont ils ne maîtrisent ni la logique, ni les attendus, ni l'économie générale. Les observations comme les entretiens confirment cette situation :

*« Alors c'est à nous de s'adapter à cet encadrement qui a déjà été prévu par EPA mais de l'adapter ici. Parce qu'on est parti, on ne savait rien. Du moins, on ne savait pas comment ils voyaient les choses donc on découvre tout doucement par des réunions qui sont faites régulièrement (...) » (Amélie et Guy)*

*« La mini-entreprise est un groupe de 20 élèves. Ça a mis un peu de temps à démarrer parce que, je pense aussi n'ayant pas l'expérience je n'ai pas pu les guider, j'ai attendu que EPA nous aide un peu. Il y a eu plusieurs moments. Un premier moment de créativité avec EPA où des choses sont sorties, une idée a été soufflée qui n'était pas la leur, qui ne venait pas des jeunes et donc, ils ont pseudo adhéré à une idée à un moment donné et cette idée-là évidemment, quand on est revenu en cours, ils l'ont abandonnée, elle n'était pas la leur. Donc, à partir de là, et là j'étais seule, j'ai repris les choses en disant « qu'est ce qui vous intéresse ? ». Et ils ont choisi de parler du parkour. Le parkour c'est quelque chose que je connaissais de loin, je ne savais pas que ça s'appelait parcour, pour moi, c'était les Yamakasi, ça m'a fait un peu peur. » Catherine (enseignante) :*

Cette déstabilisation initiale peut se traduire au cours du projet par une série de questions que les enseignants se posent avec pragmatisme : comment compléter le dossier pour le concours ? Que faut-il donc faire dans le pôle communication ? Comment faut-il diviser le travail entre les élèves alors que l'on ne voit pas exactement ce qui est à faire ?

Les enseignants ne sont pas des spécialistes de l'ensemble des savoirs mobilisés dans la ME, ce qui peut là aussi être source de déstabilisation puisque c'est bien leur expertise disciplinaire qui fonde a priori leur légitimité.

Guy va plus loin au cours de son entretien en précisant que s'engager dans la ME, c'est s'inscrire dans une autre culture professionnelle :

« Donc là, c'est vrai qu'on tâtonne des terrains d'aide, on découvre un petit peu, pourquoi pas, moi personnellement je viens de l'Entreprise donc découvrir au jour le jour, je suis pas affolé... Ah non ! Mais je ne suis pas affolé du tout ! Mais je dis que si vraiment quelqu'un voudrait entreprendre ça, qui aurait l'esprit professeur-enseignant et qui n'aurait jamais connu l'Entreprise, je pense qu'il y a de quoi paniquer un peu. Mais nous, non, (...) »

Les enseignants quittent donc leur zone de confort. La ME présentée par les animateurs comme une déstabilisation des élèves – ce qui s'avère inexact, nous le verrons dans la partie suivante consacrée aux élèves – se révèle en fait un dispositif qui déstabilise les enseignants. Cette déstabilisation persiste en partie même après avoir déjà entrepris une première fois la démarche. Ainsi, les observations réalisées régulièrement dans l'une des ME montre que les enseignants qui ont pourtant déjà engagé une ME se trouvent régulièrement désorientés même s'ils précisent qu'ils le sont moins que l'année précédente où ils « découvraient tout ».

En regard de cette déstabilisation, quels sont les gains attendus par les enseignants et qui vont leur permettre de maintenir leur engagement en dépit des contraintes liées à cet inconfort relatif ?

Un des gains que nous pouvons repérer est lié à la satisfaction de prendre des initiatives dans un espace professionnel ordinairement plus « corseté ». Nous l'avons vu précédemment, inscrire la ME dans un établissement demande à l'enseignant de faire preuve d'initiative. Mais cette prise d'initiative se poursuit au cours d'un projet que ne maîtrisent pas les enseignants, projet qui par nature est collégial et oblige régulièrement au cours de son évolution à trouver des solutions pour réajuster son engagement. C'est ce que l'on retrouve implicitement dans les propos de Catherine (enseignante) lorsqu'elle compare la ME aux enseignements traditionnels : « je trouve que l'enseignement, tel qu'il est fait en ce moment, manque de prise d'initiative et de travail en groupe organisé et pas juste improvisé comme ça, et j'avais besoin de le vivre aussi. » La ME par une première initiative ouvre un espace pour d'autres initiatives. C'est cette dynamique de l'initiative qui donne vie au projet, ce que Catherine trouve dans la ME, c'est une réponse pratique à un « besoin de vivre ».

Un autre gain attendu, recoupe les significations associées au dispositif par les enseignants. Ils s'impliquent dans la ME afin de vivre autrement leurs enseignements (selon une posture du pédagogue) ou de vivre autrement au sein de leur espace professionnel (selon une posture d'*alter-ego* des mini-entrepreneurs).

Précisons maintenant les deux modes d'engagement des enseignants dans le dispositif. Il faut entendre ces pôles comme des tendances dans les manières d'agir et non comme des manières d'agir exclusives l'une de l'autre.

## Deux modes d'engagement pour les enseignants

L'ensemble des données concorde sur un point : la ME suscite majoritairement l'intérêt - et donc l'engagement - des enseignants qui participent à ce projet. Leur inscription avec la prise de risque initiale qu'elle exige de leur part est l'indice d'un intérêt fort des enseignants lorsqu'ils prennent connaissance du projet. Le fait qu'il existe un taux de reconduction pour l'année 2013 de plus de 90% est le signe manifeste que cet intérêt ne s'épuise pas avec la mise en œuvre du projet. Le questionnaire confirme ce constat : seul un enseignant sur 10 estime que son intérêt pour le projet a diminué<sup>31</sup>. Le fait que les enseignants acceptent d'y consacrer un temps de travail non rémunéré renforce cette analyse<sup>32</sup>. Mais cet intérêt n'est pas le même selon les dimensions de l'espace professionnel auquel il est lié :

- Il est plutôt estimé constant dans le projet si cet intérêt est lié au fait que les enseignants perçoivent une manière de valoriser les jeunes dans ce projet. Le facteur de motivation est ici la perception d'une activité valorisante pour les élèves. Nous faisons l'hypothèse que c'est l'action engagée qui est source de motivation pour les enseignants (posture associée à une pédagogie de l'action).
- Il est plutôt estimé grandissant pour les enseignants qui ont le sentiment de développer des compétences pour la conduite de projet et donc des compétences professionnelles en tant qu'enseignant. Le facteur de motivation est ici le sentiment d'une capacité d'action grandissante. Nous faisons l'hypothèse que c'est le travail de reprise de l'action qui est source de motivation pour les enseignants (posture associée à une pédagogie de l'expérience).

Comment se traduit ce fort engagement des enseignants dans leurs activités au sein du dispositif ? Une analyse factorielle réalisée sur certaines des données du questionnaire<sup>33</sup> croisée avec les observations réalisées met en évidence deux dynamiques de travail pour les enseignants qui recoupent les **deux finalités principales qu'ils associent à leur action dans le dispositif : faire aboutir un projet performant ; assurer les apprentissages lors de la ME.** Selon la finalité principale visée, les enseignants ne s'engagent pas dans le dispositif de la même façon.

Dans un premier positionnement, ils agissent dans la ME comme des « acteurs de la ME ». Ils sont alors des *alter egos* des mini-entrepreneurs, ce qui apparaît d'ailleurs dans leurs propos : ... Ce positionnement se décline selon trois formes d'activités dans la ME : produire

---

<sup>31</sup> Seul un des enseignants dans le questionnaire considère que son intérêt a disparu lors de la ME. Ce cas est donc très minoritaire.

<sup>32</sup> Rappelons que d'après le questionnaire que près de 40% des heures qu'ils consacrent à la ME ne font pas l'objet d'une rémunération.

<sup>33</sup> Les variables considérées sont : l'expérience professionnelle antérieure, l'expérience dans la conduite de projet, les compétences mobilisées dans la ME, le fait de considérer la ME comme une situation d'enseignement ou non.

(ils participent à la réalisation des produits de la ME, ils prennent eux-mêmes contact avec des partenaires éventuels de la ME, etc.), organiser (ils procèdent à la répartition des activités entre les différents groupes au début d'une séance, ils établissent pour leurs élèves une sorte de cahier des charges pour les actions à venir, ils établissent le rétro-planning, etc.), diriger (ils « orientent » leurs élèves dans l'utilisation des bénéfiques de la ME, etc.). Les enseignants s'inscrivent dans cette posture du fait qu'ils sont identifiés implicitement dans le dispositif comme les « garants » de la réussite et de l'aboutissement du projet. Pour Fabien, il est hors de question de ne pas aller jusqu'au bout du projet sinon les élèves resteraient sur une situation d'échec qui contrevient à la logique du projet selon lui. Pour l'association partenaire, des abandons trop nombreux seraient là aussi contre-productifs<sup>34</sup>. Pour les élèves, lors des activités, ceux-ci intègrent le fait que les enseignants peuvent être là en dernier recours pour pallier des difficultés qu'ils n'arrivent pas à solutionner. C'est ce que montrent les observations mais aussi les entretiens réalisés avec les élèves. Cette position est donc plus ou moins sollicitée par l'ensemble des acteurs du projet tout en étant de manière unanime jugée contreproductive vis-à-vis des dimensions formatives du dispositif : comment favoriser le développement de l'initiative des élèves et leur esprit d'entreprendre si l'enseignant se substitue à ce dernier ? Bien que les enseignants aient pleinement conscience de cette nécessité de laisser faire les élèves, la temporalité du projet incite à adopter un rôle plus directif. C'est ce qui apparaît nettement dans les propos de Marc :

« Il faut qu'on se dépêche, quand est-ce qu'on va réussir à terminer notre production, quand est-ce qu'on va réussir à vendre, et puis, il ne faut pas qu'on oublie notre dossier. Même en ayant un an de petite expérience derrière soi, on se retrouve confrontés à la même réalité terrain, faut pas qu'on perde de temps, il faut y aller. »

La difficulté majeure pour le groupe mini-entrepreneurs/enseignants est alors de régler la position de l'enseignant en tant qu'acteur de la ME. Difficulté que nous retrouvons dans les propos de Julien :

« Le fonctionnement a encore été trop encadré par les enseignants, je pense. Les élèves n'ont pas été totalement en autonomie dans la chose, on devait les guider, c'est normal, ce sont des élèves. Mais il y a des choses qu'on aurait dû faire et qu'on n'a pas faites. »

A la suite des travaux de Dupriez et al<sup>35</sup>. (2008), nous considérons que « dans les interactions entre élèves et enseignant au sein des classes, se développe un travail de négociation et de construction de sens qui va transformer les représentations initiales de chacun ». Cette construction de sens - cette négociation des places entre les différents acteurs - se réalise

---

<sup>34</sup> Ce qui explique les attentes en partie contradictoires des acteurs de l'association vis-à-vis des enseignants : rester à distance du projet et laisser faire les mini-entrepreneurs ; garantir l'avancement du projet.

<sup>35</sup> Dupriez V., Dulay X., Vause A., « Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 4/ 2008 (Vol. 41), p. 15-28

toutefois comme le précisent ces auteurs, dans un environnement institutionnel qui déterminent les normes à décliner en situation. Or, cet environnement institutionnel est encore peu stabilisé, c'est ce que souligne Amélie : « Alors c'est à nous de s'adapter à cet encadrement qui a déjà été prévu par EPA mais de l'adapter ici. Parce qu'on est parti, on ne savait rien. » Les négociations locales sont très ouvertes et aboutissent à des réalités disparates.

Ainsi, dans un entretien réalisé avec les élèves, ceux-ci pointent le fait que les enseignants ont souvent fait les choses à leur place, situation qui conduit à une certaine frustration. L'un des élèves ira même jusqu'à dire qu'il préférerait à une logique trop interventionniste des enseignants dans la ME prendre le risque de l'échec : « ce sera au moins notre échec ». Dans un autre entretien, c'est au contraire le fait que les élèves ont conduit eux-mêmes les actions au sein de la ME qui apparaît le plus. D'ailleurs, cette situation a conduit à l'échec de l'une des ME concernée<sup>36</sup>, échec que les élèves analysent de manière critique : pour l'organisation de la journée festive qui faisait l'objet de la ME, ils étaient plus en attente, dans la posture du consommateur, que véritablement organisateurs. Il existe donc bien un processus de négociation entre élèves et enseignants dans la ME. D'un côté, l'enseignant est un rouage essentiel dans la mise en œuvre de la ME : il est un mini-entrepreneur expérimenté qui constitue une ressource précieuse et peut agir comme un catalyseur efficace dans le développement de la ME. D'un autre côté, du fait de son statut et de l'expérience dont il dispose, l'enseignant dans son action risque alors de se substituer aux mini-entrepreneurs et contrevenir à la visée éducative essentielle du dispositif. Il risque alors de « se prendre au jeu » de la ME et de la vivre au même titre que les mini-entrepreneurs, position qu'illustre le propos de Fabien : « on est sur un concours, donc on y va franchement, pour qu'on soit le meilleur, meilleure vente de produits possible, le meilleur dossier, etc. » ou les propos de Marc : « Ça m'offre quelque chose de stimulant, jusqu'au stress. Vous ne le sentez peut-être pas aujourd'hui, mais on approche du concours, du dossier, alors ça, ça fait monter la tension de tout le monde, et des professeurs, et des professionnels aussi d'ailleurs !, pas que des élèves ! ». Autre exemple, peut-être le plus emblématique : un enseignant, professeur d'art appliqué, ayant dirigé une petite entreprise avant de se reconverter dans l'enseignement, explique se positionner en tant que chef d'entreprise par rapport aux élèves de sa mini-entreprise.

Cette tension dans le positionnement de l'enseignant est constamment présente dans la mise en œuvre du dispositif et la ME résulte d'un processus de co-construction entre élèves et enseignants plus ouvert que dans le cadre scolaire traditionnel.

Nous avons pu remarquer que les enseignants de technologie sont particulièrement incités d'adopter ce positionnement, et ce pour deux raisons :

---

<sup>36</sup> L'entretien a été réalisé avec des élèves appartenant à deux ME.

- de par leur discipline, les rapports qu'ils engagent avec les élèves sont influencés par une culture de la fabrication et du produit. Ils risquent alors d'être pris par l'engagement concret de la fabrication du produit et moins dans la lecture du processus global de la création d'entreprise. Ainsi, lors de nos observations, nous avons pu constater que pour le professeur de technologie qui encadrerait la ME une bonne entreprise repose avant tout sur la qualité du produit.
- lorsque des professeurs de technologie intègrent une équipe d'enseignants encadrant la ME, ils sont souvent vus comme les futurs responsables de la réalisation du produit. Ceci est confirmé par nos rencontres et observations réalisées. Paul : « [produit] qui, d'un point de vue fabrication était à peu près faisable, on l'a fait avec le prof de techno. Après, au niveau ventes, ça n'a pas trop mal marché, même si on aurait pu développer davantage, si on n'avait pas eu de temps de fabrication trop long, parce que là, à fabriquer, c'était un peu compliqué. ». Dans une ME que nous avons pu observer, c'est le professeur de technologie qui a organisé la confection du produit tout en mettant la main à la pâte.

Pour finir et insister sur la réalité de cette tension et de la difficulté que doit prendre en charge la co-construction des relations s'établissant entre enseignants et mini-entrepreneurs dans la pluralité des situations, citons ici les propos de Catherine (enseignante) :

« (...) Si j'amène une façon de procéder qui n'est pas la leur, ils ont du mal à l'adopter. Et si je les laisse faire complètement – c'est ce que j'ai fait – ça a mis beaucoup de temps. »

Dans un deuxième positionnement, les enseignants prennent appui sur les compétences et l'identité enseignantes. Ils sollicitent avant tout des compétences pédagogiques (prendre en compte la diversité des élèves, rendre des élèves autonome, leur apprendre à s'organiser<sup>37</sup>, etc.) et font de la ME un support pour apprendre. Ce sont principalement des « pédagogues ». Ils quittent la logique productive du point de vue de la ME pour privilégier la logique formative et éducative. Il s'agit alors pour eux d'assurer les liens entre le développement de la ME par les mini-entrepreneurs et le développement des apprentissages. Les propos de Catherine illustrent bien cette posture associant une double visée – agir aux côtés des mini-entrepreneurs tout en gardant à l'idée et en opérationnalisant la reprise pédagogique des situations :

« Et donc, dépendamment des périodes, là, je vais travailler le dimanche sur les marchés avec eux. Je comprends que tout le monde n'ait pas envie de le faire. Moi, j'aime ça, mais en même temps, voilà, je prends sur mon temps de famille, clairement ! C'est un inconvénient. Mais c'est ça aussi qu'on apprend dans l'entreprise, ils savent aussi que je le fais pour l'entreprise, et eux aussi vont faire des concessions. Et donc, ça m'apprend comment gérer justement certaines situations quand elles se présentent ou comment favoriser certaines

---

<sup>37</sup> Ce sont des compétences que les enseignants évoquent dans le questionnaire en ligne.

situations. Et après, notamment là, concrètement, je m'en sers dans mon enseignement de mathématiques, dès que je fais du travail de groupe. Je l'ai vu de façon un peu plus cadré, ce qui est beaucoup plus instinctif avant, j'y mets des cadres un peu plus logiques et un peu plus réfléchis. »

Cette posture se décline selon des formes très différentes et témoigne de la richesse potentielle du dispositif : lors d'échanges individuels, il s'agit d'aider une élève à reconnaître sa capacité à agir dans la ME ; il s'agit de formaliser les savoirs nécessaires à la construction d'une ME (connaître les règles de détermination des salaires ou du statut d'un entreprise, comprendre ce qu'est un devis), il s'agit de développer des savoir-faire spécifiques : apprendre à rédiger un CV, apprendre à construire un site web, apprendre à établir une communication réussie, apprendre « à se vendre ». Pour cette posture, là aussi, il existe un réglage à opérer au cours de l'avancement du projet entre enseignants et mini-entrepreneurs :

« Mais en ce moment, on est vraiment dans un moment où certains ont pris confiance en eux, ont des idées, osent les dire, osent développer des choses, alors qu'avant tout venait de moi. » (Catherine, enseignante).

Ce réglage est toutefois au cœur de lignes de tension qui sont imputables au caractère faiblement institutionnalisé de ce dispositif. Aux analyses développées pour la première posture et toujours valables ici, nous pouvons ajouter deux autres tensions que doivent résoudre des enseignants ancrés dans leur identité professionnelle statutaire.

Première ligne de tension : quels apprentissages réaliser ? La réponse n'est pas évidente pour au moins deux raisons. En effet, le dispositif vise à s'éloigner de la forme scolaire traditionnelle – la place de l'écrit est moins centrale que dans les enseignements traditionnels<sup>38</sup> - et tend donc à éviter l'engagement dans des formalisations qui risqueraient d'apparaître comme trop scolaire. De plus, la variété des apprentissages potentiels à réaliser et leur ancrage dans des situations singulières ne permettent pas une programmation de ceux-ci. Cette situation s'éloigne à nouveau de la forme traditionnelle de l'exercice du métier d'enseignant.

Seconde ligne de tension : la légitimité de l'enseignant ne repose plus sur son expertise disciplinaire. Il doit prendre en charge des questions pratiques - et donc les savoirs associés - qui sortent de son champ premier de compétence : sur quelles techniques repose la mise en place d'une communication d'entreprise ? Comment instituer, développer et maintenir une dynamique de groupe dans un projet ?

---

<sup>38</sup> Dans l'une des ME observée, aucun document écrit ne vient formaliser les apprentissages réalisés.

Ces deux lignes de tensions expliquent selon nous que les enseignants aient en grande majorité le sentiment d'élargir leur métier. Rappelons que plus de la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire considère que la ME a modifié peu ou prou leur manière d'enseigner, près de 67% voient dans la ME une autre manière d'enseigner. La ME est donc l'occasion pour les enseignants d'élargir leur expérience professionnelle par la rencontre de situations inédites.

Nous n'insisterons pas sur ce point tout aussi important cependant. Les chargés de mission engagés dans l'entreprise voient eux aussi leurs perspectives de développement professionnelles complètement changer. Un chargé de mission évoquant l'entrée en fonction d'un autre « Ça lui a fait bizarre de ne plus se présenter comme X, enseignant mais comme "Rectorat" ».

Et cela correspond d'ailleurs à un souhait de changement dans l'activité présent avant leur entrée en fonction :

« J'avais vraiment m'envie de changer de boulot mais de rester dans le milieu éducatif »

« J'avais la volonté de me tourner vers autre chose, volonté aussi de mobilité professionnelle. »

« J'ai découvert des métiers à chaque fois que j'avais fait le tour des missions où je ne pouvais plus évoluer. (...) Je cherchais depuis plusieurs années à changer ».

L'expérience des ME est aussi un révélateur du désir d'évolution des enseignants, une alternative à une carrière trop refermée sur elle-même et sans beaucoup de perspectives d'évolution<sup>39</sup>.

#### 4.2.2. L'engagement des élèves

On peut analyser l'engagement des élèves selon deux dimensions qui sont intimement liées : les changements identitaires et les dimensions ludiques qui structurent en large partie le projet des ME. Les élèves deviennent ou, pour être plus précis, sont invités à devenir des mini-entrepreneurs. Ceux-ci se retrouvent pris dans une dynamique oscillant entre des activités ludiques et un « véritable » travail. Si au démarrage, la ME s'apparente à un jeu libre, très rapidement elle devient un jeu sérieux voire perd son aspect ludique. L'expérience réalisée par les élèves se définit alors selon quatre postures possibles.

#### Un changement identitaire pour les élèves

Le changement identitaire des élèves est particulièrement visible pour les enseignants visitant pour la première fois le salon régional le jour du concours final.

---

<sup>39</sup> C'est ce qui est apparu dans une recherche précédente sur les enseignants ayant effectué un stage d'une année en entreprise (Deville, Starck, 2013)

« Ce qu'il s'est passé à Lille Grand Palais a été le déclencheur. De voir autant de gamins intéressés, emballés – alors, c'est pas tous, bien sûr, on en fait une généralité – de se dire : il y a quelque chose, là, il y avait quelque chose, ça bouge, on est plus dans le contexte du lycée avec les gamins sur des tables avec... Non, non, il y a des jeunes qui bougent, il y a un truc réel qui était là. Voilà, c'est le ressenti que j'ai eu au moment où j'ai vu ça. » (Guy, enseignant)

Le fait de conférer aux élèves un autre statut et donc une autre identité constitue l'une des originalités de ce dispositif. Il s'agit finalement dans le déroulement de la ME de se départir d'une identité d'élève pour s'emparer et construire celle d'un mini-entrepreneur. Ceci se traduit très concrètement pour les élèves/mini-entrepreneurs :

- ils ne doivent plus rester assis, ils sont amenés à se déplacer en fonction des nécessités identifiées par le mini-entrepreneur lui-même. Même si dans les faits ces déplacements ne sont pas aussi spontanés que dans les discours, il existe un vrai sentiment de liberté à ce propos chez les élèves.
- ils ne sont plus dans la situation asymétrique d'enseignement où l'enseignant spécialiste d'un savoir doit le rendre disponible à l'élève. Nous l'avons vu précédemment, les enseignants disent explicitement ne pas maîtriser l'ensemble des savoirs inhérent au monde de l'entreprise. Beaucoup n'ont d'ailleurs pas d'expérience personnelle de ce monde, excepté un stage en formation professionnelle. Le fait que les enseignants, surtout lors de leur première ME, partagent avec eux une certaine désorientation dans la conduite du projet<sup>40</sup> favorise l'installation de nouvelles transactions identitaires. Ceci explique en partie les évolutions dans les relations unanimement ressenties par les enseignants et les élèves au cours du dispositif.
- les élèves se trouvent en relation avec d'autres adultes dans le cadre de la ME : chef d'établissement, animateur/animateur d'EPA, parrains et marraines notamment. A ces acteurs s'ajoutent des partenaires du projet (sous-traitants de la ME, association de parents d'élèves, journalistes, etc.) Ils croisent d'autres acteurs au cours du projet dans des formats plus officiels (le jour du concours par exemple) : élus, acteurs économiques régionaux, présidents d'associations, etc. Ces interactions participent de la construction de cette nouvelle identité.
- les activités font l'objet d'un intérêt particulier qui valorise ce nouveau statut : les enseignants prennent des photos lors des activités, ils sont invités à communiquer autour de leur projet dans leur environnement proche. « Mais c'est important d'être aidé parce que même nous prof... les élèves eux, ils sont quelque part flattés de voir que quelqu'un s'intéresse à leur entreprise, en plus que c'est un chef d'entreprise ou

---

<sup>40</sup> Ils sont en grande partie accompagnés par les animateurs d'EPA, surtout la première année, qui organisent le déroulement par étape du projet.

un cadre, enfin bon. En plus, il peut donner des idées, parfois aider par son réseau ou donner des idées tout simplement parce que nous, on n'a pas des réponses d'entreprise par définition. » (Lisa, enseignante)

- l'éloignement dans les pratiques de la forme scolaire – notamment du recours formel à la trace écrite – permet une distanciation au rôle ou au « métier d'élève ». La mini-entreprise peut d'ailleurs apparaître pour certains élèves comme une activité plus « sérieuse » que les cours, à en croire Guy : « La pression n'est pas la même entre ça et des cours que vous faites parce que les cours, en fin de compte pour la plupart, les cours techno, ils ont l'impression de ne pas prendre ça au sérieux. Là maintenant, ils se sont impliqués là-dessus, ça leur demande énormément d'énergie mais j'ai l'impression qu'ils ne vont pas tenir le coup l'année. »
- le déplacement identitaire est cependant limité car les ME sont sous la dépendance du cadre scolaire. Ainsi, les élèves ne peuvent faire fonctionner une ME qui se trouverait notablement en écart d'une bienséance scolaire : les slogans à faire figurer sur des T-shirts font ainsi l'objet d'une censure scolaire. L'une des vidéos réalisées pour le concours « les mini font leur buzz » où l'on voit des mini-entrepreneurs danser sur les tables de leur salle de cours montre le caractère relatif de cette censure. Ce sont finalement les négociations locales qui vont déterminer les marges de manœuvre de chacun et l'amplitude de cette nouvelle identité.

Ce déplacement identitaire qui potentiellement valorise les élèves et élargit leur sphère d'action invite les « élèves » à se positionner comme des individus dont la parole est écoutée car elle détient un pouvoir d'action. Ainsi, lors des prises de contact téléphonique pour inviter des journalistes à faire un reportage sur son « entreprise », une élève est confrontée au fait que ses interlocuteurs - au son de sa voix - lui renvoient l'image considérée alors comme dévalorisante d'une élève. Elle a alors retravaillé sa prise de parole pour être plus crédible. Dans les situations imprévues rencontrées, on constate que les élèves prennent des initiatives en construisant une nouvelle identité support pour cet engagement.

Les observations ont aussi mis en évidence des élèves qui semblent en incapacité de réaliser un tel déplacement. C'est d'ailleurs ce que l'un des enseignants leur renverra en leur disant qu'ils n'avaient pas saisi la chance qui leur était offerte et qu'ils étaient restés dans leur rôle d'élève. Ce rôle qui généralement est le support identitaire privilégié pour agir dans l'établissement se révèle inapproprié ici. La difficulté qui se pose alors pour les élèves c'est de savoir composer entre ces deux rôles : car si le métier d'élève se révèle inapproprié dans la ME, on imagine aisément que certaines de ses dimensions sont attendues dans le métier de mini-entrepreneur. Ce déplacement identitaire apparaît ici dans toute sa complexité. En absence de ce support identitaire construit dans le projet, difficile de s'engager dans un dispositif aussi exigeant. Nous pouvons faire l'hypothèse que le développement d'un sentiment d'efficacité personnel dans le dispositif constitue une ressource précieuse et pèse sur un déplacement identitaire réussi. Ce point est repris plus en détail dans le rapport (voir 5.1)

## Entre activités ludiques et « véritable travail »

### ❖ La ME comme jeu libre

D'entrée de jeu, la ME est proposée comme une activité devant se démarquer de la forme traditionnelle des apprentissages. En effet, lors d'un séminaire de créativité que nous avons pu observer, une animatrice de l'association EPA conduit les échanges avec les élèves et l'un de ses propos retient particulièrement l'attention : elle demande aux élèves pour s'engager pleinement dans ce projet de « casser les murs » autour d'eux pour pouvoir être créatifs. L'activité proposée au départ est une activité brise-glace aux allures ludiques : on propose aux élèves de réaliser le pont le plus long ou la tour la plus haute avec des feuilles qui leur ont été distribuées. Là encore, les propos de l'animatrice lors d'un autre séminaire créativité révèlent un souci d'éloignement de la forme scolaire que rappelle le contexte de l'activité<sup>41</sup>. Elle précise : « vous pouvez ranger les tablettes, on va travailler à l'ancienne, avec du papier. Vous allez voir, ça va bien se passer ». Elle distribue des feuilles blanches A4. « Cette année vous allez vivre quelque chose d'un peu différent : l'opportunité de créer votre propre entreprise ». Elle leur demande de ranger les stylos et les trousse : « Avec ces feuilles, on va tout faire sauf écrire. On fait des choses différentes du scolaire ». Par la suite, il est clairement proposé aux élèves de faire des choses selon leurs envies, idée largement reprise par les élèves au cours des entretiens.

L'analyse du fonctionnement de la ME sur l'année confirme cette mise en perspective initiale :

**La ME constitue une activité aux dimensions ludiques et récréative.** La modalité du concours qui structure l'architecture du dispositif en est le rappel constant. La journée « J-50 » - où les élèves sont invités à réaliser une vidéo sur leur ME ou un « hakka » collectif - en est une autre illustration.

La ME ne ressemble en rien à une activité scolaire traditionnelle. Cette forme scolaire si elle était trop présente risquerait de reconduire les acteurs vers leur identité habituelle et rompre la dynamique originale voulue par le dispositif.

Au-delà des intentions visées par le dispositif, y a-t-il une dynamique qui s'éloigne véritablement du cadre traditionnel des enseignements ? Avant d'analyser ces dynamiques dans le détail, un entretien réalisé avec des élèves apporte une indication particulièrement significative. Lorsqu'on demande aux élèves si le fait que la ME se déroule au sein de leur établissement ne les dérange pas, ils répondent de manière unanime que non. L'un des élèves précise : « en fait, c'est curieux, on ne voit plus la salle comme une salle de classe. Ce n'est pas du tout pareil. » Le dispositif engage donc bien les élèves dans un processus en

---

<sup>41</sup> Séminaire réalisé dans une salle de l'établissement, un ou plusieurs enseignants sont présents, les autres acteurs présents sont des « élèves » de l'établissement

écart des dynamiques scolaires traditionnelles. Reste à rendre visible les formes que prend cet écart.

Nous l'avons vu, le séminaire créativité inaugure le dispositif pas des activités ludiques. Cette dimension est à mettre en parallèle de l'invitation faite aux élèves de « créer leur propre entreprise ». Dans un premier temps, il s'agit de réaliser un *brainstorming*, de laisser libre cours à son imagination. Les animateurs insistent ici sur le degré de liberté dont les élèves disposent dans l'action. La ME permet par exemple à certains élèves de s'inscrire dans la ME avec leur réseau amical. Il est en même temps rappelé qu'il revient aux élèves eux-mêmes de créer cette ME et que les adultes ont uniquement un rôle d'accompagnement. Amélie (enseignante) : C'est eux, c'est pas nous. Nous on les guide mais c'est eux [qui décident dans la ME] ». On peut dire alors qu'à cette étape de la ME, celle-ci constitue une invitation à faire semblant, qui s'apparente à un jeu libre Gausso (2002). Dans ce jeu libre, la seule contrainte qui semble peser, c'est celle de faire selon ses envies, selon son imagination. Il suffit alors de les identifier et de les actualiser. L'impulsion initiale repose ainsi sur des dimensions ludiques et récréatives selon la logique du jeu libre qui correspond d'ailleurs pour les élèves à un « je » libre en regard de l'espace scolaire : les élèves insistent unanimement sur la possibilité que leur offre la ME de se déplacer plus librement dans la ME ou sur les relations moins formelles qu'ils engagent avec les enseignants, sur la possibilité de choisir les activités contrairement aux activités scolaires qui sont très généralement obligatoires.

Cette entrée en matière contraste cependant avec l'avancement du projet qu'un enseignant traduit ainsi : « c'est un super élan au départ mais après ça retombe ». L'entretien d'Amélie (enseignante) permet de préciser ce basculement : « Par contre, ce qu'ils aiment moins, c'est toute cette partie administrative qui est au début, au démarrage : « entreprise, qu'est-ce qu'il faut faire, sur quoi vous allez vous mettre en base de salaire ? » Bon, ces choses-là, c'est vrai que... tout est tombé d'un seul coup sur leurs épaules. » Cette transition se retrouve aussi dans la perception des animateurs et animatrices. Ainsi, l'une d'elles précise lors de sa première intervention : « C'est votre projet. Si vous n'y croyez pas, il ne verra pas le jour ! ». Ce passage est aussi identifié par Paul : « Interviewer : Comment ça se manifeste quand ils ne sont pas intéressés ?

Paul : Par « on fait les choses, mais on fait les choses parce qu'on est obligés ». On sent bien qu'il y a un manque de détermination, d'envie. »

On perçoit chez Paul et les autres enseignants que ce passage est fondamental pour rester dans le projet et constitue un moment clé pour comprendre les abandons dans les ME.

Au fur et à mesure de l'avancement du projet, le jeu libre se règle en fonction des activités à mener, des coordinations entre les acteurs que cela implique. Du « je » libre, les élèves se retrouvent à devoir régler leurs rôles en fonction des autres acteurs, la logique de spécialisation et de division du travail exerce des contraintes fortes sur les modes

d'engagement dans le projet. Le jeu se règle aussi en fonction des contraintes du travail en entreprise et de ses impératifs :

il faut prendre garde à la faisabilité et à la viabilité de la ME, pour cela toutes les idées ne sont pas recevables. Faire le tri demande une réflexion et un véritable travail d'argumentation.

Si l'envie de réaliser les premières ventes est très présente, celle-ci doit être soutenue par un ensemble d'activités moins récréatives. Comme le signale Amélie : « Faut savoir : eux, ce qui les intéresse c'est, effectivement, de vendre quelque chose, de le réaliser après. Voilà, ça c'est clair : c'est cette partie la plus intéressante. Mais non ! J'ai découvert que la partie « devis, études »

Les propos d'Amélie illustrent ce point :

« C'est compliqué le démarrage je trouve... Le démarrage est compliqué, une fois, après quand ils sont sur du projet... mais toute la partie mise en place, mise en forme, ça c'est compliqué et on n'a pas forcément toute la classe qui participe ou qui est réceptif à tout ça. » (Amélie). Guy le confirme : « ce démarrage, cette partie administrative qu'elle demande, c'est-à-dire un pré-bilan à faire de ce qui va être fait, tout ça, toute cette partie comme ça décomposée... ».

#### ❖ La ME comme jeu sérieux

Le jeu devient sérieux et nécessite un engagement qui procure un autre plaisir : celui lié à la réalisation du projet et à son aboutissement. Cette évolution dans l'engagement correspond à une évolution dans les motivations : des aspirations à prendre un plaisir immédiat dans les activités. Ce plaisir est différé par un engagement dans le travail que nécessite la ME. La ME est donc ici à rapprocher d'une pédagogie du jeu.

Cet extrait d'entretien met en évidence le passage du jeu libre qui oblige par l'attribution de rôles dans le projet d'accorder les identités, les activités, les communications. Ce jeu de rôle oblige alors les mini-entrepreneurs à « jouer le jeu », à se prendre au jeu.

« On a les services Comptabilité, Communication, Production, un responsable de gestion du personnel, un responsable des finances, on a un directeur d'entreprise, et ça, c'est un jeu de rôles. Je dirais que les élèves se prennent vite au jeu, d'autant plus qu'on dégage un petit peu de bénéfices, ce qui, évidemment, sera réutilisé pour faire quelque chose en lien avec la classe. Les élèves sont partie prenante tout de suite, ils jouent le jeu. » (Paul, enseignant)

La ME est donc selon cette dynamique un jeu sérieux qui associe plaisir récréatif immédiat et plaisir différé associé au travail engagé. Précisons les contours de ce plaisir différé. Il repose sur le fait que la ME ne constitue plus une activité séparée de l'environnement socio-économique – caractéristique de la forme scolaire – mais invite à s'inscrire de manière authentique dans cet environnement. Il est rappelé aux mini-entrepreneurs que leur ME est

une entreprise comme les autres à ceci près que sa responsabilité en est statutairement assurée par l'établissement. Position statutaire qui rejoint la perception des acteurs :

« (...) ce n'est pas une entreprise comme les autres. Mais comme les autres, c'est une entreprise. Voilà. Effectivement, on a tout d'une grande. » (Paul, enseignant)

Les activités mises en œuvre de manière systématique dans les ME (contacter des clients potentiel, solliciter des dirigeants d'entreprise, passer des commandes, organiser des ventes, tenir une comptabilité, etc.) sont indéniablement à l'image de celles réalisées dans de véritables entreprises. De même le rythme de la ME rappelle l'activité irrégulière d'une entreprise (ceci est détaillé dans la partie suivante consacrée à la temporalité dans le projet).

Cette perception de la ME comme lieu de travail véritable se retrouve chez les élèves. Ainsi, l'un des élèves interviewé, dirigeant de sa ME, est-il quelque peu vexé par le fait que ses parents bien que fiers de son engagement dans le dispositif, lui renvoient l'image d'un jeu plutôt que celle d'une expérience authentique. On peut voir ici – ce que viennent confirmer d'autres cas rencontrés dans l'enquête – que pour les mini-entrepreneurs les dimensions expérientielles associées à la ME confinent à une sensation d'authentique. Les élèves disent d'ailleurs, comme les différents accompagnateurs les y invitent, à faire figurer cette expérience dans leur CV.

Mais cette visée d'authenticité est pourtant relativisée par les acteurs, enseignants et élèves. Amélie : « Mais attention ! ça n'est qu'un jeu, c'est ce que j'ai dit : c'est un jeu, il n'y a pas de course au chiffre d'affaires, il n'y a pas... voilà. Mais on teste, nous, cette année : on va le sentir comme ça... » Cette relativisation se retrouve notamment à l'approche du concours régional et d'un possible échec : « après tout ce n'est qu'un jeu<sup>42</sup> ». Il s'agit ici de digérer par anticipation cette possibilité. Les élèves montrent de même qu'ils savent faire la différence entre leur vécu dans la ME et des expériences dans des situations authentiques. Une élève nous dit par exemple qu'elle ne se verrait jamais créer sa propre entreprise en raison des risques que cela exige. Elle dit s'être rendu compte de la difficulté de créer une ME, mais cela sans trop courir de risque. Pour elle l'expérience doit être très différente à partir du moment où il s'agit d'hypothéquer ses propres biens avec l'angoisse de ne pas réussir.

Dans ce passage on remarque que cette élève arrive à projeter dans ce « jeu sérieux » une réflexion sur un engagement futur sans pour autant totalement accéder à cette possible réalité. Toutefois, le manque de connaissance de cette élève lui donne une vision erronée du processus de construction d'une entreprise<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Donnée tirée des observations réalisées.

<sup>43</sup> Rappelons qu'aujourd'hui il est possible de créer sa propre entreprise selon des statuts juridiques qui protègent les biens personnels du chef d'entreprise.

Il s'avère qu'il existe un « jeu » dans le « jeu » qui pour nous constitue le ressort fondamental du dispositif : la ME est un « faire-semblant » réglé. La ME demande finalement aux élèves de s'y inscrire conjointement selon deux régimes : l'un sous la modalité du jeu, l'autre sous la modalité d'un « véritable » travail/ d'un travail « véritable ». Ceci marque l'identité propre du dispositif : ni entreprise véritable, ni activité scolaire.

Cet extrait d'entretien de Paul est particulièrement significatif à ce propos :

« Ils ont eu leur stage d'observation en entreprise, mais ils étaient tout seul. Là, ils représentent la mini-entreprise devant d'autres entrepreneurs, et donc, ils se sentent investis d'une mission devant toute la classe. Premièrement, ils s'habillent parce qu'on s'est mis d'accord sur la tenue. Vraiment pour eux, c'est un évènement. Et quand ils présentent la mini-entreprise, ils ont le trac, mais quand ils sortent de là, parce que ça se passe toujours bien, parce que les gens qui les audient sont des gens tout à fait bienveillants, on est dans le conseil et non pas dans la sanction, ils sont valorisés par ça. Ils ont un sentiment très positif en disant : « on avait beaucoup d'appréhension, on a craint, mais qu'est ce que c'est agréable quand on sort d'une épreuve et qu'on a réussi. Je dirais que ça, ça n'a pas de prix. On les voit sortir de là avec le sourire. »

La tenue tient tout autant du costume que de la coutume ; le trac est celui du comédien et du professionnel qui porte des enjeux forts pour sa société ; la bienveillance est une éthique professionnelle et une posture pédagogique.

Catherine (enseignante) traduit l'aspect ambigu du dispositif et des activités proposées :

« (...) pour moi, tel que je l'ai vécu, [la ME] **c'est faire semblant mais en faisant pour de vrai.** Ils savent qu'ils ne sont pas adultes, mais ils savent qu'ils passent par toutes les étapes en accéléré, en pédagogie, etc. d'une entreprise. Une mini-entreprise, c'est un projet réaliste, pédagogique. Ça a assez de réalisme pour que eux, y croient. Et nous aussi, on est pris dans la réalité du projet. Je ne sais pas comment définir, c'est compliqué. C'est une fausse entreprise, je ne sais pas ! c'est un travail de groupe qui a un sens, où il n'y a rien au début, où tout est créé, qui a une finalité et qui se rapproche quand même avec le modèle de l'entreprise. »

Cette analyse dynamique de la ME montre ainsi une évolution des sources de motivation et des positionnements à adopter par les élèves dans le dispositif. On peut alors se demander si les abandons ou les désengagements de la part des élèves que l'on a pu constater lors des observations et que signalent les enseignants dans le questionnaire ne sont pas en grande partie imputable à cette nécessaire évolution que ne réaliseraient pas tous les élèves. En effet, l'impulsion initiale met avant tout en évidence des dimensions ludiques. N'y a-t-il pas alors pour certains élèves une sorte de désillusion ou de malentendu qui apparaît lors de l'avancement du projet ? Certains enseignants disent organiser des visites d'entreprise en complément de la ME pour ne pas que leur public « se lasse ». On peut alors considérer cette initiative comme une stratégie pour gérer cette dynamique à géométrie variable.

La dynamique expérientielle des élèves engagés consiste donc à trouver sa place dans un dispositif qui demande le passage du jeu libre à un jeu réglé et parfois au-delà du jeu. Il s'agit de devenir un mini-entrepreneur.

❖ Quatre postures possibles

Pour résumer le propos, nous pouvons identifier quatre postures possibles pour les élèves entre lesquelles ils peuvent osciller :

- Les élèves sont en quête d'un jeu sensationnel, dans l'idée de se faire avant tout plaisir dans les activités.
- Les élèves se prennent au jeu ; le jeu devient sérieux. Il s'agit alors pour les mini-entrepreneurs de relever le défi et de porter leur projet en réalisant le passage du souhait, de l'intention, du désir libre à sa concrétisation. Ce passage s'effectue par le réglage de l'activité selon les normes de l'action et non plus selon les normes scolaires apparaissant comme plus arbitraires.
- Le jeu n'est plus drôle, les activités de la ME sont plutôt vécues sous le mode de l'obligation. Rappelons ici les propos de Paul pour qui, parfois, « on fait les choses, mais on fait les choses parce qu'on est obligés ». On sent bien qu'il ya un manque de détermination, d'envie. » Il y a alors la tentation pour les élèves de rester à la périphérie et de profiter par moment lorsque des activités plus récréatives sont proposées. : « Alors là ! À la limite, ils ont tous choisi l'activité qui faisait sortir de l'école : aller à l'extérieur. C'est rigolo non ? Comme quoi, c'est bien cet aspect non scolaire qui leur plaît... » (Lisa, enseignante).
- Posture critique. Cette posture se décline en fait selon deux modalités diamétralement opposées. Soit la ME est perçue comme allant au-delà d'un simple jeu (perception que l'on retrouve chez plusieurs des élèves rencontrés lors des entretiens ou lors des observations réalisées sur le terrain). Les élèves sont littéralement pris par les activités. Soit la ME perd de son sens, les élèves ne s'y reconnaissent pas ou plus. Ils sont alors tentés de quitter la ME (rappelons qu'il existe près de 20% d'abandon dans les ME en moyenne selon les données issues du questionnaire).

La dynamique expérientielle des élèves consiste alors à trouver sa place dans un dispositif qui demande le passage du jeu libre à un jeu réglé et parfois au-delà du jeu. C'est cela devenir pleinement un mini-entrepreneur.

### 4.3. Temporalité et charge de travail

La temporalité des mini-entreprises se déploie dans plusieurs dimensions : tout d'abord, la double temporalité hebdomadaire et annuelle liée au fonctionnement des mini-entreprises ; la temporalité des différents acteurs : élèves, professeurs, acteurs institutionnels ; la temporalité de l'institution scolaire.

## La question du créneau horaire

Le premier problème qui se pose est celui du temps que l'institution peut accorder aux élèves et aux enseignants pour s'engager dans le dispositif. En effet, les mini-entreprises mobilisent élèves et professeurs le plus souvent entre deux et trois heures par semaine, heures qu'il faut bien rémunérer pour les enseignants, et qu'il faut inscrire dans l'emploi du temps des élèves.

La question de l'investissement en temps revient dans les propos de la plupart des acteurs : les mini-entreprises sont « chronophages ». Les chargés de mission du rectorat, en particulier, l'affirment : « Les mini-entreprises sont un outil formidable mais chronophage ». Il faut au moins 1 heure, 1h 30 par semaine avec les élèves. Et « ce temps là souvent n'est pas suffisant ».

La mini-entreprise nécessite donc un temps disponible identifié, un « créneau horaire ». Selon les niveaux d'enseignement dans lesquels se déploient les mini-entreprises, différentes solutions sont possibles.

Ainsi, on trouve une forte concentration de mini-entreprises en 3e, et plus particulièrement dans le cadre de l'option DP3 (découverte professionnelle 3 heures). Celle-ci paraît offrir le créneau horaire idéal : « à l'évidence », « judicieux », « fait l'unanimité », disent les chargés de mission. Selon eux c'est ce qui explique la forte montée en puissance des mini-entreprises dans les collèges (bien qu'une proportion non négligeable de mini-entreprises soit également accueillie dans des sections SEGPA). Au collège, les autres créneaux signalés sont ceux des Clubs, mais cela est qualifié de « marginal » par les chargés de mission.

Paul explique les limites de cette insertion de la mini-entreprise dans la DP3 : « On est bloqués un peu avec ça : le contenu de la DP3 à faire passer et la mini-entreprise à faire vivre. Donc, on est un peu tiraillé entre ces deux aspects. Maintenant, si on ne passait que du temps avec la mini-entreprise, sans doute qu'on aurait de meilleurs résultats.

Mais pour l'instant, on n'a pas trouvé le moyen de le faire. Et puis, il y a la DP3 pour laquelle il y a un contenu qui est évident, pour lequel il faut avancer. »

La mini-entreprise apparaît ainsi comme un « coucou » ou une « plante épiphyte<sup>44</sup> », « colonisant » un environnement qui initialement n'a pas été conçu pour elle.

En seconde les mini-entreprises occupent souvent le créneau de l'« accompagnement personnalisé ». Selon les chargés de mission, il n'y a « pas de contrainte sauf le besoin de médiation et pas le temps d'y répondre ». En 1<sup>ère</sup> le montage est plus complexe car les accompagnements personnalisés sont mis en place par discipline.

---

<sup>44</sup> « Qui croît sur d'autres plantes sans en tirer sa nourriture (opposé à parasite) » selon le petit Robert. Il existe donc une nuance entre le coucou et la plante épiphyte, qui ne nuit pas à son hôte.

En terminale les contraintes temporelles sont telles que les mini-entreprises reçoivent une « fin de non recevoir » sauf dans des cas très spécifiques, par exemple pour un public de terminale Bac Pro usinage. « On bloque sur le fait que c'est tout une année scolaire » explique un chargé de mission. En effet, la durée de réalisation de la mini-entreprise constitue une contrainte forte. Elle exige pour les enseignants et pour les élèves une disponibilité continue sur l'année. Elle pose problème également pour les formations dans le cadre desquelles les étudiants doivent accomplir un stage.

Il est à noter que d'un point de vue institutionnel il n'existe pas de norme ni même de consensus : « L'utilisation de créneau horaire spécifique ne fait pas l'unanimité au niveau des inspecteurs », déclarent les chargés de mission. Selon eux, la « panacée » serait de « banaliser dans l'emploi du temps ».

### La gestion réelle du temps

Dans la pratique, du fait des contraintes temporelles fortes de certaines phases de la vie de la mini-entreprise, comme la production, il arrive fréquemment qu'élèves mais aussi professeurs y consacrent de leur temps au-delà des créneaux-horaires prévus. Leila constate : « l'inconvénient, ça peut être le temps, il faut avoir du temps à leur consacrer. Sur les heures de mini entreprise, il faut avoir le temps en dehors, et ne pas compter ses heures, mais est-ce que c'est vraiment un inconvénient quand on est partie prenante dans un projet, je ne le sais pas. [Q : pour vous ce serait essentiellement le critère du temps ] 3 heures, c'est court, il y a forcément des choses qu'on est obligés de faire en dehors de ces 3 heures. ». Cet investissement ne semble pas lui poser problème, ni déranger les jeunes : « Mais c'est vrai que par exemple, si on leur dit : « aujourd'hui, on travaille sur la publicité », si ça doit leur prendre plusieurs heures, même en dehors de la classe, ils n'ont aucun problème avec ça et ils le feront. ». « Des élèves viennent un mercredi après-midi pendant leur temps libre », constate un chargé de mission. Parfois, à l'inverse, les enseignants jouent avec les temps pour ne pas saturer les élèves, comme Guy : « bien sûr, on les re-motive et si vraiment on sent que ça ne va plus, on stoppe là et on dit : « hop, on reprendra ça un peu plus tard ». (...) ne pas forcer, parce que si on force ça n'ira pas non plus. »

Ce dispositif induit donc un travail supplémentaire pour les élèves comme pour les enseignants. Pour ces derniers, les chargés de mission estiment le temps consacré à la mini-entreprise à 10 % de leur temps de travail. « Les profs ont besoin de s'investir à côté », constatent-ils. Selon eux, ce problème du temps exigerait que les enseignants ne soient jamais seuls et travaillent en équipe : « il faut que les enseignants soient entourés d'autres sinon ils sont épuisés au bout de deux ans ». Le collectif apparaît comme une nécessité absolue pour les chargés de mission (voir la partie 4.5 du rapport consacrée au collectif).

Pour les chargés de mission il apparaît aussi important que le premier contact avec les enseignants soit clair au niveau de l'engagement en temps : « il faut dire les contraintes sinon ce n'est pas viable ». Les enseignants ne doivent pas être seuls.

## La charge de travail

Une autre lecture dynamique de la ME peut être opérée à partir d'une analyse de la charge de travail. Ce qui apparaît tout d'abord c'est la forte variabilité de la charge de travail, ce qui n'est pas sans poser de réelles difficultés dans la gestion du groupe. L'un des enseignants rencontré indique ainsi qu'« il y a une vraie difficulté à donner du boulot à 15 élèves pendant tout le projet ». Nous l'avons déjà signalé, la ME demande pour une bonne partie des élèves une charge de travail supplémentaire (50% des ME sont dans ce cas selon le questionnaire). Les observations confirment ces variations entre parfois un certain désœuvrement et à l'inverse une activité débordante.

D'un point de vue chronologique, passé le séminaire de créativité, la mise en place de la ME est ressentie comme une période délicate où le premier enthousiasme fait place à une période plus laborieuse : les élèves ont le sentiment de piétiner (il faut par exemple déterminer en commun le nom de l'entreprise ce qui ralentit l'activité des différents groupes), sentiment partagé par les enseignants qui parlent pour certains d'une phase « administrative » (Amélie et Guy). Cette situation contraste avec l'urgence et l'accroissement d'activité qui caractérise le rapprochement du moment du concours régional et de la remise du dossier pour y participer.

Nous pouvons identifier trois types d'activités qui alimentent potentiellement la charge de travail et qui permettent de comprendre les temporalités à l'œuvre dans le projet.

- Les activités liées au développement ou au fonctionnement de la ME. On peut regrouper ici les activités pour organiser le fonctionnement du groupe, la mise en œuvre fonctionnelle de la ME (définir les orientations stratégiques de la ME, phase de production, sessions de vente, opérations de démarchage, développement de la communication dans la ME ou en dehors, construction d'un réseau, etc.) ;
- Les activités liées au concours qui se concrétise notamment par la réalisation du dossier à remettre à une date fixée par EPA et à respecter impérativement.
- Les activités d'apprentissages associées au déploiement de la ME

Dans l'idéal, ces trois types d'activité devraient être en correspondance logique et donc faire système : construire le dossier s'effectue dans le prolongement des activités mises en œuvre dans la ME. Le retour que le dossier opère sur l'expérience constitue ainsi dans l'idéal un mode d'apprentissage. Cette logique semble en effet à l'œuvre par exemple dans la ME qui a remporté le concours régional et dont nous avons rencontré les élèves. Leurs propos mêlent aux récits d'expérience des termes spécialisés et des analyses issues des discussions développées lors du concours. Cette imbrication des différentes activités dans les propos indique bien le caractère systématique des apprentissages, de l'expérience et du concours.

Cependant, lors de nos observations, nous avons pu identifier des limites à cette imbrication idéalement visée. Le dossier semble en partie désolidarisé des activités menées dans la ME : les acteurs sont notamment à la recherche des règles de fonctionnement de ce dossier et de

la présentation devant le jury lors du concours en parallèle des activités dédiées à la ME. Ces deux activités (dossier et préparation au concours) deviennent en partie autonomes et se surajoutent aux activités de la ME. Or, la période de la constitution du dossier et de la préparation au concours coïncide pour beaucoup de ME à une phase de forte activité de celle-ci qui arrive enfin à maturité. Ce constat est partagé par un grand nombre d'enseignants. Les animateurs en ont eux aussi conscience. Toutefois, cette surcharge d'activité bien que fréquente n'est pas ressentie comme une difficulté majeure dans le projet. Ainsi, dans le questionnaire seul 10% des enseignants trouvent que le rythme de la ME est difficile à suivre. Ce rythme est en effet interprété comme faisant partie du fonctionnement normal du monde de l'entreprise et constitue un challenge pour les enseignants et les mini-entrepreneurs. Savoir faire face à cette surcharge, c'est aussi se mettre à l'épreuve de la ME et donc prouver sa valeur. Autre point à noter : cette surcharge, si elle est adroitement gérée par le groupe constitue un facteur important pour sa cohésion.

Signalons un autre effet de l'avancement temporel du projet, mais qui n'est cette fois pas lié à la modalité du concours. Le développement de la ME, comme tout projet, est dans dynamique inverse : si au départ le projet est riche de potentialité et pauvre en réalisation, la fin du projet est riche de réalisation et pauvre en potentialité. L'avancement dans le projet engage donc les mini-entrepreneurs et les enseignants dans un processus de concrétisation. Ce processus rend de plus en plus visible les imperfections du projet initial et l'engagement des individus. Ainsi, les élèves qui ne respectent pas leurs engagements dans le projet, ou qui se défontent sur leurs pairs mettent l'organisation en difficulté. L'impératif déroulement de l'action exige de résoudre ces difficultés. Cette phase agit comme un révélateur dans la ME :

- soit les mini-entrepreneurs surmontent entre eux la difficulté, comme ce fut le cas pour la ME qui a remporté le concours. L'une des élève a du assumer une forte présence de la ME lors du salon de l'étudiant, en raison du désistement de ses collègues de la ME. Une discussion franche a permis de surmonter cette tension et de renforcer le groupe que cette élève présente comme une « famille ».
- soit le groupe tend à exclure les élèves freinant le projet par ce qui est alors interprété comme un manque d'engagement.
- soit les enseignants pallient tant que faire se peut les difficultés en espérant une progression toujours possible des élèves considérés comme défaillants dans la ME. Les exigences de plus en plus fortes lors du rapprochement du concours obligent cependant les enseignants à quitter cette posture. Surgit ici un dilemme professionnel que pose un tel dispositif : l'exclusion toujours possible dans ce collectif est-elle de la responsabilité de l'élève qui alors se marginalise ou est-elle du fait du groupe lui-même et de sa dynamique singulière ?

Dernier aspect concernant la temporalité et la charge de travail : l'équilibre à trouver entre travail dans la ME et travail scolaire. Plusieurs élèves notent en effet que ces deux formes de

travail sont parfois en concurrence et qu'ils ont alors à arbitrer entre bien faire son travail dans la ME afin de respecter les engagements pris – nous avons vu dans ce qui précède que les enjeux peuvent être importants – ou répondre prioritairement aux exigences scolaires sous la pression des autres enseignants et parfois de leurs parents. Ce sont alors les élèves qui se retrouvent eux aussi devant un dilemme. Cette expérience doit selon nous faire l'objet d'un accompagnement spécifique partagé au niveau de l'établissement pour ne pas trop peser sur les mini-entrepreneurs.

Il ressort des analyses exposées ci-dessus que la logique générale du dispositif ne permet pas d'instituer un équilibre dans les temporalités et les charges de travail et qu'il revient aux acteurs en situation de gérer cet aspect du projet avec le risque, si les arbitrages ne sont pas réalisés et anticipés dans un accord commun, de provoquer des situations d'exclusion ou de tensions au sein du groupe.

#### 4.4. Le collectif au travail

Dans cette partie, les extraits d'un entretien – celui mené avec Catherine, enseignante - illustreront régulièrement les analyses. Il s'agit de montrer par là que c'est bien un ensemble d'effets sur les dimensions collectives du travail dans l'établissement qui affectent enseignants et élèves de la ME. L'ensemble du corpus de données montre en outre que toutes les ME impactent le travail collectif au sein de l'établissement, à des degrés divers. L'entretien de Catherine est donc représentatif des processus à l'œuvre.

##### 4.4.1 Un collectif d'acteurs au travail

Les travaux sur les dimensions collectives du travail enseignants se sont développés ces dernières années dans la littérature scientifique française (Marcel, Piot, etc.) ainsi que des travaux portant sur la collaboration des enseignants avec d'autres acteurs (dans le cadre de la pédagogie du projet, les « éducations à... »). Ils font apparaître que le métier d'enseignant reste peu collégial quand il s'exerce dans l'espace de la classe (Marcel, 2007) et que les dimensions collectives du travail enseignant se développent plutôt *hors de la classe*. Par ailleurs des formes de travail partagé se développent notamment dans des dispositifs partenariaux. Ceci traduit une certaine évolution des pratiques, sans doute associées au développement de certains dispositifs. Dans le monde du travail, la communication et les dimensions collectives et les compétences relationnelles qu'elles requièrent sont tout à la fois exigées, valorisées et négligées ou peu évaluées (Linhart, 2009 ; Champy-Remoussenard, 2014). L'étude portant sur les Mini-entreprises a montré que celles-ci constituent un contexte permettant d'étudier les dimensions collectives du travail et des formes de travail éducatif partagé (Marcel, 2007, 2009) ou autrement dit les dimensions collectives du travail éducatif.

L'étude des Mini-Entreprises permet d'analyser ce qu'on peut qualifier des *situations de « travail partagées »*. On l'a vu, les mini-entreprises sont créées pour une durée d'un an par une équipe constituées d'élèves, d'enseignants, de marraines et parrains d'entreprises (tous volontaires et le souvent impliqués hors du temps scolaire obligée et des programmes) et de

partenaires associatifs. Ce travail collectif orchestré sur la base d'une pédagogie du projet se fait sur la base de l'engagement choisi des acteurs qui partagent des activités communes à l'occasion du projet.

S'il vise l'atteinte de la compétence clef « esprit d'initiative et d'autonomie » du socle commun, et s'il s'inscrit dans une perspective d'aide à l'orientation et à l'insertion, le dispositif développe aussi, comme nous allons le montrer, des apprentissages en lien avec l'exercice des dimensions collectives de l'activité.

La majorité des personnes interviewées met en avant ces dimensions collectives selon des expressions variées.

- Chargé de Mission : « On est une équipe. On ne travaille pas l'un face à l'autre mais du même côté ».

- Marc (enseignant) : « l'avantage d'un projet en groupe. C'est que – je crois les doigts et je touche du bois – on ne s'est encore jamais retrouvé à en avoir 8 qui était H.S. et ce qui est motivant, c'est qu'il y en a un qui dise « allez, si, vas-y, regarde il faut qu'on fasse ça ! ». Ils sont pour le coup, certains, assez lucides. Ça, c'est l'avantage d'un projet collectif. Ça serait à mener individuellement, ce serait plus lourd, plus compliqué, à dire « allez, vas-y ». Non, le groupe par lui-même est un moteur. » Il ajoute : « créer, être un créateur d'activité, avoir cette idée de « on invente quelque chose, on le produit, on commercialise » et tout ce qui va autour : la réflexion d'abord, la construction d'un projet, l'aventure collective. Ça, c'est des arguments qui sont forts et dans le contexte dans lequel je me trouve – un établissement spécialisé avec des personnes en situation de handicap – c'est particulièrement porteur. Tout seul ça peut être compliqué, à plusieurs c'est déjà beaucoup plus simple. Ça aussi c'est quelque chose d'intéressant. »

- Un pilote : « On voyait qu'il se passe quelque chose de commun, que les gens sont réjouis de s'être engagés. En tout cas, c'est comme ça que je l'ai ressenti. Si j'avais une image à montrer, ce serait plus cela, cette communauté d'engagement, cette communauté de bonheur. On voit qu'il se passe quelque chose, de positif en plus. Avec des gens qui, il y a peu de temps, n'auraient pas pu se dire : « on est sur le même projet, contents d'être ensemble, entre l'entreprise, l'école ».

- Des élèves : « Quand on est entrepreneur, on entreprend avec d'autres personnes / pas d'action seul/s'il y a quelqu'un qui sait pas, d'autre savent/on peut s'aider. » /« On est comme une famille »

Du point de vue des enseignants, les dimensions collectives sont liées aux objectifs mêmes du dispositif Mini-entreprise. Le questionnaire a mis en évidence que - dans la limite des choix multiples qui leur étaient proposés – les ME visent à remplir 2 missions principales :

- Apprendre à travailler collectivement,
- Apprendre à travailler de façon autonome.

Ces deux types d'apprentissages pourraient apparaître comme contradictoires. En fait ils se réalisent en complémentarité, comme on va le voir.

Le travail collectif associé aux Mini entreprises implique un partenariat entre adultes et jeunes, et entre adultes aux rôles et inscriptions institutionnelles multiples. Il implique donc l'existence et la vie d'un groupe, d'un collectif à la forme spécifique. Il suppose aussi des formes d'accompagnement spécifiques. Le dispositif réunit un ensemble en partie inédit d'acteurs et augmente de manière notable et occasionnelle le taux d'encadrement des élèves. Plusieurs adultes se trouvent ainsi réunis autour d'un même objectif : assurer l'accompagnement des mini-entrepreneurs – puisqu'ils ne peuvent plus être considérés comme des élèves – dans la réalisation de leur ME. Les mini-entrepreneurs trouvent donc à leurs côtés plusieurs adultes : enseignant, animateur rattaché à l'opérateur, un ou plusieurs parrain.s ou marraine.s issu.e.s du monde de l'entreprise. Cette situation contraste avec la situation scolaire traditionnelle du face-à-face entre un enseignant et un groupe d'élèves. De plus, se sont souvent plusieurs enseignants qui interviennent dans la ME parfois en co-intervention. Ces caractéristiques des formes d'accompagnement proposées aux élèves sont importantes si on les prend en compte du point de vue des formes d'exercice du métier d'enseignant qui s'avère, en général, peu collégial quand il s'exerce dans l'espace de la classe (Marcel Jean-François *et al*<sup>45</sup> 2007).

Nous allons voir que ce collectif spécifique se décline de manières diverses, s'invente au quotidien, avec des satisfactions et des difficultés. Il est en tout cas une des dimensions fortes des activités et la majorité des acteurs mettent l'accent sur leur perception positive voir enthousiaste de ce travail collectif.

#### 4.4.2 Le recrutement, étape de la constitution d'un collectif

Les pratiques sont diverses en matière de recrutement de l'équipe de la ME. Professeurs et élèves y contribuent à des titres divers selon les contextes. Les critères des enseignants et des élèves ne sont pas les mêmes lorsqu'ils effectuent les uns ou les autres ce recrutement.

L'association des élèves au recrutement se traduit dans cet exemple d'un processus de cooptation outillé ce qui traduit la volonté des élèves d'être les moteurs du recrutement, comme l'explique cet enseignant : « les élèves ici vont faire passer des entretiens aux élèves

---

<sup>45</sup> Marcel Jean-François *et al.*) *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2007).

de 4èmes pour connaître leur motivation. Parce que, il y en a de plus en plus qui veulent être intégrés à la DP3, ils sont réunis dans une seule et même classe, donc, on a une petite lettre de motivation, un petit entretien pour vraiment connaître la motivation. Parce que ça part d'une démarche volontariste. » (Paul). Ou comme l'expriment eux-mêmes les élèves. : « On est sur un même pied d'égalité dans la mini-entreprise, donc, il n'y a pas de raison que ce soit les profs qui recrutent. »

Dans certains cas, ce sont cependant les enseignants qui sont moteurs. Leila (enseignante) donne l'exemple d'un recrutement par pré-sélection par les enseignants, là aussi sur la base de lettres de motivation : « Avec Mr M., on a fait une liste d'élèves de 4ème qu'on aurait souhaité avoir dans la mini-entreprise – parce qu'on travaille tous les 2 en 4<sup>ème</sup> qui devaient être motivés -. On leur a soumis le projet, et pour les élèves qu'on avait sélectionnés et qui étaient vraiment intéressés, on a demandé d'écrire une lettre de motivation qui listait les raisons pour lesquelles ils souhaitaient rejoindre la mini-entreprise. On a déjà fait une pré-sélection, on a retiré toutes les lettres qui ne nous intéressaient pas et puis après, avec les résultats des conseils de classe, on a fait notre dernier tri. Il est resté 14 élèves vraiment partants, qui ne posaient pas vraiment de problème de discipline – mais ce n'est pas forcément ça qu'on cherchait non plus – et qui avaient des résultats moyens. Pas forcément partir avec des bons élèves, mais moyens, ce n'était pas du tout le critère. C'est pour ça que d'ailleurs on a changé l'appellation et qu'on a appelé ça « mini-entreprise » et pas « DP3 ». Ici les critères premiers sont le repérage de l'état d'esprit d'initiative, et les signes favorables prédicteurs d'un bon respect de la discipline.

Amélie (enseignante) témoigne d'un autre processus : le choix d'une classe semblant posséder les caractéristiques requises (le nombre d'élèves, leur intérêt supposé pour la démarche), ce choix d'une classe entière étant lié à l'impossibilité dans leur cas de dégager des heures spécifiques pour la mini-entreprise : « Nous, on a pas d'heure en plus, en fait, donc c'est dans nos propres cours qu'on amène ça donc voilà, on n'a pas créé de module spéci... donc il fallait qu'on dise : (...) On prend une classe entière mais on ne va pas pouvoir sélectionner, entre guillemets, les élèves qui nous semblent les plus motivés et gna gna gna. Donc, on a vu nos Terminale CAP qui postulaient pour le Brevet métiers d'art, moi j'ai dit : « on a une majorité, quelques éléments dans ce [groupe] qui peuvent être intéressant et qui peuvent être intéressé par ça », et du coup, on l'a fait particulièrement pour cette classe-là, voilà. » Le critère premier est donc ici relatif aux conditions d'inscription du dispositif dans son contexte scolaire. Le collectif est donc constitué sur cette base, d'où le choix de privilégier le collectif d'élèves qu'est la classe entière et à l'intérieur duquel une sélection des individus ne sera pas possible.

#### 4.4.3 L'organisation du collectif au démarrage de la ME

Le processus de répartition du travail apparaît simple si l'on en croit la description faite par les dossiers et les premiers propos tenus par les élèves en entretien. Cependant tant les processus que leurs motivations sont en réalité plus complexes.

Le lancement de la mini-entreprise est un moment complexe du point de vue du collectif, comme l'explique Amélie, enseignante : « Mais c'est vrai qu'il y en a tellement qu'à un moment donné on se dit : « on ne va pas y arriver, on ne peut pas faire tout ça ! » Enfin, je ne sais pas, c'est quelque chose, c'est un peu compliqué quand même... C'est compliqué le démarrage je trouve... Le démarrage est compliqué, une fois, après quand ils sont sur du projet... mais toute la partie mise en place, mise en forme, ça c'est compliqué et on n'a pas forcément toute la classe qui participe ou qui est réceptif à tout ça. »

Le démarrage est le moment de l'attribution des rôles. D'après Paul, enseignant « confier un rôle à chacun, c'est ça qui n'est pas évident. ». Il regrette la lourdeur du projet, fortement lié au fait que la mini-entreprise montée dans son établissement comptait 25 élèves.

Dans ce processus, il existe tout d'abord, **une répartition formelle du travail**, celle qui se traduit par les organigrammes présents dans presque tous les dossiers (et demandés par EPA : « elle avait expliqué un petit peu comment faire, elle avait dit : « tiens, pour la réunion de la semaine d'après, je veux un organigramme » et tout ça. » (Guy, enseignant), **et une réparation réelle**. Il semble d'ailleurs que les élèves soient souvent mal à l'aise avec l'idée qui consiste à établir une hiérarchie entre eux dans le cadre de la mini-entreprise. Ils mettent souvent en avant des processus électifs, soulignent en entretien que le « chef » est « comme les autres », essayent parfois que contourner le principe de hiérarchisation dans la présentation de leurs organigrammes. Cet organigramme n'est d'ailleurs parfois que de façade, des changements de rôle étant possibles selon les exigences des circonstances. Enfin comme l'exprime Leila, enseignante, l'un des problèmes rencontrés est le respect de « la hiérarchie ».

La répartition formelle est l'un des temps cruciaux qui permettent le démarrage de la mini-entreprise, selon Leila : « Pour moi, il y a plusieurs stades. D'abord, quand le projet naît, où c'est encore en quelque sorte les professeurs qui sont les entrepreneurs et les élèves qui sont ... et la phase où on a décidé des postes, et là, vraiment ce sont les élèves qui prennent les décisions et transmettent les ordres, et nous ne sommes plus là que pour les assister. »

Le séminaire de créativité joue un rôle dans ce processus. C'est un temps qui doit permettre aux élèves (et à l'enseignant) de réfléchir à la façon dont ils travaillent ensemble : « Et elle, ce qu'elle voulait, c'était étudier avec moi, regarder un peu comment ils allaient s'organiser ensemble. Elle n'avait rien dit mais une fois qu'en fait, ce pont avait été réalisé<sup>46</sup>, alors il faut voir, il y avait des trucs qui étaient comme ça... il y avait... En fait le constat était : ils ne savent pas s'organiser, ils n'ont pas su discuter entre eux, ils n'ont pas su voir rapidement qui savaient faire quoi et puis... » (Guy, enseignant). « Voilà ! C'est ce qui a permis d'en arriver là, c'est-à-dire elle a dit : « maintenant, à la prochaine réunion, je veux un organigramme

---

<sup>46</sup> L'activité proposée aux élèves consiste à réaliser en groupe le pont le plus long en disposant uniquement du même nombre de feuilles de papier.

puisque vous m'avez prouvé que vous ne savez pas vous organiser, alors maintenant, vous allez discuter entre vous, vous allez essayer de vous organiser pour savoir qui va faire quoi dans cette entreprise, en fonction de vos capacités » »

Un exemple des difficultés que pose la répartition réelle du travail est évoquée par Paul, enseignant : « On a des travaux de groupe, en amont on est obligé de bien préparer la séance pour savoir ce qu'on va faire, pour que dans chaque groupe il y ait du travail, il n'y a pas toujours du travail à faire pour tout le monde. Quand on fait la caisse, quand on fait les comptes, quand on crée le logo, quand on fait le sondage, l'étude de marché, ça ne concerne pas tout le monde, il faut bien se mettre d'accord et avoir un travail en amont qui soit abouti, pour éviter les dysfonctionnements. »

Il est à noter que le dispositif ne prévoit pas de répartition explicite du rôle des uns et des autres lors d'une réunion préparatoire. Aucun temps n'est dévolu à échanger autour d'une éventuelle répartition ou ajustement des rôles. Lors de nos observations, nous avons pu constater que les acteurs ajustaient leurs actions et position dans le groupe de manière essentiellement implicite ou conjoncturelle en fonction de leur compréhension partielle du dispositif en situation. Nous verrons en analysant le dispositif dans son fonctionnement que ce flottement dans les rôles va autoriser des modes d'engagement divers et aboutir à des expériences différentes.

Ce flottement peut être simplement signalé en posant la question suivante : qui dirige la ME ? L'animateur ou animatrice rattaché.e à l'opérateur qui détient la vision globale du dispositif ? L'enseignant qui est le garant des apprentissages, du cadre des interactions, de l'existence d'une ME dans l'établissement et qui est détenteur d'une parole légitime dans l'institution solaire ? Le dirigeant de la ME choisi parmi les mini-entrepreneurs ?

Cette incertitude dans les rôles commande en partie la dynamique du dispositif, offrant ainsi des potentialités expérientielles et éducatives qui ne sont pas toute équivalentes.

#### **4.4.4 Le collectif dans la mini : relations entre les différents protagonistes**

##### **Les enseignants entre eux**

La coopération entre enseignants se situe à plusieurs niveaux. Celui de l'enseignant ou des enseignants en charge seuls ou à deux ou à plusieurs de la Mini (enseignants « responsables »). Celui des autres enseignants que nous qualifierons de « périphériques » mais qui peuvent jouer un rôle soit aidant, contributif, soit bienveillant (ils ne mettent pas d'entraves). Celui des autres enseignants « extérieurs » au dispositif. Illustrons ces trois niveaux de collaboration à partir d'extraits d'entretien.

❖ Les enseignants « responsables »

Marc : « L'essentiel de mes collègues [qui interviennent dans le projet] c'est celle avec qui je travaille, avec qui je partage l'animation, et là on est partenaire à 50% chacun dans l'aventure, on est complètement liés sur ce projet-là. »

Cependant cette collaboration entre enseignants n'est pas toujours simple. Elle peut s'inscrire dans une collaboration entre des enseignants qui ont des expériences et des acquis préalables très différents, comme le dit Catherine : *« Donc, oui, c'est de l'enseignement. Mais, mon collègue qui vient de se greffer sur le projet n'a pas du tout la même approche et ça fait deux expériences très difficiles, parce qu'on a nous-mêmes été en adaptation tous les deux, lui est prof de techno et ça ressemble énormément à sa matière. Et donc, il ne quitte pas du tout sa position d'enseignant, et il se définit comme personne-ressource »*

Elle nécessite des formes et des temps de communication adaptés :

*Catherine : (...) Ah oui, dans les inconvénients, si on est plusieurs enseignants, c'est chouette, parce qu'on se répartit le travail, mais la communication est aussi difficile. Avoir une heure ensemble, ça permet de faire le point. Sinon, ça voudrait dire se revoir encore en dehors.*

❖ Les enseignants « périphériques »

A titre d'exemple du rôle joué par ces enseignants périphérique dans la ME, une enseignante, puis le collectif d'enseignants tout entier sont sollicités pour donner un avis relatif à la mise en œuvre. Une enseignante intervient sur son temps de cours pour servir de conseil. D'autres enseignants contribuent à une collecte d'argent bien souvent nécessaire pour que la Mini démarre.

*Leila : Il y a donc ma collègue d'arts plastiques qui nous aide régulièrement, qui apporte un avis sur les motifs, la semaine dernière, ils nous avaient préparé deux collections, donc j'ai été invitée à faire le tour des professeurs qui étaient présents en salle des professeurs pour qu'ils me donnent un avis sur la collection, avec leurs préférences. La collègue d'arts plastiques apporte son regard sur le projet, elle a mis ses 5 classes de 3èmes sur le programme à suivre, elle a pris une ou deux heures de ses cours pour dire : « voilà vous allez faire un motif pour mettre sur un tee-shirt de la mini-entreprise ». Et après, il y a eu mes collègues qui ont fait les fameux gâteaux pour lancer le fond de départ, ce qui était sympa.*

Les autres enseignants « extérieurs », qui ne sont pas directement impliqués

Marc les évoque quand il explique qu'il n'y a « pas de concurrence, pas de jalousie, de frein, mes collègues enseignants sont des spectateurs bienveillants – et ce n'est pas péjoratif -. »  
« C'est une histoire de consensus avec tout le monde pour que le jeune puisse avoir ses séances de kiné, mais qu'en même temps sa participation au projet ne soit pas en pointillés, parce que sinon ça ne veut pas dire grand-chose. Il ajoute : « Donc, les collègues, oui, j'imagine peut-être que dans d'autres endroits, il y a de la jalousie, du remord, mais ici, ce

n'est pas le cas. Plus une vigilance de la part de certains, pour dire « attention, il n'y a pas que ça, n'oubliez pas aussi ce dont le jeune a besoin à côté », mais jamais pour freiner, au contraire les arrangements sont plus fréquents que les indisponibilités. »

Les résultats du questionnaire complètent cette analyse :

Une grande majorité des ME (soit 80% des répondants) sont pilotées par plusieurs enseignants, développant des collaborations étroites entre enseignants responsables.

Pour près de 20% des répondants au questionnaire, la mini-entreprise est l'occasion d'échanger de temps en temps (64%) ou à de nombreuses reprises (16%) avec des collègues enseignants de l'établissement. Les relations se déclinent aussi sous forme d'actions partagées : accompagnement des élèves à un moment donné (pour un tiers des répondants), apport d'une aide technique (pour un tiers des répondants) ou par la visite de la ME (pour 23% des répondants). Les relations avec les enseignants périphériques se déclinent de manières variées mais de manière générale constituent une source de dynamisation du collectif enseignant.

### Les autres acteurs adultes de l'établissement

#### ❖ Les Conseillers Principaux d'Education

D'autres acteurs comme un CPE par exemple apportent leur contribution. Cette personne apporte son concours ponctuellement sur une part des activités et l'enseignante distingue la participation du suivi, en soulignant l'intérêt d'être plusieurs.

*Catherine : « on a une CPE qui elle, a suivi des élèves et qui est très intéressée pour ce qui est de sortir de la mini et mettre en avant certaines choses, sur certains élèves qui ne se voient pas en dehors. Elle a suivi le projet, elle n'a pas participé dans le sens où elle n'était pas avec nous en cours. Mais régulièrement elle a suivi. Ce midi on a eu réunion ensemble et c'est elle qui va les accompagner au Grand Palais, pas au concours, mais pour le J-50. Ça permet aussi, de ce que nous on observe dans la mini, qu'il y ait quelqu'un d'autre qui s'y intéresse et qui va en tenir compte de cette dimension humaine de l'élève. On est 3 ! »*

Le CPE fait parfois partie de l'équipe responsable de l'accompagnement de la ME. C'est le cas pour 4 des ME représentées dans le questionnaire.

#### ❖ Les chefs d'établissement

Ils apparaissent comme des acteurs incontournables dont l'appui est absolument nécessaire.

*Catherine : « (...) Mais par contre, ma direction est favorable et ça, c'est essentiel, c'est important. On peut se battre contre les collègues, contre la direction, ça devient plus difficile. On peut le faire, c'est juste encore plus d'énergie. (...) »*

*Leila : « Dans leur dynamisme, il faut quand même les freiner parce qu'ils prennent des décisions sans nous et sans le chef d'établissement. Il faut leur dire : « vous voulez faire ça, d'accord, mais d'abord, il faut passer par là, là et là, il y a une hiérarchie, on ne peut pas faire ce qu'on veut dans l'établissement ». Elle ajoute « Le chef d'établissement est quant à lui constamment sollicité. Ils ont toujours une question à lui poser. »*

Ces propos sont corroborés par ceux des chargés de mission comme cela a déjà été montré plus haut.

#### ❖ Les parrains

L'accompagnement par le parrain se traduit par une grande diversité de situations.

*Catherine (enseignante) : « nous, on n'en avait pas ! Mais, on a donc demandé à l'association « parcours 59 » si son président voulait bien être notre parrain. Donc, c'est un jeune, il a 25-26 ans. C'est pas un chef d'entreprise, c'est un associatif. Il a accepté. Là, ça fait longtemps qu'on ne l'a pas vu. C'est ça aussi que ce ne pas un parrain officiel, ça fait qu'on ne l'a pas vu régulièrement, mais il suit les choses ».*

Le parrain est en général un référent du terrain très écouté des élèves même si parfois son rôle apparaît peu à certains d'entre eux (c'est le cas pour deux élèves interviewés). Enseignants et élèves apprécient la capacité de ces acteurs de fournir discrètement<sup>47</sup> des conseils pertinents à partir d'une expertise professionnelle dont ne disposent pas les autres intervenants. Son activité assure une fonction de rappel de la réalité et offre aux enseignants un référent pour évaluer la justesse du déroulement de la ME.

Marc (enseignant) : « le parrain apporte sa connaissance du monde de l'entreprise et du coup, permet aussi aux jeunes qui pourraient peut-être aussi s'envoler dans des trucs de dingue, de ramener un sens de la réalité assez intéressant, parce que lui, il est directement en phase avec le monde des entreprises ».

Comme les personnels d'EPA, le parrain apparaît également comme une source de stimulation :

Marc (enseignant) : « le moment que l'on vit en ce moment avec lui, (...) c'est de la vitamine C pour tout le monde, Olivier. C'est-à-dire qu'il va savoir entraîner, motiver les troupes, c'est peut-être dû aux entreprises qu'il a, il est dans l'évènementiel et la relation beaucoup, et du coup, ça c'est bénéfique pour les élèves, de se sentir portés, motivés, boostés, regonflés, avec l'aide qu'il peut nous apporter. »

---

<sup>47</sup> Nos observations mettent en avant l'attitude réservée des marraines qui, lorsque qu'un groupe d'élèves se trouve dans une situation problématique, proposent au sein de ce groupe, des éléments pour solutionner la situation.

Il est aussi un catalyseur en vue du concours, comme le montre Marc : « Il suit entre autres, en particulier, le développement de notre participation à l'un des prix partenaire, en plus du concours, il y a différents prix partenaires. Il s'est réuni avec des jeunes, en essayant de voir avec eux, comment on pouvait répondre et correspondre à ce prix partenaire, en mettant en avant, dans ce que les jeunes racontaient de leur expérience, ce qui pouvait être exploité. Donc, il a été un catalyseur là ».

Mais parfois le parrain fait défaut et un enseignant prend le relais :

« C'était à A.. La première fois, il n'y avait pas de parrain « mini entreprise » au lycée A. à B. et l'enseignant qui chapeautait cela s'est dit : « il n'y a pas de rôle de parrain, donc, je vais faire le parrain ». Et en fait, les élèves l'ont appelé ensuite tout le long de l'année « Parrain », même les élèves ne participant pas au projet. Il passait dans les cours, ils l'appelaient « le Parrain » (rires), c'était devenu « Le Parrain », et ensuite les élèves sur les orientations qu'ils voulaient avoir, c'était des retours que l'on avait eu, ils disaient : « voilà, moi je veux aller dans la classe du Parrain, parce que c'est un prof qui fait des choses bien pour ses élèves ». Quand on a des mômes comme ça qui deviennent vos élèves, il y a un impact vraiment positif au niveau des élèves. »

#### ❖ Les opérateurs

En ce qui concerne les Mini Entreprises dans le Nord Pas de Calais, EPA apparaît, au moment de la recherche, comme un acteur qui apporte son soutien aux enseignants. L'accompagnement peut notamment prendre la forme d'une relation d'aide psychologique.

*Catherine (enseignante) : « (...) Et ils interviennent comme un soutien psychologique pour l'encadrant, c'est-à-dire, ça c'est vrai, on peut les joindre, le soir, même moi, j'avais besoin d'être écoutée, entendue, sur mes angoisses, sur « comment je vais gérer ça ? », « voilà ce qui se passe en ce moment ». Après, il n'avait pas forcément de solution, mais moi, au moins, j'avais quelqu'un qui m'écoutait. ».*

Leur accompagnement se situe aussi sur le registre d'une expertise technique, d'un apport de connaissances.

*Catherine ajoute : « Je pense qu'ils peuvent aussi apporter des aides au niveau du droit. Notamment, au niveau du Parcours, j'ai discuté ce que je peux faire, ce qu'ils peuvent faire, le cadre légal d'une entreprise, et ça, moi, je ne connaissais pas. C'est quand même un garde-fou avec une connaissance que je n'ai pas. »*

Il se décline aussi sur le registre de l'aide à la créativité notamment par l'animation des séminaires de créativité assurant le lancement de la ME et la dynamisation du groupe.

Enfin l'accompagnement proposé par EPA contribue justement à construire et faire agir le collectif :

Catherine (enseignante) : « en fait on réalise qu'il y a des méthodes et des choses qui existent qui ont été réfléchies, c'est pas juste ridicule, parce qu'à l'extérieur, on trouve ça ridicule parce qu'on ne les connaît pas et qui fonctionnent et qui aident à mettre les gens au travail ensemble, et à mettre certaines ambiances que nous on n'arrive pas à mettre en place. C'est vraiment ça qui m'intéressait. »

Sur ces différents registres, l'enseignant est accompagné par les opérateurs.

Marc : « les rails, c'est eux. Ils sont à la fois notre guide, le repère dont on a besoin pour savoir si on avance où il faut. C'est grâce à eux que le cadre – aussi large soit-il je le répète et il est très large – c'est eux qui déterminent le cadre dans lequel cette aventure se vit. Et une fois que je dis ça, ce sont non seulement les rails, mais aussi les cheminots. C'est-à-dire que les aides, les gens, les outils qu'ils nous proposent viennent d'eux. Je pense au site internet, et à la différente boîte à outils, qui nous permettent d'avancer en gagnant parfois un peu de temps, et puis après, je ne peux pas mettre de côté la présence et la participation des animateurs qui, plus que régulièrement, nous font la gentillesse de venir se prêter aux séances avec nous pour remettre un coup. (...) Si on n'avait pas ces personnes autour de nous on serait livrés à nous-mêmes. Ça permet 1) de trouver le dynamisme qu'il faut, 2) de retrouver les repères nécessaires en disant « attention, il faut avancer », ce sont ces personnes-là qui nous permettent d'avancer, oui ».

Marc : « nous faire avancer. Au démarrage, je pense au démarrage en particulier, un petit secouage de tête pour déterminer quel pourrait être le besoin auquel on pourrait répondre en inventant quelque chose, de fil en aiguille, avec les moyens qui ont été les siens, de nous aider à déterminer notre objectif principal. Pas plus tard que la semaine dernière, d'avancer dans la rédaction et la préparation du dossier au concours avec les jeunes qui seront devant le jury. A chaque fois c'est plus que riche, et on a la sensation que le schmilblick a avancé. » Lors des observations, il apparaît que l'animatrice qui intervenait jouait une fonction de réassurance (enseignants et élèves doutent assez souvent dans le projet) et de dynamisation de l'activité en indiquant les nouvelles pistes d'avancement. Cependant cet accompagnement a ses limites : Marc « Sa présence (accompagnateur EPA) est là pour nous remettre sur les bons rails, pour nous projeter sur la station suivante, et puis de l'encouragement toujours. Plus, ce serait..., il y a des fois où on se dit « heureusement qu'elle ne vient pas tout le temps, parce qu'elle serait en trop ».

Ce partenariat implique une forme de division du travail comme le montre Marc : « la fameuse séance où on a balancé toutes les idées comme ça, oui, c'est [l'animatrice] qui avait la main sur ce moment-là de l'activité. La préparation du dossier avec les 2 ou 3 jeunes qui vont vraisemblablement présenter l'oral devant le jury, elle a pris la main avec eux, parce que du coup, nous on en a profité pour résoudre d'autres tâches avec les autres jeunes. Oui, c'est un partenaire complet dans ces moments-là. »

De manière générale, la collaboration nécessite et implique des modalités et des outils de communication entre les acteurs. Le collectif vit aussi grâce aux outils de communication et un apprentissage de cette dernière. Ainsi la communication avec le parrain peut passer par les réseaux sociaux. Les échanges entre EPA et les ME se réalisent très fréquemment par courriels. Plusieurs des enseignants disent avoir appris à communiquer avec leurs collègues, les partenaires extérieurs ou même des journalistes.

Catherine « *On a créé un groupe Facebook pour pouvoir communiquer entre nous, il fait partie du groupe. Il voit ce qui se passe pour nous. Ça fait un bon bout de temps qu'on ne l'a pas vu, mais il s'est engagé à venir au concours avec nous.*

### Un collectif contre la solitude

On le voit, la ME est une affaire collective et d'ailleurs pour la plupart des acteurs, il n'est pas possible de travailler seuls, la solitude est explicitement à éviter.

Marc : « A chaque fois, ça a été une bouffée d'oxygène que de se dire qu'on n'était pas tout seul »

La dynamique collective est valorisée comme le montre cet enseignant : « (...) il faut s'organiser. Comme ce n'est pas tout le monde en même temps, il faut savoir ruser. Sur ceux qui sont sur un petit creux de vague et ceux qui sont en haut, telle ou telle semaine, miser sur ceux qui sont en haut pour qu'ils emportent les autres. Ça, c'est l'avantage d'un projet en groupe. C'est que – je crois les doigts et je touche du bois – on ne s'est encore jamais retrouvé à en avoir 8 qui était H.S. et ce qui est motivant, c'est qu'il y en a un qui dise « allez, si, vas-y, regarde il faut qu'on fasse ça ! ». Ils sont pour le coup, certains, assez lucides. Ça, c'est l'avantage d'un projet collectif. Ça serait à mener individuellement, ce serait plus lourd, plus compliqué, à dire « allez, vas-y ». Non, le groupe par lui-même est un moteur. »

#### 4.4.5 Aspects économiques et financiers d'un partenariat

La mission éducative partagée et le partenariat s'inscrivent, dans ce cas comme dans d'autres, également dans une logique de marché de l'éducation. Dans le cas des mini-entreprises et de l'éducation à l'entrepreneuriat, la division du travail entre les différents partenaires relève d'une distribution de parts de marché et de la volonté des acteurs de l'éducation nationale de contrôler la qualité et les valeurs engagées par le travail des uns et des autres, comme le montre ces propos d'un chargé de mission Ecole/entreprise : « Ce que j'espère – je vais bientôt devoir intervenir – c'est qu'on puisse réussir à faire travailler tous les opérateurs avec le même objectif sans concurrence, mais plus en complémentarité. Et je pense que si on arrive à faire ça, on arrivera à donner une cohésion à l'ensemble du processus. C'est une volonté du Rectorat. On sait qu'EPA seul ne pourra jamais tout faire, donc il faut vraiment que tous les opérateurs se situent, se positionnent et puissent agir en cohérence ».

La division du travail entre enseignants et prestataires de l'association partenaire (qui sont pour certains salariés pour certains bénévoles) recèle une forte complexité et des tensions évidentes. Questionné sur le coût du dispositif, le directeur reconnaît la part importante associées aux déplacements des accompagnateurs de l'association sur la région et appelle de ses vœux la plus grande autonomie des enseignants qui permettra de réduire les interventions de l'association. On voit aisément à quel point cet objectif met en tension l'association entre sa logique de développement liée aux besoins de l'Education Nationale et une logique de repli supposée dépendre de la plus forte implication des enseignants.

*Le travail collectif produit globalement des changements de points de vue*

Les propos d'un directeur d'association partenaire d'un Rectorat sur ce dossier sont éloquentes. Le dispositif crée selon lui « du lien entre enseignants et élève », en « cassant la relation très descendante entre l'enseignant et l'élève, l'enseignant qui sait et les élèves qui ne savent pas (...) qu'on a tous mal vécu à l'école ». D'autre part, quand on lui pose la question de la portée du dispositif en termes de relations écoles/entreprises, il signale un « rapprochement entre les profs...qui se comprennent mieux », et le fait que les chefs d'entreprise parrains/marraines des Mini-entreprises se « prennent une claque » et se rendent compte que le « métier d'enseignant, c'est pas simple ». Le travail commun est présenté comme un moyen de « réduire les idées reçues »<sup>48</sup>.

Les enseignants sont parfois présentés dans leurs formes d'engagement dans le dispositif (sur la base d'un volontariat) comme peu autonomes, voire dépendants des animateurs de l'association et surtout prisonniers de la forme scolaire, de la logique des programmes et des référentiels et d'une culture de la réussite obligatoire. Dans ce cas de figure, le partenariat est considéré comme une dynamique d'influence et de formation destinée à sortir les enseignants de « la dynamique scolaire », « sortir du cadre scolaire » par le moyen de la dynamique de travail en projet. Et si cet effet est recherché par les acteurs de l'association, il semble l'être aussi par les enseignants qui, pour certains d'entre eux semblent engagés dans un processus quasi irréversible créant une sorte de dépendance au plaisir ressenti dans l'aventure : « le prof qui envoie un message un samedi matin, c'est assez rare ! Et là, il a envoyé un message en disant, c'est la plus belle rentrée scolaire que j'ai jamais vécue. Et là, je me suis dit « il y a un truc qui se passe ». Il dit aujourd'hui « sans mini-entreprise, je ne prends plus aucun plaisir à exercer mon métier » (Pilote).

Certains professeurs distinguent fortement leur rôle d'enseignant et celui d'accompagnant dans le cadre de la ME et montre que la dynamique collective modifie les relations entre les

---

<sup>48</sup> Ces résultats corroborent ceux recueillis lors de l'enquête sur les stages d'un an en entreprise d'enseignants d'économie gestion. Ceux-ci relatent comment leur séjour dans les entreprises permet aux salariés de celles-ci de découvrir des compétences qu'ils n'auraient pas attribués aux enseignants avant de travailler avec eux (Champy-Remoussenard, Deville, 2013).

enseignants et les élèves (voir la partie ci-dessus exposant les modes d'engagement des élèves et des enseignants). Catherine (enseignante) explique ce changement de rôle : « pour moi, [j'essaie d'être un] accompagnant rassurant. Quand ils sont perdus, c'est vers moi qu'ils vont se tourner. Il y a des moments où on doit être cadrant aussi, mais c'est compliqué. Ce qui est sûr, c'est que je ne suis pas enseignante. J'accompagne dans quelque chose. Pour moi, cette année, ça a vraiment été ça. Avec un cadre, des limites à ne pas dépasser. Mais que je ne connais pas forcément avant ».

Si une communauté est bien créée par le projet, elle constitue également un levier de changement pour les pratiques pédagogiques.

Evoquant le moment de la remise des prix qui vise à récompenser les meilleures mini entreprises, un des pilotes traduit sa perception du travail éducatif partagé par les différents acteurs : « On voyait qu'il se passe quelque chose de commun, que les gens sont réjouis de s'être engagés. En tout cas, c'est comme ça que je l'ai ressenti. Si j'avais une image à montrer, ce serait plus cela, cette communauté d'engagement, cette communauté de bonheur. On voit qu'il se passe quelque chose, de positif en plus. Avec des gens qui, il y a peu de temps, n'auraient pas pu se dire : « on est sur le même projet, contents d'être ensemble, entre l'entreprise, l'école ». Ce dispositif est bien ici considéré par certains interviewés comme un moyen de faire évoluer les pratiques enseignantes. Le travail partagé y constitue bien globalement un levier de changement.

### En conclusion

Les effets des formes d'activité collective apparaissent comme puissants et nombreux, si l'on considère,

- les transformations des relations entre les différents acteurs concernés
- l'évolution des représentations et l'amélioration de la connaissance que les partenaires ont du travail des autres (se connaître et se reconnaître autrement).
- le changement des modalités de travail pédagogique
- les acquis en termes d'apprentissage du « travailler ensemble » profitables pour les élèves quelles que soient leurs futures insertions professionnelles et dans leur vie citoyenne.

Le travail collectif produit des effets qui pourraient dépasser le cadre des activités de la ME et qui interpelle les formes pédagogiques traditionnelles.

En ce qui concerne les compétences clefs visées par l'éducation à l'esprit d'entreprendre, les compétences d'initiative et d'autonomie sont développées pour tous les acteurs concernés et pas seulement pour les élèves. La problématique de la collaboration, de l'initiative et de l'autonomie sont intimement liées. Parfois en tension, parfois en complémentarité.

Enfin, le fonctionnement du collectif incite à s'interroger sur ce que c'est entreprendre. Une aventure individuelle? Une aventure collective? C'est maintenant l'exercice de l'activité effective de l'entrepreneur ou plutôt les différentes formes d'exercices de l'activité qu'il faudrait étudier, du point de vue des dimensions collectives qu'elles mobilisent afin de comprendre en quoi le déploiement des dimensions collectives de la ME prépare les élèves à devenir des entrepreneurs ou des intrapreneurs.

#### 4.5. Filles et garçons dans les ME

Commençons par rappeler quelques constats généraux sur l'articulation entre les trajectoires scolaires masculines et féminines, les activités et les formes d'implication respectives des femmes et des hommes dans l'entreprise.

Les femmes sont minoritaires parmi les dirigeants d'entreprise (29% des créateurs d'entreprise selon le rapport du Conseil Économique, Social et Environnemental sur l'entrepreneuriat féminin, 18% des dirigeants d'entreprise selon le rapport *Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, édition de 2014).

Les femmes sont minoritaires globalement dans le monde de l'entreprise (elles sont plus représentées dans la fonction publique, comme le montrent notamment les chiffres de l'INSEE sur l'emploi dans la fonction publique).

On constate globalement des choix d'orientation et de carrière professionnelle très différents, qui peuvent être vus comme traduisant une perte d'opportunité pour les femmes.

Plus diplômées, elles accèdent moins que les hommes à des postes à responsabilité, en raison souvent de choix moins « stratégiques » durant leur scolarité, mais aussi de dynamiques propres au monde du travail (« plafond de verre »). Catherine Marry met notamment en évidence ces logiques en ce qui concerne les femmes ingénieurs (Marry, 2004, 225).

Pour ce qui est de la scolarité, on connaît leur plus faible représentation dans les filières scientifiques (seulement 41% des effectifs en terminales scientifiques (S, STI2D, STL), seulement 28% des titulaires d'un diplôme d'ingénieur. La parité n'est jamais atteinte dans les différents enseignements au lycée (Rapport 2014 *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité*). La parité est rarement atteinte dans l'enseignement professionnel.

Dans ce contexte, on peut se demander si les mini-entreprises contribuent ou pas à reproduire ces inégalités, ou si elles s'avèrent des sources d'inspiration pour une répartition plus égalitaire des rôles ?

Il existe un intérêt des pouvoirs publics comme du milieu associatif pour la question. On peut en voir un signe dans l'enjeu posé par la ministre du droit des femmes d'une hausse de 10% du nombre de femmes chefs d'entreprise (<http://femmes.gouv.fr/les-clefs-pour-atteindre-40-de-femmes-entrepreneures-des-2017/> ). La politique du ministère de l'éducation

nationale promeut l'égalité, qui se traduit par un souci spécifique dans le montage des mini-entreprises par EPA, puisque la trame du dossier final pose la question « la parité est-elle respectée dans votre mini-entreprise ? », question dont se sont plus ou moins saisi les jeunes mini-entrepreneurs.

### **Mixité, parité, égalité : trois termes renvoyant à des réalités différentes :**

La terminologie portant sur les notions de mixité et de parité est complexe, car les termes peuvent revêtir plusieurs sens selon les auteurs. Catherine Marry, dans son ouvrage sur les femmes ingénieurs, propose la synthèse suivante : « Au delà de leurs différences de points de vue et des termes utilisés pour qualifier les hommes et les femmes en société – rapports sociaux de sexe, genre, masculin-féminin, différence(s) des sexes, catégories de sexe -, ces approches partagent un postulat commun, celui du caractère relationnel de ces deux termes : l'un ne peut être défini en dehors de sa relation avec l'autre (Scott, 1988). Il n'y a pas une catégorie spécifique (les femmes) opposée à un masculin universel, mais des sujets sexués qui se définissent par leur rencontre, leurs rapports de pouvoir, mais aussi de coopération, de soutien, voire de séduction (Singly, 2003 ; Théry, 2001). » (Marry, 2004, 22).

La mixité renvoie initialement à la coprésence des deux sexes dans un espace. Or nous avons vu que cette mixité, dans le cadre scolaire, n'empêche pas l'inégale représentation des filles et des garçons dans les différents cursus. La parité, telle qu'elle a notamment été promue par la loi dans la représentation politique, renvoie à l'égale représentation des deux sexes. Cependant, si la parité est un outil pour l'égalité, elle ne garantit pas toujours celle-ci : une égale représentation dans les effectifs n'empêche pas le cantonnement des hommes et des femmes dans des rôles différenciés. On en verra des exemples dans certaines mini-entreprises. Une autre acception du terme parité porte sur l'égale reconnaissance du travail des hommes et des femmes, à tâche égale. Dans le monde du travail, cela passe par des salaires égaux, d'égales possibilités de promotion. Dans les mini-entreprises, cette dimension est difficilement mesurable.

Une des principales questions que pose l'objectif d'égalité est celle des différences : peut-on dire, par exemple, qu'il y aurait une manière féminine de diriger sans dériver vers une approche essentialiste, qui postule que femmes et hommes possèdent de façon innée des qualités différentes qui doivent les conduire à assumer des rôles sociaux spécifiques ? Que faire des aspirations différentes des filles et des garçons, qui expliquent largement leurs différences d'orientation, sachant que ces différences d'aspiration sont socialement construites mais n'en sont pas moins subjectivement ressenties ?

### **Les chiffres : quel équilibre du genre dans les mini-entreprises :**

Les mini-entreprises présentent un tableau très varié quant à la parité mathématique - nous verrons plus loin ce qu'il en est de la répartition des tâches. Le panorama va de mini-entreprises entièrement masculines à des mini-entreprises entièrement féminines, en

passant par des répartitions très déséquilibrées ou au contraire des situations où la parité est respectée à la lettre.

Cette variabilité ressort aussi bien des dossiers présentés par les mini-entreprises pour le concours que des données issues du questionnaire que nous avons proposé aux enseignants. Ce dernier fait apparaître que l'ensemble des mini-entreprises concernées compte 47,9% de filles (532 contre 564 garçons) en début d'exercice, et 47,2% à la fin de l'année (409 contre 463), soit un chiffre très proche de la proportion de filles au collège et au lycée. Le taux d'abandon est très légèrement supérieur pour les filles (16,4% contre 15,2 chez les garçons) mais cela n'apparaît pas comme significatif. Par contre le questionnaire montre l'extrême variabilité de la répartition des effectifs. Sur les 68 réponses, 31 mini-entreprises comptent plus de garçons, 30 plus de filles, et 7 un nombre égal d'élèves filles et garçons. 28 mini-entreprises comptent entre 40 et 60% de filles, soit un effectif relativement proche de la parité, 12 comptent 75% de garçons et plus (dont deux sont entièrement masculines), 8 comptent plus de 75% de filles et plus, soit des effectifs fortement déséquilibrés. Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible de dresser de telles statistiques sur les dossiers, tous ne comportant pas suffisamment de précisions sur la composition de l'effectif de la mini-entreprise.

On peut noter également une légère surreprésentation des hommes parmi les professeurs accompagnant les mini-entreprises (53,7% selon notre questionnaire), peut-être en lien avec la répartition disciplinaire de ceux-ci, même si la dispersion de cette répartition rend la confirmation difficile.

Une raison peut être avancée quant à l'existence d'effectifs parfois très déséquilibrés : les différences genrées d'orientation des élèves conduisent à la constitution de classes, voire d'établissements, dans le cas de certains lycées professionnels, où la proportion de garçons et de filles est fortement inégale. Or il n'est pas rare que les mini-entreprises soient constituées au sein de classes ou d'options spécifiques (option DP3, 3e prépa-pro, SEGPA, sections relevant de l'enseignement professionnel pour les mini-entreprises en lycée). Dans ces conditions, il n'est pas toujours possible de garantir la parité. Cependant, au vu des résultats du questionnaire, les effectifs en lycée professionnel se répartissent dans tout le spectre, des extrêmes à des situations proches de l'équilibre – parfois les mini-entreprises mixent des élèves issus de sections différentes, ce qui permet d'atteindre la parité. Globalement, les groupes de filles semblent plutôt liées à une scolarisation au lycée, général ou professionnel, les groupes mixtes au collège. Cependant, certaines mini-entreprises de collège accusent un fort déséquilibre, ce qui, même si le recrutement de la DP3 ou des SEGPA, par exemple, apparaît plutôt masculin, ne semble pas découler directement de la répartition dans les sections concernées. Il faut alors envisager un autre facteur : quand le recrutement fait appel au volontariat, les affinités jouent un rôle fort, or ces affinités peuvent être sexuées (un élève explique comment il s'est engagé dans la mini-entreprise : « un ami à nous a levé la main, donc on a dit pourquoi pas »).

Autre élément : les plus petits groupes (moins de 10 élèves) paraissent avoir une dominante féminine (5 sur 8 sont majoritairement féminins). Là encore cela peut relever d'une logique affinitaire (nous verrons que créer une mini-entreprise entre filles, par exemple, peut être un choix affirmé) ou éventuellement d'une logique de sélection de la part des enseignants.

### Au delà des chiffres : la conception de la parité chez les élèves

Au delà de l'égale représentation ou non des garçons et des filles dans les mini-entreprises, il est utile de comprendre comment les élèves ont interprété cet enjeu de parité. Pour une analyse plus qualitative des relations entre filles et garçons dans les mini-entreprises, nous allons essentiellement nous appuyer sur les dossiers réalisés par les élèves. La trame du dossier comprend, dans le volet « ressources humaines », après « présentez-nous votre organisation », une question sur la parité : « Y a-t-il une parité entre les hommes et les femmes ? ».

Les mini-entreprises s'en sont diversement saisies : certaines pas du tout, certaines d'une façon strictement comptable, certaines en incluant des remarques sur la question de l'égalité. L'équilibre (ou le déséquilibre) est selon les cas non questionné ou analysé comme résultant d'un contexte particulier.

Quand le déséquilibre est fort, les élèves, dans leur dossier l'expliquent fréquemment par un recrutement initial inégalitaire (opéré par les enseignants, selon des modalités complexes, mêlant volontariat et sélection) :

« Un point important à souligner est qu'il n'y a que des garçons. Aucune fille ne s'est présentée aux entretiens d'embauche »

« Parmi nous, il y a 8 filles et 4 garçons, nous ne respectons pas la parité homme-femme, mais nous n'avons pas choisi les membres de notre équipe. En effet, c'est notre professeur qui nous a sélectionnés dans le cadre d'un questionnaire d'entrée dans la mini-entreprise. »

« Nous sommes une équipe de 9 filles et 13 garçons donc nous n'avons pas trop le choix au niveau de la parité. Ensuite, les postes à responsabilité ont été attribués aux personnes les plus investies au sein de l'entreprise et selon ce qu'ils aiment faire. »

Quand les jeunes peuvent choisir, ils font parfois le choix de la parité, comme dans cette école de la 2e chance : « On a respecté la parité puisqu'il y a autant de filles que de garçons (en comptant M. qui n'apparaît pas sur organigramme car il était déjà parti). De plus, en recrutant les nouveaux salariés, nous avons recruté un garçon et une fille donc l'équilibre est respecté ».

Le respect de la parité est parfois associé plus largement à des valeurs de respect de la diversité : l'une des mini-entreprises met en avant l'absence de discrimination par rapport au handicap (elle compte une élève que les photos de groupe montrent en fauteuil roulant). Une autre mini-entreprise a obtenu le soutien d'une championne handisport. Une mini-

entreprise affirme refléter « la France des couleurs ». Un autre a monté un partenariat avec SOS Homophobie.

### Tous égaux dans la mini-entreprise ?

Pour certains la parité existe à partir du moment où il y a mixité (« notre mini entreprise respecte le principe de parité car il y a huit filles pour cinq garçons »). Pour certains, l'absence de mixité n'est pas un obstacle à l'égalité : « Nous n'avons pas de femme dans notre mini et nous partons du principe que nous sommes tous égaux dans la mini entreprise ». Parfois la parité est bien présente et soulignée : « Les 12 mini entrepreneurs se composent de 6 garçons et 6 filles. Notre mini-entreprise fonctionne de manière équitable pour tout le monde. ». Mais la parité garantit-elle effectivement l'équité ?

Pour d'autres la notion semble très générale : « chaque homme et chaque femme ont une place dans notre entreprise ». Chacun a une place, certes, mais quelle place, selon quelle répartition des tâches ?

### Un outil de répartition des rôles : l'identification des « compétences » et des « centres d'intérêt ».

Dans la trame du dossier est proposé un tableau permettant de présenter les compétences et les centres d'intérêt des élèves. La plupart des mini-entreprises le reprennent.

Concernant la répartition des rôles au sein des mini-entreprises, on retrouve l'opinion dominante chez les élèves selon laquelle une répartition par goûts, centres d'intérêts et « compétences » garantirait l'équité entre les mini-entrepreneurs.

« Les tâches sont bien réparties au sein de notre entreprise entre les garçons et les filles chacun s'investissant dans le service qui lui convient le mieux, notre entreprise est composé de 10 garçons et de 15 filles ».

« Nous avons pris l'initiative de nommée des personnes au postes qui leur convenaient le mieux. ».

Ce principe est fréquemment affirmé à la rubrique « parité » des dossiers. Or différents facteurs peuvent induire une différenciation entre filles et garçons :

- les représentations relatives aux différences de compétences, de goûts, de traits de personnalité (plusieurs dossiers mettent en avant le fait de travailler ensemble dans la différence),
- le développement effectif de différences sur une base sociale,
- les logiques affinitaires encore une fois à l'œuvre dans les choix des élèves.

Ainsi, dans les dossiers, les énoncés des centres d'intérêt, qu'ils soient privés ou qu'ils se rapportent à l'entreprise, sont fréquemment genrés : les filles s'intéressent à l'esthétisme, au service, en termes de loisirs à la danse, à l'équitation... les garçons s'intéressent à

l'informatique, aux jeux vidéos, aux arts martiaux. Dans quelques mini-entreprises, la présentation des compétences et des centres d'intérêt est croisée avec le genre. Dans un cas, il apparaît d'ailleurs clairement que ce qui relève des compétences (mathématiques, fabrication, graphisme) est attribué aux garçons, alors que les filles se voient associer des qualités (organisation, rigueur, sérieux). Cela renvoie à l'association, fréquente dans les représentations sociales dominantes, de caractéristiques « naturelles » aux filles, et acquises aux garçons. Cela dit, les autres dossiers ne confirment pas cette tendance. Parfois des différenciations problématiques se manifestent (attribution de qualités de créativité à des garçons quand le même dossier cantonne les filles au sérieux et à l'habileté) mais il est difficile de généraliser, du fait de la façon très variable dont les élèves se sont approprié la demande de présenter leurs compétence. A l'inverse, un dossier qualifie les filles engagées « d'artistes » et le garçon de « fabricant », semblant réserver cette fois-ci la créativité aux filles. Une autre mini-entreprise spécifie, dans les centres d'intérêt, « intérêt pour la mode (majorité de filles) ». Cette affirmation des qualités ou compétences peut aussi relever de processus affinitaires : dans une mini-entreprise, les trois filles présentes se qualifient toutes de « gentilles », deux mettent en avant le même triptyque (« timide, gentille, courageuse »), toutes trois mettent en projet « travailler avec des enfants ». Ici, c'est sans doute dans la sociabilité féminine que se renforce une identité qui apparaît très traditionnelle.

### Répartition réelle des rôles : que donne ce processus ?

De fait, même quand le dossier affirme que les rôles ont été répartis de façon égalitaire, on constate souvent des déséquilibres entre différents services, voire la constitution de services exclusivement masculins ou féminins. Cela peut renvoyer à une représentation des rôles de chacun (exemples de filles dans les services administratifs, à la vente, d'équipes sexuées d'un côté ou de l'autre à la production selon le type de bien ou de service proposé), mais ce n'est pas toujours aussi évident et la logique affinitaire semble jouer un rôle fort. On peut en voir un signe dans certaines entreprises où l'effectif des différents services ne semble pas particulièrement équilibré. Ainsi un dossier n'indique pas moins de sept garçons et aucune fille au service comptabilité, contre deux filles au secrétariat (les autres secteurs étant mixtes). Les élèves prennent parfois conscience de cette répartition inégale entre secteurs :

« Nous ne sommes que des filles dans ce secteur commercial », parfois non : « il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons dans notre entreprise », affirment les élèves dans un dossier où il apparaît que les services comptabilité et administratif ne comportent que des filles, tandis que seuls des garçons se voient confier les rôles de managers.

Ou encore « les femmes et les hommes ont autant de travail l'un l'autre », dans une autre mini-entreprise où les garçons s'occupent de la production et les filles de la communication.

« Oui, il y a parité entre les hommes et les femmes dans notre entreprise. Nous sommes 18 élèves : 10 filles et 8 garçons et notre entreprise est dirigée également par un garçon et une fille. De plus, la parité est respectée dans chaque service de notre mini entreprise » quand

l'organigramme montre pourtant qu'il en est autrement : 4 filles à la production, 4 filles sur le secteur commercial, 4 garçons aux ressources humaines, 3 garçons à la comptabilité.

« Pour ce qui est de notre entreprise, nous avons divisé notre groupe en fonction des compétences de chacun et non en fonction du sexe de chacun car tous les membres de notre équipe s'entendent parfaitement. », pour une mini-entreprise où au final aucun pôle n'est mixte (mais cette même formule est reprise dans deux dossiers, sans doute pour deux mini-entreprises constituées dans la même classe, et dans la seconde la mixité est davantage respectée).

Parfois les logiques liées aux différences d'orientation peuvent jouer un rôle, comme dans une mini-entreprise qui réunit des élèves de seconde bac pro gestion administration et des élèves de seconde CAP menuiserie, soit une spécialité fortement féminisée et l'autre fortement masculinisée, mais le dossier donne peu d'éléments sur la répartition effective des tâches.

Parfois, mais assez rarement, les propos tenus dans les dossiers se réfèrent à une différence entre filles et garçons, comme ce dossier qui indique parmi ses valeurs « prendre en compte les différences fille/garçon et se respecter ». On n'y note pas cependant que cette différence mise en avant aboutisse à une différence de rôle : « Comme la mini-entreprise comporte autant de garçons que de filles, la parité a été respectée. Dans l'engagement aussi : il y a eu autant de garçons que de filles à moins s'engager dans le projet. Voir organigramme » Il n'en va pas de même pour une autre mini-entreprise : « La mini entreprise X comprend dans ses rangs une femme qui apporte un regard plus féminin sur l'ensemble du projet » mais celle-ci assume le rôle très connoté en termes de genre de responsable administrative. Son nom apparaît sur le côté de l'organigramme quand tous les garçons de la mini-entreprise trouvent place dans une organisation verticale.

### **Les mini-entreprises unisexes : quelle légitimité ?**

Une mini-entreprise, uniquement constituée de dix filles, met en avant une « identité » féminine, à travers le nom, qui est supposé faire ressortir « le côté féminin de l'entreprise », et le choix pour le logo de couleurs « féminines ». Une autre, composée de sept filles, donne également une touche « féminine » à son nom. Par contre, dans les mini-entreprises entièrement masculines, il n'y a pas de volonté de faire ressortir une identité masculine. On peut y voir une forme d'autocensure qui ne s'appliquerait qu'aux garçons, ou à l'inverse une logique du « masculin neutre » (Mosconi, 1989) : quand aucun genre n'est mis en avant, par défaut, on se réfère au genre masculin, il n'est donc pas nécessaire de réaffirmer l'identité masculine qui « va de soi ».

### **La place du minoritaire dans les mini-entreprises où l'effectif est déséquilibré.**

Quand le déséquilibre est particulièrement prononcé, et plus spécifiquement quand il n'y a qu'un représentant d'un genre, les élèves, dans le dossier, se soucient souvent explicitement

de son intégration : « Jean, le seul garçon et le plus jeune membre de l'entreprise a su très vite trouver sa place parmi les 5 filles. »

Par contre, il n'est pas rare que les mini-entrepreneurs constituent des binômes fille-garçon pour assurer la direction. Il se produit également assez fréquemment qu'un élève isolé par le genre assure, seul ou en binôme, la direction de la mini-entreprise, et ce sans qu'un discours sur la parité soit nécessairement tenu dans le dossier : « C'est une SCOOP composée d'élèves de dessin industriel et d'usinage, classe dans laquelle il y a peu de mixité (1 fille). X est donc une entreprise majoritairement masculine, cependant notre PDG est [nom de la fille] ». La direction des différents services est également répartie de façon assez variable, mais avec des exemples d'élève minoritaire de par son genre au sein de service, mais en assurant la direction. Parfois les élèves mettent en avant une volonté de promouvoir la mixité comme ce dossier qui indique dans les « pistes d'amélioration » « on a fait des groupes mixtes pour équilibrer les équipes ».

### Une communication parfois mixte

Il existe aussi parfois une dimension sexuée dans la représentation donnée de la mini-entreprise : dimension féminine assumée pour une mini-entreprise qui n'est composée que de filles, volonté à l'inverse de communiquer sur une base unisexe (choix de couleurs, de logo : « Nous avons choisi la couleur orange, car c'est une couleur qui nous représente : elle est dynamique ! C'est mixte, pas trop fille, pas trop garçon. » ; « Bleu et rouge symbolisent le côté unisexe », « L'identité visuelle de notre mini-entreprise se caractérise par ses couleurs, l'orange et le bleu, pour représenter la parité homme/femme » ; à l'inverse, un dossier mentionne les couleurs du logo, « trop féminines »). Les produits peuvent être ciblés selon le genre mais le plus souvent quand des études de marché sont présentées elles mettent en évidence un public mixte. Une mini-entreprise, qui a travaillé sur la lutte contre les discriminations, propose, si elle devait continuer la démarche, d'élargir le message à la question des rapports hommes/femmes (bien que l'équilibre dans la répartition des fonctions ne soit pas total dans cette mini-entreprise).

### Représentations du travail dans la mini-entreprise

Certaines mini-entreprises font un choix de photos révélateur des déséquilibres de genre, présentant filles et garçons dans des activités stéréotypées et parfois symboliquement hiérarchisées (Les garçons devant les classeurs ou tableaux blancs, les filles manipulant des fers à repasser, car la mini-entreprise propose un service de repassage. Il s'avère que dans le second des deux organigrammes que propose ce dossier, à la production ne se trouvent que des élèves – et tous les élèves – inscrits dans l'option HAS : Hygiène Alimentation Service. Dans un autre cas, un garçon est montré dans une activité de fabrication – travail du bois – et le dossier présente une équipe de vente entièrement féminine ; une autre mini-entreprise tend à valoriser plus les filles, présentées dans l'organigramme comme des « artistes » que le seul garçon, qualifié de « fabricant »).

La mise en avant de la parité est parfois forte alors que la répartition des rôles semble ambiguë : « X compte 5 filles et 8 garçons dont trois participent à la préparation des gâteaux et/ou au service en salle : notre mini est à la pointe de la parité » or dans cette mini-entreprise l'organigramme fait apparaître des secteurs, comme justement la préparation des gâteaux ou le rangement du matériel, presque exclusivement féminins. Il est vrai qu'il y a une distance entre l'attribution formelle des rôles et la façon dont ils sont effectivement assumés, il semble en particulier dans la plupart des mini-entreprises que presque tout l'effectif se consacre à la production quand les périodes de vente approchent.

Dans la fabrication, l'attribution de certaines activités fortement genrées semblent relever de l'évidence, comme le souligne le propos de Paul (enseignant) qui dit spontanément « L'année dernière, on avait fabriqué des petites pochettes qui contenaient des clés USB, c'était en lien avec le développement durable. On avait récupéré des jeans, les filles avaient découpé, cousu, on avait mis un crochet avec un petit mousqueton qui servait à ne pas perdre sa clé USB » et répète presque à l'identique ce propos plus tard dans l'entretien, sans questionner le caractère supposé féminin de cette tâche.

Certaines mini-entreprises font appel aux compétences de l'entourage, sur une logique dans laquelle les représentations de genre semblent parfois revenir en force : « Après avoir cherché d'autres issues mais sans solution, nous avons décidé de faire une production artisanale car trois membres de l'équipe savaient coudre et nous pourrions avoir l'aide de mères et grands-mères de certains membres de l'équipe. » (dossier d'une mini-entreprise). Rien ne vient préciser si cette aide est rémunérée ou rentre dans le cadre d'un travail bénévole.

Les équipes de vente sont souvent féminisées, une mini-entreprise qui a choisi de vendre des préservatifs assume le choix avec humour : « Les garçons ont ici fait preuve de galanterie en laissant les filles se débrouiller. Mais cela a fonctionné. Le lycée est composé en majorité de garçons et l'équipe de choc et de charme est allée à leur rencontre et ont manifestement trouvé les bons arguments!! ».

### **Implication dans les mini-entreprises : un effet « génré » ?**

Paul (enseignant) remarque un déséquilibre dans l'engagement de ses élèves : « tout le groupe des filles a été motivé et impliqué, mais ça, c'est peut-être dû au fait qu'elles bossent plus. En fabrication, on a bizarrement, c'est un stéréotype peut-être, les garçons ont été plus demandeurs. Bon, il n'y avait pas beaucoup de garçons dans la classe. Mais par contre, ceux qui ont fait vivre le projet, ce sont surtout les filles. Après, ça crée des complicités, les garçons qui disent que c'est l'affaire des filles. Il y a eu des garçons impliqués, mais pas tellement, il n'y a que 5 ou 6 garçons dans la classe. »

Leila semble décrire une dynamique voisine, avec un équilibre différent dans le nombre respectif de garçons et de filles : « alors il y a 9 garçons et 5 filles. Dans les garçons, on a un peu tous les caractères, du très réservé au plus expansif. Chez les filles, c'est assez extériorisé. On a souvent des petits conflits entre les filles et les garçons, les filles trouvent

les garçons trop mous et les garçons trouvent les filles très entreprenantes. Il faut passer par le gérant, et le gérant, c'est un garçon.... Il faut respecter la hiérarchie et c'est ce qui pose problème en fait. »

Catherine décrit un effectif équilibré, mais inégalement réparti, avec un clivage assez classique production/vente, où les filles ont du relancer l'équipe de production initialement masculine qui s'avérait défailante : « 10 [garçons] – 10 [filles]. Après sur les profils c'est très mélangé, sauf la production. La production c'est que des garçons, et ça n'a pas marché ! et là, les filles sont en train de mettre leur grain de sel dans la production. Non, en fait, il y a des filles partout : en production, 1 – en finance, 2 – en vente, c'est que des filles. Nos services sont ventes / communication / gestion / production et finance. Ça c'est le cadre, dans la réalité aujourd'hui, ça se mélange. Parce qu'il y en a qui se rendent compte que ça va pas là, que c'est pas ça qu'ils voulaient faire. En vente, c'est que des filles et en production que des gars, le reste, c'est mélangé. »

### La conduite de la mini-entreprise par l'enseignant : des effets de genre ou de discipline d'origine ?

Il apparaît que les enseignants hommes, selon le questionnaire, jugent la conduite de la mini-entreprise facile, de façon prépondérante quand elle compte une majorité de garçons ; les enseignantes, elles, indiquent une expérience facile plutôt en lien avec des groupes mixtes. Par ailleurs, celles-ci indiquent développer une créativité professionnelle plutôt dans les cas où elles s'occupent d'un groupe de filles, et indiquent ne pas développer cette créativité quand elles ont un groupe de garçons. Mais quand elles sont avec des garçons, il existe une corrélation forte avec l'idée de fuir une routine professionnelle. Les groupes mixtes sont plutôt corrélés avec la mobilisation de compétences pédagogiques. Il n'est pas évident d'interpréter ces résultats, qui ne se croisent pas avec d'autres sources (propos en entretien notamment), ils semblent suggérer des formes d'affinités de genre, mais il faudrait pour en être sûr pouvoir mesurer le rôle de l'appartenance des enseignants à une discipline, et des élèves à une section spécifique.

### Pour conclure

Les élèves ont plus ou moins bien saisi la notion de parité au sens mathématique, mais le contexte fait qu'ils ne peuvent pas nécessairement respecter cette logique. De plus, les dynamiques conduisant à la construction d'inégalités sexuées ne leur apparaissent pas pleinement, et reste par ailleurs peu visibles pour une partie des enseignants.

Les mini-entreprises apparaissent de ce fait comme des structures qui présentent un potentiel intéressant pour la construction de l'égalité entre garçons et filles, mais ce potentiel est très différemment réalisé selon les cas. Plus qu'un appel à la parité mathématique, la mise en place d'outils ludiques amenant à la réflexion sur la répartition des rôles, associée à une meilleure sensibilisation des enseignants sur la question, pourrait constituer une piste de progression.

#### 4.6. Les ME en fonctionnement et la question du territoire

Nous avons vu précédemment les liens structurels qui unissent les ME aux questions territoriales. Il s'agit dans cette nouvelle partie de mettre en évidence les liens fonctionnels qui associent ME et espace local.

En suivant les propos de Paul, on comprend que les ME et les dispositifs conduisant à une ouverture sur le monde du travail assurent auprès des élèves une nouvelle lecture du monde social dans lequel ils se trouvent inscrits : « Quand on va à l'aéroport de Lille, voir les coulisses de l'aéroport, c'est très intéressant et ils n'auront pas l'occasion de le faire deux fois. » En accédant aux coulisses de l'espace social ils peuvent le percevoir comme structuré par des organisations de travail dont fait partie leur ME. C'est donc offrir ici une possibilité aux élèves de lire autrement l'espace dans lequel ils sont engagés. On peut faire le pari que cette capacité à lire correspond in fine à une capacité élargie à agir dans leur environnement. La réalisation de leur ME met d'ailleurs les élèves à l'épreuve de cette inscription territoriale plus ou moins étendue.

L'établissement apparaît comme le premier territoire dans lequel agir: il faut développer des relations avec le chef d'établissement, avec d'autres enseignants selon les modalités de la coopération, mais aussi avec les autres élèves comme marché potentiel ou futurs mini-entrepreneurs, avec les parents d'élèves là aussi comme marché potentiels mais aussi comme financeur éventuel. Ceux-ci participent parfois au soutien financier initial de la M.

Mais le territoire concerné est bien plus large et constitue une préoccupation de l'ensemble des acteurs :

- Les activités au sein de la ME obligent à travailler avec l'environnement socio-économique. Il faut prendre contact avec des entreprises qui vont réaliser une partie de la production ou fournir les matériaux de base. Les deux exemples suivant illustrent ce lien avec un environnement constitué comme moteur et ressource pour la ME.

##### Sponsoring et partenariat

Infinitease étant une mini entreprise dans l'événementiel; nos apports personnels n'étaient pas suffisants pour démarrer notre activité. Les apports étaient de 5 à 10 euros par salarié, le budget prévisionnel était donc de 500 euros. Nous avons donc cherché des sponsors et partenaires afin d'accompagner l'entreprise.

Nous avons commencé par établir une base de données d'enseignes susceptibles de nous sponsoriser (comme les auto-écoles, assurance jeunes, restauration rapide à proximité du lycée).

Nous sommes donc rentrés en contact l'opticien Krys, Le Break (un fast-food en face le lycée), NRJ, et L'IRCL (Institut de Recherche pour le Cancer de Lille).

Avec Krys nous avons préparé un contrat pour la soirée du 6 avril, qui n'a malheureusement pas eu lieu dans lequel l'enseigne nous proposait 50 euros contre la présence de son logo sur nos affiches.

Le Break s'était engagé à verser entre 50 et 100 euros contre la distribution de prospectus lors de la vente des places.



L'idée

En début d'année, nous avons fait une grande foire à idées. Nous les avons regroupées par thème et nous avons constaté que nous avions envie de faire quelque chose au service des autres. En même temps, nous voulions créer une vraie entreprise qui devait vendre et être rentable. Nous avons repensé à notre



Page 5

## ENTREPRISE MAMIMANIA



passage dans une maison de retraite lors des activités de la rentrée pour se connaître, un rallye dans les rues de Mouvaux. Nous avons alors cherché quelque chose qui permettrait de créer du lien avec les personnes âgées ; c'est ainsi qu'est née notre idée des écharpes. Nos valeurs sont donc la solidarité et le lien social.

Le produit

Notre produit est une écharpe tricotée à la main par des personnes âgées en maison de retraite. Nous leur fournissons les aiguilles, la laine et le modèle ; elles tricotent pour nous en échange de temps d'animation de notre part auprès d'elles. Nous vendons ensuite ces écharpes avec une enveloppe contenant une invitation à communiquer avec la tricoteuse :

(Extrait de deux dossiers déposés pour le concours régional 2013)

- L'utilisation des outils numériques permettent de développer des liens avec des sociétés plus ou moins éloignées géographiquement mais facilement accessibles.
- Les ME permettent d'apprendre à communiquer en direction de la presse régionale, sur les radios locales ou sur Internet en direction d'une clientèle locale. (Voir l'exemple d'Infinitease cité ci-dessous). Julien, enseignant de SVT, retient du projet la nécessité de communiquer avec son environnement non pour se mettre en avant mais pour mettre en perspective les actions qu'il réalise et qui méritent d'être portées à la connaissance d'un plus large public (que ce soit ses collègues, le chef d'établissement, les parents d'élèves, la presse régionale).
- La ME est un élément dont va s'emparer l'équipe qui dirige l'établissement pour assurer la gestion de son image auprès des parents d'élèves, des instances locales et des autorités académiques. Les propos de Paul (enseignant, français) illustrent ce point :

« Interviewer : quels bénéfices, vous, vos collègues, l'établissement, en retirez-vous ?

Paul : Au niveau de l'établissement, le fait que l'on parle de l'établissement. Pas nous concrètement, mais des établissements effectivement dont on a parlé, soit parce qu'ils ont été primés au concours, soit parce qu'il y a eu un sujet sur France 3 ou TF1, ou avec internet. On sait que ça s'est fait sur tel ou tel établissement. A Lambersart, je crois, ils ont eu France 3 pour les films d'entreprise, donc tout ce qui est communication audio-visuelle. »

- Les opérateurs mettent en avant les réussites sur leur territoire d'action.

Soulignons d'autre part qu'une attention particulière est portée au fait que les exemples cités et les témoins sollicités dans ces dispositifs soient issus de la région : ce sont par exemple des artistes locaux qui exemplifient le fait d'être entrepreneur de son parcours (Skip the use lors du concours régional) ou des chefs d'entreprise localisée dans le NPDC qui viennent témoigner de leur propre parcours d'entrepreneur (lors de l'événement « *Like entrepreneurship* » du 15 septembre 2013 notamment), ce sont aussi des parrains et marraines exerçant leur activité dans un espace environnant proche. Ce souci d'exemplifier les dynamiques entrepreneuriales par des acteurs proches de la région est sans doute lié à trois idées :

- une proximité géographique qui facilite la logistique (déplacement, prise de contact, etc.) ;
- une volonté de peser sur les représentations des élèves avec l'idée implicite que des acteurs locaux rendent plus réaliste l'idée de s'engager soi-même dans une telle dynamique.
- Le fait de solliciter des acteurs régionaux participe d'une dynamique « naturelle » de réseau appelée par la suite à dépasser le cadre de la proximité géographique.

Cette mise en réseau dans le dispositif se manifeste par exemple par :

- le rapprochement d'acteurs locaux lors des manifestations liées au développement de l'entrepreneuriat (Rectorat, CCI, CR, opérateurs et acteurs de l'éducation à l'entrepreneuriat, enseignants, élèves, chefs d'établissement, journalistes)
- la nécessité pour les mini-entrepreneurs de se tourner vers un réseau de proximité lors de la mise en œuvre de leur ME (inscription dans le territoire pour faire une étude de marché et trouver une clientèle susceptible de bénéficier du produit ou du service développé dans la ME notamment.)
- la mise en place d'une dynamique de réseau local (chef établissement et le tissu associatif, l'élève et son réseau personnel). Ainsi, l'égérie d'une ME a été contactée par le réseau d'interconnaissance d'un élève. Autre exemple : une élève de 3<sup>ème</sup> explique comment elle s'est constitué un premier réseau professionnel au cours de la ME (lors de ses prises de contact téléphoniques et de ses rencontres avec des partenaires de la ME), réseau qu'elle a d'ailleurs sollicité pour trouver un terrain de stage à l'une de ses amies. La ME est l'occasion de développer l'interconnaissance avec les parrains et marraines, ou lors du concours, l'occasion de favoriser les liens entre enseignants, responsables académiques et acteurs de l'entreprise.

Trois idées phares émergent de l'analyse du fonctionnement du dispositif selon les dimensions territoriales :

- le projet s'inscrit et inscrit les acteurs dans un territoire plus ou moins élargi (développant une connaissance de ce territoire par une inscription pro-active dans celui-ci) ;
- le projet incite au développement d'une culture de réseau pour les élèves, les enseignants et les acteurs du Rectorat (notamment ceux appartenant à la cellule « relation école entreprise »)
- la ME participe aussi d'une ouverture fonctionnelle de l'établissement et de ses acteurs sur son environnement socio-économique.

## 5. Apprendre et se développer dans les ME

### 5.1. Motivation et sentiment d'efficacité personnel des élèves

Dans cette partie, nous souhaitons prendre en compte, certains effets de la mise en place d'une mini-entreprise par les élèves en lien avec la pédagogie par l'action ou *learning by doing* (cette approche éducative est évoquée dans la partie 3.6). Plus particulièrement, il s'agit de nous intéresser aux effets de la mini-entreprise sur la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves.

D'après Bandura, cité par Nagels (2008), le SEP se définit par « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Selon François et Botteman (1966), le SEP désigne une « confiance en ses capacités à accomplir avec succès une tâche ». Par ailleurs plusieurs chercheurs, notamment Lecomte, considèrent qu'il « influe sur la motivation » (Lecomte, Carré, 2004). Une des questions qui se pose est de savoir si le SEP précède la motivation ou l'inverse<sup>49</sup>. Cette question s'avère également intéressante afin de connaître, dans le cadre des pratiques relevant du dispositif de ME, ce qui est à l'origine d'une part de la motivation des élèves et d'autre part du renforcement de leur SEP.

D'une manière générale, cela nous amène à penser qu'il existe un lien entre la motivation et le SEP, c'est la raison pour laquelle nous traitons conjointement ces deux notions. En ce sens, nous abordons, dans un premier temps, la présence d'objectifs intermédiaires en lien avec l'approche pédagogique mobilisée (pédagogie par l'action) et comme nous l'avons mentionné précédemment, pour évoquer certains effets de la mini-entreprise sur la motivation et le SEP des élèves. Ensuite nous évoquons l'expérience vécue par les élèves et l'importance à disposer de moments de retour sur cette expérience comme conditions à la fois de leur motivation et du renforcement de leur SEP.

#### Des objectifs intermédiaires qui favorisent le renforcement du SEP des élèves et leur motivation

La présence d'objectifs intermédiaires, liés à l'apprentissage des élèves, permet un renforcement de leur SEP (Lecomte, 2004) et par voie de conséquence sur la motivation (Carré, Lecomte, 2004). L'approche pédagogique mobilisée lors de la mise en place de la ME par les élèves (l'éducation par l'action), favorise d'une certaine manière cette présence d'objectifs intermédiaires ou de moyen terme (Lecomte, 2004). Les objectifs intermédiaires ou de moyen terme, relevés dans le cadre du dispositif de ME, correspondent notamment au franchissement de certaines étapes. Celles-ci sont positionnées de manière chronologique, entre les phases de commencement et d'aboutissement de la mise en place de la ME.

---

49 En effet, selon P. Carré (2004) le SEP influe sur la motivation mais cela n'est pas formellement traité par le biais d'une recherche scientifique à proprement parler.

Les propos d'une enseignante en Collège, Catherine, suggèrent la pertinence, voire la nécessité de mobiliser des objectifs intermédiaires : « (...) Les projets que j'ai fait, il y avait une démarche évidemment, le but était qu'ils grandissent sur cette démarche là, qu'ils aient accès à d'autres choses autrement, mais c'était moins cadré je pense. C'était plus avec ce que je suis et ce que je ressens. Et là, la mini-entreprise, il y a une trame, quelque chose qui est structurant ». Ces propos qui font référence à certaines dimensions d'un accompagnement organisé, ou « cadré » et « structurant » indiquent que la mise en place de la ME, notamment par les élèves, peut privilégier la présence d'objectifs intermédiaires.

D'une manière générale les mini-entreprises exigent, du point de vue des élèves-participants, de répondre à une multiplicité d'objectifs intermédiaires. En effet, la mise en œuvre des conditions de fonctionnement de la mini-entreprise par les élèves (savoir se répartir les tâches, prendre des décisions de façon collective, etc.) est jalonnée par une pluralité d'étapes à franchir qui peuvent correspondre à des objectifs intermédiaires. Il s'agit, notamment, de la recherche d'une idée de mini-entreprise, la production d'un bien ou d'un service et sa commercialisation, l'élaboration d'un dossier (après quelques mois de fonctionnement de la ME) dans le cadre de la participation au concours, etc. (voir à ce propos l'encadré de la partie 3.1)

Les propos d'un autre enseignant, Marc, confirme la nécessité de prendre en compte, non seulement, des objectifs à court et à long terme, mais également intermédiaires: « Ils ne se rendent pas compte de l'ensemble de ce qui est à accomplir et du coup, on ne peut pas se permettre d'être cool, le temps qu'on se donne pour ce projet, chaque jeudi après-midi, il n'est vraiment pas de trop pour que les choses avancent ». Cet enseignant prolonge son propos, en distinguant l'investissement régulier et la motivation: (...) L'investissement sur la durée, la motivation, ce n'est pas le bon mot parce que motivés ils le sont, mais des petits coups de mou, quoi. Ça n'a rien à voir avec la motivation au sens propre, mais oui, c'est quelque chose qui est finalement, de longue haleine j'exagère, mais sur un an, c'est un délai qui est quand même assez important. Je n'en reviens pas de dire un truc pareil ! Et du coup, eux, l'investissement nécessaire, régulier, c'est plus ou moins intensif. Mais ça n'a rien à voir avec la motivation qui reste importante et grande pour eux sur ce projet. Mais oui, de temps en temps, des petits coups de mou, c'est comme ça que je dirais».

Les propos d'un enseignant (Julien) montrent également comment sont définis, tout au long du projet, des objectifs intermédiaires : « Progressivement au cours de l'année, vous avez vu qu'ils étaient de moins en moins impliqués, et c'était de plus en plus casse-pied pour nous. ». Cet enseignant évoque son expérience, durant une année, relative à la ME ; il insiste sur la nécessité de planifier, dès le départ et jusqu'à la fin, la mise en place de la ME qui représente pour lui une source de motivation pour les élèves : « C'est pas gênant pour nous, mais c'est vrai qu'on aurait pu organiser au niveau des équipes, mais également avoir une organisation au niveau du temps, un planning qui aurait été utile je pense. Et c'est là aussi que nous avons peut-être pêché : ne pas avoir dès le mois de septembre sur la finalité au mois de mai, et ne

pas avoir posé des échéances. On aurait pu les poser aux élèves aussi ; en leur disant « impérativement, à telle date, il faudra qu'on ait fait ça et ça », ça aurait pu motiver également les gamins ».

Ces propos justifient la nécessité de mobiliser simultanément des objectifs à court, moyen et long terme, pour à la fois entretenir la motivation et l'investissement des élèves. En effet, bien que le dispositif de mini-entreprises se déroule sur une année et exige de mobiliser des objectifs à long terme, il s'agit dans le même temps de prendre en compte des objectifs intermédiaires, c'est-à-dire supposant des résultats à moyen terme (Lecomte, 2004). Cela afin d'entretenir l'investissement régulier des élèves, comme l'indique les propos de l'enseignant, tout en renforçant leur SEP et par là même la motivation.

Pendant la durée du projet, il faut arriver à maintenir le degré d'engagement (volontariat, les limites de la proposition de « faire ce qu'on aime », passage du jeu libre au jeu sérieux), surmonter trois écueils susceptibles d'être rencontrés (l'inconstance du rythme des activités, la peur de laisser les élèves perdre trop de temps pour résoudre une difficulté par eux-mêmes et de faire face au découragement). Autrement dit, du point de vue des enseignants, il peut exister un risque lié à l'approche éducative mobilisée (éducation par l'action). En ce sens que l'enseignant, dans cette démarche d'éducation par l'action, a pour nécessité d'adapter constamment, voire de re-définir les objectifs (court, intermédiaire et de long terme) qu'il a fixé au départ de la mise en place de la mini-entreprise.

Concernant cette logique d'accompagnement par la prise en charge, pour laquelle ce sont les enseignants qui déterminent les objectifs à atteindre, les élèves ne sont pas dupes : ils s'organisent dans la classe pour faire peser leur point de vue mais cela comporte des limites. Cela nous amène à poser la question suivante : est-ce que dans le cadre de la pédagogie par l'action, pour une plus grande motivation de chacun, l'enseignant peut et doit définir avec les élèves les objectifs à atteindre ?

Par ailleurs, l'enseignant est parfois confronté à des groupes hétérogènes et il peut accorder davantage son attention à des élèves plus faiblement dotés scolairement, cela afin d'éviter que certains d'entre eux ne prennent toute la place au détriment de l'ensemble des élèves. L'enseignant vit par là une sorte de dilemme qui pourrait cependant être surmonté par la redéfinition ou différenciation constante des objectifs qu'il souhaite atteindre selon le type d'élèves participant à la mise en place de la mini-entreprise.

### **La « réussite » de l'expérience vécue et la prise de conscience de son importance par les élèves comme conditions à la fois du renforcement de leur SEP et de leur motivation**

L'expérience vécue est la principale source de construction du SEP (Bandura, 1997 ; Carré, 2004 ; Lecomte, 2004). En ce sens, le dispositif de mini-entreprises qui privilégie notamment une approche d'éducation par l'action, peut apporter des effets en terme de renforcement du SEP des élèves ayant participé à une mini-entreprise, cela dans la mesure où il y a perception d'une « réussite » de l'expérience vécue (*Ibid*).

Certains propos exprimés par une élève et une enseignante illustrent cette perception de « réussite » de l'expérience vécue. Une élève (Delphine, Lycéenne) mentionne ce que lui a « concrètement » apporté son investissement dans la mise en place d'une mini-entreprise : « Prendre contact, se créer directement un réseau parce que... aujourd'hui je devrais trouver un stage, je sais que je le trouve. Je sais que je me dis ben alors ? Qu'est-ce que j'appelle hop et j'ai... j'ai mon réseau. J'ai des amis qui viennent me voir ah... je dois me trouver un stage... ben tiens ! »

Les propos montrent que son expérience vécue, dans le cadre de la mise en place de la mini-entreprise, est bien caractérisée par la perception d'un sentiment de « réussite ». Cela dans la mesure où cette expérience lui a permis de prendre une certaine assurance dans sa capacité à se constituer un réseau (en dehors de l'école) et par conséquent, nous pouvons penser que son SEP d'élève et de future adulte au travail a été renforcé.

Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse qu'il existe un SEP spécifiquement lié à l'insertion professionnelle et nous pouvons penser que pour cette élève celui-ci a également été renforcé. Cela dans le sens où cette lycéenne a acquis une véritable capacité à mobiliser un réseau qui, en l'occurrence, se constitue de représentants institutionnels, de responsables de diverses entreprises, ainsi que des membres issus du tissu local et associatif susceptibles de devenir des interlocuteurs à l'occasion d'une recherche d'emploi.

Par ailleurs, les propos de Delphine illustrent non seulement la « réussite » de l'expérience vécue mais également la prise de conscience de son importance qui est une des autres conditions du renforcement du SEP (Safourcade & Alava, 2009). Les propos exprimés par cette élève permettent de penser que son SEP, par son expérience dans la ME, a donc globalement été renforcé.

Le renforcement de son SEP favorise la motivation (Carré, 2004). Delphine exprime au début de l'entretien collectif les raisons de son engagement, une année supplémentaire, dans une ME : « (...) A la base je voulais pas partir en Bac général. Donc j'ai choisi une mini-entreprise, donc ça m'a bien apporté ce côté concret, de toucher un petit peu à tout et... et de comprendre plus aussi les cours qu'on a qui sont, qui ont pas vraiment de sens. Donc là on applique. Et après j'ai décidé de continuer en 1ère parce que toute ma seconde ça m'avait apporté énormément, au niveau de l'aisance orale et puis aussi de la confiance en soi, donc voilà. »

Une autre illustration d'un sentiment de « réussite » de l'expérience vécue a été relevée dans les propos d'une enseignante en Collège : « (...) Mais en ce moment, on est vraiment dans un moment où certains ont pris confiance en eux, ont des idées, osent les dire, osent développer des choses, alors qu'avant tout venait de moi. ».

L'émergence d'une « confiance en eux » révèle une autre facette du renforcement du SEP des élèves et débouche sur l'audace. Nous pouvons ajouter que l'audace des élèves, évoquée par l'enseignante, suppose des prises d'initiative et de risque et correspondent à

des qualités inhérentes au métier d'entrepreneur et/ou relevant du domaine de l'entreprenariat et des compétences visées par le socle commun des compétences.

D'ailleurs, est-ce que les prises de risque et d'initiative des élèves peuvent être, en soi, considérées comme des indicateurs de la réussite de l'expérience vécue ? Autrement dit, les prises de risques et d'initiatives des élèves peuvent-elles être considérées comme les signes d'une confiance en soi dans l'action et d'une représentation positive de l'expérience vécue ? A l'inverse, dans le cas d'une expérience vécue par les élèves et perçue comme une non-réussite voire comme un échec, est-ce que les prises d'initiative et de risque subsisteraient ?

Un groupe de Lycéens a connu des difficultés lors de l'organisation de soirées festives (pour la vente des tickets d'entrée), et « l'échec » de l'expérience vécue n'a pas été perçue comme tel par les élèves. En effet, ce groupe d'élèves a indiqué son souhait de maintenir son activité. Il s'agit d'une certaine manière d'une prise d'initiative et de risque, malgré l'échec rencontré en matière de vente. Nous pouvons ajouter que les moments de retour sur l'expérience des élèves peuvent permettre un renforcement de leur SEP et une plus grande motivation, cela par une prise de conscience de l'importance de ces prises de risque et d'initiative.

Toutefois Catherine (enseignante) remarque que ce « moment pour avoir un retour » n'est pas toujours là : « Au niveau éducatif, eux, ils apprennent en le faisant, ils apprennent à s'écouter, écouter les autres mais s'écouter aussi, ils apprennent à analyser ce qu'ils font ou pas, ils n'ont jamais un moment pour avoir un retour. (...) ». Outre la référence à une pédagogie par l'action (« ils apprennent en le faisant »), l'interviewée indique cette absence d'un temps de retour sur expérience inscrit dans une démarche réflexive qui signale une des limites, liées à la mise en place des mini-entreprises, notamment par les élèves, pour renforcer le SEP ou maintenir d'un SEP élevé et développer une motivation.

Un dernier exemple de rapport à la réussite de l'expérience vécue et surtout de sa prise de conscience comme facteur d'un renforcement du SEP des élèves (Safourcade & Alava, *Ibid*) est relevé à travers les propos d'un enseignant qui évoque l'approche pédagogique mobilisée en utilisant le terme de « production ». Julien, s'exprime de la manière suivante : « les gamins étaient comme en classe, très passif. On leur donnait une image, ils étaient devant leur écran à regarder une image pendant une heure et il n'y avait aucune production derrière.(...) La motivation, l'engagement des élèves tiennent à la production et à une démarche qui est à l'inverse de la posture en classe. ».

Ces propos sont révélateurs de la spécificité de l'approche pédagogique mobilisée, qui correspond à l'éducation par l'action, avec l'emploi du terme de « production » attribuée aux élèves. En effet, les élèves participent de manière directe à la production d'un bien ou d'un service, ce qui d'ailleurs justifie et légitime la mise en place d'une ME, considérée comme une vraie entreprise ou ayant vocation à s'en rapprocher. La fonction productive des élèves peut leur permettre de prendre conscience de l'importance du bien ou du service qu'ils ont

produits, ce qui peut favoriser par là même un renforcement de leur SEP et constituer une source de motivation. La production d'un bien ou d'un service leur permet finalement de disposer d'un résultat concret de leur investissement et s'avère propice à une prise de conscience de leur expérience vécue.

### En guise de conclusion

Il ressort de nos analyses que le dispositif de ME réunit un certain nombre de conditions à la fois pour un renforcement du SEP des élèves ou le maintien d'un SEP élevé et pour favoriser la motivation :

- La présence d'objectifs intermédiaires par une mise en place des mini-entreprises en respectant différentes étapes
- L'éducation par l'action ou *learning by doing* qui peut permettre une prise de conscience de l'expérience vécue par la mise en place des moments de retour sur l'expérience
- La fonction productive des élèves (production d'un bien ou d'un service), dans le cadre de la mise en place de la ME, qui permet une prise de conscience de l'expérience vécue et de son importance

Le dispositif de mini-entreprises peut donc opérer un renforcement de leur SEP ou de leurs différents SEP, qui va de paire avec une motivation « entretenue » tout au long du projet. Ceci est toutefois à mettre en regard des abandons au cours du projet qui pointent des limites quant aux effets d'un tel renforcement à l'ensemble des élèves.

## 5.2. Apprendre dans l'expérience

Nous l'avons vu précédemment, les ME relèvent d'une pédagogie de l'action. Or, pour comprendre en quoi l'action est éducative nous nous fixons comme objectif de comprendre ici comment le couple enseignants / élèves fait l'expérience de la mini entreprise. Si dans la partie 4, nous avons mis en évidence les dimensions remarquables<sup>50</sup> qui structurent cette expérience, il s'agit ici de mettre en perspective la manière dont ces dimensions s'intègrent les unes aux autres pour constituer l'expérience globale de la ME. Une analyse transversale de ces dimensions remarquables nous amène à identifier trois points nodaux de l'expérience : s'expliquer avec la forme scolaire ; développer une alternative pédagogique ; repérer les limites de la construction de l'expérience des ME.

---

<sup>50</sup> Rappelons ces dimensions : le collectif, l'oscillation pour les élèves entre jeu et véritable travail, les aspects générés, les modes d'engagement des enseignants, les liens avec le territoire, la temporalité, la charge de travail.

### 5.2.1. S'expliquer avec la forme scolaire

De manière unanime, les différents acteurs s'accordent implicitement sur un point : la ME ne répond pas à la forme scolaire traditionnelle. Celle-ci est perçue comme une forme autonome, repliée, déconnectée de l'espace social et des impératifs économiques. Ces caractéristiques ont fait la force du système éducatif français au moment de son émergence - donnant corps à l'école Républicaine - mais aujourd'hui elles sont vécues comme une contrainte et une limite au projet éducatif :

« C'est vrai que, d'une manière générale, il y a l'entreprise d'un côté, il y a les établissements scolaires de l'autre, et de fait, le fait que les entreprises ouvrent leurs portes comme ça, c'est vraiment appréciable. Pour nous et pour nos jeunes surtout, c'est vraiment quelque chose de très important pour la construction de soi et pour le développement de leur projet personnel. » (Joël-le, pilote)

#### Q : qu'est ce qui vous amené à devenir enseignant en DP3 ?

« Toucher les choses, voir le concret des choses, et appréhender le monde de l'entreprise, mais toucher du doigt la réalité de ce qu'ils vivent. Nous, dans les établissements, nous avons un fonctionnement un peu autonome, non pas qu'on vive en autarcie, mais on est en retrait par rapport au monde de l'entreprise, on n'est pas impliqués dans la vie économique, dans le tissu économique régional. Et là, ça permettait d'avoir un levier possible, d'avoir des perspectives possibles pour découvrir le monde de l'entreprise. Ce qui est indispensable pour les jeunes en devenir. » (Marc, enseignant)

C'est dans ce contexte sociétal de remise en cause de la forme scolaire que la ME est ainsi perçue / vécue comme une opportunité de développer une alternative pédagogique dans un nouveau cadre de travail.

Dans un premier temps la ME se construit en écart d'une forme scolaire présentée comme une image-repoussoir. Les dimensions ludiques sont privilégiées et particulièrement mises en avant dans les discours et les activités. Puis, rapidement, le jeu devenant plus sérieux, il s'agit pour les différents acteurs de trouver une nouvelle manière d'agir sans retomber dans une forme d'enseignement traditionnelle et jugée sclérosante :

Catherine : « Mais pour moi, il ne faut surtout pas faire comme en classe, sinon, ça ne marche pas. Il a failli tout foutre en l'air en deux semaines. Il a mis des notes qui n'avaient pas de sens.

« (...) modifié, non. Je pense qu'on est attiré par ce projet pour différentes raisons. Moi, j'avais déjà ça avant, ce rapport avec les élèves. J'ai des collègues qui me déjà trouvaient trop, pas assez cadrante pour eux, parce que leurs cadres sont plus serrés que les miens. Je pense que ça m'a juste donné plus de possibilités pour avoir ce que j'aime comme échanges avec eux. Que j'ai en classe. ».

Cet écart avec la forme scolaire incite parfois les enseignants à repenser leur rôle de manière radicale : pour près de 25% des enseignants du questionnaire, leur action ne correspond plus à de l'enseignement. Cette incertitude du cadre et des identités professionnelles est aussi présente dans les entretiens : pour Leïla, « on n'est plus dans un cadre scolaire » même si elle insiste sur le fait que son rôle consiste à « recadrer les choses ». Elle dit se sentir plus accompagnante qu'enseignante sans arriver à clairement définir cette nouvelle posture. Cette incertitude est partagée par l'ensemble des acteurs.

Dans un second temps, les logiques productives et formatives se substituent à la seule perspective ludique.

Or, c'est à ce moment que, selon nous, les enseignants se distinguent :

- certains enseignants privilégient la logique productive soit en travaillant aux côtés des mini-entrepreneurs, soit en exerçant de manière plus ou moins forte le rôle de manager
- d'autres enseignants considèrent la ME comme un espace d'enseignement alternatif au modèle traditionnel et mobilisent ou tentent de trouver les ressources nécessaires au déploiement d'une alternative pédagogique.

Cette distinction est rendue opératoire dans un ajustement des rôles entre enseignants et élèves/mini-entrepreneurs.

Dans le premier cas, les enseignants sont partie prenante de la réalisation du projet et sont perçus comme dirigistes. C'est ce que relève Julien qui accompagne la ME avec deux autres collègues : « Mais [mes collègues], étaient peut-être parfois un peu trop directifs. Et je sais que plusieurs fois, l'un des gamins m'a dit « ah oui, mais, Monsieur, vous ne nous dites pas ce qu'on doit faire ! ». Alors qu'on passait une consigne générale en début d'heure, il fallait encore passer dans les rangs, répéter, guider. Au bout d'un moment, c'est vrai que les gamins auraient dû être lâchés, et finalement les laisser faire, quitte à avoir des erreurs. »

Dans le second cas, les enseignants tentent de comprendre comment rendre opératoire leur mise en retrait qui ne doit pas correspondre à la perte de leur identité professionnelle.

### 5.2.2. Développer une alternative pédagogique

Précisons comment pour ces enseignants tentent de trouver une posture professionnelle pertinente sans avoir de modèle établi, c'est-à-dire comment ils arrivent à développer une alternative pédagogique. L'adoption d'une nouvelle manière d'enseigner passe par ajustement des rôles, ajustement qui s'effectue de manière graduelle dans le projet selon une dynamique de co-construction. Plus le projet avance et se concrétise pour les mini-entrepreneurs, plus ceux-ci sont en capacité d'en prendre la responsabilité, de se prendre au jeu. C'est ce que l'on comprend dans les propos de Leïla, pour qui l'engagement des élèves va dans le sens d'une mise en retrait des enseignants quand ces derniers « prennent la main » : « Pour moi, il y a plusieurs stades. D'abord, quand le projet naît, où c'est encore en

quelque sorte les professeurs qui sont les entrepreneurs et les élèves qui sont ... et la phase où on a décidé des postes, et là, vraiment ce sont les élèves qui prennent les décisions et transmettent les ordres, et nous ne sommes plus là que pour les assister. Pour moi, c'est vraiment une entreprise qui appartient à des élèves, guidée par des élèves, c'est à eux de mener cette idée jusqu'au bout pour qu'elle se concrétise et qu'elle se réalise. ». Ce déplacement conduit à un déplacement des identités : « actuellement, je suis accompagnante plus qu'enseignante. C'est plutôt eux qui donnent les idées et je les accompagne pour qu'elles aillent au bout. Je n'ai plus vraiment mon rôle d'enseignante dans ce cadre-là. C'est vraiment eux qui font, et si je suis d'accord, je suis. Bien sûr, je suis là pour recadrer les choses, je ne dis pas le contraire, mais je me vois comme une accompagnante.

La ME est bien le lieu d'apprentissages mais ceux-ci se réalisent différemment sans toutefois être totalement indépendant d'une forme traditionnelle :

« (...) l'enseignement [est modifié], parce que je vois que je leur laisse davantage l'esprit d'initiative. Avant, j'avais un peu tendance en cours à être dirigiste et là du coup, avec cette classe, je peux me permettre de laisser prendre des initiatives. La dernière fois, je leur ai demandé de préparer le cours à ma place par exemple. Et ça a été très intéressant. Ce que je ne pourrais peut-être pas faire avec d'autres classes. » (Leïla)

Ceci est confirmé par le fait que 67% des enseignants du questionnaire considèrent la ME comme une manière d'enseigner autrement.

C'est d'ailleurs grâce à cet écart que les enseignants espèrent raccrocher leur public, susciter leur intérêt et cela particulièrement pour les élèves qu'ils considèrent comme en décrochage ou en difficulté. C'est d'ailleurs ce que certains constatent et qu'illustrent les propos de Leïla :

« Ils prennent absolument pas ça au sérieux parce que déjà, ça les gonfle de faire des devis, de mesurer des surfaces, de mettre des clous, de regarder le fournisseur ce qu'il propose... Voilà, donc toute cette partie relationnelle avec le client qui passe par le devis et tout ça, ça les gonfle. Et quand la mini-entreprise nous a été présentée, on s'est dit : « oh ben tiens, on pourrait peut-être boucler la boucle... » Et leur faire comprendre que, voilà, on n'a pas d'affaire si on ne fait pas de devis, enfin bon, voilà. Donc on est rentré là-dedans par un besoin pédagogique, j'ai envie de dire, de quelque chose... On disait : « là, on y voit un intérêt purement pédagogique, comme un espèce d'outil pédagogique pour... voilà... » ».

Un élève trouve dans la ME le moyen de s'intégrer avec succès au groupe d'élèves scolairement mieux doté ; des élèves qui ne manifestaient que peu d'intérêt aux notions développées en économie-gestion recourent par eux-mêmes aux notions du cours ; pour les enseignants ayant participé au questionnaire, seuls 8% jugent l'investissement des élèves peu satisfaisant.

La gestion de cet écart constitue donc l'armature de l'expérience réalisée par le couple enseignants / élèves. Or, il apparaît dans l'ensemble des données que la stabilisation d'une telle alternative reste précaire même si elle est fortement préconisée – la formation offerte aux enseignants va notamment dans ce sens. C'est ce qui est lisible dans les propos de Catherine, enseignante :

« (...) Et même en étant bienveillant en classe, en essayant de, j'ai pas encore trouvé le truc qui va solidifier tout ça. Donc, je me dis que là dedans il y a quelque chose à faire. Et de toutes façons, c'est dans l'air du temps aussi, au niveau des programmes, tout est en train de changer pour aller, nous en tout cas dans nos exercices de maths, on doit aller vers la prise d'initiative, etc.. »

Les chargés de mission et les pilotes tiennent des propos identiques quant au potentiel de changement pédagogique associé à cette expérience :

« La mini entreprise ça permet de révéler des prédispositions que certains élèves ont, que l'éducation nationale pour l'instant n'est pas capable de déceler. La créativité, il n'y a aucune matière qui permet de déceler la créativité d'un gamin ! Sauf en arts plastiques, et encore, c'est bien spécifique. Il y a plein de capacité comme ça, d'élèves, qui sont complètement étouffées, parce que depuis longtemps on leur a dit qu'ils ne sont pas bons en mathématiques, en Français et qui ont des capacités. Je suis persuadé que tous les élèves ont un centre d'intérêt mais qu'on n'arrive pas à déceler au niveau de l'éducation nationale. Et pour moi, la mini entreprise – même si ce n'est pas la panacée – ça permet de déceler ces compétences (...) on ne va pas résoudre la totalité de nos soucis à l'éducation nationale avec les mini entreprises, c'est faux – mais je crois que c'est une des clés de sortie de certains élèves qui ont d'énormes difficultés, et pour ça, par exemple, pour lutter contre le décrochage, c'est un outil auquel je crois beaucoup. » (Chargé de mission)

« Ce que j'ai beaucoup apprécié, c'est le changement de relation avec les élèves. Parce qu'on n'est plus l'enseignant qui fait cours et l'élève qui est là à devoir subir, assister au cours. On est une entreprise, donc on est une équipe. On travaille du même côté en fait. Ce n'est pas l'un face à l'autre. On travaille ensemble. Je sais qu'on a vraiment travaillé du même côté. Alors après, dans l'expérience mini entreprise, il y a les dates butoir de remise de dossier, donc il y a des moments où il y a des montées en pression, surtout de la part de l'équipe enseignante. Les jeunes face à ça, en fait, se motivent aussi parce qu'ils se rendent compte, enfin, ils voient comment on travaille, comment on est capable de s'investir, par rapport à un projet, la volonté qui émerge que ça aille loin, comment on est capable de le porter. Ils se disent : « waouh, Madame a vraiment envie que ça aille loin ! ». Donc, ils se donnent les moyens. Et c'est vrai qu'on révèle des profils. Moi, j'avais des jeunes scolairement, j'ai envie de dire qu'ils passaient un peu inaperçus dans mon cours, bon parce qu'on a toujours ceux qui nous embêtent, ceux qui sont intéressés, puis on en a de plus discrets. Et on révèle des savoirs-être. On arrive à les mettre en avant, ce qu'on n'arrive pas à faire en cours ; Et ils sont peut-être en échec dans certaines matières, mais au moment de la mini entreprise, on

travaille avec eux et ils nous montrent qu'effectivement ils savent faire des choses, qu'ils existent, qu'ils ont des idées, des timides qui acceptent de prendre la parole, qui vont aussi accepter de venir faire des interventions en public. Et ce genre de chose, c'est là où on les valorise. Ca leur change leur image de soi, et à mon avis, c'est ça qui importe. »

Une autre caractéristique de cette expérience, c'est qu'elle procure un réel plaisir pour les élèves et pour les enseignants. La source de cette satisfaction provient essentiellement de la prise de distance avec le cadre scolaire traditionnel, prise de distance rendue possible par le dispositif ME : ne plus rester assis, reconnaître ou être reconnu autrement que par un système de notation, adopter de nouvelles pratiques, être désorienté, avoir le sentiment de prendre des risques, rencontrer de nouveaux acteurs, avoir d'autres préoccupations, modifier les relations et les interactions, quitter le point de vue disciplinaire, ne plus se sentir enseignant, avoir le sentiment de vivre « comme » dans une entreprise. Sur les 68 enseignants du questionnaire, 52 trouvent que ce projet permet soit de fuir la routine, d'être créatif dans l'espace professionnel ou les deux. Nous l'avons pointé précédemment, cette oxygénation dans le cadre professionnel est rendue possible par la perte d'une vision programmatique pour une vision de projet.

Or, la répétition du dispositif ou sa possible institutionnalisation ne vont pas de soi.

Le fait de recourir à un projet auquel on finit par s'habituer – qui finit par s'intégrer au quotidien - n'ôte-t-il pas sa saveur à ce qui procure du plaisir et de la satisfaction en raison de la désorientation et du risque qu'il présente initialement ? C'est ce qu'évoquent selon nous certains enseignants lorsqu'ils disent prévoir de reconduire encore une ou deux années le projet avant de passer à autre chose. En effet, le processus de « quotidiennisation » (Bégout, 2005), s'il n'empêche pas le déroulement de l'action limite le déploiement de l'éprouvé, ce qui constitue selon nous l'élément central qui motive la prise de risque initiale des enseignants. L'expérience du stage va leur permettre de se mettre à nouveau à l'épreuve de la vie, d'éprouver le monde qui les environne et leurs capacités d'agir sur celui-ci. Dans la perspective d'une clinique de l'activité (Clot, 1999), on peut dire que les enseignants sont alors à la recherche d'un travail en santé (tel que l'entend ce courant) qui autorise non seulement l'expression de leur pouvoir d'agir mais aussi leur capacité de l'éprouver, d'en attester. N'est-ce pas là une des difficultés que doit résoudre le dispositif ?

Mais trois autres difficultés peuvent être signalées qui s'opposent à la mise en œuvre d'une alternative pédagogique :

Le pli scolaire constitue la première difficulté, il incite le couple accompagnateur/mini-entrepreneur à faire fonctionner des réflexes scolaires et de réactualiser le couple enseignant/élèves.

Julien constate que dans la ME qui le concerne, des élèves restent à l'écart de la dynamique du projet (posture critique et désengagée) n'y voyant que le moyen de gagner des points

pour le brevet. Les interactions évoluent alors vers une co-construction de postures scolaires que les enseignants espéraient dépasser :

Julien : « les gamins étaient comme en classe, très passif. On leur donnait une image, ils étaient devant leur écran à regarder une image pendant une heure et il n’y avait aucune production derrière. Moi, ça m’énervait. C’est comme en classe, quand j’ai ce genre d’élèves, ça commence à m’agacer. Surtout qu’on leur répète heure après heure : « tu as tel travail, je te demande telle chose à la fin de l’heure » et on n’a toujours pas la production demandée. Alors que ce n’est pas du travail à la maison, c’est une production en classe en présence de la mini-entreprise, et c’est même pas fait, donc c’est de l’agacement. On peut comprendre au début, donc on essaie de les aider, mais au bout d’un moment, on est des humains, donc on s’agace. (...) Ça n’est pas tant l’absence de travail, c’est dans l’attitude où on passe son temps à ricaner, l’adulte parle et on n’écoute pas, c’est aussi cet état d’esprit qui était assez agaçant. »

Pour Marc la ME, « c’est faire de la classe sans en avoir l’air ». Ainsi les pratiques pédagogiques sont par réflexes rapportées au modèle du « faire classe ». Pour cet enseignant, l’action des animateurs s’apparente d’ailleurs à un tel modèle même si ce « n’est pas politiquement correct » de le penser.

Une autre difficulté à stabiliser une alternative pédagogique réside dans la tension entre privilégier la logique pédagogique ou la logique productive :

C’est ce qui apparaît dans les propos de Lise et Paul (enseignants) :

« Par exemple la semaine dernière, moi, je voulais suivre un élève qui devait faire un devis, il faut un temps fou quoi, c’est un élève qui est lent, bon bah c’est tout ! C’est important pour lui d’apprendre à s’exprimer, comment on envoie un mail... parce qu’ils font souvent n’importe quoi. Il arrive souvent... ils n’ont aucune idée... alors téléphoner... mais au téléphone, ils ne se présentent même pas, ils savent pas aligner trois mots. Bons alors, on essaye de faire de l’entraînement, des petits oraux, des choses comme ça mais ça demande un temps fou... » (Lise).

« (...) mais je pense qu’il ne faut pas se laisser piéger comme on l’a fait l’année dernière, où on en arrive lorsque l’on a des ventes ou des choses à faire avec mon épouse à coudre des pochettes parce qu’elles ne sont pas finalisées, parce que telle ou telle n’a pas fait telle ou telle chose. Ou, cette année, avec le prof de techno, on a passé du temps à concevoir et à finir nous-mêmes, parce qu’on est arrivé en bout de course, il y a une vente qui doit avoir lieu. » (Paul)

Même si les enseignants privilégient les apprentissages dans le projet, la temporalité de ce dernier apparaît parfois comme un empêchement de s’y tenir au profit d’une logique productive afin de garantir la réalisation de la ME.

Une troisième difficulté réside dans le fait que la ME, même si elle obéit à des logiques en écart de la forme scolaire, reste toutefois inscrite dans le cadre de l'établissement, dont les valeurs priment.

Ainsi, dans une des ME que nous avons observée, le choix de slogans figurant sur les produits doit recevoir l'aval des autorités de l'établissement, « être politiquement correct ». La charge de travail, les temporalités d'exercice de la ME sont à considérer en fonction des contraintes du travail scolaire : ce sont par exemple les parents qui incitent leurs enfants à moins investir le projet ME en période d'examen.

C'est cette idée que l'on retrouve dans les propos de Leila (enseignante) qui montrent le cadre qui structure et limite les prises d'initiative des élèves :

« Et après, dans leur dynamisme, il faut quand même les freiner parce qu'ils prennent des décisions sans nous et sans le chef d'établissement. Il faut leur dire : « vous voulez faire ça, d'accord, mais d'abord, il faut passer par là, là et là, il y a une hiérarchie, on ne peut pas faire ce qu'on veut dans l'établissement. » En cela, la ME se distingue très clairement d'une « véritable » entreprise où les valeurs premières ne sont pas celles de l'ordre scolaire.

La ME doit être considérée avant tout comme un tiers pédagogique assurant le déplacement des activités et des identités traditionnelles dans un cadre d'apprentissage assoupli, distendu mais où les valeurs de l'école priment toujours.

### 5.2.3 Les limites de l'expérience des ME

Après avoir mis en évidence les caractéristiques des expériences réalisées, il nous faut considérer l'espace des possibles liés à ce que nous appelons une pédagogie de l'expérience. Il ne s'agit plus de comprendre les expériences réalisées limitées par les possibles identifiés par les acteurs à partir de leur propre culture professionnelle mais, à partir d'une réflexion sur le concept d'expérience de comprendre les ressources qu'offrent la ME et qui restent insuffisamment exploitées.

Selon J. Dewey (cf. Bourgeois 2012) -, l'expérience peut être lue comme constituée de trois dimensions : l'action engagée sur et dans le monde (*experimenting*), l'éprouvé de cette action (*experiencing*), la mise en lien de ces deux dimensions dans un processus réflexif (*inquiry*). Retenons de cette approche que l'expérience ne peut se limiter à un ensemble de vécus. Pour « faire expérience », l'action engagée et l'action éprouvée doivent être reprises et retravaillées pour être élaborées pleinement, pour que le sujet se réapproprie ses propres vécus.

Si l'on suit les propos de Leila, on constate que des échanges ont lieu entre enseignants et élèves pour analyser les processus à l'œuvre afin de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs acquis et de développer leur capacité à s'exprimer :

R : oui, plus avec mon collègue. Souvent on s'arrête, on leur dit « aujourd'hui on a fait ça, qu'en pensez-vous ? ». Cet échange-là, on y tient. On tient à ce que chaque service présente ses idées, les soumettent, s'il y a une décision à prendre dans l'urgence, ils la prennent. Mais quand on peut se permettre de demander l'avis des uns et des autres, on le fait. (...) On est là pour apporter des précisions, des infos supplémentaires. Et comme moi je suis les services pendant ces heures, on sait exactement où ils en sont et ce qu'ils font. Je pense que c'est un avantage. On est dans une société où dialoguer est important. Ils auront aussi cet avantage-là : savoir défendre son point de vue, savoir débattre, accepter aussi le point de vue de l'autre, c'est important.

Cette posture ne semble toutefois pas systématisée dans le dispositif. C'est ce que confirment nos observations. Les temps d'analyse avec les élèves sont souvent l'occasion pour les enseignants de développer leur réflexivité sur l'action des élèves au détriment d'une appropriation et d'une réflexivité initiées par les élèves eux-mêmes. Nous faisons l'hypothèse que les enseignants ne disposent pas des outils et culture professionnelle pour organiser une telle appropriation de l'expérience.

Un temps d'échange et de réflexivité est bien consacré à la relecture de l'expérience mais sous forme d'un débriefing final, qui même s'il est nécessaire – essentiellement pour assurer la sortie de l'expérience – il ne peut se substituer à une reprise des vécus selon une approche plus formative.

Une autre limite de l'expérience réside dans le manque de connaissance des enseignants du travail en entreprise, des connaissances liées au monde de l'entreprise. Or, s'ils ne disposent pas des termes spécifiques liés au développement de l'entreprise, comment accompagner la mise en mots de l'expérience en tenant compte de savoirs et concepts potentiellement mobilisables ?

Même si les enseignants disent apprendre de leur expérience dans la ME, cette formation reste parcellaire, conjoncturelle. Ainsi Fabien (enseignant) dit avoir compris ce qu'est le pôle communication dans une entreprise et par là même appris à mieux communiquer dans son travail. Leila (enseignante) expose aussi de tels apprentissages :

« Après, quand on s'investit, il faut quand même se documenter un minimum. Parce qu'il y a des choses sur lesquelles on ne pourrait pas mener l'activité, je pense. Même quand je vois le parrain, j'apprends des choses, et depuis qu'on a démarré, j'apprends encore des choses. Le fait qu'on ait visité des entreprises en début d'année, ça fait quand même beaucoup. »

Toutefois ces apprentissages épisodiques, réalisés « sur le tas » sont-ils suffisants pour guider l'ensemble des apprentissages potentiels d'une ME. Ne risque-t-on pas de privilégier des dimensions relationnelles ou transversales au détriment d'une acculturation structurée aux logiques de l'entreprise. Ne faut-il pas envisager un couplage plus étroit entre développement de l'esprit d'entreprendre (travail de la forme) et de l'esprit d'entreprise (travail sur le contenu) ?

### 5.3. Diversité des effets des ME d'un point de vue didactique

Les enseignants soulignent différents effets du dispositif ME et insistent en particulier sur les acquis "non disciplinaires". Pour Fabien (enseignant), la DP3 devient fréquentable même pour des élèves qui ne sont pas en difficulté. Elle permet aux élèves et aux enseignants d'acquérir de savoirs et de compétences et d'en révéler d'autres. Pour Lise (enseignant), l'enseignement d'exploration ME motive les élèves et développe chez eux la disposition à la création d'entreprise. Quant à Véronique (enseignante), elle considère que ce dispositif motive les élèves, développe leur disposition à "faire quelque chose" et à créer, avoir la possibilité de suivre un projet depuis l'idée jusqu'à la production. De manière générale, dans les discours des enseignants on peut distinguer nettement entre effets du point de vue de la dynamique scolaire et effets du point de vue des acquis des élèves. Par exemple, du point de vue de la dynamique scolaire, le dispositif ME permet :

- de créer une nouvelle dynamique en classe, Leila : « On sent vraiment une classe où il y a une envie, une motivation. C'est d'ailleurs une des seules classes de 3ème dont on parle positivement cette année, sans bémol. Quand il y a des projets, ils sont partants. Ils font tout pour mettre en œuvre, avec toutes leurs capacités, toutes leurs compétences. Encore ce matin, ils ont fait quelque chose sur la production en anglais, et la prof est ravie. Ça lance une dynamique dans la classe, et il y a un bon esprit. Et même si dans la mini-entreprise, il y a des petits conflits qu'on connaît. Dans la classe ça amène une espèce de stimulation intellectuelle » ;
- de favoriser de nouveaux rapports avec les élèves, Leila: « C'est vraiment important pour eux. Ils ont envie qu'on ait un regard positif sur eux. Ils ne veulent pas nous décevoir, et ça se sent très fort avec ce groupe-là" ... " je m'entendais bien avec eux l'an dernier. Mais là, il y a vraiment quelque chose d'encore plus fort qui n'aurait pas existé s'il n'y avait pas eu la mini-entreprise » ;
- d'apaiser les élèves, Catherine : « Je dirais que ça apaise les relations entre eux, mais de ce groupe là. C'est l'effet qui est visible tout de suite. Après, je pense que c'est plus difficilement palpable » ;
- de « récupérer » certains élèves, Guy : « Chen est un élève qui, en fait, devait nous quitter en début d'année parce qu'il voulait partir dans un autre métier parce que bon, [...] il est arrivé et a trouvé ça un peu trop difficile tout ça [...] je dois vous avouer que là, maintenant [...] il est fortement impliqué dans le groupe. Voilà ! Je dis ça, c'est un gamin que j'ai vu changer du tout au tout quand il s'est mis dans cette entreprise »;

Tandis que du point de vue des acquis des élèves, le dispositif ME permet aux élèves :

- de prendre conscience de leurs capacités, Catherine : « On se rend compte qu'ils n'ont pas eu les mêmes évolutions, mais ils sont tous progressé sur la connaissance de soi, et sur « j'ai le droit d'avoir des idées et d'essayer ces idées-là », et ça, c'est ce que je voulais atteindre, cette confiance en eux. Ils osent dire « j'ai eu cette idée-là »,

d'en parler aux autres. En début d'année, ils ne parlaient, ils n'osaient pas, ils ne savaient pas ce que c'était d'avoir une idée » ; Marc : « le premier avantage c'est permettre à certains jeunes – pas à tous – de se voir autrement. J'en veux pour preuve l'un des commentaires qu'à fait l'un des jeunes, traditionnellement dans l'établissement, on a un marché de Noël au mois de Décembre, il se trouve que cette année, nos boîtes étaient loin d'être prêtes pour organiser une vente. On a donc uniquement fait un sondage de manière à voir un petit peu ce que pourraient penser les gens d'un tel projet. Et, l'un des jeunes en particulier a été transcendé par l'exercice, par cette situation, et où lui-même a une comme remarque dès le lendemain « je ne pensais pas que j'aurais été capable de. Je ne m'imaginai pas un seul instant pouvoir entrer en contact avec tous les gens qui ont défilé pendant cet après-midi de marché de Noël à essayer d'aller chercher à leur poser des questions, etc. Je ne m'en croyais pas capable ». Alors, ça pour moi, c'est le premier point positif, c'est que les jeunes effectivement vont peut-être, grâce à une aventure comme celle-là, se rendre compte de potentiels qu'ils n'avaient pas soupçonné » ;

- d'avoir de nouvelles attitudes, Leila : « C'est tout ce que je vous dis : c'est l'envie d'un travail bien fait, l'envie de ne pas faire comme les autres, toujours se démarquer un peu de ce que pourraient faire leurs camarades de classe et du coup, c'est une sorte de stimulation qui n'est peut-être pas présente dans les autres classes » ;
- de se révéler à eux même, Paul : « Parce c'est vrai qu'ils se découvrent et qu'on les découvre autrement. Ils se découvrent eux-mêmes des capacités ou des talents qu'ils ne savaient pas avoir. Il y a des élèves qui se découvrent vraiment, par exemple vendre des choses, lors des ventes, argumentaire et tout, ils y vont, ils n'ont pas peur, alors qu'ils sont réservés, très timides par ailleurs. Là, pour cette chose très concrète, ils ont un but, ils se mobilisent, et on accoste les gens même si on ne les connaît pas, et puis on développe l'ensemble des arguments qui poussent à acheter notre produit ».

Ce qui précède met en évidence une diversité des contextes et des reconstructions par les enseignants des ME. Cependant, deux remarques sont à souligner : d'une part, dans tous les cas, le rôle du chef de l'établissement est fondamental, que ce soit dans l'information, la signature de la convention avec EPA, la mobilisation des enseignants ou le suivi. Par exemple, Leila raconte que sa première rencontre avec le dispositif ME a été lors de la présentation de ce dispositif par les fille du chef de l'établissement, elle même enseignante et responsable d'une ME. D'autre part, également dans tous les cas (analysés), le dispositif ME est introduit dans l'établissement "à frais constants". Pour Fabien, la ME est un cadre et un contenu de la DP3; Lise bénéficie de la reconnaissance de la ME comme cadre et contenu d'un enseignement d'exploration

Cette première approche implique la question suivante : qu'est ce que révèle cette diversité des pratiques et des discours des enseignants sur les ME par rapport au curriculum potentiel de l'EE à l'école? Nous postulons que malgré leur diversité, ces reconstructions impliquent la

possibilité de fonder une éducation à l'entrepreneuriat avec des caractéristiques que l'on peut situer dans trois registres: de définition, de stratégie éducative et didactique.

### Identification des apprentissages liés au dispositif

Globalement, les enseignants n'évoquent pas explicitement les missions d'une possible éducation à l'entrepreneuriat. Ils décrivent plutôt les conditions de mise en œuvre des ME dans différents contextes scolaires.

#### 5.3.1. Références des activités ME

Le choix des pratiques sociotechniques de référence (c'est-à-dire les pratiques des entreprises réelles de production ou de service auxquelles se réfèrent les ME, que ce soit par le choix libre des élèves ou par l'orientation des enseignants) est crucial. C'est par ce choix qu'on peut agir sur le type d'activités en classe, et conséquemment sur l'orientation vers des dispositions recherchées au regard des besoins sociaux. Il importe donc de caractériser ce que les ME produisent en termes de domaines d'activités privilégiés. En adoptant la classification classique<sup>51</sup> des domaines d'activités des entreprises, artisanat, industrie et service, il est frappant de constater que les ME créées par les élèves relèvent de deux catégories :

- Industrielles : car il y a une production sérielle (mais souvent une petite ou très petite série), une répartition des rôles (même si les élèves participent à toutes les tâches de production), parfois le nombre de salariés dépasse 10
- Artisanales : car il s'agit souvent de petites ou de très petites séries; les élèves participent à toutes les tâches de production; souvent les salariés ne dépassent pas 10

D'où le tableau 4 qui montre une prépondérance des ME relevant du domaine d'activité Industrie/artisanat :

Domaine d'activités	Nombre de ME
Industrie / Artisanat	41
Service	9

**TABLEAU 4 : DOMAINES D'ACTIVITES DES ME AU LYCEE (Sur 50 dossiers 13-15 ANS analysés)**

Les références sont très diverses et impliquent des activités multiréférencielles (qui vont de la publicité d'une pratique ludo-sportive, le Parkour ou Yamakasi, à l'habillement en passant par la téléphonie), qui se réfèrent donc à différents domaines d'activités professionnelles.

<sup>51</sup> INSEE

Ces ME implique en particulier des activités de conception et de fabrication relevant des domaines d'activités Industrie/Artisanat (tableau 5).

Activités impliquées par les ME	Textile	Accessoires et décoration	Bois	Electronique	Imprimerie	Jeu de société	Métaux	Plasturgie PVC	Soins et bien être
<b>Nombre</b>	9	9	4	3	3	2	3	4	4

**TABLEAU 5 :** activités de conception et de fabrication relevant des domaines d'activités Industrie/Artisanat

Ces ME impliquent également des activités de conception et de fabrication relevant des domaines d'activités des services (tableau 6).

Activités	Média/com.	Recyclage	S. personnes	Alimentation	Restauration	Evénementiel
<b>Nombre</b>	4	1	1	1	1	1

**TABLEAU 6 :** activités de conception et de fabrication relevant des domaines d'activités des services

Certes partielle, cette analyse des références des ME est importante. Elle montre en particulier la nécessité de compléter les activités scolaires de ME par une visée de connaissance, sans quoi des enjeux fondamentaux de la connaissance des entreprises (concurrence, mondialisation, risque, déréglementation, normes, etc.) resteront inaccessibles aux élèves.

Partie sur limites associées aux moyens concrets dont disposent les ME pour se développer.

Par ailleurs, si la référence des activités scolaires ME aux pratiques professionnelles est évidente, on peut s'interroger sur la possibilité d'une double référence Ecole-Entreprise (Zaid et Champy-Remoussenard, à paraître) par la construction à l'école des dispositions entrepreneuriales nouvelles pouvant constituer une référence à de futures pratiques professionnelles. On peut poser la question en particulier par rapport au caractère sexué des tâches au sein de l'entreprise. Si en entreprise, et dans la société, certaines tâches professionnelles sont naturalisées comme féminines tandis que d'autres sont considérées comme masculines, les activités scolaires (ici de ME) permettraient-elles de dénaturer cette représentation et de construire de nouvelles dispositions (ici à l'entrepreneuriat) à injecter dans les pratiques professionnelles ?

En effet, sur 24 ME indiquant de manière précise la répartition des tâches au sein de la ME (13-15 ans), 12 sont gérées par des filles (dans 3 ME filles et garçons). Parmi ces 12 ME, la moitié compte plus de filles que de garçons. Sur 25 ME indiquant de manière précise les compositions (filles/garçons) des ME (13-15 ans), 10 ME comportent plus de filles que de

garçons. Ces éléments ne permettent pas d'identifier des tendances nettes en ce qui concerne la répartition sexuée des tâches, ils impliquent en revanche l'importance à donner à ces activités en tant qu'elles se réfèrent à des situations professionnelles qui existent dans des entreprises réelles. On peut reprendre ce que note Ginestié (2005) par rapport à la technologie au collège qui tout en se référant à des pratiques professionnelles, elle les nuance largement par la construction des situations scolaires :

*« D'un point de vue éducatif, il apparaît que l'enseignement de la technologie peut contribuer significativement à la modification de la compréhension des rôles sociaux des élèves que ce soit dans la réduction de la distinction entre activités féminines et activités masculines ou dans la valorisation du travail collectif au détriment du travail individuel. On peut donc réellement parler d'une éducation technologique pour tous qui contribue à l'éducation générale des élèves au travers de tâches et d'activités originales qui mettent en valeur des principes d'égalités et de coopération interindividuelle » (Ginestié, 2005, p.242).*

### 5.3.2. Dispositions impliquées dans les activités ME

Il importe également d'examiner les dispositions privilégiées par les enseignants : qu'est ce qu'ils considèrent comme important dans les activités scolaires de ME? Qu'est ce que les ME doivent/peuvent/permettent de former chez les élèves : des savoirs, des compétences, des valeurs, des images, des habitudes, etc. ? Avec E. Bourdieu (1998), appelons tous ces acquis possibles des "dispositions" à l'entrepreneuriat.

Malgré la diversité des contextes et des modes d'appropriation des ME, les enseignants s'accordent à penser que : ce qui est éducatif dans les activités ME, c'est le fait qu'elles permettent de faire vivre aux élèves des expériences concrètes de création d'entreprise. Ces activités permettent également de construire des connaissances.

- Guy (LP) : *« Alors oui, effectivement, oui, puisque on avait à peine démarré... là on a déjà des devis : on avoisinerait déjà les 1000/1700 € de devis [...] C'est ce que je me force à dire : c'est pas nous, nous on apporte pas la clientèle, ils doivent la trouver eux-mêmes et la développer eux-mêmes »*
- Marc (IEM) : *« Le dispositif est là pour motiver, mais dans ce dispositif ou dans un autre, TOUT est éducatif, car le public a besoin de TOUT : Qu'est-ce qui est éducatif ? tout finalement, à l'intérieur d'un projet comme ça, tout. Parce qu'on n'est pas seulement en train de faire des opérations, on est en train d'essayer de se dépatouiller avec ce dont demain ils pourraient avoir besoin, et c'est en ça que c'est éducatif. Passer un coup de fil, s'adresser aux gens, savoir monter un projet, s'organiser, prendre des décisions ensemble, prendre des décisions tout court, les prendre ensemble parfois. Pour moi, tout ça s'est éducatif. C'est largement contribué dans le cadre des mini-entreprises, ça c'est un fabuleux outil de développement éducatif. »*

- Paul (DP3) : « *Quand on a des besoins, quand on est proche d'une vente par exemple, on va consacrer plus de temps. Et en fonction d'une problématique qui est survenue dans la mini-entreprise, on a un problème avec telle ou telle chose, on va en profiter pour voir en direct avec le marché du travail, ce qui se fait par ailleurs. Par exemple, pour une vente, le cadre juridique ou pour les statuts d'une entreprise, on en profite pour voir aussi les statuts des entreprises d'une manière générale.* »

Donc ce qui est éducatif, c'est habituer les élèves à produire de tels comportements ou de tels gestes et de mobiliser de tels savoirs. Les ME sont des activités éducatives qui forment chez l'élève les dispositions à entreprendre; c'est-à-dire que, posé dans les circonstances d'entreprendre, il produira les comportements correspondants. Selon les enseignants, ces dispositions peuvent être collectives ou individuelles :

- prendre conscience de ses capacités (Catherine) : « *Mettre quelqu'un en confiance, que le jeune prenne conscience de ce qu'il est, de ce qu'il est capable de faire et c'est ça, nos élèves ne sont pas plus bêtes qu'ailleurs, mais ils ont perdu toute confiance en eux, le travail pourrait revenir s'ils se sentaient capables de le faire aussi.* »
- dialoguer en société (Leila) : « *On est dans une société où dialoguer est important. Ils auront aussi cet avantage-là : savoir défendre son point de vue, savoir débattre, accepter aussi le point de vue de l'autre, c'est important* »
- prendre l'initiative et travailler en équipe (Catherine)
- communiquer (Catherine)
- être autonome (Leila)
- avoir de l'ambition (Laila)
- être réactif, rigoureux (Paul)

Ces dispositions peuvent également correspondre à une prise de conscience des enjeux fondamentaux de l'EE telles que :

- Dispositions à l'innovation
- Dispositions à la création, la gestion d'organisations
- Dispositions à la production, l'entretien de la valeur et de la croissance

Néanmoins, les enseignants perçoivent les tensions qui existent entre enjeu scolaire et enjeu des ME et le fait que ces dernières sont polarisées par le concours de fin d'année. C'est ce que mettent en évidence ces deux extraits :

- Marc : « *il y a finalement, pour moi deux choses, deux grands axes. Le premier c'est inventer, produire et vendre. On est dans l'aspect plus matériel. Et à côté on a vivre une aventure, la présenter, participer au concours. Et ... j'ai l'impression que l'un marche sur les plates-bandes de l'autre, que l'autre marche sur les plates-bandes du premier, ils se croisent l'un et l'autre [...] Je pense que par nature on est dans les deux, je ne vois pas de solution pour*

*dissocier les deux plus nettement, parce que l'un s'enrichit de l'autre et inversement. Il n'y a pas de solution et ça qui est parfois le plus déroutant. »*

- Paul : *« On est bloqués un peu avec ça : le contenu de la DP3 à faire passer et la mini-entreprise à faire vivre. Donc, on est un peu tiraillé entre ces deux aspects. Maintenant, si on ne passait que du temps avec la mini-entreprise, sans doute qu'on aurait de meilleurs résultats. Mais pour l'instant, on n'a pas trouvé le moyen de le faire. »*

### 5.3.3. Visées de connaissance des activités ME

Quelque soit le mode d'appropriation des ME en classe, les enseignants visent également à transmettre des connaissances. Quelle cohérence entre les activités ME et les connaissances travaillées? Contribuent-elles à former les dispositions à l'entrepreneuriat ? On peut dire que les enseignants sont focalisés sur les « disciplines » d'accueil<sup>52</sup> :

- Amélie (LP) : *« Donc, pour nous, on a envie de dire que c'est comme si on mettait un cas concret sur des notions qu'on doit leur enseigner. Donc, pour nous, c'était une manière... et comme on a bien travaillé par projet, on fonctionne depuis sur du projet... on se disait : 'ben voilà, un projet qui engloberait la partie gestion, la partie création par des propositions faites aux clients, la partie réalisation, la partie facturation et gestion, peut-être, d'un chiffre d'affaires' »*
- Leila (DP3) : *« oui, pour tout ce qui est communication. Par exemple, rédaction de lettre de motivation, on peut réinvestir des choses qu'on a vues en cours, sans problème. Là, pour tout ce qui est publicité, en 3ème on est en plein dans l'argumentation, donc, je peux vraiment réinvestir ça avec eux sans problème »*

Ces constats impliquent quelques remarques qui méritent d'être soulignées :

- 1) Orientation : les activités qu'impliquent les ME touchent à une grande diversité des métiers, d'où la présence d'une valence d'orientation scolaire des élèves à prendre en compte.
- 2) Au-delà de la pression disciplinaire (ou de spécialité) exercée par la discipline ou l'enseignement d'accueil, la ME contribue à une dimension essentielle des pratiques professionnelles en entreprise : la dimension technique. En effet, toutes les activités analysées impliquent des savoirs, des procédures et des démarches, des répartitions de tâches et des spécialisations (rôles sociaux) et l'utilisation de machines et d'outils en vue de

---

<sup>52</sup> Ce sont les disciplines au sein desquelles sont intégrées les activités de ME. Par exemple, la DP3 est une « discipline » d'accueil.

transformer différents matériaux, énergies ou informations. Elles impliquent donc la construction de dispositions techniques, au sens de Combarous (1984), très diversifiées.

3) En tant qu'activités techniques, nécessitant des savoirs et des savoirs faire techniques (utilisation des petites machines de thermoformage, d'usinage et des machines à commande numérique), les ME au collège connaissant une présence remarquable des professeurs de technologie. Après la migration vers la DP3 de la mission orientation qu'assurait la discipline technologie au collège avant la réforme de 2008 (changement du programme de la technologie et apparition de la DP3 en 2005), le savoir faire et l'expérience des professeurs de technologie retrouvent dans la DP3 (et plus spécifiquement dans les ME) un nouvel espace d'expression.

4) Les élèves fabriquent des produits qui répondent à des besoins locaux (pour eux): les clients potentiels sont les élèves du collège ou du lycée, les enseignants, les parents d'élèves ou les élèves d'une école primaire proche, la commune, la ville ou la région. Une seule ME a manifesté une visée internationale (Kits de tables pour des enfants au Sénégal). Nécessité d'un équilibre entre choix des élèves (marqués par les besoins de leur « génération », ce qui explique leur engagement) et besoins sociaux.

5) Enfin, la préoccupation de développement local et de durabilité (par exemple : les idées de recyclage, de produits de proximité, de respect de la nature, etc.) est très présente dans les dossiers des ME.

#### 5.4. Forme pédagogique mise en œuvre

Il ressort des analyses conduites ici que les ME engagent le couple enseignant/élèves vers des modalités d'action qui constituent une opportunité pour repenser les formes d'apprentissages habituelles.

Tout d'abord, nous avons vu que la ME perturbe la « forme scolaire » qui organise les temps ordinaires d'apprentissage. Cette perturbation est profonde car elle modifie l'expérience quotidienne des acteurs : les élèves n'ont pas le sentiment de devoir rester assis ; leurs déplacements sont plus libres et autonomes ; la mobilisation de l'écrit se réalise pour accompagner l'avancement de l'action et ne constitue pas le plus souvent le cœur de l'action (courrier adressé à un éventuel sponsor, étudier des catalogues en ligne pour identifier le fournisseur le plus concurrentiel, garder la trace des idées évoquées lors des séances de *brainstorming*, etc.) ; les contenus disciplinaires sont mobilisés pour résoudre de véritables situations-problème (organiser la gestion budgétaire de la ME, concevoir la réalisation technique des produits, réaliser un logo pour conférer une identité à l'entreprise, etc.) ; les interactions jeunes/adultes sont moins asymétriques (au couple enseignant / élèves se substitue le couple accompagnateur / mini-entrepreneur) ; les activités ne sont pas évaluées selon des critères scolaires, mais en fonction de leur pertinence dans l'action et plus globalement le projet ; les espaces d'initiatives sont plus ouverts (décider des modes d'interaction dans un processus de co-construction ; décider du degré de son

investissement ; décider des options à adopter au cours du projet (produit ou service ? quels financements initiaux ? quels lieux de prospection ? qui solliciter pour être un sponsor ou une égérie de la ME ?, etc.).

Si la ME s'éloigne donc d'une forme traditionnelle d'enseignement, il s'agit maintenant de tenter de caractériser celle réellement adoptée. **Quelles sont les dimensions éducatives de la ME ?**

**C'est tout d'abord un véritable projet** qui est conduit dans la ME, entendu ici comme une anticipation floue de l'avenir associant désir et opérationnalisation de sa réalisation (voir 3.5). En tant que pédagogie du projet, la ME constitue donc de par sa forme une acculturation à une société du projet (Boutinet, 2009). En vivant la ME, les élèves intègrent implicitement les valeurs, normes d'action liées au projet comme ils intègrent habituellement les valeurs, normes d'action portées par la forme scolaire.

**Le travail dans la ME constitue de même une source d'éducation à l'entrepreneuriat dans le sens où c'est bien le monde de l'entreprise et de ses activités - transposés dans l'espace scolaire - qui est l'objet explicite du travail engagé.** La ME représente donc un vecteur d'acculturation au monde de l'entreprise et participe de la construction des relations entre monde de l'école et monde du travail, espace scolaire et espace de l'entreprise.

**Nous l'avons vu précédemment (3.5), c'est une pédagogie de l'action qui, dans les visées explicites, constitue la force de la ME. C'est en vivant au cœur d'actions authentiques que les acteurs tirent profit des situations qu'ils rencontrent en en faisant des occasions pour se développer.** Les apprentissages ne se réduisent pas à des apprentissages scolaires formels transitant essentiellement dans le monde de l'écrit mais s'ouvrent sur des savoirs ancrés les interactions avec le monde environnant, apprentissages que chaque acteur est alors en mesure de s'approprier et de développer en fonction de son engagement dans l'action. Cette **pédagogie par l'action** pourrait se résumer ainsi : « vivre des expériences, c'est apprendre ».

Nous sommes devant une représentation de l'expérience sensible, subjective, vécue qui est « naturellement » source d'apprentissage. Si l'on analyse les quatre piliers de l'éducation à l'entrepreneuriat de Surlemont et Kearney, on constate que les trois premiers piliers s'inscrivent dans une telle conception (voir 3.5, page 44). Dans un tel projet, il est impossible pour les acteurs de se soustraire à un apprentissage responsabilisant, en « direct », coopératif. On pourrait avancer ici que c'est la nature et la forme des expériences proposées qui conditionnent les apprentissages. Une fois engagés dans le projet, élèves et enseignants se trouvent engagés dans des actions qui vont développer leur sens de la responsabilité, les amener à travailler de manière collaborative, à adopter et développer une attitude pragmatique associée aux apprentissages en direct. Ce sont d'ailleurs des dimensions que nous avons pu relever effectivement dans le projet.

Mais cette conception des apprentissages par l'action, qui est d'ailleurs reprise par nombre d'enseignants et par l'opérateur, pose toutefois deux questions :

- ❖ N'y a-t-il pas, en-deçà de l'action, des caractéristiques de la ME qui – en toile de fond – pèsent sur les apprentissages ?
- ❖ En quoi les apprentissages peuvent être considérés comme s'opérant « naturellement » au cours de l'action ? N'y a-t-il pas une boîte noire qui reste ininterrogée ?

Précisons tout d'abord la première question. Il s'agit de replacer les actions qui sont considérées comme le vecteur essentiel des apprentissages dans l'horizon qui leur donne forme et qui loin d'être une simple toile de fond agit sur elles et donne sens aux apprentissages. Rappelons que la ME ressemble en de nombreux points à une véritable entreprise, point que relèvent de nombreux enseignants et élèves. Or, nos analyses montrent que dans les choix qui sont opérés, ce sont les valeurs de l'espace scolaire qui priment. Ainsi, le choix des slogans figurant sur des tee-shirts doit être politiquement correct ; les enseignants ont peur que leur engagement dans le projet soit perçu comme une opportunité pour se mettre en avant, ce qui contreviendrait aux habitudes professionnelles ordinaires ; des élèves ont le sentiment que les modalités du concours ne sont pas équitables car les ressources dont chacun dispose sont inégales – les uns ont des tablettes numériques tandis que d'autres non par exemple ; faut-il ou non travestir la réalité lors de la présentation de l'entreprise devant le jury et « bluffer » ? ; faut-il défendre un modèle économique avant tout ou privilégier des valeurs associatives<sup>53</sup> ? Les valeurs scolaires qui sont celles du modèle républicain opèrent en fait en toile de fond du projet. Nos observations prouvent qu'elles sont constamment rappelées par les enseignants et parfois les élèves lors des activités de la ME. C'est donc une pédagogie de l'action enserrée dans un espace de valeurs scolaires qui opère ici. C'est en sens qu'il faut entendre le développement des apprentissages responsabilisant signalés par Surlemont et Kearney. Le déroulement de l'action est certes vecteur d'apprentissage avec cependant un encadrement par des valeurs qui pré-déterminent les modes d'engagement et de lecture de l'action. La ME est donc aussi l'occasion de mettre en pratique et en débat les valeurs de l'école lorsqu'elles s'exposent à un environnement élargi. Si la ME se détache en grande partie de la forme scolaire, elle est aussi l'occasion d'en manifester des dimensions fondamentales.

La seconde question trouve sa réponse dans une seconde conception de l'apprentissage qui se distingue d'une pédagogie par l'action et que nous avons appelée pédagogie de l'expérience. Elle considère que l'action n'est pas éducative en elle-même et qu'elle nécessite de faire retour sur elle. L'expérience est alors à considérer comme un construit social producteur de savoirs formalisables et rationalisables (Demailly, 2001). On remarque

---

<sup>53</sup> Les situations évoquées ont été rencontrées lors de nos observations

que cette conception de l'expérience ne se résume pas à un simple vécu. Une expérience est en fait cette association d'une action engagée et du travail réflexif qui l'accompagne en direct mais aussi qui la reprend après son déroulement. Il s'agit donc non plus de vivre des expériences (au sens d'être engagé dans des actions) mais de faire expérience, c'est-à-dire de s'approprier ces vécus dans un travail qui succède à l'action initiale. Nous retrouvons cette conception de l'expérience dans les propositions de Surlemont et Kearney (2009) qui identifient les apprentissages réflexifs comme le quatrième pilier d'une éducation entreprenante. Or, on peut penser que cette dimension est fortement minimisée par les deux auteurs. En effet, comment concevoir un apprentissage responsabilisant, des apprentissages en direct nécessitant des arbitrages constants, des apprentissages coopératifs qui demandent d'estimer son taux d'engagement et de le réguler de manière argumentée au sein du collectif en les dissociant d'un apprentissage réflexif. Nous pouvons supposer que deux représentations conduisent à cette minimisation : parler d'apprentissage réflexif, c'est courir le risque d'être associé à un apprentissage formel duquel les acteurs tiennent à se distinguer ; l'apprentissage réflexif est associé à un processus de généralisation. Or, les travaux menés en sciences de l'éducation sur la question de la construction de l'expérience montrent que ces deux représentations peuvent être aisément discutées. Les courants de l'andragogie ou de l'analyse du travail développent une approche réflexive de l'expérience sans pour autant adopter une forme scolaire. Les courants d'analyse de l'activité montrent qu'une analyse réflexive des actions déployées par les acteurs ne conduit pas nécessairement à une généralisation, mais autorise une saisie singulière de l'activité en situation. Toutefois, ce travail de construction de l'expérience nécessite un temps de travail spécifique qui est pour l'heure peu présent dans le dispositif.

Au-delà de processus de débriefing ou de feed-back, le dispositif pourrait être enrichi par d'autres modalités d'action. Cet accompagnement pourrait ainsi renforcer l'action des enseignants, mais aussi stabiliser une professionnalité élargie, stabilisation qui fait défaut actuellement (voir 5.2). Du point de vue des élèves, s'engager plus avant dans la construction de l'expérience serait un moyen de mieux les accompagner dans leur appropriation des vécus et dans leur capacité à développer les dimensions éducatives de ces derniers.

## 6. Conclusion générale

### 6.1. Synthèse des analyses

Les éléments principaux que l'on peut dégager des analyses conduites dans ce rapport sont exposés ci-dessous.

#### ❖ Des travaux qui interrogent la perspective générale d'éducation à l'entrepreneuriat

- Le contexte institutionnel est favorable qui s'inscrit dans une orientation internationale en faveur du développement d'une éducation ou d'une sensibilisation à l'esprit d'entreprendre ou d'entreprise. A signaler toutefois l'existence de déclinaisons locales des orientations transnationales selon une logique de « sentier de dépendance ». Ainsi, les visées du socle commun sont-elles traduites selon les attentes culturelles nationales. Un tel développement implique et se traduit de fait par l'opérationnalisation d'un réseau partenarial sur le territoire et à l'échelle internationale.
- Différents opérateurs prenant en charge différents pans de l'éducation à l'esprit d'entreprendre dans les régions en partenariat avec les établissements scolaires et l'académie. L'éducation à l'entrepreneuriat se développe donc à la faveur d'un maillage partenarial et d'un travail éducatif partagé entre différents acteurs publics, associatifs, privés qui coopèrent en direction d'objectifs communs. Un des opérateurs de pratiques étudiées dans la région Nord Pas de Calais (EPA) dispose d'un réseau au niveau national et international (JA-YE, *Junior Achievement – Young enterprise*). Il a constitué un partenaire privilégié des mini-entreprises dans cette région.
- Les initiatives prises par les responsables académiques en NPDC (inscription dans la stratégie régionale, labellisation des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre, nomination de charges de mission « entrepreneuriat », partenariat avec des opérateurs développant des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre, manifestations pour valoriser etc.) tentent d'organiser une cohérence des actions au niveau de l'enseignement secondaire mais aussi du supérieur.
- Les actions de sensibilisation proposées dans les établissements du secondaire (collège et lycée) sous l'impulsion des chargés de mission répondent à la diversité des contextes scolaires. Tous les types d'établissement – privés ou public - peuvent recourir aux dispositifs proposés (C ma Ville, mini-entreprise, j'éveille, j'entreprends, visite de chefs d'entreprise, etc.). Collèges, lycées d'enseignement général ou professionnel, institut médico-éducatif (IME), école de la deuxième chance, etc.
- Les actions de sensibilisation peuvent être prises en charge par tous les enseignants, quelles que soient leurs disciplines d'enseignement. Dans le cas des mini-entreprises, ce sont leurs capacités à conduire un projet qui sont *a priori* visées. La présence d'autres acteurs ancrés dans le monde de l'entreprise vise à assurer la transmission des savoirs mobilisés dans les situations de travail effectives en entreprise.

**❖ Le dispositif des mini-entreprises comme analyseur d'une éducation à l'entrepreneuriat**

- Le dispositif fonctionne sur la base du *volontariat* et donc des initiatives prises par les différents acteurs : chef d'établissement, enseignant ou équipe enseignante, élèves.
- Le dispositif suscite un *intérêt* certain de la part des principaux acteurs engagés : enseignants et élèves. Les élèves disent en général conseiller un tel dispositif à leurs proches. Une fois le dispositif implanté dans un établissement, les enseignants disent n'avoir aucun mal à trouver des élèves volontaires (il faut parfois limiter les inscriptions). Les enseignants reconduisent de manière majoritaire l'action bien que celle-ci exige un temps de travail dépassant les heures qui font l'objet d'une rémunération. Le dispositif répond donc à des *attentes* des acteurs de terrain.
- Le dispositif dans son fonctionnement interroge pratiquement la forme traditionnelle des enseignements ou « forme scolaire ». Les apprentissages sont considérés comme plus authentiques, en lien avec un espace social élargi. La pédagogie de projet proposée dans la ME semble s'opposer à une pédagogie plus traditionnelle. La ME constitue en fait pour les enseignants et les élèves une opportunité pour s'exprimer autrement dans le cadre scolaire. Pour les enseignants, il s'agit de vivre le cadre professionnel différemment par l'instauration de relations plus étroites avec leurs élèves, d'explorer de nouvelles manières d'enseigner, de (re)découvrir de manière indirecte le monde de l'entreprise. Beaucoup disent *enseigner autrement* dans ce dispositif (ils « accompagnent »), voire de faire bien autre chose que de l'enseignement. Pour les élèves, il s'agit de faire une nouvelle expérience dans un contexte d'action perçu, dans un premier temps, comme plus ludique. Ils sont invités à dépasser leur rôle d'élève pour devenir des mini-entrepreneurs par des prises de responsabilité, un engagement dans l'action, une collaboration avec de multiples partenaires, etc. La ME est donc l'occasion pour le couple enseignant(s)/élèves de développer des points de vue et des pratiques alternatifs sur l'enseignement et leur identité.
- Il existe cependant une tension forte dans les actions mises en œuvre par les différents acteurs et notamment les enseignants. D'un côté, ces derniers sont identifiés comme les garants de l'avancée du projet par l'opérateur et par eux-mêmes : ils doivent assurer le déroulement et l'aboutissement du projet. Ils sont aussi les garants des valeurs développées dans la ME en accord avec le cadre scolaire qui prime. D'un autre côté, il est fortement préconisé aux enseignants de rester à distance de l'action engagée dans le projet pour ne pas se substituer aux élèves et à leurs initiatives, prise de responsabilités, etc. Cette tension dans le projet trouve écho dans un positionnement oscillant des enseignants dans le projet : ils sont des alter-égo des mini-entrepreneurs ou plutôt des pédagogues. Ce double positionnement correspond à deux représentations de la pédagogie visée : pédagogie de l'action ou pédagogie de l'expérience.
- Les apprentissages réalisés sont conditionnés alors par la capacité des élèves à développer les potentialités formatives des actions engagées (pédagogie de l'action)

ou par la capacité des enseignants à organiser un retour sur l'action engagée pour faire expérience (pédagogie de l'expérience).

- Les savoirs mobilisés dans la ME – entendus au sens large de savoirs notionnels, savoir-faire savoir-être, compétences, etc. - sont structurés par l'organisation du projet : il existe des passages obligés qui abordent des notions essentielles à la mise en œuvre des actions (budget prévisionnels, rétro-planning, statut d'une entreprise, etc.). D'autres savoirs sont plus conjoncturels en fonction des réalités contextuels (produit ou service développés dans la ME, marché local, choix opérés par le groupe, etc.).
- Il revient aux différents acteurs (chefs d'établissement, enseignants, parfois CPE, documentaliste, etc.) des établissements (collège ou lycée) d'adapter des modalités institutionnelles pour arriver à faire figurer les ME dans leur temps d'enseignement. C'est notamment par le biais de l'option DP3 en collège ou par intégration dans le cadre d'enseignements ordinaires ou exploratoires en lycée que le dispositif peut être mobilisé. Cette place périphérique de la ME dans l'établissement et plus largement dans l'institution constitue conjointement la force du dispositif et une certaine faiblesse. Sa faible institutionnalisation accorde une plus grande part d'initiative aux acteurs, autorise des postures et activités nouvelles, modifie les rapports habituels entre les acteurs amenés à co-construire leurs positionnements et interactions, élargit les espaces potentiels de travail. Toutefois, parce qu'il est difficile de tout inventer, les acteurs sont parfois déboussolés par le dispositif en perdant les repères habituels de leur action professionnelle avec une difficulté d'en élaborer de nouveaux.
- Les dispositifs de sensibilisation ou d'éducation à l'entrepreneuriat ne s'inscrivent pas pour l'heure dans un curriculum.
- La ME développe une connaissance pro-active du territoire auprès des élèves et des enseignants.
- La structuration du dispositif induit une véritable sensibilisation des élèves et des enseignants à la question de la parité homme femme.

#### ❖ Les apports dans le champ scientifique

- La recherche menée ici constitue une quasi première en France puisqu'elle développe un point de vue empirique sur le champ de l'éducation à l'entrepreneuriat à partir des acquis de la recherche en sciences de l'éducation. Une recherche exploratoire avait été réalisée en 2008 par P. Champy-Remoussenard – directrice de la recherche IDEE - sur le dispositif « entreprendre en lycée » dans l'académie de Guadeloupe.
- La recherche a principalement concerné l'analyse d'un dispositif considéré comme phare dans le champ de l'éducation à l'entrepreneuriat : les mini-entreprises. Le dispositif de recherche mis en place a recouru à plusieurs méthodologies : entretiens, observations, analyses de documents, questionnaire. Quatre types d'acteurs ont été sollicités : responsables académiques, opérateurs, enseignants, élèves. Le croisement des données collectées assure ainsi la fiabilité et l'originalité des analyses conduites ici.

- Le fait d'inscrire la réflexion d'une éducation ou d'une sensibilisation à l'esprit d'entreprendre dans la question générale des liens entre espace scolaire et monde de l'entreprise permet d'identifier les dimensions particulièrement sensibles du dispositif et sa place dans un questionnement social et éducatif plus large. Il apparaît des éléments de réflexion qui recourent des analyses réalisées dans des études précédentes : la question de l'authenticité des savoirs et des pratiques dans l'espace scolaire ; la problématique de la transposition des savoirs de l'entreprise dans un univers scolaire ; la question de la double référence ; la question de la reconnaissance du métier d'enseignant en comparaison des métiers et activités de l'entreprise et de leur reconnaissance sociale.

## 6.2. Suggestions

Suggestions quant au développement d'une éducation à l'entrepreneuriat en NPDC, notamment par le recours au dispositif des ME

- ❖ Suggestion 1 : repenser **la question des savoirs mobilisés** dans le dispositif des ME. Si l'objectif large de développer l'esprit d'entreprendre peut en effet être indépendant des savoirs liés au monde de l'entreprise, le fait de recourir à une création d'entreprise oblige à considérer le développement conjoint de l'esprit d'entreprise. Or, cela nécessite de penser la contribution régulière de personnes disposant de la maîtrise de savoirs disciplinaires en économie-gestion ou en capacité de transposer leur expertise de l'entreprise dans des situations d'enseignement.
- ❖ Suggestion 2 : L'accompagnement par les parrains et marraines reste tributaire de la disponibilité de ces derniers. Or, la nécessité de **disposer d'une expertise dans le champ de l'entrepreneuriat** (voir suggestion 1) plaide pour deux propositions : associer tant que faire se peut un enseignant d'économie-gestion au projet ; proposer aux acteurs de chaque ME d'entreprendre des démarches pour solliciter un parrain ou une marraine.
- ❖ Suggestion 3 : Si le dispositif développe les conditions pour une pédagogie de l'action, il s'agirait d'assurer de manière plus approfondie le **développement d'une pédagogie de l'expérience**. En prenant appui sur des dispositifs de formation centrés sur la construction de l'expérience (ateliers d'écritures, analyse de l'activité, carte mentale, carnet de route, analyse de pratique, etc.), les enseignants se trouveraient mieux outillés pour organiser un retour sur les actions engagées par eux-mêmes et leurs élèves dans la ME. Cette orientation permettrait sans doute d'accompagner un élargissement de la professionnalité enseignante en constituant des repères professionnels renouvelés qui font pour l'heure en partie défaut.
- ❖ Suggestion 4 : pour renforcer la sensibilisation des acteurs à la question de la discrimination homme-femme, il s'agirait de travailler en situation la **distinction à opérer entre mixité, égalité et parité**.
- ❖ Suggestion 5 : Pour identifier les effets de tels dispositifs sur le parcours des élèves et leur devenir professionnel, un **suivi de cohorte** devrait être envisagé.

- ❖ Suggestion 6 : les activités proposées dans le cadre d'action de sensibilisation à l'entreprenariat visent à développer les compétences, habiletés, postures, savoirs associés aux créateurs d'entreprises ou d'activité. Or, en absence d'une connaissance fine de ce qu'est l'activité de tels acteurs, il est impossible de dire avec certitude si les développements visés ou opérés dans ces dispositifs sont les plus pertinents. Il est donc proposé de **mieux identifier les activités réelles de créateurs d'entreprise ou d'activité**.
- ❖ Suggestion 7 : Le dispositif de la ME suit un rythme inégal : des périodes de forte activité, suscitant l'enthousiasme des participants alternent avec des moments de creux sans doute plus propices aux désengagements et à l'expression des tensions. Si les premiers temps de la ME (séminaire créativité, challenge 30 heures pour créer) ainsi que l'aboutissement du projet (concours régional) marquent des temps forts fédérateurs et favorisant une **dynamique de groupe**, il serait profitable de travailler cette dynamique de manière plus régulière au cours du projet. Une formation spécifique à la gestion d'une dynamique de groupe pourrait être envisagée auprès des enseignants. Une telle attention aurait très probablement un impact sur les abandons qui affectent les ME.
- ❖ Suggestion 8 : Les élèves engagés dans une ME voient en générale leur **charge de travail alourdie**. Deux leviers peuvent être actionnés pour pallier cette situation : inscrire tant que faire se peut les activités inhérentes à la ME dans les cours traditionnels en sollicitant dans l'établissement une pluridisciplinarité autour du projet ; informer les équipes pédagogiques de l'établissement des contraintes supplémentaires occasionnées par le projet et notamment des périodes les plus chargées afin de réguler l'activité globale des élèves dans leur parcours scolaire. Cette précaution vise de plus à **renforcer le travail collectif au sein de l'établissement au service des élèves**.
- ❖ Suggestion 9 : Renforcer la **reconnaissance du travail engagé par les élèves et les enseignants**. Si ce souci est pour l'heure pris en considération vis-à-vis des élèves (projet de certification, curriculum vitae, validation du parcours sous diverses formes, etc.), il l'est moins en ce qui concerne les enseignants. Or, le projet les sollicite à divers titres en demandant le plus souvent un temps de travail supplémentaire non rémunéré. Il existe alors un risque d'épuisement pour ces acteurs en absence de contre-dons institutionnels suffisants. D'autre part, la modalité du concours constitue une forme de reconnaissance forte de certaines ME. Or, avec le succès grandissant du dispositif, et malgré la multiplication des prix, beaucoup de ME restent dans l'ombre à la fin du projet. Il s'agit de trouver une modalité qui permette de conserver l'attrait et l'émulation du concours – qui favorise l'engagement des enseignants et des élèves – tout en enrichissant les formes de reconnaissances finales. A ce propos, renforcer le dispositif du point de vue d'une pédagogie de l'expérience peut constituer une piste d'action pertinente.

- ❖ Suggestion 10 : La **formation des enseignants, des chefs d'établissements, des inspecteurs** gagnerait à être développée sur le registre de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Dans ce contexte, le rôle et les pratiques des ESPE, du centre de formation de Poitiers et les différents cursus de formation des acteurs de l'éducation nationale devraient être repensés et des formations propres à l'éducation à l'esprit d'entreprendre créées, en lien avec les résultats des recherches scientifiques conduites dans ce domaine au plan national et international.
- ❖ Suggestion 11 : En termes de recherche, si la question du genre a été étudiée dans ce rapport, des travaux ultérieurs pourraient **travailler sur la variable des origines sociales** qui semble négligée dans la plupart des travaux réalisés jusqu'à maintenant. Ils interrogeraient la capacité des Mini-Entreprises et des autres dispositifs destinés à développer l'esprit d'entreprendre d'aller ou pas dans le sens d'une démocratisation de l'enseignement et d'une dynamisation de la relation formation-emploi.
- ❖ Suggestion 12 : La **forme spécifique du concours** largement pratiquée dans les différents dispositifs de l'éducation à l'esprit d'entreprendre **doit être interrogée** au regard des liens qu'on peut faire entre celle-ci et les réalités de la dynamique de création entrepreneuriale. A la différence de la véritable création entrepreneuriale validée par la pérennisation et le développement d'une entreprise, c'est le concours qui constitue la récompense, la sanction, la reconnaissance de l'engagement individuelle et collectif. La dynamique du concours présente des intérêts et des inconvénients qui ont été pour partie pointés dans le rapport et qu'il conviendra de continuer à étudier.
- ❖ Suggestion 13 : Le dispositif devrait à l'avenir faire une part plus importante au rapport à l'argent, aux bénéfices, et risques financiers, à la reconnaissance du travail, au statut de l'entrepreneur, aux différentes tailles d'entreprise, à l'engagement, à l'instabilité, la précarité et le risque associé à la condition de l'entrepreneur en période de création (voir suggestion 1). A cet égard, **les formes de « bénévolat »** investies tant par les élèves que par les enseignants **devraient être interrogées** quant aux représentations qu'elles peuvent véhiculer sur la condition de l'entrepreneur.
- ❖ Suggestion 14 : Une des limites des mises en œuvre de ME est associée aux limites des outils de production disponibles comme l'explique l'un des pilotes : « il y en a beaucoup en collèges, il n'y a pas d'outil de production, c'est toute la limite de l'exercice. On tourne toujours finalement autour du même produit. Pour les filles, ça va être les petits bracelets, la boîte décoration, l'atelier de bougie, ces choses là. » La nature des projets et les effets de l'expérience sont donc comme conditionnées par le type d'établissements dans lesquelles elles se déploient. Pour faire s'approcher les élèves d'une connaissance réelle de l'activité entrepreneuriale, il paraît donc nécessaire de ne pas s'appuyer que sur le seul outil ME, mais d'organiser, autour d'une telle démarche, et dans d'autres contextes, relevant du curriculum, d'autres occasions de découvrir les mondes de l'entreprise et plus particulièrement celui dont la connaissance s'avère la plus complexe : celui des TPE et PME lancées par une dynamique entrepreneuriale.

## 7. Bibliographie

Aït M'Bark M. (2013), « Principes éducatifs sous tendant le développement des dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français », *congrès international de l'AREF*, Montpellier, 27-30 août.

Bandura A. (2007), (trad. Jacques LECOMTE), *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* [« Self-efficacy »], De Boeck, 2007, 2e éd. (1re éd. 2003)

Bégout B. (2005), *La découverte du quotidien*, Allia.

Bernard C., Le Moign C., Nicolai J.-P. (2013) *Document de travail. L'entrepreneuriat féminin*, Centre d'analyse stratégique.

Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Seuil.

Bourgeois E. (2012) « La notion d'expérience », Conférence inaugurale, *Colloque international « Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail : « état des lieux et enjeux »*, Lille. Consultable à l'adresse : <http://lille1tv.univ-lille1.fr/collections/collection.aspx?id=27085f91-1e24-4d90-842b-7d83eff9ab8e>

Boutinet J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.

Boutinet J.-P., « Projet », in Jean-Pierre Boutinet, *L'ABC de la VAE*, Erès, 2009 p. 181-182.

Capron H. (2009), « La transition vers une économie entrepreneuriale », in H. Capron, *Entrepreneuriat et création d'entreprises*, De Boeck, p. 271-299.

Carré P. (2004), « Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? », *Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 9-50.

Chambard, O. (2013) La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Les enjeux d'une création lexicale, *Mots. Les langages du politique*, 2, n° 102, pp. 103-120.

Champy-Remoussenard P, Starck. S., (2013), « Etre enseignant dans une mini-entreprise », *Journée de valorisation des enseignants*, 13 novembre 2013, Conseil Régional du Nord Pas de Calais.

Champy-Remoussenard P. (2008), *Etude du dispositif Entreprendre en Lycée-Guadeloupe*, Rapport remis au GIP-DAIFI de l'académie de Guadeloupe.

Champy-Remoussenard P. (2012) « L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statuts, perspectives ». In Les éducations à ...Quelles recherches, quels questionnements ? *Spirale*, 50, pp. 39-51.

Champy-Remoussenard P. (2013), « Premières hypothèses pour des perspectives d'analyse de l'éducation à l'entrepreneuriat, du point de vue des Sciences de l'Education », *congrès international de l'AREF*, Montpellier, 27-30 août.

Champy-Remoussenard P., Deville J., Starck S. (2014), « Education à l'entrepreneuriat. L'impact des mini-entreprises sur les enseignants et les élèves », *Festival de l'initiative*, 21 mai 2014, Lille Grand Palais.

Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Presses Universitaires de France.

Crahay M. Curriculum et théories de l'apprentissage, in *Le curriculum en questions*, dir. De Kesel M., Dufays J. L., Meurant A., Presses Universitaires de Louvain, pp. 13-29.

Demilly, L. (2001). La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. 27, n°3, pp. 523-543.

Deville J., Starck S. (2013), « Stages longs en entreprise : un dispositif original qui interroge la professionnalité enseignante dans le monde du travail », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°30, pp.85-100.

Dupriez V., Dulay X., Vause A., « Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 4/ 2008 (Vol. 41)

Gasparini R. (2012), « Avant-propos », *Sociologies pratiques* 2/ 2012, n° 25, p. 1-5

Gaussot (2002) Gaussot, L. (2002), « Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité », *Spirale*, Editions Erès, 24, pp. 39-51.

Ginestié, J. (2005). Filles ou garçons, seuls ou à deux : quelle influence sur les activités de production en éducation technologique ? *Aster*, 41, 217-246

Julien P.-A., Marchesnay M. (2011), *L'entrepreneuriat*, Economica.

Labbé S., Starck S., Champy-Remoussenard (à paraître dans un ouvrage collectif), « Immersion d'enseignants du second degré en entreprise : des représentations du travail en tension ».

Lange J.M., Victor P. (2006) Didactique curriculaire et « éducation à...la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ?, *Didaskalia*, 28, pp.85-100.

Lange J. M (2008) L'éducation au développement durable au regard des pratiques enseignantes, *Aster*, 46, p.123-154.

Lebeaume J. (1999). Perspectives curriculaires en éducation technologique. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris Sud.

Léger-Jarniou C. (2008) « Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. Théories et pratiques », *Revue Française de Gestion*, n°185, 2008/5, p.161-174.

Linhart D. (2009) *Travailler sans les autres*, Seuil.

Marcel J.-F. et al. (2007) *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».

Marcel J.-F., Garcia A. (2010) Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels, in *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles, De Boeck, pp.13-29.

Marry C. (2004), *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Belin.

Mosconi N. (1989), *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF.

Pépin M. (2011) *L'entrepreneuriat en milieu scolaire, de quoi s'agit-il ?* McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol. 46, n° 2, 2011, p. 303-326. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1006441ar> DOI: 10.7202/1006441ar

Safourcade S., Alava S. (2009), S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement, *Questions vives* (en ligne), Vol. 6 n°12/ 2009, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 03 mars 2014. URL : <http://questionsvives.revues.org/444>

Schmidt W. H., McKnight C. C., Houang R. T., Wang H., Wiley D., Cogan L. S., Wolfe R. G. ( *Why Schools Matter: A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning*, Jossey-Bass.

Starck S. (2013), « Education à l'entrepreneuriat : ressource pour s'orienter dans une « nouvelle économie » ? », *congrès international de l'AREF*, Montpellier, 27-30 août.

Starck S. (2013), « Les mini-entreprises : un projet indiscipliné ? », *congrès international de l'AREF*, Montpellier, 27-30 août.

Starck S., Champy-Remoussenard P. (2013), « Développement des stages dans les dispositifs de formation: éclairage à partir des sciences de l'éducation », in D. Glayman, *Les stages*, Presses universitaires de Rennes.

Starck S., Champy-Remoussenard P. (2013), « Point de vue des SE sur le développement de l'EE et les mini entreprises dans le secondaire », Atelier / Workshop 2 - Cultiver l'esprit entrepreneurial / Fostering the Entrepreneurial Mindset !; *Like Entrepreneurship*, 16 septembre 2013, Lille Grand Palais.

Starck S., Champy-Remoussenard P., Dumet T., Labbé S., Zaid A., (2012), *Les stages d'une année en entreprise d'enseignants du second degré*, Recherche sur les relations écoles entreprises. Rapport de recherche remis au CERPET, Université Lille 3.

Starck S., Champy-Remoussenard, P., Deville J., Zaid A., Ait M'Bark M. (2014), *Journée de restitution des résultats d'une recherche sur les mini-entreprises*, 15 avril 2014, Université Lille3.

Starck S., Deville J. (2014), « Se développer entre épreuve instituée et épreuve de la vie. Le cas des stages d'enseignants en entreprise », *Chemins de formation*, n°18.

Surlemont B., Kearney P., (2009), *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck.

Villette M. (2011) Comment répondre à la demande institutionnelle d'enseignement de l'entrepreneuriat. Compte-rendu ethnographique d'une expérience d'enseignement. *Revue Française de socio-économie*, 2011/1-n°7, p. 83-101.

Zaid A., Champy-Remoussenard P. (à paraître). La double référence École-Entreprise dans le discours d'enseignants après un stage d'un an en entreprise. In, J. Lebeaume et A. Hasni (dirs.), *Éducation technologique et sciences de l'ingénieur : Problèmes didactiques de l'école primaire à l'Université*.

## 8. Annexes

On trouve dans cette partie les différents outils utilisés pour réaliser l'enquête et collecter les informations qui ont été analysées (entretiens et questionnaire).

1. Guide d'entretien semi-directif destiné aux enseignants
2. Guide d'entretien semi-directif destiné aux élèves
3. Guide d'entretien semi-directif destiné aux pilotes
4. Trame du questionnaire diffusé en ligne à destination des enseignants

## 8.1. Guide d'entretien destiné aux enseignants des ME

Pouvez-vous m'exposer brièvement votre parcours professionnel antérieur ?

Quelles sont vos activités au sein de cet établissement ? Avez-vous d'autres activités en dehors de l'établissement ?

Avant cette année, aviez-vous participé à des projets en lien avec l'entrepreneuriat ?

Pensez-vous disposer d'une bonne connaissance de l'entreprise ?

Quelle image associez-vous à l'entreprise ?

Connaissez-vous personnellement des entrepreneurs ? Y a-t-il des personnes de votre proche entourage qui travaille en entreprise ?

Comment avez-vous pris connaissance de l'existence de ces mini-entreprises ?

Pour quelles raisons avez-vous opté pour ce projet de mini-entreprise ?

D'un point de vue assez large, comment définiriez-vous une mini-entreprise ?

Qu'est-ce que cela peut vous apporter de mettre en place une mini-entreprise ?

Selon vous, y a-t-il des inconvénients à ce genre de projet ? si oui, lesquels ?

Est-ce que la mise en œuvre du projet de mini-entreprise a modifié votre rapport aux élèves et à l'enseignement ? Pourquoi ?

Vous avez donc commencé à mettre en place une mini-entreprise, pouvez-vous me la présenter ?

Quelles sont ses principales caractéristiques ?

Quels sont les élèves concernés ?

Pouvez-vous m'expliquer comment les élèves se sont inscrits dans la ME ?

En matière éducative, quelles sont selon vous les avantages pour les élèves du dispositif mini-entreprise ?

Avez-vous conduit d'autres projets avec vos élèves ? SI OUI Qu'est-ce que les ME ont de particulier par rapport à cet (ces) autre projet ?

Comment vos collègues se situent relativement à ce projet ?

Les acteurs de l'établissement ont-ils été sollicités ou sont-ils impliqués dans le projet des ME ?

Pour la mise en place des mini-entreprises, vous êtes en relation avec l'association EPA, pouvez-vous m'en parler ?

Quels sont les éléments sur lesquels EPA intervient ?

Comment cela se passe-t-il ?

Souhaiteriez-vous obtenir une aide plus importante de leur part ? si oui, laquelle ?

Pouvez-vous me parler de l'action des parrains ou marraines de la ME ? Est-ce à l'image de ce que vous attendiez ?

Y a-t-il d'autres partenaires importants impliqués ?

A ce stade, de la mini-entreprise, avez-vous repéré des difficultés particulières dans sa mise en place que ce soit au niveau des élèves ou à votre niveau ? Si oui, lesquelles ?

Comment y faites-vous face ?

Si vous en aviez la possibilité, quelles modifications apporteriez-vous au dispositif ?

A ce stade, de la mini-entreprise, avez-vous repéré des avantages liés à sa mise en place ? Si oui, lesquelles ?

Quels bénéfices vous, vos collègues ou votre établissement en retirez-vous ?

Quels sont, selon vous, les effets actuels de la mini-entreprise sur les élèves ?

Comment s'y sont-ils investis ?

Comment qualifieriez-vous votre rôle auprès des élèves dans cette mini-entreprise ? Pourquoi ?

Après cette première expérience, pensez-vous que vos élèves seraient maintenant capables de réaliser une ME seuls ou presque ?

Comment le personnel de l'établissement perçoit ce projet des ME ? Avez-vous eu l'occasion d'en parler ?

Selon vous, comment les parents perçoivent-ils ce projet ?

Les autres élèves de l'établissement sont-ils au courant de ce projet ? Comment en ont-ils eu connaissance ? Savez-vous ce qu'ils en disent ?

Avez-vous eu l'occasion d'évoquer ce projet avec des acteurs de l'entreprise ? Qu'en pensent-ils ?

Pour conclure, y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter que nous n'aurions pas abordé lors de l'entretien ?

## 8.2. Guide d'entretien de groupe destiné aux élèves des mini-entreprises

Tout d'abord, je voudrais connaître votre mini-entreprise : quel est son nom ? Est-ce que vous connaissez son statut ? Qu'est-ce qu'elle propose ? Combien étiez-vous au sein de la mini-entreprise ? Y a-t-il eu des abandons ? Vous en connaissez les raisons ?

Comment en êtes-vous venu à participer à la mini-entreprise ?

Qu'est-ce que vous faisiez dans cette mini-entreprise ? Comment cela a-t-il été décidé ?

Vous aviez un dirigeant dans la ME ? Comment a-t-il été désigné ? Comment ça se voyait qu'il était dirigeant de la ME ?

Dans la ME, quelle impression vous avez par rapport à un cours habituel, et par rapport aux enseignants ?

Vous avez peut-être un souvenir marquant qui est lié à la ME ?

Vous vous rappelez de difficultés que vous avez rencontrées pour mener à bien ce projet ? Prendre l'un des exemples et demander : Comment avez-vous réussi à la résoudre ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

Il y a des choses dont vous êtes fiers dans ce projet ? Vous êtes plutôt content de vous ?

Vous aviez des animateurs de l'association EPA et des parrains ou des marraines... Qu'est-ce qu'ils vous apportaient dans le projet ?

Qu'est-ce que vous en avez pensé d'avoir été accompagné par plusieurs adultes ?

A votre avis, qu'est-ce qu'il faudrait faire pour améliorer le projet des ME ?

Est-ce que vous en avez parlé avec des personnes autour de vous de cette ME ? Et qu'est-ce que vous en disiez ?

Vous avez réalisé des bénéfices ? Est-ce que vous avez choisi à quoi aller servir ces bénéfices ? Comment cela s'est-il décidé ?

Vous avez l'impression d'avoir appris quelque chose que vous n'avez pas l'occasion d'apprendre habituellement à l'école ?

Est-ce qu'il y a des choses que vous avez apprises à l'école et qui vous ont servi pour travailler dans la ME ?

Inversement, est-ce qu'il y a des choses que vous avez apprises dans la ME et qui vous ont servi pour des cours habituels ?

Est-ce que le fait que la ME se passe dans votre établissement a pu vous gêner par moment ?

Vous pensez que la ME vous a aidé dans votre parcours scolaire ?

Est-ce que plus tard vous vous imaginez en chef d'entreprise ? Vous pensez avoir appris des choses pour le devenir ? D'ailleurs c'est quoi pour vous être un entrepreneur ?

Sinon, pour finir, est-ce que vous conseillerez aux futurs élèves de 3<sup>ème</sup> (adapter) de participer à un projet de ME ? Pourquoi ?

### 8.3. Guide d'entretien semi-directif destiné aux trois chargés de mission « entrepreneuriat »

- Quel a été votre parcours antérieur ?
- Avez-vous déjà exercé une activité professionnelle dans le monde de l'entreprise ?
- Comment se fait-il que vous occupiez ce nouveau poste de chargé de mission auprès du Rectorat de Lille ?
- En quoi consiste votre travail ? Comment avez-vous vécu ce changement dans vos activités ?
- J'imagine que vous êtes amenés à discuter de votre activité entre vous. Vous vous souvenez des échanges les plus marquants ?
- Delphine, lorsque vous êtes arrivée, vous vous souvenez de ce que vos deux collègues vous ont dit pour vous accompagner dans ces nouvelles fonctions ?
- Est-ce que vous pourriez évoquer un moment professionnel qui vous a fait plaisir ? et à l'inverse pourriez-vous me parler d'un souvenir moins agréable ?
- Comment les chefs d'établissement accueillent-ils votre démarche ? Pour quelles raisons selon vous ?
- De même, comment les enseignants accueillent-ils votre démarche ? Que vous disent-ils ?
- Y a-t-il parfois des points de désaccord qui s'expriment devant vous ? Qu'est-ce que vous faites alors dans ces moments là ?
- Pouvez-vous me parler des relations que vous avez avec les membres de l'association EPA ? Vous rencontrez-vous régulièrement ? Quel est l'objet de ces différentes rencontres ?
- Est-ce que vous avez déjà eu l'occasion de suivre une ME ? Quelle image en avez-vous ?
- Avez-vous l'occasion d'échanger avec des élèves et des enseignants qui ont mis en place ce projet ?
- Que pensez-vous des approches éducatives liées à la mise en place des ME ?
- Il y a cette année un fort taux de reconduction des ME. Qu'est-ce qui explique ceci selon vous ?
- Y a-t-il un suivi de vos activités au niveau du Rectorat ? Comment celui-ci s'effectue-t-il ?
- Selon vous, quels sont les principaux apports de votre action dans l'académie ? Qu'est-ce que les acteurs du Rectorat attendent de votre action ?
- Quelles améliorations seraient à envisager pour votre action ?
- Au cours de vos activités, avez-vous l'impression que les hommes et les femmes s'emparent de la question des ME de la même façon ou percevez-vous des différences ? Y a-t-il à votre connaissance des différences à ce niveau entre les élèves ?

- Comment voyez-vous le développement des relations école-entreprise au sein de l'académie ?
- Qu'est-ce que vous pensez d'une éventuelle généralisation de l'expérience des ME, notamment en direction de l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire ?
- Comment voyez-vous votre parcours professionnel futur ?
- Est-ce que vous vous verriez créer votre propre entreprise ?

#### **8.4. Questionnaire à destination des enseignants ayant pris part à une mini entreprise en 2012-2013**

Dans le cas où il existerait plusieurs mini-entreprises au sein de l'établissement où vous exercez, merci de bien vouloir renseigner le questionnaire en référence à la mini-entreprise dans laquelle vous êtes engagé de manière principale.

- Renseignements signalétiques et factuels
  - Renseignements vous concernant

Quelle est votre année de naissance ? ....

Vous êtes :

un homme  une femme

Quelle matière enseignez-vous cette année ?

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

C'est votre première année  entre 2 et 5 ans  entre 5 et 10 ans  entre 11 et 15 ans   
entre 16 et 20 ans  entre 21 ans et 25 ans  plus de 25 ans

Avant d'être enseignant, aviez-vous déjà exercé une activité professionnelle régulière en entreprise ?

Oui  Non

Dans votre entourage familial proche, y a-t-il des chefs d'entreprise ?

Oui  Non

Avez-vous été à un moment donné participé à la création ou à la direction d'une entreprise ?

Oui  Non

Avant le projet des mini-entreprises, avez-vous déjà envisagé le fait de créer vous-même une entreprise ou de participer à sa création ?

Oui  Non

Etes-vous référent d'une mini-entreprise en 2012-2013 ?

Oui  Non

Cette année, y a-t-il plusieurs mini-entreprises dans votre établissement ?

Oui  Non

Êtes-vous plusieurs enseignants à conduire les activités de la mini-entreprise dans laquelle vous êtes engagé.e ?

Oui  Non

Y a-t-il d'autres professionnels de l'établissement à l'exception d'enseignants qui participent à la mini-entreprise ?

Oui  Non

Si oui, quel est leur statut dans l'établissement ?

Conseiller d'orientation  chef de travaux  chef d'établissement  adjoint au chef d'établissement  autre , dans ce cas, merci de préciser : .....

Durant l'année, quel a été votre taux de présence lors des activités de la mini-entreprise au sein de l'établissement ?

Rare  ponctuelle  régulière  systématique   
↓ ↓ ↓ ↓

---

En moyenne, combien d'heures consacrez-vous par semaine à la mini-entreprise ?

.....

Combien de ces heures hebdomadaires font l'objet d'une rémunération ?

.....

Avant cette année, vous aviez déjà mis en place une mini-entreprise dans un établissement ?

Oui  Non

Si oui, combien en avez-vous suivies en comptant celle de 2012-2013 ?

2  3  4  5  plus de 5

Combien de fois en tout étiez-vous référent d'une mini-entreprise ?

2  3  4  5  plus de 5

Durant les trois dernières années, à l'exception des mini-entreprises, avez-vous mis en œuvre d'autres projets avec certaines de vos classes ou certains groupes d'élèves ?

Oui  Non

Si oui, merci d'indiquer le(s) titre(s) de ce(s) projet(s) et la réalisation à laquelle il a donné lieu ?

Titre : .....

Réalisation finale : .....

Titre : .....

Réalisation finale : .....

Titre : .....

Réalisation finale : .....

- Renseignements concernant votre établissement

Dans quel type d'établissement exercez-vous votre activité ?

Collège  lycée général  lycée professionnel

Vous exercez dans un établissement :

Privé  public

Votre établissement est situé dans :

Une zone d'éducation prioritaire  une zone sensible  autre cas

- Renseignements concernant vos élèves

Les élèves impliqués au démarrage de la mini-entreprise sont inscrits en (plusieurs réponses sont possibles) :

4<sup>ème</sup>  3<sup>ème</sup>  seconde  première  terminale

Les élèves sont-ils de la même classe ?

Oui  Non

Les élèves sont-ils majoritairement d'une même section ?

Oui  Non

Si oui, laquelle.....

Selon vous, combien des élèves de la mini-entreprise n'atteignent pas la moyenne dans leurs résultats scolaires ?

.....

Combien d'élèves étaient inscrits au démarrage de la mini-entreprise ?

..... soit ..... garçons et ..... filles

Combien d'élèves ont poursuivi leur engagement jusqu'au concours régional ?

..... soit ..... garçons et ..... Filles

- Renseignements concernant la mini-entreprise

Que produit la ME montée par vos élèves ?

.....

Quels sont les clients potentiels de la ME montée par vos élèves ?

.....

Dans quel secteur situeriez-vous la ME montée par vos élèves ?

Le secteur industriel

Le secteur des services

Le secteur artisanal

Autres

Quelle est la fréquence moyenne des activités liées à la mini-entreprise :

1 fois par semaine  2 fois par semaine  3 fois par semaine  Autre

Combien d'heures sont consacrées à la mini-entreprise par semaine ?

1 heure  2 heures  3 heures  plus de 3 heures

Le projet implique une charge horaire supplémentaire à l'élève :

oui  non

Si oui, merci de compléter l'énoncé suivant :

Le projet implique normalement un investissement horaire supplémentaire de .... heure(s) hebdomadaire pour les élèves.

Le travail dans les mini-entreprises fait-il l'objet d'une évaluation dans le bulletin trimestriel ?

oui  non

Si oui, est-ce (plusieurs réponses possibles) :

Une note  une appréciation  autre

La mini-entreprise a-t-elle généré des bénéfices ?

oui  non

Si oui, quel a été le devenir de ces bénéfices ?

Versement à une association  investissement dans des biens d'équipement communs   
consacrés à des loisirs pour les élèves  répartition individuelle entre les élèves  Autre ,  
merci de préciser : .....

Investissement dans la mini-entreprise

- Perception du travail lié à la mini-entreprise

Choisissez l'énoncé qui vous correspond le plus :

- Ce projet est facile à conduire
- Ce projet est plutôt facile à conduire
- Ce projet est assez difficile à conduire
- Ce projet est difficile à conduire
- Ce projet est très difficile à conduire

Pour vous, le projet de mini-entreprise a surtout été l'occasion de (effectuer trois choix) :

- Surmonter beaucoup de contraintes
- Valoriser votre travail
- Travailler avec plaisir
- *Mieux* communiquer avec les élèves
- *Plus* communiquer avec les élèves
- Apprendre le monde de l'entreprise
- Etre plus créatif dans votre espace professionnel
- Travailler en collaboration avec d'autres adultes
- Sortir d'une certaine routine
- Suivre avec difficulté le rythme du projet
- Rencontrer des difficultés sans parvenir à les résoudre
- Satisfaire un besoin professionnel

Que pouvez-vous dire de votre intérêt pour le projet au cours du temps :

Il a disparu  Il a diminué  il est resté constant  il a augmenté  il est apparu avec sa réalisation

Aujourd'hui, auriez-vous envie de créer vous-même une entreprise ?

Oui  Non

Si oui, quel serait son activité ?

.....

- Relations avec les partenaires
  - EPA

A combien de reprises en moyenne avez-vous eu la visite, dans votre établissement, d'un animateur d'EPA ?

- Jamais
- Moins d'une fois par mois
- Une fois par mois
- Plus d'une fois par mois
- C'était irrégulier

En moyenne, combien de temps ont duré les animations proposées lors de ces interventions ?

- Moins de 45 minutes
- Entre 45 et 60 minutes
- Plus d'une heure
- C'était très variable

Ces interventions faisaient-elle parfois suite à une demande de votre part ?

- Oui, parfois
- Oui, assez souvent
- Non, jamais

Le contenu des animations proposées était-il :

- Déterminé en amont par l'animateur et découvert par vous lors de la séance (cas 1)
- Déterminé conjointement avec vous, et donc connu de vous, avant la séance (cas 2)
- Les deux cas se sont présentés avec une prédominance du cas 1
- Les deux cas se sont présentés avec une prédominance du cas 2

Le planning de la mini-entreprise a-t-il fait l'objet d'une élaboration conjointe entre l'animateur d'EPA et vous-même ?

- Oui
- Non

Ce planning a-t-il été prévu dès le début du projet ou au fur et à mesure de l'avancement du projet ?

- Dès le début du projet
- Au fur et à mesure
  
- Dans l'établissement

Avez-vous eu l'occasion d'échanger, à propos du projet de mini-entreprise, avec vos collègues enseignants de l'établissement ?

- Jamais
- Rarement
- De temps en temps
- A de nombreuses reprises

Si oui, quelle était généralement la teneur des échanges avec vos collègues ?

- Curiosité
- Intérêt
- Critique
- Hostilité
- Indifférence

Est-ce que certains collègues ont... (plusieurs réponses possibles) :

- visité la mini-entreprise
- apporté une aide technique
- aidé dans la recherche de partenaires
- accompagné des élèves à un moment ou un autre du projet
- proposé des conseils ou des échanges

Avez-vous eu l'occasion d'échanger, à propos du projet de mini-entreprise, avec des parents d'élèves impliqués dans le projet ?

- Jamais
- Rarement
- De temps en temps
- A de nombreuses reprises

Choisissez trois mots qui représentent selon vous ce que pensent les parents d'élève du projet des ME ?

1.....

2.....

3.....

Avez-vous eu l'occasion d'échanger, à propos du projet de mini-entreprise, avec votre chef d'établissement ?

- Jamais
- Rarement
- De temps en temps
- A de nombreuses reprises

Si oui, quelle était généralement la teneur des échanges avec votre chef d'établissement ?

- Curiosité
- Intérêt
- Critique
- Hostilité
- Indifférence

Comment qualifieriez-vous l'implication de votre chef d'établissement dans ce projet ?

- Soutien strictement administratif
- Echanges réguliers avec vous
- Conseils donnés sur le contenu du projet
- Travail de mise en réseau avec des partenaires
- Participation lors des séances consacrées à la ME
- Visite de la mini-entreprise

- Parrains et marraines

Combien avez-vous eu de parrains/marraines ?

- Un seul
- Deux
- Plus de deux

Combien de fois en moyenne est-il (ou sont-ils) intervenu(s) dans l'établissement ?

- Moins d'une fois par mois
- Une fois par mois
- Plus d'une fois par mois
- C'était très irrégulier

Diriez-vous que les échanges avec les parrains/marraines ont été (vous pouvez effectuer trois choix) :

- Fructueux
- Insuffisants
- Nécessaires
- Intéressants
- Difficiles
- Inutiles

Avez-vous pu échanger régulièrement avec les parrains/marraines en dehors des séances ?

- Avant une séance où il/elle est intervenu
- Après une séance où il/elle est intervenu
- Avant et après
- C'était plutôt rare
- A aucun moment en dehors des séances

▪ Corps d'inspection

Avez-vous été en relation, en lien avec ce projet de mini-entreprise, avec le corps d'inspection ?

- Oui
- Non

Si oui, de quel ordre a été cette relation ?

- Vous l'avez simplement averti de l'existence du projet
- Vous l'avez sollicité pour des conseils ou des demandes
- Vous avez pu échanger régulièrement sur des aspects du projet
- C'est le corps d'inspection qui vous a sollicité

Appréciation des relations avec les partenaires

▪ Appréciation des relations avec EPA

Veillez SVP indiquer l'importance que vous attribuez aux trois « missions » suivantes d'EPA et expliciter votre choix :

- ✓ Former les enseignants à la conduite de projet:
  - Très important
  - Modérément important
  - Peu important
  
- ✓ Former des élèves à la conduite de projet :
  - Très important
  - Modérément important
  - Peu important
  
- ✓ Accompagner les groupes d'élèves dans la création de leur ME
  - Très important
  - Modérément important
  - Peu important
  
- ✓ Transmettre des connaissances techniques liées à l'entreprise tant pour les élèves que pour vous :
  - Très important
  - Modérément important
  - Peu important
  
- Appréciation des relations avec la cellule école-entreprise (PAF, etc.)

Comme précédemment, veuillez SVP indiquer l'importance que vous attribuez aux trois « missions » suivantes de la cellule école-entreprise (Rectorat) et expliciter votre choix :

- ✓ Coordonner le dispositif ME
  - Très important
  - Modérément important
  - Peu important
  
- ✓ Informer sur le dispositif ME
  - Très important
  - Modérément important

- Peu important
  
- ✓ Favoriser un rapprochement entre les ME
- Très important
- Modérément important
- Peu important

- Représentations de la place de la mini-entreprise dans l'établissement :

Pensez-vous que cette mini-entreprise contribue à donner une image favorable de votre établissement ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

La direction de l'établissement a-t-elle permis de mieux faire connaître votre mini-entreprise auprès d'un environnement plus large ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

- Représentations de la place de la mini-entreprise dans l'enseignement :

Quand vous accompagnez la mini-entreprise, avez-vous l'impression de vous situer dans un cadre scolaire ? (se situer sur la ligne)

Oui \_\_\_\_\_ non

Dans les activités de la mini-entreprise, avez-vous l'impression de faire de l'enseignement ? (se situer sur la ligne)

Oui \_\_\_\_\_ non

Le projet de mini-entreprise a-t-il modifié votre façon d'enseigner ?

- Oui/fortement
- Oui/en partie

- Oui/ mais peu
- Non/pas du tout
- Je ne sais pas

Le projet de mini-entreprise vous a-t-il permis de développer des compétences pour la conduite d'un projet en classe ?

- Oui, je dispose maintenant de nouvelles compétences
- Oui, cela m'a permis de renforcer des compétences
- Non, je disposais déjà des compétences nécessaires
- Non, les ME ne permettent pas de développer ce type de compétences
- Je ne sais pas

D'une manière générale, choisissez trois adjectifs pour qualifier la place des compétences enseignantes dans ce type de projet ?

- Nécessaires
- parfois utiles
- souvent inadaptées
- insuffisantes
- précieuses
- insuffisamment prises en compte
- parfois inadaptées
- c'est flou pour moi

Quelle est la compétence dont vous pensez avoir le plus manqué ?

.....

Quelle compétence que vous avez mise en œuvre dans la ME vous apparaît comme la plus importante ?

.....

De manière générale, que pensez-vous de la participation des élèves liée au fonctionnement de la mini-entreprise ?

- Elle est très satisfaisante
- Elle est satisfaisante
- Elle est moyennement satisfaisante

- Elle est peu satisfaisante
- Elle n'est pas satisfaisante du tout

Ce projet de mini-entreprise a-t-il modifié vos relations avec les élèves concernés ?

- Oui
- Non

Si oui merci de préciser en quoi ? .....

Analyse curriculaire

- Perception des enseignants des "missions" du dispositif ME

Pour vous, quelle est la mission première des ME ? Répondre SVP en classant de 1 (mission première) à 4 (mission très secondaire) les réponses suivantes :

- Appuyer l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève
- Développer une connaissance du monde de l'entreprise
- Aider l'élève à faire face aux problèmes de l'emploi
- Apprendre à travailler collectivement

Autre

- Perception des enseignants des "enjeux éducatifs" du dispositif ME

Que doit former ce dispositif de ME chez les élèves ? Répondre en classant de 1 (enjeu éducatif premier) à 4 (enjeu éducatif très secondaire) les réponses.

- Des connaissances par rapport à l'entreprise
- Des compétences transversales
- Un savoir être
- De la motivation

Autres

- Perception des enseignants des "élaborations didactiques" caractéristiques du dispositif ME

Au regard du fonctionnement général de votre établissement, pensez-vous que le projet de mini-entreprise soit adapté ?

- Oui
- Non

Si non, expliquez SVP

Lors des activités de ME, établissez-vous des liens avec les autres disciplines ?

- Toujours
- Souvent
- De temps en temps
- Jamais

Voudriez-vous indiquer les disciplines des enseignants, autres que vous, qui participent ou aident dans la mise en œuvre des ME dans votre établissement?

Avez-vous constaté que l'un au moins de vos élèves a vu ses résultats s'améliorer grâce à son investissement dans la ME ?

- Oui
- non

Si oui, cette amélioration peut être considérée comme :

- modérée
- Notable
- Forte
- remarquable

Avez-vous constaté que le "climat" de la classe s'est amélioré :

- Modérément
- Notablement
- Fortement
- Pas d'amélioration

Avez-vous constaté des changements d'appréciation des autres enseignants par rapport aux élèves participant aux ME lors des conseils de classe ?

Oui de manière générale  oui pour certains élèves  pas vraiment

Les autres enseignants vous ont-ils fait part de changements qu'ils auraient perçu sur certains élèves participant aux ME ?

Oui, assez souvent  oui, parfois  non, je ne pense pas  non, jamais

Pourriez-vous nous dire, succinctement, ce qui selon vous a marqué les élèves qui ont vécu l'expérience de ME? Expliquez SVP.