



HAL
open science

Définir et reconnaître les compétences entrepreneuriales ?

Julien de Miribel, Xavier Sido

► **To cite this version:**

Julien de Miribel, Xavier Sido. Définir et reconnaître les compétences entrepreneuriales?. [Rapport de recherche] Rectorat de l'Académie de Lille, IDEE. 2019. hal-03661504

HAL Id: hal-03661504

<https://hal.science/hal-03661504>

Submitted on 6 May 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.

Décembre 2019

Rapport de Recherche

Définir et reconnaître les compétences entrepreneuriales ?

Rédacteurs

Julien de Miribel CIREL - Professeur

Xavier Sido CIREL - Théodile



Ce projet est cofinancé par l'Union européenne avec le Fonds européen de développement régional (FEDER)

RÉGION ACADÉMIQUE
HAUTS-DE-FRANCE



Table des matières

Définir et reconnaître les compétences entrepreneuriales ?	1
Introduction	1
Rappel de certains éléments du rapport IDEE (2014)	6
Méthodologie privilégiée	8
Partie 1 Education à l'esprit d'entreprendre et compétences	11
1. Les missions politiques de l'éducation à l'esprit d'entreprendre : entre réponse à des enjeux sociaux et réponse à des enjeux économiques	12
1.1. Missions et politiques incitatives à l'échelle européenne	12
1.2. Préparer les travailleurs et les citoyens de demain	13
1.3. L'éducation, un élément clef de la politique européenne pour développer l'EEE	14
1.4. Les missions et politiques à l'échelle de la France	15
1.4.1. La promotion de l'entrepreneuriat au niveau français	16
1.4.2. Une éducation à l'esprit d'entreprendre faiblement inscrite dans les curricula sauf dans les filières dédiées	17
1.4.3. Une formation fondée sur des dispositifs externalisés	19
2. La notion de compétence au cœur du pilotage des curricula : à la croisée des perspectives économiques et éducatives	20
2.1. La compétence un concept forgé par et pour les entreprises	20
2.2. Le passage de la notion de compétence du monde professionnel vers le monde scolaire	21
2.3. Notion de compétence à l'échelle européenne et nationale	22
2.3.1. La définition de compétences à entreprendre à l'échelle européenne	23
2.3.2. Définition des compétences à l'échelle française	24
2.3.3. Les mêmes compétences à l'échelle européenne et nationale ?	26
3. Quelle définition de la notion de compétence ?	27
3.1. Quelle mobilisation de la notion de compétences ?	29
3.2. Grille de lecture des compétences liées à l'éducation à l'esprit d'entreprendre	31
Conclusion de la partie 1	34
Partie 2 Opérationnalité et stratégies pédagogiques de certains dispositifs liés à l'éducation à l'esprit d'entreprendre	36
1. Quel modèle stratégique pour la pédagogie à l'EEE ?	37
1.1. Une pédagogie entre contenu et sujet	37
1.2. Une orientation pédagogique en opposition à des pratiques traditionnelles	38
1.3. Le rôle central de l'apprenant dans la construction des compétences	40
2. Trois dimensions caractéristiques de la pédagogie en matière d'EEE	41
2.1. L'activité de l'élève au cœur de l'EEE	41
2.1.1. Une pédagogie fondée sur l'activité, mais non active ?	42
2.1.2. Une rhétorique au service de l'activité	43
2.1.3. Une valorisation forte de l'activité	44

2.2.	Un principe d'ouverture sur le monde extérieur et ses réalités	45
2.2.1.	Faire travailler les élèves sur des cas concrets	46
2.2.2.	Des activités intéressantes pour mettre les élèves au travail	47
2.3.	Un ancrage autour de la réalisation de projet et de la résolution de problème	49
2.4.	Classe active ou classe vivante ?.....	50
2.4.1.	L'intérêt d'un retour réflexif	50
2.4.2.	L'action des enseignants.....	51
Conclusion de la partie 2		53
Partie 3 Vécu et représentations des acteurs sur l'EEE et les dispositifs		55
1.	Comprendre les facteurs d'attrait ou de rejet de l'éducation à entreprendre grâce au vécu disciplinaire	56
1.1.	Le vécu disciplinaire pour questionner les disciplines et l'éducation à entreprendre ?.....	58
1.1.1.	Un vécu disciplinaire « ordinaire » pour les élèves qui fréquentent les dispositifs.....	59
1.1.2.	Une pédagogie concrète pour des élèves concrets ?.....	59
1.2.	Ce qui provoque plaisir ou déplaisir dans le dispositif.....	60
1.2.1.	Dimensions structurant un vécu positif	61
1.2.2.	Dimensions structurant un vécu négatif	61
1.2.3.	Utilité accordée au dispositif par les élèves.....	63
2.	Les relations entre l'éducation à l'esprit d'entreprendre et le système des enseignements.....	64
2.1.	Du côté des élèves	64
2.2.	Du côté des enseignants.....	64
3.	Quel investissement, quelle utilité des enseignant vis-à-vis des dispositifs à l'EEE ?.....	67
Conclusion de la partie 3		70
Perspectives		72
ANNEXES		77
Annexe 1		78
Les dimensions qui structurent le vécu disciplinaire.....		78
Annexe 2		80
Questionnaire.....		80
Références bibliographiques		85

Introduction

Les pratiques et les recherches sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre (ou EEE) tendent à se développer en France, en particulier dans les Hauts-de-France, région particulièrement dynamique dans ce domaine. Dans ce cadre, le projet IDEE (Innovons, développons l'esprit d'entreprendre), dispositif validé par le Délégué Académique à la Formation Professionnelle Initiale et Continue (DAFPIC) depuis 2012 et mis en œuvre par le Rectorat de l'Académie de Lille, labellise et accompagne des actions avec pour intention de favoriser le développement de l'esprit d'entreprendre. Dans ce rapport, nous parlerons ainsi d'« action labellisée » pour désigner tout dispositif prescrit et mis en œuvre dans le cadre du projet IDEE.

Le présent rapport fait l'objet d'une commande émise par les acteurs en charge du projet IDEE. Leurs activités témoignent d'un engagement des pouvoirs publics administrant la question éducative, en faveur d'une mise en relation des questions éducatives et entrepreneuriales. Elle se traduit par une mise en œuvre d'actions en vue de « développer les compétences de l'entrepreneuriat (travail en équipe, prise d'initiatives, créativité, persévérance, communication, ...) pour faire émerger de belles idées, concrétisées sous forme d'affiches, maquettes, vidéos, photos, diaporama, productions destinées à la vente, »¹, chez les élèves et les étudiants, à tous les niveaux d'enseignement du système éducatif. En effet, nombre d'actions faisant l'objet d'une labellisation (dispositifs courts, moyens ou longs répondants à certains critères définis) sont mises en œuvre dans cette optique, auprès de différents segments scolaires et filières :

- En primaire
- En collège
- En lycée professionnel, général et technologique
- Auprès de publics post-bac

De manière générale, les pratiques en matière d'EEE traduisent un **consensus politique et organisationnel** sur la nécessité d'articuler plus étroitement les milieux scolaire et universitaire avec la sphère professionnelle, en particulier celle liée aux pratiques d'entrepreneuriat. Ils expriment aussi un **potentiel de transformation** des pratiques à l'œuvre dans les milieux éducatifs scolaires, notamment en matière pédagogique (Champy-Remoussenard et Starck, 2018 ; Champy-Remoussenard et Miribel, 2019). A ce titre, les efforts déployés à travers les actions labellisées dans le cadre du projet IDEE rendent tangibles aussi bien ce consensus que ses effets potentiellement transformateurs des pratiques pédagogiques.

Aujourd'hui, les acteurs porteurs du projet IDEE concentrent leur attention sur les compétences dites entrepreneuriales, lesquelles suscitent certains questionnements. Dans quelles mesures peuvent-elles être développées au sein des institutions scolaires ? En quoi les actions labellisées

¹ En ligne : <http://idee.ac-lille.fr>, consulté le 28 octobre 2019.

y contribuent-elles ? Des questions se posent en effet sur la manière de mieux connaître les effets de telles actions, autrement dit d'évaluer leur portée.

Toutefois, avant d'évaluer tel ou tel objet, il convient de s'assurer qu'il est bien défini, bien identifié. Or, celui des « **compétences entrepreneuriales** » est **particulièrement difficile à saisir**, ceci pour deux raisons. La première est que le terme « compétence » est polysémique et recoupe des dimensions multiples associées au domaine de l'action. Il s'agit ainsi de désigner des capacités et connaissances mobilisables et mobilisées à la faveur d'une situation donnée, permettant de rendre une situation performante. Or, cette première définition est soumise à débat aussi bien dans l'espace des prescriptions que celui de l'effectuation. La seconde est que le qualificatif « entrepreneurial » renvoie à l'activité de l'entrepreneur, celui ou celle qui crée une entreprise. Cependant, les intentions et les pratiques associées à l'esprit d'entreprendre s'inscrivent dans une dimension plus large. Ce n'est pas, là encore, sans susciter certains débats. Nous le verrons.

Ainsi, la référence à la notion de compétence - lorsqu'il s'agit d'éducation à l'esprit d'entreprendre - montre, si besoin en est, que cette « éducation à » est au **carrefour d'enjeux économiques, éducatifs, politiques, sociétaux** et ne peut être appréhendée comme le sont les disciplines scolaires. L'éducation à l'esprit d'entreprendre s'inscrit en effet dans un plan pédagogique plus large qu'un programme d'enseignement à la fois dans ses intentions, ses contenus, ses méthodes et ses moyens de mise en œuvre. Définie ainsi, elle s'inscrit en fait dans **un parcours éducatif, un curriculum** (D'Hainaut, 1988) qui, comme nous le rappelle Lange (2017, p. 353-354) « doit être questionné en termes de principes générateurs, de signification de cohérence, de ruptures et de continuités, de progressivité affectant contenus et activités, etc. : au-delà des péripéties, c'est la matrice curriculaire qui est l'objet de ces interrogations ». Le concept de matrice curriculaire, entendu comme l'ensemble des choix fondamentaux et des conditions de mise en œuvre de ces choix, permet d'appréhender des organisations pédagogiques plus ouvertes et complexes et dépasser ainsi une vision trop étanche des différents domaines d'apprentissage que véhiculent les disciplines.

Ainsi, l'approche curriculaire mobilisée ici, vise à appréhender, dans leurs différents aspects institutionnels, pédagogiques et didactiques, les programmes et leurs mises en œuvre selon une dynamique longitudinale et transversale (Audigier *et al.*, 2006).

Trois registres, interdépendants seront considérés (Martinand, 2003) :

- *Un registre politique* permettant de définir les missions éducatives. Il s'agira de questionner les missions accordées sur le plan européen et national à l'éducation à l'esprit d'entreprendre.
- *Un registre stratégique* permettant de discuter des choix programmatiques et pédagogiques.

- *Un registre didactique* permettant des problématisations et la détermination des contenus.

De façon plus spécifique, l'EEE reposant sur la mise en place d'actions par des prestataires externes à l'école, cela nous amène à distinguer à la suite des travaux d'Albero (2010) trois dimensions continuellement actives et inhérentes à la nature de ce qu'est un dispositif : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu.

- *Le dispositif idéal* correspond à l'idée centrale sur laquelle repose le dispositif mais aussi l'ensemble des valeurs qui le portent et des normes le régulant (ex : l'idée d'éduquer « à l'esprit d'entreprendre »). Au fil du temps, cette dimension idéale peut évoluer, se développer ou bien, au contraire, s'atténuer et décliner jusqu'à la disparition du dispositif, « faute de sens partagé » (p. 56).
- *Le dispositif fonctionnel de référence* correspond pour sa part à la mise en œuvre appliquée de cette idée (ex : les actions pédagogiques telles qu'elles sont déployées dans le cadre d'IDEE). C'est la dimension pragmatique du dispositif, la « mise en acte de l'idéal » (p. 56).
- *Le dispositif tel qu'il est vécu* se rapporte enfin à une approche subjective du dispositif de celui qui expérimente sa mise en œuvre (ex : faire l'expérience d'une action labellisée IDEE). Les intentions, intérêts, motivations, (etc.) impliquent le participant dans un rapport spécifique à autrui faisant qu'il y a, au sein du dispositif, une « confrontation » permanente.

Ces différents niveaux d'analyse seront ici repris pour examiner les actions mises en œuvre à l'initiative du projet IDEE sur les plans de la politique éducative, des stratégies d'opérationnalisation pédagogique et des problèmes didactiques que posent leur déploiement, mais aussi du vécu de telles actions. L'analyse menée visera, à chaque fois, à tenter de mettre au jour les modes de pilotage de cette éducation à l'esprit d'entreprendre ainsi que les présupposés idéologiques, les tensions didactiques et épistémologiques, que suppose d'accoler ensemble éducation et entreprendre.

Jean-Marc Lange (2017, p. 354), spécialiste des « éducations à », nous rappelle que « la fonction du chercheur est bien d'apporter des distinctions, de proposer des explications et d'approcher une certaine forme de réalité au moyen de modélisations à visée d'intelligibilité ». L'enjeu de ce travail vise aussi à définir des problématiques, à dessiner des pistes de réflexion et d'action afin de contribuer à définir, penser ou repenser l'éducation à l'esprit d'entreprendre d'une part, et son curriculum d'autre part.

La démarche animant les actions mises en place par le projet IDEE est alors portée par une volonté d'inscrire une dimension à la fois « entreprenante » et « entrepreneuriale » dans les pratiques pédagogiques, considérant que l'esprit d'entreprendre est « quelque chose de plus

large que la création d'entreprise »². C'est dans une optique de sensibilisation des élèves et étudiants à ces questions, mais aussi de formation des enseignants, que s'inscrivent les différentes actions labellisées. Pour ce faire, le travail de la cellule IDEE repose sur une ingénierie pédagogique dont l'activité se décline en deux versants :

- **L'évaluation** d'actions labellisées mises en œuvre
- **La valorisation pédagogique** de ces actions

Dans ce cadre, l'équipe IDEE mobilise des partenaires opérateurs et prestataires spécialisés aussi bien dans le développement de pratiques pédagogiques innovantes (ex : ID6), dans la définition et la mise en œuvre de programmes visant le développement de l'esprit d'entreprendre chez les jeunes (ex : Entreprendre pour Apprendre), dans le développement de l'entrepreneuriat étudiant (ex : Hubhouse), que dans l'accompagnement à la création d'entreprise (ex : BGE).

Parallèlement, l'équipe IDEE s'est engagée dans une réflexion portant sur la conception d'outils à mettre à disposition des enseignantes et enseignants³ pour favoriser le développement des compétences entrepreneuriales chez les élèves/étudiants. Dans une telle perspective, les acteurs du projet IDEE ont témoigné d'une préoccupation stratégique en matière de définition et d'évaluation de telles compétences⁴. Outre un intérêt prononcé pour la dimension pédagogique, l'équipe IDEE vise par ailleurs l'objectif **d'initier et développer un volet recherche au sein de ses activités**, à l'horizon 2020-2021, en vue de mieux connaître l'inscription du double registre entreprenant/entrepreneurial dans les pratiques pédagogiques au sein de l'Académie de Lille.

C'est pourquoi, les responsables de l'équipe IDEE ont sollicité le Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL), laboratoire de recherche en Sciences de l'éducation et de la formation. Ce laboratoire a développé des travaux sur les politiques, pratiques, acteurs et dispositifs qui visent le développement de l'esprit d'entreprendre. Le laboratoire est ainsi porteur d'une expertise dans ce domaine et conduit un ensemble de travaux dont certains s'emploient plus largement à apporter un éclairage sur la relation formation/emploi, la relation école/entreprises, l'insertion et l'orientation professionnelle. Le CIREL est entre autres à l'initiative d'un colloque international et pluridisciplinaire intitulé « Eduquer à l'esprit d'entreprendre, former à l'entrepreneuriat ? Enjeux, questions, transformations » organisé en Métropole lilloise en mai 2020.

Eu égard aux objectifs de l'équipe IDEE mentionnés précédemment, la commande à laquelle s'efforcera de répondre ce rapport porte de manière centrale sur :

² Propos d'un membre de l'équipe IDEE, réunion de travail, 21 mai 2019.

³ Réunion de travail avec l'équipe IDEE, 18 juin 2019.

⁴ Réunion de travail avec l'équipe IDEE, 21 mai 2019.

1. Une contribution à la **définition** de ce que revêt la notion de « compétences entrepreneuriales » et la manière dont elle peut être appropriée par les différents acteurs impliqués et concernés par les actions labellisées dans le cadre du projet IDEE.
2. L'établissement d'une base analytique permettant de soutenir un travail d'**évaluation** de telles compétences. Celui-ci repose sur la mise en œuvre d'une investigation de type **exploratoire**, laquelle donne lieu au présent rapport.
3. La proposition de perspectives de travail en vue de développer une activité de **recherche**. C'est dans cette optique que sera conclu cet écrit.

A ce titre, signalons que la demande émanant de l'équipe IDEE est traversée par différents enjeux, que ceux-ci soient liés aux actions labellisées ou à la recherche. Deux peuvent à ce stade être identifiés :

- La commande traduit un besoin de **définition** des compétences « entrepreneuriales » pour mieux les appréhender. C'est en effet une stabilisation de la notion qui permettra d'identifier et de déterminer des objets de recherche pertinents en matière de connaissances des pratiques pédagogiques visant l'EEE. On peut suivre Becker (2002, p. 180) sur ce point : « Sans concepts, vous ne savez pas où regarder, que rechercher, ni comment reconnaître ce que vous recherchez quand vous l'avez trouvé ».
- La mise en œuvre de ces actions s'inscrit dans une volonté de désamorcer une tension structurelle entre compétences et disciplines, tension que les actions déployées seraient susceptibles d'atténuer ou bien d'exacerber. Il s'agit de comprendre ce que les actions apportent de plus (**évaluation**) dans la mesure où « certaines compétences » sont potentiellement déjà développées dans différents cours.

Notons enfin que le projet de **développement d'une activité de recherche** entre potentiellement en tension avec le volet « valorisation » des actions qui fait partie des missions du projet IDEE. La démarche de recherche présente en effet le risque d'être fragilisée parce qu'orientée en fonction de ce que l'équipe IDEE souhaite ou aurait besoin de mettre en avant. L'externalisation de la recherche, dans le cadre du présent rapport, semble constituer provisoirement une garantie permettant d'atténuer cette tension, même si l'implication des auteurs et promoteurs des actions labellisées pourra (devra même) faire l'objet d'un travail de réflexion en cas de développement d'un volet « recherche » mené dans le cadre du projet IDEE.

Rappel de certains éléments du rapport IDEE (2014)

Un précédent rapport réalisé par une équipe du CIREL (Champy-Remoussenard, Starck, Zaid, Deville, et Ait M'Bark, 2014), pour le compte du service IDEE, a principalement étudié le déploiement du dispositif des mini-entreprises (ME) au sein d'établissements scolaires de l'Académie de Lille. Le rapport fait notamment état de plusieurs observations structurelles concernant les relations entre éducation et esprit d'entreprendre et qu'il est utile de connaître. Certaines sont ici succinctement rappelées.

A. Il s'agit d'une question présentant un intérêt scientifique

Les auteurs soulignent l'intérêt scientifique, du point de vue des Sciences de l'éducation et de la formation, d'étudier et de comprendre les dynamiques à l'œuvre en matière d'éducation dans une perspective entreprenante ou entrepreneuriale : « 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. [...] 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 » (p. 6).

B. Les pratiques concernées par les questions d'éducation à l'esprit d'entreprendre reposent sur un consensus politique à plusieurs échelles

Le rapport met par ailleurs en exergue une intention, déclinée à différentes échelles de définition et de mise en œuvre de l'action publique, de favoriser les pratiques véhiculant la question de l'entreprendre dans le champ éducatif, avec pour enjeu de faire face à des problèmes sociaux contemporains représentant des défis actuels : « 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'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 (p. 12).

C. Ces pratiques visent notamment à répondre à des questions sociales vives

La promotion du développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre par les pouvoirs publics traduit une intention de répondre, via des dispositifs éducatifs, à des questions socio-économiques contemporaines : « 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 » (p.12).

D. Ces pratiques peinent à s'articuler avec la formation initiale

Les initiatives en matière d'éducation à l'esprit d'entreprendre s'inscrivent dans un ensemble de pratiques s'efforçant d'investir l'espace scolaire tout se cantonnant à y occuper une part marginale. Les auteurs insistent alors sur le caractère socialement vif que revêtent ces pratiques et qui expliquent leur difficulté à s'inscrire pleinement dans les contenus scolaires. « 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. [...] Finalement Lange propose de penser la question des « éducations à... » non en termes de reconstruction de programmes nouveaux mais au contraire en termes de repères à identifier, comme autant de « balises curriculaires », 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 du caractère éminemment politique des enjeux qui président à la mise en œuvre des objectifs éducatifs en la matière » (p. 20).

E. Elles conduisent à interroger les formes pédagogiques de mise dans le champ scolaire

Le rapport pointe aussi le support pédagogique que représentent les mini-entreprises en matière d'apprentissage expérientiel et le caractère initiateur à une forme de réalité. En relation avec les travaux de Surlemont et Kearney (2009), ils indiquent que : « 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 et Kearney, 2009, p. 61). Notons que, plus tôt dans le rapport, les auteurs signalent que le dispositif des mini-entreprises ne peut être confondu avec la réalité d'une véritable entreprise. Ainsi, si la logique générale dans laquelle s'inscrivent les mini-entreprises consiste en un rapprochement de l'école et du monde des entreprises, les chercheurs soulignent que « le terme mini-entreprise conserve bien à l'esprit que le dispositif est un artéfact qui ne peut être confondu avec une véritable entreprise » (p. 28).

Méthodologie privilégiée

La réponse à la commande précédemment rappelée a donné lieu au déploiement d'une **recherche de type exploratoire**. Il s'agit d'une enquête préliminaire qui pourra permettre « de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects » (Trudel, Simard et Vonarx, 2007). Celle-ci repose sur une triangulation méthodologique, autrement dit le recours à différentes méthodes d'analyse (Pourtois et Desmet, 2007). Elle s'appuie ainsi sur :

- ❖ **Méthode 1** : La consultation d'une littérature « grise » (Schöpfel, 2012) portant sur les agencements sociaux qui permettent et impulsent un tel dispositif. Il s'agit de documents (textes législatifs, textes réglementaires, rapports, documents de travail) n'ayant pas vocation à être commercialisés, mais qui servent de repères et de base prescriptive aux actions observées.
- ❖ **Méthode 2** : Une démarche d'**observation directe** (Arborio et Fournier, 2005) réalisée auprès de trois dispositifs (présentés ci-dessous) déployés dans des perspectives de développement entrepreneurial et porteurs du label IDEE. Au-delà de l'observation, nous avons souhaité accéder à une part des représentations sociales des acteurs engagés dans le dispositif. Pour ce faire, l'observation a donné lieu à des **entretiens ethnographiques** permettant notamment de donner à voir certaines logiques d'implication, aussi bien des élèves que des enseignants. Ce travail a privilégié l'observation de trois actions labellisées. Les principes de ces dispositifs sont présentés ici succinctement. Il est ici choisi de placer ces dispositifs sous anonymat afin de privilégier un regard sur les actions plutôt que sur leurs maîtres-d'œuvre :
- **Dispositif n°1**. Il s'agit d'un dispositif court dans la mesure où il se déroule pendant une journée. Cette action est organisée par un service de l'université et se déroule dans les locaux de cette dernière. Elle vise à réunir, pendant cette journée, des élèves de l'enseignement secondaire, des étudiants et des entrepreneurs. Pour la session observée, ces derniers sont les créateurs de très petites entreprises (TPE). L'objectif de la journée est d'amener les participants à travailler sur un problème concret formulé par l'entrepreneur. Ce travail est réalisé par équipes, en mélangeant des participants de différentes provenances (collège, lycée, université). Les organisateurs de ce dispositif ont exprimé l'intention d'en faire « un outil de développement des compétences entrepreneuriales » (notes d'observation du dispositif n°1). Ce dispositif a fait l'objet d'une observation lors d'une session. D'autres aspects de l'observation de ce dispositif concernent des temps d'organisation et de bilan par ses organisateurs.

- **Dispositif n°2.** Il s'agit également d'un dispositif court, se déroulant sur une journée. Cette action est organisée et mise en œuvre par un prestataire extérieur au domaine académique, une association spécialisée dans l'accompagnement et la formation en matière de développement d'esprit d'entreprendre. L'action consiste à initier les élèves au travail en équipe pour concevoir collectivement un projet d'entreprise en vue de proposer des réponses à des évolutions socio-économiques et technologiques actuelles. Le dispositif mobilise des élèves de l'enseignement secondaire ainsi que des acteurs de différents horizons : enseignants, intervenant de l'association prestataire, employés d'une grande entreprise supportant l'action et accompagnant les élèves pendant la journée ainsi que des employés de la municipalité accueillant le projet. Ce dispositif a fait l'objet d'une observation lors d'une session.
- **Dispositif n°3.** Il s'agit d'un dispositif à durée moyenne (6 séances étalées sur plusieurs semaines). Celui-ci est mis en œuvre par un prestataire extérieur à l'établissement scolaire, une association spécialisée dans l'accompagnement à la création d'entreprise. L'action a lieu dans la classe. Elle est menée par l'intervenant extérieur. Son objectif est d'enseigner à des élèves du secondaire et étudiants de BTS des techniques de création d'entreprise en leur présentant un modèle procédural bien connu dans le champ de l'entrepreneuriat. Les élèves utilisent alors ce modèle (le « concept » proposé) pour simuler la déclinaison des étapes de création d'une entreprise sur la base d'un projet qu'ils conçoivent en équipe. L'observation de ce dispositif s'est déclinée sur trois séances mises en œuvre dans trois établissements différents et adressées soit à des élèves de seconde, soit à des étudiants de BTS.

	Dispositif n°1	Dispositif n°2	Dispositif n°3
Durée	1 jour	1 jour	6 séances de 2 heures environ
Participants⁶	Elèves du secondaires et étudiants	Elèves du secondaire	Elèves du secondaire et de BTS
Lieu de déroulement⁵	Université	Salle municipale	Etablissement scolaire
Organisateur	Service de l'université	Association	Association
Labellisé	Oui	Oui	Oui

- ❖ **Méthode 3** : Par ailleurs, les données ainsi collectées ont été croisées à celles résultant d'une **enquête par questionnaires** adressée aux élèves et enseignants ayant participé à au moins une action labellisée « IDEE ». Ce questionnaire a été proposé directement aux élèves et enseignants lors des observations, puis envoyé par l'intermédiaire de l'équipe IDEE afin de toucher un public plus large. Il a permis de recueillir 59 réponses de la part d'élèves et enseignants ayant vécu le déroulement d'une action labellisée. *En ce qui concerne les élèves*, l'échantillon sur lequel a porté l'étude est de 28 étudiants. 7 sont en BTS Management Commercial, Opérationnel (MCO) et ont participé au

⁵ En fonction des observations menées.

dispositif n°3 et 21 sont en BTS technico-commercial spécialisation agro-alimentaire et ont participé à un camp de l'innovation je découvre, j'entreprends. Soulignons que nous n'avons pas eu de retour des questionnaires passés auprès des classes de collèges ou lycée. *Pour ce qui est du corps professoral*, 31 enseignants ont répondu au questionnaire. 8 sont en filière professionnelle (Bac pro), 5 en filière technique (BTS) et 18 en filière générale dont 12 enseignent au collège. De façon indifférenciée, les enseignants qui ont répondu ont participé au dispositif n°2 (15), au dispositif n°3 (1), ainsi qu'à d'autres actions labellisées (8). 2 ont indiqué qu'ils ne connaissaient pas le nom de l'action.

Le choix de ces modes de recueil de données vise ici à compléter les observations réalisées *in situ* en ouvrant un accès aux représentations, aussi bien sociales que professionnelles, des acteurs concernés. A l'instar de Bataille *et al.* (1997), on distinguera en effet représentations « sociales » et représentations « professionnelles ». Les premières résultent d'un sens commun qui favorise les interactions et l'intercompréhension entre les individus, mais qui reposent sur une conception simplificatrice d'un objet complexe, bien qu'elle soit collectivement partagée. Les secondes, les représentations professionnelles, sont des représentations sociales. Mais celles-ci sont affinées par une connaissance approfondie résultant de la pratique de l'objet du travail dont ils font l'expérience *via* l'action et l'interaction professionnelle. Aussi, il importe de considérer que les enseignants ayant expérimenté des représentations sur telle ou telle action, portent un regard éclairé, *a minima*, de leur expérience professionnelle, pédagogique ou autre, dans la sphère de l'Education Nationale.

Partie 1

**Education à l'esprit d'entreprendre
et compétences**

Dans la perspective curriculaire présentée en introduction, cette partie explore et discute dans un premier temps les missions associées à l'éducation à l'esprit d'entreprendre au niveau européen puis au niveau français. Dans un deuxième temps, nous étudions les stratégies mises en œuvre pour cette « éducation à » et notamment leur adossement à la notion de compétence. Enfin dans une troisième partie, nous questionnons cette dernière et sa spécification en compétence entrepreneuriale pour en donner sinon une définition, tout du moins une matrice d'intelligibilité.

1. Les missions politiques de l'éducation à l'esprit d'entreprendre : entre réponse à des enjeux sociaux et réponse à des enjeux économiques

L'intérêt fort porté actuellement sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre renvoie à la préoccupation contemporaine pour le développement de l'entrepreneuriat, clairement affichée dans les politiques publiques d'éducation aux niveaux supranational, national et local. La multiplication des prises de position des acteurs politiques, économiques et éducatifs à ce propos, ainsi que l'accroissement des dispositifs éducatifs destinés à susciter un état d'esprit et des comportements entrepreneuriaux en témoignent.

1.1. Missions et politiques incitatives à l'échelle européenne

L'existence d'un discours général en faveur d'une éducation à l'entrepreneuriat n'est pas nouvelle. Depuis les travaux de Ball (1989), l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) puis les instances européennes n'ont cessé de faire du développement de l'esprit d'entreprendre un enjeu majeur.

Selon le rapport Eurydice (2016, p. 19), la définition communément retenue au niveau européen pour caractériser l'« esprit d'entreprendre » est la suivante : « La formation à l'entrepreneuriat concerne le développement des compétences des apprenants et de leur capacité à transformer des idées créatives en acte entrepreneurial. Il s'agit d'une compétence clé pour tous les apprenants, qui contribue au développement personnel, à la citoyenneté active, à l'inclusion sociale et à l'employabilité. Elle concerne tout le processus d'apprentissage tout au long de la vie, dans toutes les disciplines et toutes les formes d'enseignement et de formation (formels, non formels et informels) qui contribuent à un esprit d'entreprise ou à un comportement entrepreneurial, avec ou sans finalité commerciale ».

En tant que telle, cette définition envisage la « formation à l'entrepreneuriat » comme une action contributive en faveur de l'employabilité mais aussi de l'inclusion sociale et du développement d'une citoyenneté active. **Elle témoigne alors d'une double perspective qui concernent l'anticipation des mutations socio-économiques et la préparation des acteurs à ces transformations.**

1.2. Préparer les travailleurs et les citoyens de demain

En appui des travaux de Pepin (2011), **deux missions politiques peuvent en effet être distinguées.**

La première, en suite des perspectives dressées par l'OCDE, vise à **préparer les acteurs d'une société aux mutations actuelles et futures de l'économie.** Ce point est clairement identifié dans le plan d'action « Entrepreneuriat 2020 », porté par la Commission européenne. En effet, après avoir rappelé que l'Europe subit depuis 2008 une des plus grandes crises dans le secteur de l'économie depuis ces cinquante dernières années, ce plan affirme que « *pour renouer avec la croissance et retrouver un niveau d'emploi élevé, l'Europe a besoin d'un plus grand nombre d'entrepreneurs* » (Commission européenne, 2013). En ce sens, l'*entrepreneurship education* et le *small business education* visent à doter les élèves des connaissances et des ressources personnelles liées à la création, au fonctionnement et à la gestion des entreprises, l'acquisition d'attitudes, de compétences et de connaissances entrepreneuriales devant permettre à l'individu de traduire des idées en actes. Le rapport « PEPITE » (Meige, Gillard et Perrey, 2019, p. 13) va plus loin dans ce sens en avançant que la formation à « l'esprit d'entrepreneur » est une « condition existentielle » de l'entreprise : « pour sa survie dans un environnement extrêmement mouvant, elle [l'entreprise] a besoin d'agilité et de collaborateurs eux-mêmes agiles – capables de comprendre leur environnement, de prendre des décisions et d'agir en milieu incertain, capables également d'apprendre et de se former en permanence ».

La seconde mission est **l'adaptation des populations aux transformations sociales actuelles et futures.** Il s'agit de former des individus entreprenant au sens large, capables de s'insérer dans la société moderne et d'évoluer avec elle. Champy-Remoussenard (2018, p. 22) émet à ce propos l'hypothèse forte du rôle de l'éducation à l'entrepreneuriat comme « un indicateur de l'émergence d'une société nouvelle ». Audigier (2018, p. 48) nous rappelle parallèlement les inspirations néo-libérales des conceptions de la société que véhiculent les politiques en faveur de l'esprit d'entreprendre et l'affirmation subséquente « de l'individu comme seul producteur de lui-même, de ses échecs et de ses réussites ». Il appartient ainsi à chaque individu de se saisir de ses ressources propres et des ressources qu'offre la société pour contribuer à la transformer, à mener ou s'inscrire dans des projets économiques, associatifs, personnels, etc. L'enjeu est de doter les élèves de compétences générales et transversales (autonomie, initiative, esprit critique, etc.) qui leur permettront d'agir dans de multiples situations de la vie, qu'elles se réfèrent au monde du travail ou non (Gibb, 1993). **Ainsi, l'esprit d'entreprendre ne concerne pas uniquement des activités économiques et la création d'entreprise, mais touche plus largement tous les domaines de la vie et de la société.**

L'EEE peut alors rechercher à agir en termes de développement des entreprises, notamment de création de PME et d'activités nouvelles. Mais s'ajoute à cette visée économique des perspectives éducatives plus larges. On peut escompter plus globalement d'un tel effort éducatif qu'il vise le développement de compétences relationnelles ou sociales importantes dans la vie professionnelle et dans la vie quotidienne plus largement : « 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 » (OCDE, 2004).

1.3. L'éducation, un élément clef de la politique européenne pour développer l'EEE

C'est autour de ces deux missions que s'articulent les politiques d'incitation en faveur de l'esprit d'entreprendre en Europe. Sans en faire une étude exhaustive, ni les mettre en regard pour en souligner les tensions et les complémentarités, comme a pu le faire Starck (2017), nous nous concentrerons ici sur l'exploration d'un élément central qui fonde ces politiques, lesquelles s'inscrivent dans des stratégies et des échelles variées (supranationales, nationales, locales). En effet, pour faire de l'EEE un outil répondant aux enjeux économiques futurs et en faire un levier pour les transformations sociales à venir, l'un des axes fondamentaux d'action privilégié par l'Europe est alors, comme le rappelle le rapport Eurydice (2016), **la prise en charge par l'école du développement de l'esprit d'entreprendre**. Les instances européennes s'appuient sur le constat unanimement partagé, de la forte corrélation entre l'activité entrepreneuriale précoce totale (TEA) et les capacités entrepreneuriales perçues (compétences) et ainsi sur le rôle majeur de l'éducation pour les développer. C'est bien ce que souligne Starck (2017, p. 132) en analysant le rapport : « les incitations au niveau européen visent à diffuser l'EE de manière massive et coordonnée à l'ensemble des écoliers, collégiens, lycéens, mais aussi des enseignants dans le cadre de leurs formations. Ce changement d'échelle est censé permettre aux individus d'être mieux armés face à un marché de l'emploi en crise, en les invitant à exprimer leurs talents, et aux États d'engager un retour vers la compétitivité et la croissance ».

De plus, telle que définie initialement, l'EEE rencontre les objectifs éducatifs de transformation sociale généralement dévolus à l'école. Détachée, dans une certaine mesure, des contingences économiques, l'école apparaît en effet un moyen privilégié pour inculquer à toute une classe d'âge des valeurs, des attitudes, des compétences liées à l'initiative, l'autonomie, la transformation des décisions en actes, etc.

Ainsi, depuis 2003, année marquée par la parution du premier livre vert sur l'entrepreneuriat en Europe fixant le premier plan d'action à grande échelle, différentes mesures ont été prises au niveau européen en faveur de la promotion de l'esprit d'entreprendre chez les jeunes par l'éducation et la formation. En témoigne par exemple l'adoption en 2015 d'une résolution sur ce point précis par le Parlement européen. Elle marque l'appel de la Commission européenne à soutenir le développement de compétences entrepreneuriales par les Etats membres, notamment en les enjoignant d'appuyer financièrement la mise en place de dispositifs (Rapport Eurydice, 2016).

Cas d'un investissement européen

Dans certains pays, outre le financement national, des fonds de l'Union européenne (UE) peuvent également être alloués pour soutenir la formation à l'entrepreneuriat. Le financement de l'UE peut être direct ou indirect. Dans le premier cas, l'aide financière est directement versée par les institutions de l'UE aux bénéficiaires finaux. Dans le second cas, une autorité intermédiaire entre les institutions de l'UE et les bénéficiaires finaux est chargée de gérer l'allocation des fonds. (Rapport Euridyce, 2016, p. 56).

En 2017-2018, 6% du budget de l'association Entreprendre pour apprendre (EPA) provient des fonds européens dédiés au développement de l'entrepreneuriat. Cet acteur fait partie du réseau mondial *Junior Achievement Worldwide*, lequel a organisé le championnat européen des mini-entreprise[®] qui s'est tenu à Lille les 3, 4 et 5 juillet 2019.

1.4. Les missions et politiques à l'échelle de la France

S'inscrivant dans les directives européennes, les politiques françaises insistent depuis le début des années 2010 sur le rôle que doit jouer l'école dans le développement à l'entrepreneuriat. Ainsi, Starck (2017, p. 217) rappelle que « dans son discours du 29 avril 2013, en clôture des assises de l'entrepreneuriat, le président François Hollande précisait : [...] : *“Notre premier devoir, c'est donc de stimuler l'esprit d'entreprise, l'initiative, dans tous les domaines. C'est d'abord le rôle de l'école. (...) Il est donc prévu, de la sixième à la terminale, un programme sur l'entrepreneuriat”* ». En ce sens, soulignons, par exemple, qu'en ouverture du *Championnat européen des Mini-Entreprises*[®] (voir encadré), Gabriel Attal, Secrétaire d'État auprès du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, ainsi que Xavier Bertrand, Président de la Région Hauts-de-France, répondaient présents et sont intervenus pour soutenir les actions éducatives mises à l'honneur par l'événement⁶. La présence de ces acteurs politiques témoigne de l'importance accordée par les pouvoirs publics aux dispositifs scolaires visant le développement des compétences entrepreneuriales à l'école, tant au plan national que local.

Quelle que soit l'échelle, on perçoit ici l'intention de promouvoir la transmission de compétences entrepreneuriales comme une mission de l'École et, parallèlement, de contribuer à la vivacité du tissu économique de la Région en mettant en relation écoles et entreprises et en donnant aux élèves le goût de s'investir dans des secteurs d'avenir (comme par exemple les énergies durables). Xavier Bertrand a par exemple dès 2015 saisi l'occasion d'énoncer le projet régional de créer « une mini-entreprise par lycée ». La mobilisation de la notion d'EEE dans les discours évoquant des enjeux respectivement économiques, éducatifs ou sociétaux, n'est pas anodine et rend compte des missions auxquelles elle doit répondre.

⁶ Notes d'observation du 4 juillet 2019.

Un exemple de politique nationale

La France a inclus la formation à l'entrepreneuriat parmi les actions de sa stratégie pour l'innovation et a alloué 20 000 000 € aux initiatives visant l'EEE entre 2014 et 2019 pour la réalisation de divers projets, financés à hauteur de 50 % par la Caisse des dépôts et consignations et cofinancés par des entreprises partenaires, des institutions publiques (y compris des fonds provenant du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) et/ou des programmes de l'Union européenne. Ce flux de financement soutient des projets ayant une durée de vie de trois ou cinq ans, lesquels ont débuté en juillet 2015. Le but est d'identifier et de soutenir les initiatives les plus stratégiques afin de renforcer la culture d'innovation et d'entrepreneuriat chez les jeunes à tous les niveaux, en augmentant de façon significative le nombre d'étudiants suivant des cours sur l'entrepreneuriat. Le Commissaire général à l'innovation dirige la manœuvre, sous l'autorité du Premier ministre et en collaboration avec le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur d'une part, et celui de la Recherche et le ministère de l'Économie d'autre part (Rapport Eurydice, 2016).

1.4.1. La promotion de l'entrepreneuriat au niveau français

Nous l'avons vu précédemment, le Président François Hollande exprimait la volonté de mettre en place un programme sur l'entrepreneuriat de la sixième à la terminale. Le mot « programme » est ici à comprendre au sens curriculaire. C'est à dire qu'il ne s'agit pas d'inscrire explicitement dans les programmes d'enseignements disciplinaires des contenus dédiés à l'entrepreneuriat, mais de programmer un chemin de formation, un curriculum, que devra suivre l'élève durant toute sa scolarité et qui doit lui permettre de développer des compétences liées à l'entrepreneuriat. Les finalités liées à la mise en œuvre de ce curriculum s'inscrivent dans les missions, d'ordre politique, sociales et économiques liées au développement du pays. Il s'agit ainsi de :

- Mettre les élèves en contact avec le monde économique et professionnel et plus précisément, les amener à percevoir des caractéristiques de la vie économique et professionnelle en les reliant à une connaissance des formations désignées comme porteuses d'avenir ;
- Développer chez les élèves l'esprit d'entreprendre par des réalisations concrètes ;
- Amener les élèves à mieux se connaître pour mieux gérer et développer ses compétences afin de construire un projet adapté, positif et cohérent, dans le cadre du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel.

1.4.2. Une éducation à l'esprit d'entreprendre faiblement inscrite dans les curricula sauf dans les filières dédiées

L'application des politiques européennes concernant le cadre fixé pour les compétences est déclinée de façon très différente selon les pays. Ainsi, certains ont lancé des stratégies nationales pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de toutes les compétences clés, d'autres ne se concentrent que sur certaines d'entre elles. D'autres pays encore n'ont pas de stratégie au niveau national pour des compétences clés spécifiques, mais ils lancent des initiatives coordonnées au niveau central pour promouvoir ces compétences.

De façon plus précise, trois approches peuvent être dégagées au niveau européen en ce qui concerne le développement à l'école de compétences liées à l'esprit d'initiative et d'entreprise.

- Une approche transdisciplinaire, dans laquelle les objectifs de la formation à l'entrepreneuriat sont exprimés de façon horizontale et transversale dans différentes matières ;
- La formation à l'entrepreneuriat est enseignée comme une matière obligatoire distincte ou dans le cadre d'une ou plusieurs matières obligatoires ;
- La formation à l'entrepreneuriat est enseignée comme une matière facultative ou dans le cadre d'une ou plusieurs matières facultatives.

Il convient de préciser que les approches ne s'excluent pas mutuellement, de sorte que certains pays mobilisent les trois. **Dans le système éducatif français, l'éducation à l'esprit d'entreprendre prend alors une forme hybride selon les configurations du système des enseignements à chaque niveau et filière.** Au primaire, elle apparaît généralement sous la forme d'objectifs transdisciplinaires, qui sont communs à tous les autres niveaux d'éducation : autonomie, créativité, curiosité, esprit d'initiative, sens de la responsabilité. Ces objectifs, désignés comme des compétences à atteindre, ne sont pas définis précisément, mais renvoient plutôt à une interprétation commune et consensuelle de ce que nécessite l'entrepreneuriat et donc de ce que doit être la formation à l'esprit d'entreprendre (Rapport Eurydice, 2016).

La formation n'est ainsi pas articulée à une ou plusieurs disciplines spécifiques, mais repose sur la réalisation d'objectifs à la fois transversaux mais aussi horizontaux portés par le système des enseignements obligatoires. Nous retrouvons peu ou prou le même plan de formation au premier cycle du secondaire avec l'arrivée de dispositifs institutionnels comme les enseignements pratiques interdisciplinaires, ou un stage en troisième⁷ qui, de par leur nature, favorisent le développement chez les élèves des compétences indiquées précédemment.

⁷ D'une durée de 3 à 5 jours, consécutifs ou non, individuellement ou collectivement, le stage de 3^e est obligatoire. Conventionné et non rétribué, il se déroule durant l'année hors vacances scolaires. Ce stage donne à l'élève l'occasion de découvrir le monde économique et professionnel, de se confronter aux réalités concrètes du travail et de préciser son projet d'orientation.

Extrait des programmes du cycle 4 (2018)

Toutes les disciplines visent à étayer et élargir les modes de raisonnement et les démonstrations. Ainsi, les langues vivantes étrangères et régionales introduisent à d'autres points de vue et conceptions, aident à prendre de la distance et à réfléchir sur ses propres habitudes et représentations. L'enseignement moral et civique permet de comprendre la diversité des sentiments d'appartenance et en quoi la laïcité préserve la liberté de conscience et l'égalité des citoyens. La culture littéraire nourrit les débats sur les grands questionnements. Les mathématiques et la culture scientifique et technique aident à développer l'esprit critique et le goût de la vérité ; celle-ci permet d'évaluer l'impact des découvertes et innovations sur notre vie, notre vision du monde et notre rapport à l'environnement. L'éducation aux médias et à l'information oblige à questionner les enjeux démocratiques liés à l'information journalistique et aux réseaux sociaux. Les projets interdisciplinaires constituent un cadre privilégié pour la mise en œuvre des compétences acquises. Ils nécessitent des prises d'initiative qui les mobilisent et les développent dans l'action. **Les disciplines scientifiques et technologiques notamment peuvent engager dans des démarches de conception, de création de prototypes, dans des activités manuelles, individuelles ou collectives, des démarches de projet, d'entrepreneuriat.**⁸

C'est surtout dans le second cycle du secondaire qu'est pris en charge explicitement la formation à l'entrepreneuriat. Nous pouvons ainsi la retrouver inscrite dans les cours de sciences économiques et sociales dispensées au lycée général et technologique, dans les cours d'économie-droit ou économie-gestion, dispensés respectivement dans les filières tertiaires et industrielles des lycées professionnels et plus spécifiquement dans certaines spécialités comme le baccalauréat professionnel administration des entreprises.

Le passage du collège au lycée marque toutefois un changement de nature de la formation à l'entrepreneuriat que préfigure le stage de troisième dont l'objectif est de faire découvrir le monde professionnel. En effet, passé la scolarité obligatoire, l'enjeu en effet est moins de développer des compétences utiles à la formation d'élèves entrepreneurs que de dispenser des connaissances sur l'entreprise pour des élèves destinés à intégrer rapidement le marché du travail ou à poursuivre des études dans le domaine de l'économie. Nous reviendrons plus amplement sur ce point dans la suite du travail.

Notons que ces mesures en faveur de l'inscription de certaines balises dans le curriculum s'accompagnent d'une obligation pour les enseignants des domaines professionnels et technologiques de connaître le monde de l'entreprise. Ainsi, en 2007, la France a adopté un nouvel arrêté⁹ concernant la formation des enseignants. Celui-ci indique que chaque enseignant

⁸ Souligné par nous.

⁹ Arrêté du 19-12-2006 publié au JO du 28-12-2006, article 3.

est à présent tenu de connaître le monde de l'entreprise et d'en apporter la démonstration avant son recrutement. « Les futurs enseignants des matières techniques et professionnelles doivent réaliser deux stages en entreprise. Le premier d'une durée de trois mois minimums pour les personnels enseignants stagiaires des disciplines professionnelles et technologiques du second degré qui n'auraient pas acquis une expérience professionnelle significative en rapport avec le contenu des formations auxquelles ils préparent leurs élèves ». Le deuxième stage présente « une durée de trois semaines ». Il est « axé sur les relations entre l'école et l'entreprise, pour tous les professeurs de lycée professionnel stagiaires ».

1.4.3. Une formation fondée sur des dispositifs externalisés

Dans le système éducatif français, la formation à l'entrepreneuriat est faiblement institutionnalisée au sein de l'école à la différence de certains pays comme la Finlande ou les Pays Bas où sont inscrits des contenus et des connaissances dans les programmes dès les petites classes. **En fait, en France, la formation est principalement externalisée. Elle repose essentiellement sur des dispositifs, délégués généralement à des intervenants extérieurs,** pour mettre les élèves en contact avec le monde de l'entreprise et, à la fois, pour développer des compétences entrepreneuriales.

Un exemple de dispositif sur l'entrepreneuriat mis en place au niveau national¹⁰

Durant la Semaine de sensibilisation des jeunes à l'entrepreneuriat féminin, des femmes entrepreneures sont invitées à témoigner de leur aventure entrepreneuriale dans les collèges, lycées et établissements de l'enseignement supérieur.

Dans l'ensemble des académies, des **entrepreneures** aux profils et aux parcours divers, à la tête d'entreprises de toute taille, ainsi que des sportives de haut niveau et des personnalités publiques et politiques interviennent dans les établissements pour rencontrer les jeunes et témoigner de leur expérience entrepreneuriale.

A travers leurs témoignages, ces femmes portent un message audacieux : il faut **oser entreprendre ses propres projets**, que l'on soit fille ou garçon.

Si l'action européenne en faveur d'une éducation à l'esprit d'entreprendre s'incarne dans une volonté politique irriguant les débats nationaux sur la place et le rôle de l'école dans le

¹⁰ <https://eduscol.education.fr/cid86654/semaine-de-sensibilisation-des-jeunes-a-l-entrepreneuriat-feminin.html>

développement de compétences entrepreneuriales, elle se traduit de façon pragmatique par l'établissement d'un cadre éducatif fondé sur la notion de compétence.

2. La notion de compétence au cœur du pilotage des curricula : à la croisée des perspectives économiques et éducatives

Afin de rendre opérationnelle la transposition des missions politiques de formation d'un travailleur et d'un citoyen entreprenant, les instances européennes, et par incidences nationales, mobilisent la notion de compétence. Nous avons pu en constater la forte présence dans les discours et les textes prescriptifs relatifs à l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Mobiliser la notion de compétence ne renvoie pas uniquement à des considérations techniques pour rendre compte d'une situation de travail, elle s'inscrit comme un instrument de négociation (Montmollin, 2001) au sein des organisations économiques et éducatives.

2.1. La compétence un concept forgé par et pour les entreprises

Depuis les années 1970, en général, parler de « compétence » s'inscrit dans un registre lexical initialement propre aux mondes des emplois et des entreprises¹¹. En effet, consécutivement aux transformations des moyens de production et aux mutations des pratiques socio-techniques qui en découlent, les acteurs politiques et économiques militent en faveur de formations capables de former des employés plus polyvalents, capables de reclassements et d'évolution avec les techniques. Il ne s'agit plus de former des employés à exécuter un certain nombre de tâches bien définies, mais de leur donner les moyens et les ressources nécessaires pour répondre à des tâches potentielles, non encore définies. La création du Brevet d'études professionnelles en 1967 et les mesures en faveur de la formation tout au long de la vie vont dans ce sens. Dans la même dynamique, au cours des années 1970, la notion de qualification, qui certifie de l'acquisition d'un ensemble de savoir-faire et de techniques reconnues dans une formation et sanctionnée par un diplôme, tend à être remplacée dans les milieux économiques par celle de compétence. De fait, la notion de compétence requiert une certaine autonomie de la part du salarié pour faire face à des situations non entièrement prévisibles.

Ainsi, penser la compétence comme repère au sein des organisations vient fragiliser le modèle de la qualification. D'un côté, la qualification atteste du suivi d'un parcours mais constitue une grille gênante pour les acteurs professionnels s'agissant d'organiser et de répartir le travail. D'un autre côté, les compétences sont plus en adéquation avec le travail, et apparaissent comme réponse à une économie fondée sur l'autonomie et la flexibilité de la personne (Legendre, 2008 ; Champy-Remoussenard, 2015). **Si la notion de compétence a été préférée, c'est qu'elle met**

¹¹ Initialement la notion de compétence s'inscrit dans le domaine de la linguistique, et plus spécifiquement la compétence innée de l'apprentissage de la langue maternelle. C'est d'ailleurs dans le domaine des langues que l'Europe se saisit de cette notion, « puisque le conseil de l'Europe a construit des politiques linguistiques, puis le célèbre cadre européen commun de référence pour les langues, en référence à la « compétence de communication » définie par Hymes en 1984. » (Rey, 2008, p. 1).

d'avantage en avant la personne et son rôle dans la réalisation d'un travail, que la tâche à exécuter. La notion de compétence s'est par la suite diffusée presque naturellement dans les mondes de la formation professionnelle et de la formation pour adultes. Elle semble plus à même de mettre au jour les conditions d'actions dans les pratiques socio-techniques qu'un simple catalogage de contenus d'enseignements, savoirs et savoir-faire, tel qu'on peut les trouver dans les programmes.

Comme le note Van Lint (2016), le passage vers le monde scolaire n'a pas été simple : la compétence ne pouvait être vue comme quelque chose d'innée, ni s'opposer à l'apprentissage de savoir et de savoir-faire telle que cela se passe à l'école

2.2. Le passage de la notion de compétence du monde professionnel vers le monde scolaire

Le rôle de l'OCDE au cours des années 1990 a été fondamental pour favoriser le passage de la notion de compétence du monde professionnel vers le monde scolaire. En effet, les raisons qui ont poussé le monde économique à s'intéresser à la notion de compétence (évolution rapide des moyens de production, choc pétrolier, fléchissement de la croissance mondiale, apparition d'un chômage de masse au tournant des années 1980, ...) n'ont pas trouvé de solution. Selon l'OCDE¹², la complexité des conditions socio-économiques nécessite alors de penser la formation des individus non plus en savoirs traditionnels de base qui, s'ils sont nécessaires, ne sont plus suffisants. Cette complexité du monde moderne nécessitait pour l'OCDE, l'identification de compétences clefs associées à un degré plus élevé de complexité et d'approche réflexive que pouvait offrir une simple entrée par des savoirs et savoir-faire professionnels.

La définition de la notion de compétence retenue par l'OCDE, valable pour la formation tout au long de la vie, et donc non spécifique au domaine scolaire, témoigne de cette préoccupation : « Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier » (2005). Le projet de l'OCDE destiné à définir et sélectionner des compétences clefs aboutit à proposer neuf compétences, réparties en trois catégories :

- Agir de façon autonome ;
- Se servir d'outils de manière interactive ;
- Interagir dans des groupes hétérogènes.

Il est aisé de constater la filiation entre la notion définie par l'OCDE et la façon dont elle est relayée dans le monde professionnel, c'est-à-dire comme une capacité à mobiliser des procédures pour faire face à une situation professionnelle originale. La définition donnée par

¹² Projet DeSeCo : définition et sélection des compétences clés

l'OCDE élargit ce simple cadre pour englober toutes les situations issues de la vie courante, qu'elles soient professionnelles ou non. Au tournant des années 2000, cette définition propose ainsi en quelque sorte de dépasser en partie certaines frictions que serait susceptible de créer une approche par compétences dans des systèmes éducatifs, comme la France, davantage centrés sur l'acquisition de savoirs et savoir-faire. Elle rend en ce sens possible leur transposition dans le domaine scolaire, inscrivant de fait cette notion de compétence à la croisée de perspectives économiques et éducatives.

Notons que définir des compétences n'est pas aisé et ne va pas de soi, que cela soit dans le monde de l'entreprise ou de l'éducation. Ainsi, cette origine professionnelle du concept de compétence est souvent suspectée de réduire les ambitions de l'éducation (Carette, 2009). Crahay, qui a été pourtant l'un des pionniers de l'approche par compétence, juge dans une approche critique que « la notion de compétence traduit une perspective utilitariste chère au monde anglosaxon : la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre. » (Crahay, 2006, p. 98). Par ailleurs, Rey (2008) nous rappelle que le concept de compétence pose aussi certains problèmes dans le milieu économique notamment lorsqu'il s'agit de valider les acquis de l'expérience ou définir des compétences, par exemple, relationnelles.

Ainsi, à partir de ces compétences, jugées nécessaires selon l'OCDE, pour évoluer dans un monde en constant changement, les instances européennes vont chercher à définir des compétences éducatives qui peuvent être développées à l'école ou en formation. Ce cadre européen a vocation à être étendu à tous les états membres qui doivent se saisir de la notion de compétence. L'action de l'Europe est légitimée au niveau des nations par le consensus général autour de la maîtrise du lire, écrire, compter. Toutefois, si ce triptyque est une condition nécessaire, il n'est plus perçu comme une condition suffisante pour assurer une formation humaniste, citoyenne et professionnelle pour le monde moderne.

2.3. Notion de compétence à l'échelle européenne et nationale

Sans revenir sur la genèse et le développement des actions menées par l'Europe pour fixer un cadre à l'éducation à l'esprit d'entreprendre, il convient de rappeler que le traité de Lisbonne en 2002, puis l'agenda d'Oslo en 2006 marquent la définition d'un certain nombre de balises éducatives fixant un cadre au développement et la promotion de la formation à l'entrepreneuriat. Ainsi, au-delà des différents dispositifs promus, l'inscription dans les compétences clés de l'esprit d'entreprendre défini à l'échelle européenne, et repris à l'échelle des nations, indique l'importance accordée par les institutions et par conséquent les états membres dont la France et ce, à tout niveau du système scolaire, de l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur.

2.3.1. La définition des compétences à entreprendre à l'échelle européenne

Ces compétences clefs sont devenues un point central dans la réflexion politique et éducative au sein de ces dernières années en Europe afin de penser la formation tout au long de la vie et l'engagement des citoyens européens dans la société et leur adaptation à un monde professionnel en mutation constante. Comme le souligne Champy-Remoussenard (2015), 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 »¹³. Il s'agit, comme l'indique le parlement européen en 2006, de préciser des « capacités et des attitudes essentielles pour permettre aux jeunes européens de participer à la vie en société, et de réussir non seulement dans leur vie professionnelle mais aussi dans leur vie personnelle »¹⁴. Elles sont déclinées en huit items : 1) la communication dans la langue maternelle, 2) la communication en langues étrangères, 3) la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, 4) la compétence numérique, 5) apprendre à apprendre, 6) les compétences sociales et civiques, 7) l'esprit d'initiative et d'entreprise, et 8) la sensibilité et l'expression culturelles.

Compétence 7 : l'esprit d'initiative et d'entreprise

« L'esprit d'initiative et d'entreprise désigne l'aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Cette compétence est un atout pour tout individu, non seulement dans sa vie de tous les jours, à la maison et en société, mais aussi sur son lieu de travail, puisqu'il est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et qu'il est en mesure de saisir les occasions qui se présentent, et elle est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance ».

Cette compétence est déclinée en connaissances, aptitudes et attitude.

« Les connaissances nécessaires comprennent la capacité d'identifier les possibilités offertes aux fins d'activités privées, professionnelles et/ou commerciales, y compris les aspects de plus grande ampleur qui sont révélateurs du contexte dans lequel des personnes vivent et travaillent, comme une compréhension générale des mécanismes de l'économie, et des possibilités offertes à un employeur ou à une organisation et des enjeux que ceux-ci doivent relever. Les individus devraient être au fait de la position éthique des entreprises, et de la manière pour elles d'être

¹³ Résolution législative du Parlement européen sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Com (2005) 0548-C6-0375/2005-2005/0221 (COD). www.europarl.com

¹⁴Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006 – JO L 394.

une force du bien, par exemple en menant une activité de commerce équitable ou en étant une entreprise sociale. »

« Les aptitudes relèvent d'une gestion de projet anticipative (y compris, par exemple, l'habilité à la planification, à l'organisation, à la gestion, à la gestion de groupes et à la délégation, à l'analyse, à la communication, au compte rendu, à l'évaluation et au rapport), d'une représentation et d'une négociation efficaces et de la capacité à travailler isolément ou en collaboration dans des équipes. L'aptitude à identifier ses points forts et ses faiblesses, et à évaluer et à prendre des risques jugés utiles, est essentielle. »

« Une attitude d'entrepreneuriat se caractérise par une disposition à prendre des initiatives, à anticiper, à être indépendant et novateur dans la vie privée et en société, autant qu'au travail. Elle implique aussi motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs, qu'il s'agisse d'objectifs personnels, ou de buts collectifs, y compris au travail. »

2.3.2. Définition des compétences à l'échelle française

Les orientations définies à l'échelle européenne en ce qui concerne le développement de l'esprit d'entreprendre se retrouvent dans le socle commun de connaissances et de compétences tel qu'il est défini en 2006, puis précisé en 2015. En effet le texte de 2006 rappelle en préambule, que « *la définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de "compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie"* »¹⁵. Carette (2009, I) rappelle que dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences, « *il n'était pas question de se limiter à la liste des connaissances théoriques. Le but était de montrer que l'école obligatoire doit donner aussi les moyens d'utiliser le savoir dans des situations concrètes, bref, transmettre des connaissances, mais encore les capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées. Un savoir vivant en somme, mobilisable dans toute situation, pendant la scolarité, mais aussi tout au long de l'existence* ».

Plus spécifiquement, le socle commun de connaissances et de compétences met en avant sept compétences de base. C'est dans la septième, relative à « l'autonomie et l'initiative » (Cf. Encadré ci-dessous) que nous retrouvons des éléments relatifs à l'esprit d'entreprendre.

Le texte français du socle propose cette définition de la compétence : « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances capacité, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » (BO n°17 du 23 avril, 2015). Ainsi, chaque grande compétence est conçue comme une combinaison de connaissances jugées fondamentales, de capacités à mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie comme la curiosité ou encore la créativité. C'est donc sur

¹⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

ces bases que le système éducatif français est appelé à mettre en œuvre la septième compétence et ce, à tous les niveaux d'enseignement.

« L'autonomie et l'initiative »

A - L'autonomie

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

Connaissances

- 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.

Capacités

- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :

. Identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;

. Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;

. Mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;

. Identifier, expliquer, rectifier une erreur ;

. Distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;

. Mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;

Attitudes

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales.

B - L'esprit d'initiative

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques. Quelle qu'en soit la nature, le projet-toujours validé par l'établissement scolaire, valorise l'implication de l'élève.

Connaissances

Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles.

Capacités

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- 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.

Attitudes

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

2.3.3. Les mêmes compétences à l'échelle européenne et nationale ?

A la lecture des deux textes prescriptifs, nous pouvons faire l'hypothèse forte 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 transposition culturelle en contexte français. Plus spécifiquement, la définition et la mobilisation des termes autonomie/initiative dans les textes français font écho à un certain nombre de discours et d'écrits européens portant sur le développement de l'esprit d'initiative et d'entreprise tels qu'ils sont le plus souvent formulés.

Deux points majeurs peuvent être soulignés. Le premier porte sur l'atténuation de l'idée d'esprit d'entreprise dans le texte français, même si l'on peut noter une présence claire de la dynamique de projet (Champy-Remoussenard *et al.*, 2014). Ainsi, c'est principalement dans la partie concernant l'esprit d'initiative que l'on trouve des analogies avec les objectifs européens liés à l'acquisition de l'esprit d'entreprendre. C'est la démarche de projet qui est principalement mise en avant. Les textes précisent que 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 ». Il s'agit plus spécifiquement d'« apprendre à passer des 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 ».

Ce premier point nous amène à **formuler un résultat majeur**. L'étude croisée des textes européen et français révèle une **ambiguïté épistémologique liée à la référence à la notion de compétence**. En fait, deux types de compétences sont mobilisés dans les textes. Les premières

sont de qualités génériques ou personnelles (la créativité, l'esprit d'initiative, le travail en équipe, la confiance en soi...). Les secondes des aptitudes spécifiques à la gestion d'entreprise (Champy-Remoussenard, 2018).

Le second constat est que les textes français et européens semblent utiliser la même acception de ce que peut être une compétence, même si, nous venons de le voir, ils ne s'accordent pas tout à fait sur le périmètre de ce qu'est une compétence à l'esprit d'entreprendre. Ainsi une compétence semble reposer sur le triptyque connaissance/capacité/attitude et témoignerait de la capacité des individus, qui possèdent cette compétence, à être autonome et faire preuve d'initiative. Or cette définition large et consensuelle, dans le sens où elle est reprise à différentes échelles et dans différents espaces, masque un problème épistémologique majeur. Au niveau européen les connaissances se réfèrent majoritairement à la capacité de se saisir de son environnement, d'accueillir le nouveau et de savoir y évoluer. La définition apportée en 2016 par le rapport Entrercomp (2016)¹⁶ est assez explicite en ce sens : l'entrepreneuriat y est défini comme « une compétence transversale qui s'applique à toutes les sphères de l'existence : depuis l'aptitude à favoriser le développement personnel, en passant par la participation active à la société, à celle qui consiste à entrer sur le marché de l'emploi ou à y retourner, que ce soit en tant que salarié ou auto-entrepreneur, et également à créer une entreprise (qu'elle ait un intérêt culturel, social ou commercial) » (p.6). Pour la France, il s'agit essentiellement de connaissances sur le monde de l'entreprise, ces connaissances apparaissant comme un point d'ancrage majeur pour développer certaines capacités et attitudes relatives à l'esprit d'entreprendre.

Afin de saisir les différentes acceptions du mot compétence et de son usage dans les discours ou les textes prescriptifs, il convient d'étudier quelles définitions peuvent être données à ce mot.

3. Quelle définition de la notion de compétence ?

Nous venons de le noter, l'usage de la notion de compétence en éducation est désormais courant (Coulet, 2016). Mais repérer que le terme est usité ne garantit pas un accord sur le sens ou la définition. Par exemple, Van Lint (2016) repère et discute sept définitions institutionnelles de la compétence utilisées dans autant de pays. Il ressort que la valeur attribuée à ces compétences est variable en fonction des attentes sociales, des politiques éducatives et des contextes d'enseignement. Pour Gauthier, cette différence d'acception du terme tient autant dans les différences des cultures nationales, linguistiques ou de conceptualisation et de définition au niveau de la recherche. Il observe ainsi que « *selon les langues, en effet, ce mot désigne des savoir-faire de nature professionnelle, qui répondent à des questions pratiques spécialisées : ce n'est pas de cela qu'il s'agit ici. Il désigne aussi des savoir-faire en matière de travail intellectuel : on parlera de la compétence à se documenter, de la compétence à argumenter, à lire une carte, à résoudre un problème, etc. Il désigne encore parfois des parties élémentaires*

¹⁶ <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>

des connaissances dont on veut évaluer la maîtrise de façon spécifique, comme lorsqu'on évalue, par exemple, non pas la connaissance que peuvent avoir les élèves de la règle de la marque du pluriel en anglais, mais leur capacité à en faire preuve régulièrement et de façon, pourquoi pas, automatique. Il se rapporte encore, souvent sous le terme de « skill » dans la littérature anglophone, à des savoir-faire divers qui s'appliquent à l'activité générale de vivre » (Gauthier, 2006, cité par Rey, 2008, p.5).

Dans l'espace de la recherche, il suffit de constater la multiplicité des définitions pour constater la divergence de points de vue, et parfois le manque d'articulation évident entre eux :

- Une compétence est un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné. La compétence serait alors une combinaison de plusieurs capacités dans une situation déterminée (Meirieu)
- Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal (D'Hainaut)
- La compétence est de l'ordre du savoir mobilisé (Le Boterf)
- Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées (Perrenoud)
- Une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation (Tardiff)
- Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations de s'adapter de résoudre des problèmes et de réaliser des projets (Romainville)
- La compétence est une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée (Coulet)
- Le fait de savoir accomplir une tâche (Rey)

Au vu de l'ensemble de ces définitions nous nous inscrirons, à l'instar de Cardinet (1982), dans un discours de prudence qui consiste à identifier le statut scientifique donné à chacun de ces termes, et essayer de comprendre quels enjeux traversent les tentatives de définitions de cette notion complexe. En effet, nous pouvons constater que la notion de **compétence** revêt une **dimension multiréférentielle** pouvant rendre sa signification confuse. Le terme peut en effet

prendre une forme **prescrite**, en particulier lorsqu'elle est mobilisée dans un registre de définition de la tâche (ex : référentiels), mais peut aussi caractériser l'**activité** et les **situations** de travail. Elle peut désigner un objet d'acquisition en lien plus ou moins étroit avec la situation de travail (Leplat, 1995, 1997). Elle est souvent mobilisée pour désigner une qualité intrinsèque de l'individu (Zarifian, 2009).

Plutôt que de chercher à définir la notion de compétence, ce qui rajouterait une définition à celles énumérées précédemment, il semble plus heuristique de chercher à comprendre pourquoi, comment et dans quel cadre la notion de compétence est mobilisée. Une telle approche vise à créer un cadre d'intelligibilité de la notion de compétence susceptible de renseigner le sens et l'usage qu'en font les acteurs, notamment les enseignants et les intervenants aux prises avec les dispositifs liés à l'éducation à l'esprit d'entreprendre.

3.1. Quelle mobilisation de la notion de compétences ?

De manière générale, le modèle de la compétence reflète les initiatives à l'œuvre au XX^e siècle pour tenter de dépasser le modèle taylorien dans les organisations. Wittorski (2001) a repéré plusieurs de ces tentatives. Parmi celles-ci, on distingue la tendance à favoriser le développement du travail collectif, la polyvalence, l'élargissement des tâches, le recours à l'autonomie, etc. L'auteur repère par ailleurs la recherche d'une plus grande flexibilité (du temps de travail, statutaire, opérationnelle, d'une capacité d'adaptabilité, d'une organisation dite « à flux tendu ». L'auteur repère par ailleurs une tendance au développement des organisations par projet, laquelle repose sur quatre étapes (1. Idée de départ, 2. Elaboration d'un plan et des moyens d'action, 3. Réalisation, 4. Evaluation). Chaque membre du « groupe-projet », tout en contribuant à l'élaboration du projet à travers son corps de métier, apparaît comme un membre d'une équipe à compétences transversales (Wittorski, 2001).

L'idée de compétence traduit alors pour Lichtenberger (1999, p. 71) « un surcroît d'exigence vis-à-vis du salarié, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit [...] développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux clients et capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision ». L'évocation de la « compétence » revêtirait ainsi une connotation positive, ceci tout en incitant à une plus grande marge de manœuvre des individus au travail et une mobilisation plus importante de leurs ressources personnelles et subjectives (en rupture avec le taylorisme). Cela viendra par la suite questionner la charge mentale s'ajoutant aux différents modèles du travail en émergence, mais aussi à la montée en puissance des évaluations individuelles (Dejours, 2003).

Sorel et Wittorski (2005) considèrent pour leur part que les compétences « ne peuvent être [...] rapportées au seul sujet : relatives au fonctionnement de la personne en situation, elles sont comme celui-ci à penser au plan des relations [sujet-environnement] » (p. 198). A partir de cette position, ces auteurs distinguent plusieurs niveaux de compétences :

- **Compétence intrapersonnelle** : ce que la personne sait faire seule.
- **Compétences interpersonnelles** : ce que la personne sait faire en collaboration avec d'autres. Ce niveau est à ne pas confondre avec la compétence « collective ».
- **Compétences de la situation** : ce que la situation rend possible du fait des moyens matériels, humains, organisationnels, etc.

En considération de ces trois niveaux, Sorel et Wittorski caractérisent la **compétence individuelle** comme ce qui résulte des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles. Parallèlement, ils proposent l'idée de « **compétence collective** » en s'appuyant sur les travaux de Bertalanffy, lequel avance que dans un système, la mise en relation des éléments internes permet au système de « se féconder » lui-même et d'acquérir des propriétés qui n'existeraient pas sans ces interactions dynamiques. Sorel et Wittorski (2005, p. 204) précisent alors que « la compétence collective se conçoit comme l'ensemble des « savoirs-agir » nouveaux qui peuvent émerger de la synergie des compétences individuelles à l'occasion d'un projet collectif dans un système ouvert de production de biens ou de services ». Ce faisant, les auteurs repèrent trois échelles susceptibles de favoriser ou non l'émergence des compétences :

- Le niveau de l'individu (niveau micro)
- Le niveau de l'environnement social immédiat (niveau méso ou social)
- Le niveau de l'organisation (niveau macro sociétal)

Le contexte et l'environnement de travail sont alors déterminants dans l'étude des conditions d'émergence des compétences. Sorel et Wittorski (2005) déterminent par ailleurs cinq éléments qui composent la compétence :

- **Les données cognitives** : elles correspondent aux savoirs et connaissances activées par la situation, par l'anticipation de la situation, par sa théorisation, sa représentation, bref, tout fonctionnement cognitif permettant d'agir en situation
- **Les données affectives et émotionnelles** : cela comprend l'image de soi, le plaisir/déplaisir face à la situation, les sentiments liés à l'environnement (regard des autres).
- **Les données relatives au processus motivationnel** : ce qui relève des besoins, des intérêts, des objets de motivation ou du projet
- **Les données sociales et les données culturelles** : cette composante comprend le regard des autres, les formes de reconnaissance, l'influence des représentations sociales, les codes et valeurs dominantes

- **La dimension praxéologique et comportementale** : ce qui se rapporte aux dimensions visibles et observables des compétences

Cette typologie montre bien que les savoirs et connaissances ne constituent qu'une part des attentes sociales associées aux processus d'éducation et de formation. On peut également noter que l'idée de compétence est traversée par des **enjeux de reconnaissance identitaire** (Wittorski, 2009).

La mise au jour des différentes dimensions composant la notion de compétence, éclairées avec leur cadre interprétatif, nous amène à conclure, qu'il n'existe pas une, mais des acceptions du mot compétence. **Nous pouvons émettre l'hypothèse de l'existence de configurations¹⁷ de différentes dimensions ou éléments** (connaissances, capacités, mais aussi motivation, émotion etc.) **définissant des compétences dont les modalités varient selon les institutions** (Europe, France), **les enjeux de formation** (citoyen, travailleur, élève, futur entrepreneur, ...), **les échelles** (individuelles, organisation, ...) etc. Nous avons ainsi montré précédemment que le triptyque connaissance, capacité, attitude ne portait pas la même signification à l'échelle européenne et en France.

Il n'existerait donc pas une définition des compétences entrepreneuriales, mais des définitions selon les acteurs qui les formulent, les espaces dans lesquels ils s'inscrivent, les enjeux qui les motivent etc. L'enjeu est donc moins de cerner ce qu'est une compétence que d'appréhender ce que les acteurs, prescripteurs, enseignants, organisateur de dispositif à l'EEE entendent par « compétences entrepreneuriales » afin d'en discuter les accords et les désaccords et les modalités de transfert.

3.2. Grille de lecture des compétences liées à l'éducation à l'esprit d'entreprendre

Afin de proposer une grille de lecture compréhensive des discours sur les compétences entrepreneuriales, nous nous appuyons sur les travaux de Ait M'Bark (2019). Cet auteur interroge l'acquisition par les élèves, dans le cadre d'une participation à un dispositif de mini-entreprise, d'une diversité de compétences. A partir d'une revue de littérature, il distingue des compétences liées à l'esprit d'entreprise, l'esprit d'entreprendre et fait l'hypothèse du développement dans l'EEE de compétences citoyennes et, de façon liée, des compétences identitaires. Les frontières entre ces différentes catégories ne sont pas étanches. Comme le note Ait M'Bark (2019, p. 144) : « Nous pouvons constater que les capacités entrepreneuriales peuvent être liées à des compétences citoyennes, cela dans la mesure où l'entrepreneuriat peut constituer un contexte propice au développement d'une socialisation entre élèves à différents

¹⁷ Afin de formuler cette hypothèse nous empruntons l'idée de configuration disciplinaire (Reuter et Lahanier-Reuter, 2004/2007). Ce concept désigne les variations des disciplines scolaires, les actualisations différentes selon les moments du cursus, les modes de travail pédagogique, les espaces : prescription, recommandation, pratique de classe, etc.

niveaux, ainsi qu'à une capacité qui s'exprime en lien avec une identification à la valeur sociale. »

Nous distinguerons ainsi dans un premier temps **quatre types de compétences que peut développer l'éducation à l'esprit d'entreprendre**. Ces grilles d'analyse qui visent à mettre au jour la configuration sont susceptibles d'être complétées par la suite à partir des résultats de la recherche menée ici.

- **Les compétences spécifiques à l'esprit d'entreprise**

Pour Surlemont et Kearney (2009, p. 25) l'esprit d'entreprise « requiert une accumulation de connaissances qui sont essentiellement techniques. Celles-ci appartiennent pour la plupart à la sphère du management, mais demandent d'être adaptées à la spécificité de la démarche entrepreneuriale ». Les compétences spécifiques à l'esprit d'entreprise permettent d'engager dans l'activité :

- Une dimension marketing
- Une de production
- Une dimension liée à la rédaction d'un plan d'affaires

- **Les compétences spécifiques à l'esprit d'entreprendre**

Les compétences relatives à l'esprit d'entreprendre font « référence aux compétences transversales associées à l'acte d'entreprendre ». Il s'agit avant tout « d'une question de mentalité, d'état d'esprit, un ensemble d'idées, une façon de penser et une capacité à repérer, explorer et exploiter une façon de penser et une capacité à repérer, explorer et exploiter ce qui représente une opportunité (Surlemont et Kearney, 2009, p. 25). Elles diffèrent des compétences spécifiques à l'esprit d'entreprise dans le sens où elles placent en leur cœur l'action et la prise d'initiative et non la maîtrise d'outils et de techniques relatifs par exemple à la création d'entreprise. Ces compétences relatives à l'esprit d'entreprendre renvoient par exemple à :

- Une dimension liée à la prise d'initiative et à l'action/état d'esprit lié à la capacité d'explorer
- Une dimension liée à la capacité à relever des défis
- Une dimension liée à la capacité à prendre des initiatives/attitudes générales utilement adaptée à la vie de tous les jours

- **Compétences liées à la citoyenneté**

En référence aux travaux menés par Audigier (notamment Audigier, 1999), les compétences liées à la citoyenneté renvoient notamment aux capacités d'action du citoyen dans la société. Elles regroupent ainsi :

- Une dimension liée à la capacité à construire et à réaliser des projets communs

- Une dimension liée à la capacité à vivre avec d'autres (notamment par le développement de liens entre enseignants et élèves).
- Une dimension liée à la concrétisation et à la dynamique d'un esprit collectif
- Des compétences éthiques et liées aux choix de valeurs
- Des compétences cognitives

- **Des compétences personnelles**

De façon associée aux compétences liées à la citoyenneté, l'EEE développerait aussi des compétences relatives à l'identité :

- Identité personnelle
- Identité personnelle articulée à l'identité sociale et réciproquement
- Identité pour autrui

Conclusion de la partie 1

La façon dont la France s'est saisie de l'éducation à l'entrepreneuriat constitue une singularité dans le paysage éducatif européen. Nous pouvons qualifier cette singularité d'épistémologique dans la mesure où elle touche la définition même de ce qu'est l'entrepreneuriat. Ainsi, nous venons de le voir, en France, l'enjeu est de développer des compétences transversales qui peuvent être utiles pour l'entrepreneuriat. Dans la majorité des autres pays européens, l'enjeu est inverse : il s'agit de développer des compétences entrepreneuriales qui peuvent être réinvesties de façon transversale.

Rozier (2014) pointe ce double enjeu à propos des mini-entreprises, lesquelles ont moins vocation à être considérées comme des vecteurs de développement de compétences particulières et du goût d'entreprendre que de diffusion d'un éthos entrepreneurial. **La question centrale est ici la focale avec laquelle le curriculum et, par extension, les dispositifs liés à l'EEE, sont pensés et étudiés : la compétence ou l'entrepreneuriat, les deux n'étant pas systématiquement associés.** Nous avons pu constater que si les programmes d'enseignement ou le socle commun de connaissances et de compétences fixent un cadre, ils n'apportent pas de réelles réponses à ce problème. Dans les faits, l'Etat se décharge du problème en renvoyant l'opérationnalisation de l'éducation à l'esprit d'entreprendre à des dispositifs dont la conception est laissée à des opérateurs extérieurs au champ académique. C'est donc au sein des dispositifs que se met en place l'articulation, voire la confrontation entre éducation et entreprise, et c'est en quelque sorte au dispositif et à ses acteurs de trouver un consensus.

Un problème majeur consiste ainsi à identifier les points de vue dans les discours portés par les institutions et les acteurs internes et externes à l'Education nationale, leurs recoupements, leurs exclusions et les modalités organisées, ou non, du passage de l'un à l'autre :

- **Quelles sont les objectifs associés par les différents acteurs en lien avec l'éducation à l'esprit d'entreprendre ?**
- **Quelles modalités de rencontre entre ces objectifs sont organisées ?**
- **Quelle prise en charge des différents points de vue au sein des dispositifs ?**

L'identification des différents points de vue est rendue difficile car il n'existe pas une définition des compétences entrepreneuriales, mais des définitions selon les acteurs qui les formulent, les espaces dans lesquels ils s'inscrivent, les enjeux qui les motivent etc. L'enjeu est donc moins de cerner ce qu'est une compétence entrepreneuriale que d'appréhender ce que les acteurs, prescripteurs, enseignants, organisateurs de dispositifs à l'EEE entendent par compétences entrepreneuriales afin d'en discuter les accords et les désaccords et les modalités de transfert entre les différentes acceptions.

Afin d'identifier les compétences développées par les élèves lors des actions relatives à l'éducation à l'esprit d'entreprendre, il semble heuristique de considérer quatre catégories :

- Esprit d'entreprise
- Esprit d'entreprendre
- Citoyenneté
- Forme identitaire

Ces catégories sont susceptibles d'évoluer et d'être complétées afin de prendre en compte la richesse et la diversité des actions et des acteurs mobilisés dans le cadre de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Les questions majeures soulevées par ces résultats sont ainsi :

- **Quelles dimensions sont valorisées selon les acteurs (prescripteurs, élèves enseignants, ...)**
- **Quelles configurations des compétences sont générées par les dispositifs ?**
- **Quel(s) sont les variance(s) et invariant(s) des différentes configurations et, dans ce cas, quel est le « noyau dur » des compétences à l'esprit d'entreprendre ?**

Partie 2

Opérationnalité et stratégies pédagogiques de certains dispositifs liés à l'éducation à l'esprit d'entreprendre

Appliquée à la question entrepreneuriale, l'exploration de la notion de compétence a permis d'examiner les différents objets qui la composent, lesquels pour être opérant ne sont pas nécessairement réunis simultanément, mais peuvent être convoqués et surgir séparément des situations. Il importe alors de s'intéresser au champ de l'action qui favorise l'émergence de ces composantes : celui de la pédagogie. Dans cette deuxième partie du rapport, il s'agira d'étudier ce qui caractérise les actions examinées d'un point de vue pédagogique. Cela conduira alors à proposer certains éléments de cadrage permettant d'interpréter et d'interpeller les pratiques d'EEE de ce point de vue.

Après avoir dégagé quelques dynamiques généralement à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques, nous nous intéresserons aux déclinaisons auxquelles elles donnent spécifiquement lieu dans les activités visant le développement de l'esprit d'entreprendre. C'est ainsi que seront notamment questionnées la place de l'activité dans ces pratiques éducatives, le rapport à une forme de « réel », l'ouverture vers le monde extérieur, mais aussi les modes d'appropriation par les élèves et étudiants.

1. Quel modèle stratégique pour la pédagogie à l'EEE ?

En plaçant au cœur de l'éducation à l'esprit d'entreprendre la construction de compétences, les instances publiques amènent les acteurs de l'éducation à poser la question des méthodes et des stratégies pédagogiques. Doivent elles s'inscrire, en continuité, en rupture avec les méthodes usitées pour les apprentissages disciplinaires ? Faut-il les renouveler ? Avant tout chose, s'il l'on affirme, un peu de façon provocatrice qu'à chaque enseignant correspond une méthode spécifique, **quelle que soit la méthode pédagogique mobilisée, il importe de préciser les orientations qu'elle prend.**

1.1. Une pédagogie entre contenu et sujet

Pourtois et Desmet (1997/2002) observent que les différents modèles pédagogiques se situent entre deux pôles historiquement séparés et même opposés. Le premier, **(1) la rationalisation**, est quelque part le « bras armé » de la modernité. Elle est portée par le primat de la raison et le triomphe de la science, lesquels doivent permettre de « lutter contre l'arbitraire, la dépendance et le conservatisme » (p. 27). Cette conception s'ancre dans une période qui voit l'affirmation du positivisme, prenant le pas sur l'obscurantisme religieux. La détermination de ce qui tenu pour vrai est alors soumise à la méthode expérimentale, à des critères d'objectivité, ou encore à la quantification des faits, naturels ou sociaux. Une telle perspective réfute le sentiment, l'émotion, l'affect, le plaisir ou le désir comme utiles à la compréhension du monde.

Autrement dit, la référence au sujet est séparée des activités de construction des connaissances. Il est clair, pour les auteurs, que l'école « s'est inscrite (et continue encore largement de s'inscrire) dans cette orientation positiviste » : apprentissage de la pensée rationnelle, résistance à la notion de désir et de plaisir, rejet de l'imagination, horaires rigides et morcelés, alignement

des bancs... » (p. 32). La résurgence d'un intérêt pour le devenir du sujet, à travers notamment la montée d'une préoccupation pour le bien-être et l'épanouissement personnel, a favorisé le retour du sujet et la constitution du second pôle, **(2) la subjectivation**. Celui-ci s'inscrit dans un registre humaniste dont la préoccupation éducative concerne essentiellement la formation du sujet. Le développement des disciplines d'inspiration phénoménologique constituera alors une influence et une ressource considérable de nombre d'idées et pratiques éducatives. Cette seconde perspective interroge en profondeur les domaines de la science et de la pédagogie : « Le sujet est un acteur capable de lutter contre l'ordre établi et les déterminismes sociaux afin de les bouleverser en permanence » (p. 34).

Appliqués à l'EEE, ces deux pôles suggèrent, d'un côté, un attachement à développer des pratiques éducatives répondant à des évolutions socio-économiques *via* la promotion de l'activité d'entreprise. En cela, il s'agit d'une acculturation socio-technique des jeunes générations répondant à des besoins leur étant extrinsèques. D'un autre côté, il s'agit de revendiquer la formation d'un sujet social « entreprenant », celle ou celui qui prend des initiatives pour transformer son milieu, celle ou celui qui « s'autorise à ».

Loin de chercher à trancher pour l'un ou l'autre de ces deux pôles, les auteurs insistent sur leur complémentarité, même s'ils soulignent leur mise en concurrence historique : « Cette émergence de la notion de sujet ne signifie aucunement que soit rejetée la vision rationaliste car elle reste, soulignons-le bien, l'arme critique la plus puissante contre les totalitarismes et les intégrismes. Mais, elle a trop envahi le champ, laissant de côté le sujet au nom de la science » (p. 33). Pour les auteurs, les besoins liés à l'époque post-moderne nécessiteraient alors une articulation entre ces deux pôles. Une « éducation postmoderne » privilégiera le recours à des modèles pédagogiques variés, choisis en fonction des besoins (affectifs, cognitifs, sociaux, idéologiques, etc.) auxquels cherche à répondre l'action éducative, en vue de favoriser une dialectique entre ces deux pôles, entre rationalisation et subjectivation.

Ces deux pôles identifiés, se pose alors la question du rapport à la connaissance dans lequel il importe pour les acteurs de l'EEE de placer l'apprenant. On retrouve en effet, dans les pratiques observées, l'intention de préparer une classe de population

1.2. Une orientation pédagogique en opposition à des pratiques traditionnelles

Les missions politiques fixent les finalités de l'éducation à l'esprit d'entreprendre : il s'agit en somme de **former des personnes entrepreneuses, des personnes d'actions, en mesure d'agir sur le monde**. Dans une acception partagée par les instances européennes et nationales, l'éducation à l'esprit d'entreprendre viserait alors à développer chez les élèves des compétences, entre autres, d'autonomie, d'inventivité, de prise d'initiative et de responsabilité qui témoignent de leur capacité à savoir mobiliser des ressources pour répondre à des problèmes

inconnus, c'est-à-dire, si nous nous référons à la taxonomie de Bloom¹⁸, des tâches de niveau 2 fondées sur la compréhension et la réflexion. Car si une méthode d'enseignement dite traditionnelle, bien utilisée, peut permettre aux élèves d'atteindre des objectifs de maîtrise¹⁹, elle apparaît inadaptée, insuffisante du moins, pour développer les compétences telles que celles évoquées précédemment et qui sont au fondement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre.

Si les pratiques d'éducation à l'esprit d'entreprendre peuvent comprendre l'apprentissage d'un certain nombre de contenus, savoirs ou savoir-faire liés par exemple à la création d'une entreprise, ces objectifs d'enseignement de maîtrise, en référence aux deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom, ne peuvent être suffisants. Ces derniers répondent en effet à des objectifs formalisés qui ne sont pas déterminés en fonction des dynamiques d'appropriation de l'apprenant : « La centration sur les objectifs [...] a privilégié la réussite en laissant de côté la question des moyens de la réussite et la formation des moyens qui permettent véritablement à l'apprenant de réussir, non seulement une tâche précise, mais de transférer son savoir dans des situations nouvelles, de se construire des compétences » (Altet, 1997/2016, p. 21).

Ainsi, si des enseignements visant la réalisation d'un bilan comptable, la connaissance des statuts juridiques d'une entreprise ou l'identification de partenaires favorisent la transmission de techniques de création et de gestion d'entreprise, leur apprentissage et leur application dans le cadre même dans lequel ils ont été appris, ne présentent pas en soi de difficultés de formulation ou de mise en œuvre. En dépit de leur intérêt disciplinaire ou pratique, de tels enseignements n'engagent pas pour autant l'apprenant et n'ont pas vocation à être transférés dans une stricte perspective de développement créateur.

Il s'agit en fait, dans l'enseignement, de poursuivre des objectifs de transferts qui correspondent aux quatre niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom²⁰. **L'enjeu est en effet d'engager les élèves dans des apprentissages plus ou moins ouverts afin qu'ils puissent réinvestir dans des situations plus complexes des connaissances acquises au niveau maîtrise.** Il s'agit alors d'élargir le cadre d'application des connaissances à des situations inédites, nouvelles à l'apprenant, afin de vérifier si la compétence visée peut s'exercer sans rappel du contexte primitif d'apprentissage.

En effet, l'intention de construire des compétences d'initiatives et d'actions, la mise en situations des élèves, le renvoi à des dispositifs conçus hors l'école marquent la volonté de proposer une opérationnalisation de l'EEE qui ne se réfère pas à une forme d'apprentissage que l'on pourrait qualifier de « scolaire », relevant d'une pédagogie dite traditionnelle, fondée sur la transmission de contenus et d'inspiration behavioriste (Raynal et Rieunier, 2005). L'inculcation de cette culture entrepreneuriale ne pouvant reposer uniquement sur des méthodes « traditionnelles », elle empruntera alors à des approches pédagogiques alternatives dont certaines héritées des méthodes actives. Il s'agit d'une formation, une éducation par l'action,

¹⁸ Rappelons ici les six niveaux de la taxonomie de Bloom : 1. Connaissance ; 2. Compréhension ; 3. Application ; 4. Analyse ; 5. Synthèse ; 6. Evaluation.

¹⁹ Connaissance et compréhension.

²⁰ Application, analyse, synthèse, évaluation.

pour l'action, par l'engagement dans des activités en situations : il s'agit d'apprendre *dans* et *par* les situations, par une confrontation à l'action. (Léger-Jarniou, 2008).

1.3. Le rôle central de l'apprenant dans la construction des compétences

Ainsi, Selon Löbler (2006), s'agissant de vision de l'apprentissage, l'idée de compétences entrepreneuriales serait à inscrire dans la ligne paradigmatique du socioconstructivisme. Ceci n'est pas étonnant si l'on suit Verzat et Toutain (2014). Ces auteurs rappellent en effet qu'un certain nombre de données empiriques montrent que **si** la pédagogie s'inscrit résolument dans une **perspective** socioconstructiviste, elle renforce la motivation générale, la confiance en soi, les capacités de questionnement critique et de réflexivité des apprenants. Or, de telles dimensions influent indirectement sur les comportements entrepreneuriaux ou entreprenants, en tout cas sur l'intention d'entreprendre.

Le paradigme socioconstructiviste

Le paradigme socioconstructiviste affirme qu'apprendre, c'est désirer construire et négocier de nouvelles représentations de situations à partir de ses connaissances antérieures en relation avec autrui. Il met l'accent sur le rôle central de l'apprenant pour développer par lui-même talents et compétences professionnelles. L'enseignant est un facilitateur, en retrait : il formule les problèmes, accompagne les apprenants, met à disposition les ressources. Cette vision s'oppose aux théories d'inspiration cognitiviste basées sur la mémorisation des connaissances transmises par l'enseignant et aux théories d'inspiration behavioriste, partagées par les formateurs qui cherchent à modifier les comportements par des techniques de renforcement des associations entre des stimuli et des réponses. Jonnaert *et al.* (2008) définissent un paradigme « socioconstructiviste et interactif » reposant sur le triptyque suivant : (1) Une dimension *constructiviste* qui rompt avec l'idée que le sujet de l'apprentissage est passif. Celui-ci apprend *via* son activité, à travers laquelle il met en réflexion ses propres connaissances. C'est à partir de l'activité et de la réflexivité à laquelle elle donne lieu que le sujet développe ses connaissances ; (2) Des *interactions sociales*, c'est-à-dire que le développement du sujet est favorisé par le rapport aux autres. L'action éducative (l'école notamment) se joue en particulier à travers les « espaces de dialogue » aménagés dans cette optique ; (3) Des *interactions avec le milieu* car outre les interactions avec autrui, les apprentissages sont favorisés par les interactions que du sujet avec le milieu et qui prennent la forme de « situations » « auxquelles le sujet est confronté [et qui] sont « sources » d'apprentissage, car elles confrontent les connaissances du sujet aux exigences de la situation » (Jonnaert *et al.*, 2008, p. 31).

Si dans la littérature et chez les acteurs, il y a un fort consensus sur la nécessité d'inscrire l'enseignement dans une perspective socioconstructiviste, les discours relatifs aux méthodes pédagogiques recommandées et mises en œuvre au sein des dispositifs, sont parfois

extrêmement variées. Considérant cette perspective, il n'en est pas moins difficile de dégager une ou plusieurs méthodes pédagogiques qui puissent rendre compte de l'ensemble des orientations suivies à travers les dispositifs relatifs à l'éducation à l'esprit d'entreprendre qui ont fait l'objet d'études pour ce rapport. L'objet de ce dernier n'est pas non plus de traiter de façon monographique un dispositif spécifique, mais de questionner, notamment, l'opérationnalisation de différentes actions d'EEE afin de mieux la saisir.

Surlemont et Kearney (2009) rendent compte de ce foisonnement. Les auteurs signalent qu'« une pédagogie entreprenante est une pédagogie qui réserve une place centrale au développement des capacités entrepreneuriales » (p. 43) et comme le note Fayolle (2009, p. 16) en avant-propos de cet ouvrage, c'est une « pédagogie qui assemble, combine et harmonise des approches et des modes d'apprentissage qui très souvent, sont mobilisés d'une manière indépendante. Cet assemblage cohérent donne du sens à ce qui est fait et à la manière dont on le fait ».

2. Trois dimensions caractéristiques de la pédagogie en matière d'EEE

Afin de présenter et discuter les différentes méthodes sur lesquelles sont fondés les dispositifs, et les pédagogies employées lors de l'opérationnalisation, nous fondons notre analyse sur certains grands principes de la pédagogie pointés par Champy-Remoussenard (2012, 2018). Elle en indique trois : **(a)** une pédagogie fondée sur l'activité des élèves, **(b)** un principe d'ouverture de l'école sur le monde extérieur et ses réalités, **(c)** un ancrage autour de la réalisation de projet et de la résolution de problèmes. Ces trois dimensions structurantes du travail éducatif en matière de développement de l'esprit d'entreprendre seront appréhendées sous différents angles : les formes qu'elles prennent, les modes de reconnaissance auxquelles elles donnent lieu, etc. Nous serons amené à apporter comme un contre point à ces trois principes en mettant en avant certains points de vigilance afin d'objectiver les différents discours relatifs à l'EEE.

2.1. L'activité de l'élève au cœur de l'EEE

L'EEE est fondée sur l'intention d'amener les élèves à construire des compétences d'initiative et d'action. Nous avons pu constater qu'en France cela se traduit par la mise en place de dispositifs dans lesquels les élèves sont engagés aussi bien dans l'agir que dans l'analyse, au sein de situations qui leur sont liées ou produisent chez eux du sens (Audigier, 2018). **En pratique, nombre d'actions éducatives visant le développement de l'esprit d'entreprendre revendiquent en effet un rapport étroit à la notion d'activité.** Celle-ci s'affirme en effet comme un axe organisateur à travers lequel les promoteurs de telles actions s'emploient à se distinguer dans le champ des pratiques éducatives scolaires. La mise en avant de ce rapport à l'activité dans l'action éducative se traduit par la mise en œuvre de méthodes pédagogiques privilégiées dans certaines actions labellisées. Elle apparaît aussi dans une rhétorique déployée par les acteurs maîtres d'œuvre de ces actions et rencontre l'adhésion de certains enseignants.

C'est le cas notamment pour cette enseignante rencontrée lors d'une observation : « *J'enseigne beaucoup en faisant pratiquer à mes élèves, et j'aime les mettre en situation d'acteurs de leurs apprentissages* » (Enseignante de collège, classe de troisième, impliquée dans le dispositif n°2).

2.1.1. Une pédagogie fondée sur l'activité, mais non active ?

Notons que pour Morandi (1997), la référence à l'activité de l'élève dans la mise en œuvre de méthodes pédagogiques ne va pas de soi. Au moment d'un mouvement de rénovation pédagogique fondée sur des méthodes dites actives et dont témoigne l'expérience des classes nouvelles, un certain nombre d'acteurs mettent en garde les enseignants contre une fausse vision de ce que comprend l'activité, à l'instar de ce qu'écrivait Roger Gal, conseiller pédagogique au Ministère de l'Éducation Nationale (1947, p. 28) : « on a confondu aussi les méthodes actives avec les méthodes vivantes ». Gal ne critique pas ici le recours à la manipulation et l'expérimentation par le biais de réalisations pratiques mais l'absence de but dans l'activité de l'élève. Il y a méthode active, soulignait-il, « lorsque le travail, la recherche, répondent à un besoin véritable chez l'enfant, et lorsque l'intérêt, le besoin naissent du dedans et le poussent à conquérir le savoir ». Pour Claparède (1973, p. 153), l'un des pionniers des méthodes actives « une leçon doit être une réponse. Si elle remplit cet office, elle sera de l'école active, quand bien même les élèves ne feraient rien d'autre que d'écouter ».

Cette idée va dans le sens de Dewey, figure inspiratrice des pédagogies actives, lequel considérait qu'« un authentique projet trouve toujours son point de départ dans l'impulsion de l'élève » (Dewey, 2011a, p. 497). Or, si de telles perspectives ne sont pas étrangères à celles visées par les acteurs de l'EEE (qui s'attachent notamment à cultiver l'esprit d'initiative), les pratiques observées n'en sont pas moins des dispositifs prescrits aux élèves, dont certains dans le cadre de leur cursus scolaire. Aussi, si l'on s'efforce de cultiver cette « impulsion » au sein de certains dispositifs, cela ne signifie pas qu'elle soit à l'origine des actions d'EEE menées dans le cadre scolaire.

C'est pourquoi, pour les caractériser telles que nous avons pu les observer, nous émettons des réserves à parler de « méthodes actives » ou de « pédagogie actives » malgré l'emploi de ces expressions par certains promoteurs de l'EEE. Afin d'illustrer notre position nous nous appuyons sur un exemple distinctif proposé par Raynald et Rieunier (2005, p. 265) : « Lorsqu'un formateur propose à un apprenant d'utiliser un livret d'enseignement programmé, il rend ses apprenants « actifs ». Cependant, si c'est lui qui a déterminé les objectifs, les étapes du cours, la « programmation », et si ses étudiants se contentent de suivre le chemin pré-balisé que l'enseignant a construit sans eux, cet enseignant n'utilise pas, à notre avis, une méthode active, mais une méthode traditionnelle (bien qu'il mette l'élève dans une situation d'individualisation de l'apprentissage). Au contraire si c'est l'apprenant qui a décidé de sa propre volonté que cet apprentissage est essentiel pour lui en fonction de ses objectifs personnels, et s'il choisit pour cela d'utiliser un livret d'enseignement programmé, nous dirons que son formateur utilise sûrement des méthodes actives ».

L'usage de ce que l'on pourrait appeler **une rhétorique de l'activité** présente le risque de créer un écran qui favoriserait la promotion d'un produit ou d'un service proposé (répondant à des intérêts marchands, éventuellement idéologiques) masquerait les réalités de l'opérationnalisation. A ce titre, **deux points peuvent être mis en avant** :

- Le premier pourrait être résumé par la liste importante de pédagogues qui, au fil de l'histoire, se sont revendiqués des méthodes actives. Chacun d'entre eux a proposé, pour engager les élèves dans des situations d'enseignement d'apprentissage, des modalités d'opérationnalisation différentes. Nous soulignons ici la multiplicité de façon de favoriser l'activité des élèves.
- Le second point, complémentaire, tient en la citation de Roger Gal (1947, p. 27) : « Les méthodes actives sont devenues la tarte à la crème de la pédagogie moderne ». Il souligne par là qu'employer le mot « actif » ne doit pas relever de l'incantation mais engager réellement l'élève dans un processus de construction des connaissances. Il y a donc nécessité d'exercer une vigilance sur ce que l'on entend par actif et comment est suscitée l'activité et quelle activité.

Ainsi, pour les actions d'EEE menées, **cela ne veut pas dire pour autant que l'activité n'ait pas une place notable dans les dispositifs analysés, bien au contraire. Elle constitue une préoccupation pour les auteurs des dispositifs.** Mais si nombre d'acteurs qualifient les pratiques associés de « méthodes actives », ce qui renvoie à un espace de pratiques et d'idées bien spécifiques, nous préférons parler de **pédagogie fondée sur l'activité**. Cette dernière s'opérationnalise selon deux aspects : une rhétorique au service de l'activité et la valorisation des actions.

2.1.2. Une rhétorique au service de l'activité

Cet aspect des pratiques éducatives n'en présente ainsi pas moins des similarités avec les pédagogies actives. Conçues initialement par les pionniers de l'Education nouvelle (Resweber, 1999), il s'agissait de rompre avec un enseignement traditionnel, perçu comme dogmatique et passif, en fondant la pédagogie sur l'activité propre de l'enfant sa spécificité, ses intérêts. Le concept originel de méthodes actives a été sensiblement élargi pour renvoyer à toutes les méthodes impliquant réellement l'apprenant et qui tentent de lui faire construire son savoir à partir d'études de cas, de situations proposées par les apprenants ou par l'enseignant/le formateur. Cette centralité de l'activité prend différentes formes d'une action à l'autre :

- a. **Configuration du dispositif n°1** : L'action est organisée pour favoriser les mouvements des participants. L'activité est ici à entendre comme une manière de faire travailler les élèves en rupture avec le modèle de la classe traditionnelle (élèves assis, en silence et non autorisés à interagir). Elle repose sur le traitement d'un « problème » pris en charge à travers un travail collectif interactif et collaboratif, lequel est rythmé par une mise en compétition entre les équipes.

- b. **Configuration du dispositif n°2** : L'existence des actions observées est marquée par la mise en avant d'un certain nombre de verbes d'actions associés à l'agir de l'élève. Par exemple, l'affichage correspondant au document de présentation du dispositif fait bien ressortir l'anamnèse qui consiste à ancrer l'idée d'« activité » dans les pratiques qui en résultent : « Activités team building », « Activité de créativité », « Activité de formalisation ». *De visu*, l'activité menée est proche de ce qui a été observé pour le dispositif n°1.
- c. **Configuration du dispositif n°3** : Dans une logique identique au dispositif n°2, l'affichage présentant le dispositif n°3 insiste sur le développement de la culture « *maker* » (cf. encadré), où le « faire soi-même » (*Do it yourself* ou DIY) est mis en avant. Les observations menées montrent en effet que l'activité revêt une dimension fortement technique finalisée par la création d'entreprise. Dans sa forme, l'action étant organisée dans le cadre de la classe, elle revêt un caractère proche d'une forme scolaire classique tout en favorisant une collaboration par équipes.

La culture *maker*

La culture *maker* est un mouvement récent qui rencontre un succès grandissant. Il met l'accent sur l'apprentissage par la pratique dans un cadre social. La culture *maker* met en avant un état d'esprit qui renvoie à la fois à un projet personnel, un projet social et parfois un projet professionnel. Les ressources mobilisées par les *makers* se réfèrent et combinent aussi bien des pratiques industrielles (travail du bois et du fer, etc.) que tertiaires (management, etc.), artistiques (réalisation vidéo, etc.) et font largement appel aux ressources électroniques comme la création de sites web, le codage, etc. Le partage, l'autonomie, le travail collaboratif sont au cœur même des activités (Hussenot, 2017).

2.1.3. Une valorisation forte de l'activité

Nous l'avons indiqué, l'activité des acteurs destinataires du dispositif a vocation à être au centre de l'opérationnalisation des dispositifs. Elle n'est jamais menée de manière neutre et fait systématiquement l'objet d'un mode de reconnaissance et/ou d'évaluation. Ainsi, d'un dispositif à l'autre, on perçoit des pratiques variables de valorisation de l'activité dont certaines semblent indiquer que **ce qui se déroule au sein du dispositif est considéré comme socialement** valorisé (cf. encadré ci-après). Cette valorisation participe, selon les enseignants notamment, au développement de la confiance en soi et viendrait certifier des compétences citoyennes liées par exemple au travail de groupe.

Diverses modalités de valorisation de la participation au dispositif n°1

« La journée réunit des élèves de collège, de lycée, des étudiants et des entrepreneurs [...]. Le déroulement de la journée donne lieu à différentes expressions valorisant la présence des participants au dispositif. Ces expressions se distinguent des modalités de valorisation de l'activité que l'on trouve habituellement dans les pratiques scolaires :

- **Remise d'un tour de cou** : A l'arrivée des participants, un tour de cou leur est remis. Celui-ci marque une distinction entre participants et non participants à la journée et donne, d'une certaine manière, un effet « VIP ».

- **Accueil petit-déjeuner** : A l'arrivée toujours, les participants sont accueillis avec un buffet petit-déjeuner comprenant des boissons chaudes et des viennoiseries, ce qui contraste avec le quotidien scolaire et contribue à donner un caractère exceptionnel à l'événement.

- **Interview** : Tout au long de la journée, une équipe en charge de la communication sur les activités de l'université accueillant l'événement réalise plusieurs interviews, dont celle de certains participants pour s'exprimer sur leur expérience de la journée.

- **Relais sur les réseaux sociaux** : Tout au long de la journée, les activités des participants sont relayées par les organisateurs sur les réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn, Twitter).

- **Remise d'un prix** : à la fin de la journée, une fois des propositions faites aux entrepreneurs, une équipe se voit décernée un prix par un jury composé d'organisateur et d'entrepreneurs notamment ».

(Notes d'observation du dispositif n°1)

2.2. Un principe d'ouverture sur le monde extérieur et ses réalités

Le second principe porté par l'ensemble des discours liés à l'opérationnalisation d'une action d'EEE est la volonté d'ouvrir l'école sur les réalités du monde extérieur, et plus spécifiquement, le rapprochement des apprenants avec les entreprises. Ainsi, comme le souligne Champy-Remoussenard (2018) les activités pédagogiques pratiquées en EEE impliquent d'une manière ou d'une autre la découverte des réalités de la création et de la vie d'une entreprise. L'enjeu est ainsi, en quelque sorte, de favoriser la mise en relation des élèves et étudiants avec une forme de réalité proche de celle rencontrée dans le système socio-économique hors champ scolaire. C'est dans une telle optique qu'on retrouve un intérêt particulier pour ce qui relève du « concret » dans l'acte éducatif, de la confrontation à des situations dites « réelles ».

Deux enjeux pédagogiques fondent ce principe :

- Placer les élèves en situations réelle d'entrepreneuriat, au sens strict ici d'une création d'entreprise, pour les amener à construire des compétences « réelles ».
- Faire rentrer les élèves dans les apprentissages en leur proposant des situations concrètes, donc *a priori* intéressantes.

2.2.1. Faire travailler les élèves sur des cas concrets

La rhétorique employée autour de la pédagogie à entreprendre fondée sur l'activité des élèves vise à placer les élèves dans des situations d'entrepreneuriat réelles. Elle privilégie les situations authentiques de recherche, d'investigation au cours desquelles l'étudiant doit comprendre et maîtriser les différentes ressources que l'enseignant met à sa disposition. Surlemont et Kearney (2009) n'hésitent pas en ce sens à avancer qu'en s'inscrivant une activité de mini-entreprise, les élèves font des activités réelles d'entreprises. Sans aller aussi loin que ces deux auteurs, nous pouvons dire que les activités proposées dans les dispositifs que nous avons pu observer s'inscrivent dans la perspective d'une confrontation au « réel », au « concret ». Elles prennent des formes variables d'un dispositif à l'autre. Trois cas de figure ont ici été observés :

- a. **Configuration du dispositif n°1** : On soumet aux participants un problème tiré d'un **cas réel rencontré par un dirigeant d'entreprise**. Ce dernier leur expose et les participants se confrontent à la situation exposée en vue d'y apporter des solutions pratiques et faisables. On remarque que ce travail est accompagné d'un **discours sur la dimension « réaliste » de l'activité** ce qui tend à justifier que les élèves et étudiants s'y impliquent.
- b. **Configuration du dispositif n°2** : Les destinataires du dispositif sont invités à concevoir et défendre un projet « innovant » apportant des éléments de réponse à une problématique technico-sociale contemporaine.
- c. **Configuration du dispositif n°3** : Les élèves sont supposés concevoir un projet fictif, comme la création d'une entreprise spécifique, qui servira de base pour simuler des techniques de création de cette entreprise. Dans cette optique, le cas en question porte sur une simulation du réel. Il n'en est pas moins entendu et traité comme un projet qui pourrait un jour s'inscrire dans le parcours du participant. Ce projet n'en est pas moins mené et évalué en considération du tissu économique existant, lequel doit être exploré par les participants.

De plus, la présence d'intervenants extérieurs à l'école, les références nombreuses aux mondes de l'entreprise, l'utilisation d'outils professionnels comme des « *business models* », et la délocalisation, dans certains cas, hors des murs du lycée ou du collège contribuent à donner un « aspect concret » et « inédit » aux différentes actions.

On avancera alors l'idée qu'une **pédagogie « du concret »** est mise œuvre. Elle est concrète parce que le problème sur lequel elle est centrée fait l'objet d'une confrontation et d'une appropriation expérientielle des participants d'un problème donné. Le développement de compétences est alors envisagé au sens de Scallon (2007, p. 105) comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ».

L'idée de « concret » est tout de même à manier avec une certaine précaution eu égard aux glissements de sens auxquels ce terme peut donner lieu. L'histoire de la pédagogie dans l'enseignement technique, montre que la référence au concret n'est plus, dans certains cas, le point de départ de la pédagogie, mais l'aboutissement pour des élèves en difficulté avec la forme scolaire (Sido, 2017), avec pour effet de privilégier l'action au détriment de la construction de contenu.

2.2.2. Des activités intéressantes pour mettre les élèves au travail

A l'école, les élèves ont pris l'habitude de s'investir dans les exercices ou les activités proposées, même s'ils n'y trouvent pas un intérêt personnel majeur. Il y a là certains effets d'une coutume didactique (Balacheff, 1986) inhérente au métier d'élève (Sirota, 1993) : l'école transmet des connaissances utiles, il faut donc jouer le jeu de l'apprentissage. Le fait que certains dispositifs se passent en salle de classe, que les enseignants soient présents à chaque étape, même pour des dispositifs extérieurs assure dans une certaine mesure son succès. Mais faire appel à une forme d'organisation, ou à des tâches scolaires pour mettre les élèves au travail, n'est pas une condition suffisante pour assurer qu'ils prennent en charge le problème et donc pour garantir l'apprentissage. Autrement dit, cela ne conduit pas nécessairement à une appropriation du processus d'apprentissage par celle ou celui qui en est destinataire, ce qui semble pourtant fondamental pour développer des compétences pour entreprendre. Pour que l'apprentissage repose sur l'activité de l'élève, il faut que ce dernier accepte la dévolution du problème, c'est-à-dire de jouer le jeu de l'apprentissage et d'en prendre la responsabilité en s'y investissant. Comme le signalent Verzat et Toutain (2014, p. 12) à propos de l'EEE : « Le fait d'être confronté à des situations-problèmes inconfortables sans avoir les clés au départ (situation de déséquilibre cognitif) n'est envisageable que si l'apprenant est motivé pour s'engager dans ce parcours d'apprentissage, autrement dit si l'apprenant a une disposition cognitive positive pour apprendre ». Les dispositifs visent alors à intéresser les élèves, en les mobilisant dans un processus créatif dans lequel ils dirigent l'action et définissent le projet à mener. Ce sont au final les élèves eux-mêmes qui doivent créer l'intérêt en proposant des projets qui font sens pour eux.

Cette impression de liberté se heurte toutefois aux nécessités économiques. Un certain principe de réalité est présent et il est parfois rappelé notamment lors de recherches de faisabilité du projet envisagé par les élèves. Citons cet exemple observé lors du dispositif n°3. Une élève envisageait de créer une activité liée au prêt d'animaux à destination des personnes vivant dans des établissements hébergeant des personnes âgées (EHPAD). L'idée, porteuse en ce moment,

est validée par l'intervenant. Ce dernier pose toutefois la question du « *business plan* » et remet en cause le côté entrepreneurial du projet en indiquant que cela relève davantage de l'« associatif ».

La prise en charge du problème par les élèves : Le concept de dévolution

L'acte de dévolution, la prise en charge du problème et plus généralement l'investissement des élèves reposent sur l'intérêt qu'ils peuvent trouver à la situation. Il s'agit de l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. Il s'agit de recontextualiser et repersonnaliser le contenu à enseigner, de chercher des problèmes qui vont donner du sens aux connaissances à enseigner, pour que l'activité de l'élève ressemble par moment à celle de celui qui entreprend. La dévolution est un concept issu de la didactique des mathématiques et qui a diffusé dans les autres didactiques (rappeler didactique). Astolfi et Develay (1989, p. 65) notent que « si l'on veut que l'enseignement ne se limite pas à fournir à l'élève une procédure ou un algorithme dont il n'a qu'à gérer l'application, on ne peut répondre à toutes ses questions. Le savoir et le projet d'enseignement doivent avancer sous le masque, non pas pour cacher quelque chose à l'élève, mais pour éviter que l'explication totale du contrat (didactique) ne conduise à un effondrement de la tâche intellectuelle, dès lors réduite à ses aspects mécaniques. »

C'est-à-dire que pour que les élèves soient actifs, il est nécessaire que l'enseignant s'efface de la situation. Il ne doit plus être le média entre le savoir et l'élève. Son rôle est de préparer un milieu suffisant riche et antagoniste pour que l'élève, confronté au milieu parviennent à construire les connaissances, les compétences nécessaires à la résolution du problème. C'est à l'élève d'effectuer un saut notionnel, conceptuel, sans lequel il ne peut y avoir véritablement appropriation des contenus. L'objectif est de mettre en place en quelque sorte une situation a-didactique, c'est-à-dire où l'intention d'enseigner et d'apprentissage a disparue. Puisque la progression cognitive des élèves se calque sur l'avancée des problèmes que ceux-ci affrontent et ce à quoi l'élève s'affronte lui fait rencontrer les savoirs enseignés et l'oblige à opérer une construction d'un savoir, d'une compétence pour résoudre le problème (Rosier, 2005).

Notons qu'il existe des phénomènes de contre dévolution à travers lesquels les élèves, bien qu'impliqués dans une problématique, engagent des actions contre-productives pour résoudre le problème. Tout l'enjeu pour l'enseignant de réussir à institutionnaliser les savoirs imprévus mobilisés par les élèves dans le processus de recherche de résolution.

2.3. Un ancrage autour de la réalisation de projet et de la résolution de problème

Placer les élèves en rôle d'acteur ne s'opérationnalise pas uniquement en leur proposant des situations concrètes et intéressantes. La nécessité d'un contexte authentique rendant l'apprentissage significatif, l'enjeu est de fédérer les élèves autour de la réalisation d'un produit ou d'un service dans un laps de temps donné. Ainsi, parmi les modèles en vogue dans l'éducation (Le Cor, 2012), et plus particulièrement dans les dispositifs favorisant l'éducation à l'esprit d'entreprendre, figure **la pédagogie du projet**. Pour Proulx (2004, p. 31) l'apprentissage par projet est « un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé seul, ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable ». Aujourd'hui ce concept est relativement large. On parle autant de pédagogie de projet que de démarche de projet, et son champ d'application n'est plus seulement celui de l'éducation.

Examinée par Pourtois et Desmet (1997/2002), la démarche de projet répond à un besoin affectif d'« investissement » de soi. Elle trouve son inspiration dans les pédagogies nouvelles comme la pédagogie Freinet (expression libre, l'expérience comme matière première de l'éducation) ou la pédagogie institutionnelle (capacité d'analyser, de comprendre son milieu social et d'y agir à partir de la position qu'on y occupe). L'idée est de susciter la créativité et l'investissement de l'élève. Elle s'inspire aussi de la pédagogie de Paolo Freire dite de la « conscientisation », d'une situation de départ jugée inacceptable. L'enjeu étant de mettre en œuvre des stratégies collectives pour transformer cette situation de départ.

Parallèlement, la pédagogie du projet s'inspire de la pédagogie par objectifs. Dans ce sens, les objectifs et comportements que l'on souhaite voir au terme de l'action pédagogique sont rigoureusement formalisés. L'évaluation occupe ici un rôle majeur. Or, on peut signaler une contradiction entre les démarches dont le but est que l'élève s'affranchisse de tout lien, de tout état de dépendance (dans un processus dit d'émancipation) et la démarche de former des élèves à agir selon les codes et les règles d'un cadre socio-économique donné (dans un processus d'acculturation). Dans ce type de pédagogie, les enfants (ou les adultes) conçoivent un projet qui les intéresse) et c'est en le réalisant que les élèves apprennent les contenus, ou dans le cas qui nous intéresse développe des compétences. Ainsi, comme le notent Charpentier, Collin et Scheurer (1993, p. 98-99), en précisant les aspects fondamentaux d'une telle démarche, différenciellement d'une pédagogie « traditionnelle », d'« un point de vue éducatif, en développant l'autonomie et la responsabilité du jeune, elle [la démarche de projet] le prépare à se montrer actif et entreprenant dans sa vie personnel et sociale, elle lui permet de se percevoir comme le sujet de ses actes et de son devenir ».

La volonté de recourir à la pédagogie du projet ressort ainsi dans les actions labellisées observées :

- a. **Configuration des dispositifs n°1 et 2** : Dans ces deux actions, l'origine du problème traité est locale dans la mesure où il est posé par un entrepreneur ou un professionnel partenaire de l'action. A ce titre, il prend une dimension tout à fait concrète car il est inscrit dans la préoccupation d'un acteur socio-économique précis, contextualisé et identifié par élèves et étudiants. Si les pratiques observées empruntent à la pédagogie du projet, il est difficile de voir l'action comme la construction d'un projet, étant donné son caractère très éphémère (une journée). Cette concentration temporelle favorise l'effervescence et le caractère dynamique du dispositif mais ne permet pas le déploiement véritable d'un projet. On peut davantage parler de « sensibilisation ».
- b. **Configuration du dispositif n°3** : c'est peut-être dans cette action que la notion de projet est la plus présente, du moins la gestion d'un projet de création d'entreprise. Cette action se déroule en effet sur plusieurs semaines, à raison de six séances. Dans cette configuration, les élèves ont un laps de temps significatif pour développer, ajuster leur idée et l'éprouver à travers le modèle procédural apporté *via* le dispositif.

Pour répondre à une certaine vision de l'esprit d'entreprendre, le déroulé du projet est ainsi pensé dans une proximité avec les réalités économiques de la vie en entreprise, et confronte les jeunes à des situations de stress, d'émulation, d'incertitude, de compétition en aiguissant potentiellement leur besoin de reconnaissance.

2.4. Classe active ou classe vivante ?

L'adossement observé à la pédagogie active - nous parlons bien ici de pédagogie fondée sur l'activité - repose sur le choix d'une situation qui fasse sens pour les savoirs visés, qui permette aux élèves de se l'approprier et d'y construire les contenus nécessaires, c'est-à-dire un problème signifiant dans la construction des connaissances, et enfin, un problème qui fasse sens pour les élèves afin de stimuler leur envie de prendre en charge le problème ou la résolution de la situation. Le dispositif invite à s'appuyer sur l'intérêt des élèves, qu'il soit réel ou suscité. Dans cette optique, la focale sur la dimension réflexive de l'apprenant et la gestion didactique de l'enseignant semble incontournable, s'agissant de comprendre la manière dont chaque dispositif est vécu par ses destinataires et comment il prend place dans le parcours de l'élève.

2.4.1. L'intérêt d'un retour réflexif

Chez Dewey, le « vécu de l'activité » renvoie à l'idée que l'activité du sujet, dans ses transactions avec l'environnement, entraîne chez lui un résonnement intérieur. Jodelet (2006, p. 239) considère l'« expérience vécue » comme : « la façon dont les personnes ressentent, dans leur for intérieur, une situation et la façon dont elles élaborent, par un travail psychique et cognitif, les retentissements positifs ou négatifs de cette situation et des relations et actions qu'elles y développent ». Les tenants de la pédagogie active mettent ainsi au premier plan l'expérience de l'apprenant comme matière première de l'apprentissage. Pour Dewey, « Il ne suffit pas d'insister sur la nécessité de l'expérience, ni même sur l'activité qui s'y déploie. Tout dépend de la *qualité* de ladite expérience [...]. Or, cette qualité présente toujours deux aspects :

un aspect immédiat d'agréable ou de désagréable, et un aspect ultérieur relatif à son influence sur l'expérience à venir. Le premier est évident et facile à juger, mais *l'effet* de l'expérience, lui, ne peut être connu tout de suite. [...] D'où il appert que le problème central d'une éducation basée sur l'expérience, consiste à choisir la nature des expériences présentes capables de demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes » (Dewey, 2011a, p. 467).

Ainsi, dans une situation donnée, la connaissance fonctionne comme moyen de prendre des décisions pour agir. L'élève élabore des connaissances implicites comme moyen d'action sur son milieu (pour l'action). Ceci doit se faire, nous venons de le voir, à partir d'un problème auquel l'activité permettra de trouver la solution. C'est une condition nécessaire mais non suffisante. Afin d'assurer la construction des connaissances, il importe qu'il y ait un retour réflexif sur l'expérience vécue, autrement dit « être en regard de soi-même, s'analyser, prendre des décisions » (Kaufmann, 2004 cité par Piot, 2009, p. 261). Comme le notent Champy-Remoussenard et Starck (2018), pour des contenus moins textuels, un retour réflexif sur le vécu de l'action, parfois même un réinvestissement, est nécessaire pour construire pleinement des compétences.

Selon (Kerjean, 2003), Le développement des compétences personnelles et sociales, au moyen d'expériences vécues et analysées, se produit au travers d'un processus qui renvoie au retour réflexif. Le processus d'apprentissage utilise le support de problèmes à résoudre en grandeur réelle « ici et maintenant », et s'appuie sur l'essai-erreur. La spirale de l'apprentissage par l'expérience est une succession de cycles comprenant quatre étapes.

- La formation commence par une **expérience concrète** à appréhender émotionnellement par le groupe.
- L'expérience émotive est transformée par la pensée en **observation** et génère la question « que faisons-nous avec ça ? »
- L'observation une **conceptualisation abstraite** : « comment pouvons-nous faire autrement ? »
- L'hypothèse est ensuite testée en situation concrète et le cycle se poursuit, tel une spirale.

Si la spirale est brisée ou incomplète, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves ont vécu le dispositif, sans avoir construit activement, à partir de ce dernier, des connaissances et des compétences.

2.4.2. L'action des enseignants

Afin de porter un regard sur le jeu didactique qui se noue entre les enseignants, les élèves et les savoirs, nous empruntons ici à Brousseau (1986) l'idée de contrat didactique : « Dans toutes les

situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres. Ainsi ce négocie un contrat didactique qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer » (p. 299). Le contrat repose donc sur une sorte de paradoxe :

- Le professeur veut d'un côté que l'élève produise des réponses adéquates manifestant par là le succès, au moins apparent, de l'enseignement ;
- D'un autre côté, l'élève ne dispose pas des moyens nécessaires pour y parvenir. C'est justement l'objet de l'enseignement qu'il puisse en disposer.

Ce paradoxe du contrat se joue notamment lors de la gestion d'un projet avec l'attribution de rôle chez les élèves à des postes nécessitant des compétences spécifiques. C'est-à-dire que des tâches sont susceptibles d'être distribuées selon les compétences des élèves, ceci afin que le projet soit mené à bien. Ainsi, l'élève le plus à l'aise à l'oral se verra confier le rôle de porte-parole pour la présentation du projet, laissant paradoxalement des élèves ne possédant pas cette compétence dans l'incapacité de la développer.

Ainsi, le contrat didactique peut générer un certain nombre d'effets qui empêchent la rencontre entre les apprenants et les contenus :

- Effet Jourdain : Un comportement banal de l'élève est interprété comme la manifestation d'un savoir savant.
- Effet Topaze : Lorsqu'un élève rencontre une difficulté, l'effet Topaze consiste, d'une manière ou d'une autre à la surmonter à sa place.
- Glissement méta cognitif la connaissance de la règle du jeu à appliquer exige la connaissance qu'on prétend enseigner
- Analogie, substitution d'une activité maths par une activité de jeu de symbole.

Par exemple, lors du dispositif n°3, un guidage important lors du choix du sujet peut conduire à créer un effet Topaze. L'aspect créatif lié au choix de l'activité d'une entreprise associé à une recherche sur internet d'opportunité est surmonté par l'intervenant qui apporte les réponses au fur et à mesure. Comme le rappelle Zaid (Champy-Remoussenard *et al.*, 2014), certains enseignants peuvent prendre à leur charge une partie du travail, notamment pour faire avancer le projet et palier certaines difficultés d'investissement, mais aussi par choix ou goût personnel.

Conclusion de la partie 2

Les approches pédagogiques susceptibles de favoriser le développement des compétences entrepreneuriales s'inscrivent dans une dialectique entre rationalisation et subjectivation. **L'enjeu est de préciser le rapport à la connaissance dans lequel l'apprenant est placé.** Une pédagogie inscrite dans le paradigme socioconstructiviste semble la plus à même de favoriser cette dimension entreprenante chez le sujet destinataire du travail éducatif.

A la lumière des travaux de Champy-Remoussenard, on observe trois dimensions qui caractérisent les pratiques pédagogiques à l'œuvre dans les actions observées : (1) une pédagogie fondée sur l'activité des élèves, (2) un principe d'ouverture sur le monde extérieur et ses réalités, (3) un ancrage autour de la réalisation de projet et de la résolution de problème. Si ces trois dimensions sont observables dans chacune des actions menées, elles prennent des formes différentes d'une action à l'autre. Au vu des déclinaisons observées des pratiques d'EEE, on peut se demander dans quelle mesure et à partir de quand les actions permettent une prise en charge des questions/problèmes traités par les élèves et étudiants. Deux problèmes majeurs peuvent être pointés.

Le premier est celui du caractère concret et réel des situations mobilisées. Les travaux de Pelpel (2000), menés sur l'enseignement professionnel et plus particulièrement les pratiques pédagogiques associées aux ateliers, montrent bien le caractère illusoire d'une situation « réelle » convoquée à l'école. L'auteur met en avant, comme spécificité pédagogique pour cet espace/temps particulier, l'existence d'une double rationalité. L'une est d'ordre didactique et fondée sur les apprentissages, l'autre est d'ordre « technique économique et sociale et peut être qualifiée de production » (Pelpel, 2000, p. 45). Il est rejoint sur cette idée par Starck (2019) qui, dans une recherche sur les mini-entreprises, note deux temporalités et régimes d'action en tension : une temporalité de la réussite du projet entrepreneurial et une temporalité du projet éducatif.

Nous avons vu que certaines idées, peut-être porteuses d'apprentissages, ont été rejetées car elles ne rencontraient pas les enjeux d'une éducation à l'esprit d'entreprise (et non d'entreprendre). A l'inverse, l'enseignant doit cependant veiller à ce que l'ensemble des projets réalisés en une année permettent d'apprendre effectivement tous les éléments du programme. Cette dernière remarque est capitale, car elle réduit la liberté de choix laissée aux élèves. Il revient alors au formateur de proposer des projets auxquels les élèves n'ont éventuellement pas pensé et qui permettent d'étudier tel ou tel élément de programme non appris.

Cette tension conduit à poser la question de la référentialité des connaissances construites. Nous avons souligné, lors de la première partie de ce rapport, que le développement de la notion de compétence visait à traduire les connaissances en actes que les travailleurs développent. En référence aux travaux de Vergnaud (1990), on peut poser la question de la référentialité de l'acte et donc des connaissances. Utiliser des connaissances de français pour rédiger une lettre, sont-

ce au fond des connaissances pour le cours de français, ou s'agit-il d'une technologie intellectuelle (Robert, 2000) au service de la réussite du projet ? Comme le note Vergnaud à propos des compétences, la première préoccupation des chercheurs et des enseignants devrait être celle de la construction des situations permettant aux élèves de développer des « formes d'activité »²¹ dans différents registres.

Le second problème, lié au premier, engage à une analyse fine des modalités pédagogiques se réclamant des méthodes actives. Nous avons pointé, au cours du chapitre, un certain nombre d'écueils inhérents au fonctionnement ordinaire d'un enseignement « actif » et notamment la prise en charge du travail par l'intervenant ou l'enseignant et l'absence de retour réflexif.

En faisant référence à une démarche active, les dispositifs semblent s'éloigner d'une certaine forme scolaire (Vincent, 1994 ; Audigier, 2018). Toutefois, les risques sont grands de voir une classe active se transformer en cours dialogué (Deauvieu, 2007, p. 103) mettant ainsi en avant les principes de la maïeutique et réduisant d'autant l'activité réflexive des élèves. De même, un cadrage fort, s'il est susceptible de provoquer des apprentissages, risquerait de s'inscrire dans une démarche heuristique qui pourrait freiner le développement de compétences. En effet, donner aux élèves des règles exploratoires leur permettant d'élaborer une démarche de recherche de solution, même s'ils n'ont pas la garantie de pouvoir y parvenir (Raynal et Rieunier, 2005) consisterait à leur faire construire un répertoire de réponses préprogrammées, ce qui contraste avec la notion de compétence (Perrenoud, 1999).

²¹ http://pedagopsy.eu/competences_vergnaud.html

Partie 3

Vécu et représentations des acteurs sur l'EEE et les dispositifs

Cette partie s'intéresse à l'espace de l'effectuation relative à l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Plus précisément **nous nous intéressons ici aux discours des élèves et des enseignants aux prises avec les dispositifs d'EEE** : comment vivent-ils le dispositif, quels objectifs, quelles attentes lui assignent-ils lui assigner, quels liens avec les enseignements disciplinaires déclarent-ils avoir construit ? Les données sont construites à partir du questionnaire et des observations présentés précédemment.

Trois axes d'étude ont été privilégiés pour cette partie :

- Le premier concerne ce qui crée du plaisir ou du déplaisir chez les élèves pour ce registre de l'« éducation à » (Barthes *et al.*, 2017). Cet axe s'adosse à une recherche menée sur le vécu disciplinaire par l'équipe CIREL-Théodile (Reuter, 2016).
- Le deuxième axe concerne les liens entre l'éducation à l'esprit d'entreprendre et les disciplines, les enseignements.
- Enfin, le troisième porte sur les conditions de prise en main et d'investissement des enseignants et des élèves dans le dispositif, ce qu'ils en attendent.

Nous détaillerons les questions construites pour l'enquête lors de l'étude de chaque axe.

1. Comprendre les facteurs d'attrait ou de rejet de l'éducation à entreprendre grâce au vécu disciplinaire

L'étude menée au chapitre précédent montre que les recommandations pédagogiques relatives à une EEE se réfèrent largement aux pédagogies de l'activité. L'ensemble des discours fait la promotion d'une « éducation à » mettant en jeu des actions spécifiques à l'esprit d'entreprendre (au sens le plus souvent d'une ouverture vers le monde des entreprises) et fondée sur une démarche active de recherche et de gestion de projet. L'opérationnalisation d'une éducation à l'esprit d'entreprendre semble ainsi reposer sur une adhésion des élèves au projet d'enseignement, partie prenante de l'action ou du dispositif mis en place. Nous avons parfois pu constater aussi un renversement des finalités, lorsque le but ne semble plus être ni le développement de l'esprit d'entreprendre, ni l'implication des élèves dans un projet le développement de l'esprit. Ce qui devient central c'est raccrocher les élèves à l'école, créer une dynamique de groupe, en faisant participer la classe à un dispositif dont on espère qu'il permettra de les (re)motiver. L'éducation à l'esprit d'entreprendre devient alors périphérique et pouvant revêtir un caractère exceptionnel, l'EEE devient alors une source de motivation, pourrait-on dire, comme une autre.

Ce problème de l'investissement dans les activités scolaires a été investigué par de nombreuses recherches sociologiques, pédagogiques, etc. Ces travaux appréhendent l'école de façon globale, indifférenciée, sans considérer la diversité des apprentissages. Or, certaines formes de décrochages (absentéisme larvé ou choisi) ainsi que des discours d'élèves, qui indiquent détester une discipline en particulier et non pas l'école en général, conduisent à considérer le décrochage, le désinvestissement, comme le produit d'une histoire qui se différencie selon les disciplines. Ainsi, complémentairement aux travaux évoqués précédemment, l'axe de

recherche présenté ici vise à éclairer cette problématique par l'étude du « vécu » de cette « éducation à ». Le vécu, tel que le définit Yves Reuter, à l'origine du concept²², est considéré ici à la fois comme *mode(s) d'être* dans la discipline, au moment de son effectuation, et comme *effet(s) produit(s)*, perdurant donc à son effectuation, ces deux dimensions étant tributaires des contenus et des pratiques disciplinaires. Nous faisons ici l'hypothèse forte que ce concept, forgé initialement dans le champ didactique pour l'étude des disciplines scolaires, peut être étendu aux « éducations à ».

Il s'agit donc de mettre au jour ce qui peut provoquer un manque d'intérêt, ou au contraire une attirance forte pour l'éducation à l'esprit d'entreprendre. L'enjeu est de comprendre les facteurs d'attrait ou de rejet dans les manières de faire fonctionner cette « éducation à » spécifique et, par incidence, les dispositifs ainsi que les disciplines, considérées comme des espaces d'appropriation par les acteurs, des espaces vécus positivement ou négativement. La recherche sur le vécu articule alors trois axes de questionnement : les matières préférées et moins aimées, les meilleurs et les pires souvenirs dans une matière et les matières qui donnent ou non envie de venir à l'école.

Nous reprenons pour la présente analyse une partie des résultats de la recherche initiale. Les analyses menées durant cette recherche ont permis de construire seize dimensions, non exclusives, qui structurent les vécus des élèves et qui s'articulent différemment selon les disciplines, ce qui conduit à dessiner des cartes disciplinaires permettant d'apprécier l'identité vécue des disciplines.

Ces dimensions constituent ainsi une grille de lecture indispensable pour mieux comprendre les facteurs d'attrait ou de rejets de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Ces dimensions sont présentées en annexe, nous nous cantonnons ici à en reprendre certaines qui seront utiles par la suite²³ :

- **Les modes de fonctionnement scolaires de la matière.** Cette dimension renvoie aux composantes de la matière (période historique, orthographe...), aux exercices, aux modalités de travail (écouter, mémoriser, travailler seul ou en groupes, coopérer, travailler en projet, fabriquer...) et à l'ambiance (détendue ou non). Cela différencie les disciplines et, de manière nette, les configurations disciplinaires : apprendre en s'amusant ou non ; en manipulant, en créant... ou, à l'opposé, subir (écrire ce qui est dicté, effectuer des exercices imposés, apprendre par cœur... ; ou encore, travailler seul ou en groupe ; être isolé ou avec ses copains ; pouvoir échanger ou non ; être détendu ou ressentir des tensions, voire de la peur...
- **La spécificité dans le système disciplinaire.** L'élève déclare que la matière concernée est fondamentalement différente de toutes les autres. Ce critère est, en général, exprimé sous forme positive : par exemple, en EPS, pouvoir bouger, se défouler, se vider la tête... Il peut aussi être exprimé de manière implicite. Par exemple, en Français, la

²² Cette analyse est adossée à un travail de recherche mené par l'équipe CIREL-Théodile et dirigé par Yves Reuter. Elle a donné lieu à de nombreuses publications dont un rapport de recherche sur le décrochage scolaire remis en 2016 à la sauvegarde du Nord et à Madame la sénatrice Marie-Christine Blandin.

²³ Nous reprenons ici les dimensions telles qu'elles sont présentées dans les éléments de synthèses de l'ouvrage, vivre les disciplines scolaires (Reuter, 2016, pp. 116-134)

diversité des exercices et des formes évaluatives ou la possibilité de s'exprimer ; ou en Mathématiques, le fait qu'on n'aurait pas besoin d'apprendre par cœur ; ou encore en Arts Plastiques, le fait qu'on n'aurait pas besoin d'écrire.

- **L'identité.** Cette dimension renvoie à l'identité telle que se la construit l'élève, dans ses dimensions familiales, dans ses valeurs, dans ses rêves, dans la manière dont il se projette dans l'avenir, dans sa manière d'envisager sa progression possible (« j'ai compris », « je sais faire »). Elle renvoie aussi aux relations à l'extrascolaire (familial, solitaire, amical...). Ce critère, peu présent en primaire, n'est pas énoncé négativement avant la Seconde. Il peut renvoyer à la langue natale, aux expériences familiales (par exemple aux visites de musées, à l'envie de voyager, à sa « nature » postulée : « Je suis sportive »). Il peut aussi, par exemple sous ses formes négatives, renvoyer à des interdits familiaux, au moins en ce qui concerne l'école (ne pas parler de la puberté en sciences).
- **Le domaine du monde auquel réfère la matière.** L'élève déclare aimer ou non le domaine du monde auquel renvoie la matière, *indépendamment de sa mise en œuvre scolaire* (j'aime/je n'aime pas le passé ; j'aime/je n'aime pas lire). Cela peut concerner de nombreuses matières (et, plus particulièrement, l'Histoire, la Géographie, le Français : lecture, littérature...). Il est à noter que, pour certaines matières, la distinction avec la matière elle-même est difficile à effectuer (c'est le cas pour les Mathématiques, par exemple).
- **L'utilité.** Les élèves déclarent que cette matière est utile ou leur sera utile, soit dans la vie scolaire, professionnelle ou sociale en général, soit dans leur projet personnel. Cette dimension, qui peut être énoncée positivement ou négativement, est peu fréquente. Elle est peu citée en primaire et rarement à partir du collège, avec une quasi-égalité entre le versant positif (pouvoir parler avec des étrangers ; devenir chercheur dans un laboratoire d'analyses médicales...) et le versant négatif (notamment en ce qui concerne l'EPS et la Musique). Cette dimension, est souvent en relation avec l'identité (par exemple, réaliser un projet personnel).

1.1. Le vécu disciplinaire pour questionner les disciplines et l'éducation à entreprendre ?

Avant de questionner comment les élèves vivent l'éducation à l'esprit d'entreprendre, nous avons dans un premier temps interrogé si les élèves impliqués dans ce type de dispositif ne se singulariseraient pas par rapport aux autres élèves de collège ou de lycée. Les questions posées aux élèves portent alors, comme pour la recherche initiale sur le vécu disciplinaire, sur les matières préférées et moins aimées, et les matières qui donnent ou non envie de venir à l'école. Dans un second temps, le questionnement vise à explorer la façon dont les élèves ont vécu le dispositif et les dimensions qui structurent leur vécu positif ou négatif. Les questions portent alors sur les meilleurs et les pires souvenirs dans le dispositif et l'utilité que les élèves accordent au dispositif et surtout les raisons évoquées.

1.1.1. Un vécu disciplinaire « ordinaire » pour les élèves qui fréquentent les dispositifs

Compte tenu des modes de recrutement des actions relatives au développement de l'esprit d'entreprendre, les élèves qui y participent sont susceptibles de constituer un public spécifique. En effet, soit les élèves ont choisi de suivre une option ou un cursus en lien avec le monde économique. C'est par exemple le cas de certains élèves de seconde, participant au dispositif n°3 observé, qui suivent une option management et gestion, ou des élèves inscrits dans les sections de BTS Management Commercial Opérationnel (MCO). Soit ce sont les enseignants qui ont sélectionné des classes dont la spécialité est directement en lien avec le thème des actions prévues ou le domaine des entreprises. Par exemple, lors d'une session du dispositif n°2 dont le thème était les nouveaux modes d'énergie, et organisé en partenariat avec une entreprise du secteur de l'énergie, des enseignantes avaient mobilisé des élèves des sections de sciences et technologie du management et de la gestion (STMG) et des élèves de baccalauréat professionnel technicien en installation des systèmes énergétiques (TISEC).

Afin de questionner cette spécificité du public nous nous sommes intéressés au vécu des élèves. Ainsi, pour chacune des questions, nous avons recensé les mentions positives ou négatives des disciplines. Les résultats indiquent que le vécu disciplinaire des élèves ayant participé aux dispositifs étudiés ne présente pas de spécificité par rapport au vécu disciplinaire des élèves de lycée étudié dans la recherche initiale (Reuter, 2016). Ainsi, les élèves interrogés ont tous un vécu rattaché aux disciplines²⁴ : tous les élèves indiquent qu'à un moment ou un autre de leur scolarité, ils ont eu envie, ou pas, de venir, ont aimé ou détesté une discipline. Ce sont les disciplines professionnelles que les élèves mentionnent le plus (29%). Ensuite c'est le sport à 25%, puis l'histoire à 11% et enfin, l'anglais, les maths, etc. Comparé aux autres disciplines, les enseignements professionnels, majoritairement cités, sont pourtant nouveaux dans le cursus²⁵.

Nous retrouvons sur l'échantillon interrogé les mêmes disciplines structurant le vécu positif et négatif qu'au niveau global. Par exemple, le sport est très apprécié, les mathématiques sont à la fois aimées et détestées avec une majorité pour le dernier point.

L'analyse des données montre que le vécu disciplinaire des élèves rejoint les résultats obtenus lors d'une recherche précédente et relatifs aux élèves de la filière professionnelle.

1.1.2. Une pédagogie concrète pour des élèves concrets ?

Compte tenu de la spécificité de l'échantillon, majoritairement en BTS et issus en grande partie de la voie professionnelle, ce sont les disciplines du domaine professionnel ou technologique que les élèves mentionnent le plus. Ces disciplines sont pourtant relativement nouvelles dans

²⁴ Notons qu'un élève peu évoquer plusieurs disciplines dans une seule réponse. Pour 28 élèves nous avons obtenu 70 réponses au total sur les disciplines préférées/détestées.

²⁵ Il semble que ce n'est ni un phénomène de nouveauté, ni le poids institutionnel (volume horaire, coefficient) des enseignements professionnels ou technologique, qui peuvent à eux seuls en expliquer l'importance dans le vécu des élèves. Il faut donc aller en chercher l'explication ailleurs.

le cursus scolaire et le vécu des élèves. Hormis ce résultat, le classement des disciplines communes est assez semblable à celui que l'on peut trouver au collège ou au lycée général.

A la fois, la présence de plus en plus forte d'élèves de bac professionnel en BTS et les études sur l'orientation des élèves en bac pro, conduit souvent à l'hypothèse relativement ancienne (Léon, 1965 ; Sido, 2017) que les élèves dans les filières professionnelles ou technologiques valoriseraient fortement les savoirs pratiques, utiles, et permettant une action directe sur la réalité et rejetteraient les savoirs décontextualisés plus théorique ou plus globalement la forme scolaire (Vincent, 1994). Une telle conception conduit souvent à un glissement de sens : le concret ne renvoie plus à une démarche pédagogique centrée sur l'étude de situation qui fait sens pour la construction de connaissance, mais à la tournure d'esprit des élèves, qui, peu enclins à l'abstraction et à l'étude de cas théoriques, sont davantage tournés vers des réalisations concrètes (Charlot et Figeat, 1985 ; Sido, 2017).

Les disciplines relatives au domaine de spécialité (mercatique, commerce, etc.) sont celles qui apportent le plus d'émotions positives (9 citations) aux élèves suivies par le sport (7), l'histoire (3) et à part égales (1), la philosophie, les maths, l'espagnol, le français ou les arts plastiques notamment. *A contrario*, les disciplines les plus détestées sont les mathématiques, (11), l'anglais (4) le français (2) à ou encore la mercatique (1) pour ne citer que ces disciplines.

Ces résultats tendent à confirmer l'hypothèse introductive qui serait que les élèves vivent de façon beaucoup plus positive les disciplines qui valorisent l'activité, la pratique ou la référence à un domaine pratique, que les disciplines catégorisées comme abstraites comme les mathématiques. Toutefois, de la même façon que cela a été montré pour les élèves de lycée professionnel (cf. Sido, 2016), les propos des élèves concernant les disciplines aimées ou détestées s'inscrivent que très minoritairement dans une opposition concret/abstrait, pratique /réflexion. Les élèves évoquent surtout pour les mathématiques leur mauvais niveau, sans précision « *je ne suis pas bon dans cette matière* » ou la dimension de la compréhension « *je ne comprends rien* », comme les autres élèves de lycée. En ce qui concerne les disciplines préférées, à l'instar de leur camarade des filières générale, pour le sport, les mentions renvoient à la dimension de l'identité ou de la spécificité disciplinaire « *j'aime le sport* » « *car j'étais forte* », « *on se défoule toute la semaine* », et pour les disciplines relevant de la spécialité, ce sont les dimensions de l'identité « *j'aime bien le commerce* » ou du fonctionnement de l'enseignant « *le prof rendait intéressant le cours* » pour la mercatique.

Les résultats qui viennent d'être esquissés rejoignent ceux établis pour les CAP et les BAC Pro lors de la recherche initiale sur le vécu. Pour les élèves des filières professionnalisantes, l'étude de cas concret, ne s'inscrit pas dans une opposition entre le dire et le faire. Il convient maintenant d'explorer ce qui provoque plaisir ou déplaisir dans l'éducation à l'esprit d'entreprendre.

1.2. Ce qui provoque plaisir ou déplaisir dans le dispositif

Parmi les différents niveaux que l'on peut examiner en matière d'évaluation des pratiques éducatives, Dewey (2011b) en repère un inscrit dans le vécu du destinataire du processus

éducatif. Celui-ci concerne la manifestation de valeurs au travers de l'expérience (ce à quoi l'on tient ou l'on ne tient pas, ce qui plaît ou déplaît) émergeant à la faveur de l'expérience. De telles valeurs s'expriment via les jugements émis par le sujet, à partir de ce qui lui semble problématique, et permettent de mettre en lumière ce à partir de quoi le sujet s'oriente, où certains repères à partir desquels il fait des choix ou détermine des priorités dans l'agir.

1.2.1. Dimensions structurant un vécu positif

Nous avons au total relevé 45 mentions²⁶ portant sur un vécu positif rattaché au dispositif. Ainsi les élèves ont apprécié majoritairement « *la présentation* » ou « *l'intervention* » d'un professionnel. D'un point de vue général, la modalité de travail qui articule « *une partie où on met en pratique et une partie explication* », « *une séance de prestation personnelle suivie d'un travail de groupe* » plaît aux élèves. Ce qu'ils valorisent le plus c'est toutefois le « *travail de groupe* » ou « *d'équipe* », et notamment, « *la cohésion* » et « *de pouvoir se concerter et travailler ensemble* ». Ainsi, « *le fait de travailler en groupe permet d'avoir plus d'idées et de travailler différemment que nos méthodes personnelles* ». L'activité fortement valorisée est alors l'acte créatif, « *la recherche de projet* », la « *conception du logo* », une élève indique par exemple qu'elle a « *aimé trouver le nom et l'idée de l'entreprise* ».

Le vécu positif associé à l'esprit d'entreprendre est structuré par trois dimensions principales parfois liées à d'autres dimensions générant ainsi des sous espaces.

- Le domaine du monde auquel renvoie l'esprit d'entreprendre est une dimension fortement structurante du vécu positif des élèves. Plus spécifiquement il s'agit ici du monde du travail ou de l'entreprise. En ce sens nous spécifions cette dimension comme relation à l'extrascolaire. Mais tenir un discours sur l'entreprise ne suffit pas, pour les élèves. Cette dimension doit être aussi associée au mode de fonctionnement du dispositif : celle de la venue d'un professionnel. **Il s'agit donc ici d'un espace qui met en lien les relations à l'extrascolaire opérationnalisées dans un fonctionnement spécifique du dispositif et donc qui ne se limite pas au registre du discours.**
- La deuxième dimension structurante renvoie au mode de fonctionnement des actions considérées. **Les élèves valorisent respectivement une tâche et un mode de fonctionnement particulier à l'éducation à l'esprit d'entreprendre : la créativité et le travail de groupe.** Cette dimension est aussi liée à celle de l'identité, plus spécifiquement de l'expression de soi.

1.2.2. Dimensions structurant un vécu négatif

Nous avons relevé au total 15 mentions de vécu négatif. Le premier résultat que nous pouvons indiquer est que les mentions indiquant un vécu négatif lié à l'esprit d'entreprendre, sont moins nombreuses que celle relatives à un vécu positif. Nous pouvons en ce cas légitimement conclure

²⁶ Une même citation peut renvoyer à plusieurs dimensions

que les élèves ont vécu positivement les actions suivies. Quatre élèves indiquent ainsi ne pas avoir de mauvais souvenir. Ce résultat est toutefois à relativiser. En effet, en proportion les citations liées aux dimensions relatives à un vécu négatif sont identiques à celle relatives à un vécu positif.

Dans une perspective symétrique à ce qui a été avancé pour le vécu positif, c'est sur la présentation que les élèves ont majoritairement exprimé des sentiments négatifs. Ils la qualifient de « *longueeeee explication* », « *c'était trop long* » surenchérit un élève. Les élèves ont aussi exprimé des sentiments négatifs à propos des modalités de travail ou des tâches particulières. Une autre n'a pas aimé le travail de groupe car il faut « *parler avec des personnes qu'on aime pas* » et « *on s'écarte vite et [on] parle de nos vie.* ». Enfin certains élèves n'ont pas apprécié les modalités de fonctionnement du dispositif et plus particulièrement un certain nombre de tâches liées au fonctionnement d'une entreprise. Les élèves n'ont pas apprécié « *faire les compte, bilan* », le « *budget prévisionnel* », avec parfois une référence disciplinaire « *les calculs* ». Une élève n'a quant à elle pas aimé « *trouver une idée d'entreprise car je suis pas quelqu'un qui ai beaucoup de créativité.* ».

Le vécu négatif des élèves relativement à l'EEE est structuré autour de la dimension du fonctionnement du dispositif. Plus spécifiquement les élèves rejettent les tâches que l'on pourrait qualifier de scolaires²⁷. Cette dimension est parfois associée à deux autres dimensions dessinant ainsi deux sous espaces.

- Le premier est constitué du fonctionnement du dispositif lié à la relation à l'extrascolaire. En effet, si les élèves reviennent de façon négative sur l'intervention d'un professionnel, c'est moins à propos de la qualité intrinsèque de la présentation, que l'intérêt qu'ils ont pu trouver en réponse à un intérêt personnel. **Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse forte, que si les élèves n'ont pas évoqué d'intérêt à la venue d'un professionnel, c'est que cela ne rentre pas dans leur projet.**
- Le second espace articule le fonctionnement du dispositif et l'identité, par exemple lorsque la tâche demandée ou la modalité de travail ne correspond pas à son caractère ou ce que l'on estime être ses compétences (travailler avec les autres, être créatif).

Deux résultats peuvent d'ores et déjà être mis en avant. **Premièrement, les élèves ont majoritairement un vécu positif associé à l'éducation à l'esprit d'entreprendre notamment grâce aux perspectives extra-scolaires qui sont mobilisées. Deuxièmement, le fonctionnement du dispositif participe à construire à la fois des émotions positives et négatives.**

Afin de creuser et consolider les résultats ou d'en relever les paradoxes, nous nous sommes intéressés à ce que les élèves déclaraient sur l'utilité du dispositif.

²⁷ Nous rappelons que les élèves qui ont répondu suivent des études en lien avec l'économie.

1.2.3. Utilité accordée au dispositif par les élèves

Le dispositif est perçu comme utile pour les élèves car il « *nous apprend comment fonctionne le monde du travail* ». Plus spécifiquement, les élèves expriment avoir appris « *comment construire une entreprise* », « *à quoi s'attendre, expliquer chaque étape* », et les difficultés inhérentes : « *ce n'est pas vraiment facile de créer son entreprise* ». Il semble s'agir, pour les élèves, d'un événement de formation sur la création d'entreprise dont ils soulignent l'intérêt, même s'ils ne semblent pas se sentir concernés : « *il est très intéressant car pour les personnes souhaitant créer leur propre entreprise c'est une bonne initiation* ».

Cette utilité exprimée d'un point de vue global sur le dispositif rencontre toutefois pour certains élèves interrogés des désirs plus personnels. Un élève dit ainsi que le dispositif lui a été utile car « *j'aimerais ouvrir ma propre entreprise plus tard.* » et un autre, « *car mon objectif c'est de devenir mon propre patron* ».

Deux mentions mettent en lien ce moment portant sur la création d'entreprise avec les enseignements dispensés dans la formation. Ainsi, ce moment dédié à l'éducation à l'entrepreneuriat a été pour certains élèves « *un bon moyen de pouvoir mobiliser nos connaissances les exploiter* ». Enfin, il est important de noter qu'une mention renvoie respectivement à l'entrepreneuriat : « *cela donne une vision différente de l'entrepreneuriat* », et au diplôme « *il valide un diplôme* ».

L'ensemble des élèves souligne donc l'intérêt du dispositif. Les raisons évoquées se structurent autour de 5 dimensions dont certaines sont liées dessinant ainsi deux sous-espaces :

- Ainsi, la dimension du domaine du monde, celui de l'entreprise est liée avec celle de l'apprentissage. Les élèves valorisent l'EEE car cela leur apprend des choses sur un domaine qu'ils ne connaissent pas. Pour certains cet espace s'articule très fortement avec la dimension de l'identité lorsque cela s'inscrit dans un projet personnel des élèves.
- Un second sous espace, moins important valorise la spécificité de cette « éducation à » dans le système des disciplines. Cette dimension est en lien avec le fonctionnement du dispositif notamment en ce qu'il permet d'avoir une autre vision ou propose des modalités de travail différentes à celle prévues en cours et permet un réinvestissement des connaissances.

En conclusion, le vécu des élèves en ce qui concerne l'éducation à l'esprit d'entreprendre se structure autour des dimensions du domaine du monde auxquelles se réfère l'EEE, de l'identité, de la spécificité dans le système des disciplines et des modes de fonctionnement. Selon la façon dont elles sont associées, ces dimensions participent à générer un vécu positif ou négatif.

Ainsi, l'éducation à l'esprit d'entreprendre est d'autant plus valorisée qu'elle est en lien avec un projet professionnel porté par les élèves. Lorsque ces derniers abordent ce type de dispositif sans avoir construit d'abord un intérêt, sans qu'il ne réponde ou s'inscrive

dans un projet, ils expriment un rejet. Il porte, de façon presque paradoxale, sur ce qui est censé provoquer de l'intérêt : les tâches à effectuer, qui rappellent pour certains élèves des travaux scolaires et les modalités de travail en groupe.

2. Les relations entre l'éducation à l'esprit d'entreprendre et le système des enseignements

Le deuxième axe que nous avons évoqué en introduction interroge les liens entre les dispositifs ou les actions et les ressources disciplinaires mobilisées et par incidence le lien que les élèves ou les enseignants ont pu établir entre l'éducation à l'esprit d'entreprendre et les disciplines scolaires. **L'enjeu n'est pas de questionner l'utilisation de connaissances personnelles des élèves dans les actions, mais d'interroger l'inscription de l'éducation à entreprendre au sein du système des disciplines.**

2.1. Du côté des élèves

Afin d'interroger les liens éventuels que les élèves ont construits entre l'éducation à l'esprit d'entreprendre qu'ils ont suivi dans les actions et les enseignements suivis durant leurs études, nous avons posé les questions suivantes :

- « Avez-vous mobilisé des connaissances apprises à l'école durant ce dispositif ? »
- « Si oui, dans quelle discipline, ou quelle part de votre expérience ? »

Sur 28 élèves, seuls 15 ont répondu par l'affirmative. Parmi ces réponses, les disciplines les plus citées sont celles qui se réfèrent à la spécialité suivie qui est aussi en lien direct avec les activités présentes dans les différentes actions. Il s'agit par exemple du commerce, du marketing, de la gestion ou encore du management.

Les élèves ne mettent pas uniquement en avant le réinvestissement de connaissances, deux d'entre eux soulignent que l'action suivie leur a permis d'acquérir des connaissances, par exemple, dans le commerce « *car je n'y avais aucune connaissance et que c'est toujours important d'apprendre comment nous voit le client* ». Enfin, seul deux élèves indiquent avoir utilisées des connaissances en mathématiques ou en français.

Ces résultats contrastent très fortement avec ce que les enseignants déclarent comme lien entre les apprentissages scolaire et l'éducation à l'esprit d'entreprendre.

2.2. Du côté des enseignants

Afin de déterminer comment les enseignants pouvait percevoir les liens entre l'éducation à l'esprit d'entreprendre et les apprentissages que nous pouvons qualifier de disciplinaire, nous avons posé aux enseignants la question suivante : « les activités des élèves au sein du dispositif mobilisent-elles des disciplines scolaires, si oui, lesquelles ? »

Sur 29 enseignants interrogés, nous avons pu relever 86 mentions de disciplines ou de sous-matières (lecture, écriture, orthographe) rattachées à des disciplines.

Parmi ces 86 mentions, 56 sont rattachées à des disciplines générales entendues ici comme des disciplines que l'on retrouve tout au long du cursus et non spécifiques à une spécialité donnée. Dans certains cas, nous pouvons noter que la mention de la discipline renvoie au moment du cursus où a été suivie l'action, par exemple la technologie pour une classe de troisième.

Les disciplines les plus indiquées sont le français (15) et les mathématiques (8). Ces résultats sont conformes à la représentativité de ces disciplines dans le système éducatif et ne nous permettent pas de conclure *a priori* sur l'importance de la mobilisation de ces disciplines. Toutefois, l'examen des sous-matières, notamment en français « *orthographe et grammaire pour l'écriture* », ou une entrée plus directe par les tâches « *rédigier* », montre que ces disciplines sont convoquées pour des connaissances et des compétences que nous pouvons qualifier de bases et qui se rattachent au « lire, écrire, compter ».

A part les mathématiques et le français, sont citées ensuite à part égales (3), l'histoire, la géographie, les arts, le droit, l'éducation musicale etc. puis les sciences (1), la SVT, l'EPS, etc. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces disciplines rendent compte de la spécificité des projets qui sont développés. Cette hypothèse s'appuie sur deux mentions que nous avons relevées pour la technologie convoquée pour « *réalisation technique* » et les arts mobilisées « *essentiellement pour la partie création* ». Il est important de noter que deux enseignants indiquent que certains éléments travaillés par les élèves lors de ce moment dédié à l'éducation à l'esprit d'entreprendre ont été réutilisés en cours. Une enseignante indique ainsi le « *réinvestissement d'une séquence sur le thème du harcèlement en cours d'anglais* ».

Au-delà des disciplines générales, 23 mentions concernent des disciplines professionnelles, ou techniques en lien avec la spécialité des élèves et les enjeux des actions relatives à l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Nous pouvons citer par exemple la gestion (3), l'économie (3), la vente (1), le marketing (1), la mercatique (1), etc.

Parmi les 8 mentions restantes, 3 concernent directement des tâches que nous pouvons référer soit à des disciplines soit à des activités liées directement à l'action menée. Il s'agit par exemple du « *soutien et développement PME* », ou de « *la gestion de projet* ». Les enseignants évoquent des compétences plus transversales, « *utilisation du numérique* », « *lecture de consigne* », ou tout simplement « *compétence* ».

Enfin, deux enseignants répondent simplement non, indiquant que l'action ou le dispositif suivi ne permettait pas de mobilisation de connaissances disciplinaires scolaires.

Afin de compléter les résultats nous avons posé la question suivante aux enseignants : « D'après vous quelle(s) compétence(s), capacité(s), qualité(s) les élèves ont-ils pu mobiliser lors de ce dispositif ? ».

Nous avons pu relever 97 mentions que nous avons catégorisées en employant les grilles de lectures présentées lors de la partie 1 (Cf. 3.2).

Les dimensions qui arrivent en tête des propos des enseignants sont celles relatives aux compétences liées à la citoyenneté. Il s'agit par exemple, de l'écoute, (3), d'échanger (1), du respect (2), de la coopération (1), travailler avec des personnes avec qui ils n'ont pas l'habitude (1), de développer des compétences sociales de vivre ensemble (1) etc.

Les dimensions relatives à l'esprit d'entreprendre sont celles qui arrivent ensuite en termes de nombre de mention. Les enseignants ont évoqué : fédérer (1), motiver (1), dynamiser (1), esprit d'entreprendre (1), compétence entrepreneuriale (2). Viennent après, les mentions relatives à l'esprit d'entreprises avec des termes comme brainstorming (1), esprit d'entreprise (2), travail en projet (2), leader (1), gestion (1).

Enfin les enseignants évoquent le développement de compétences identitaires comme : découverte, confiance en soi, rigueur, volonté, persévérance, organisateurs, débrouillard, inventifs, attentionnés, aidant, créativité.

Afin de prendre en compte certains propos des enseignants, nous proposons de créer une nouvelle catégorie relative aux compétences disciplinaires pour la grille d'étude des compétences entrepreneuriales. Certains professeurs évoquent en effet des « *compétences comptables* », des « *compétences disciplinaires de la technologie au collège pour la conception*. » et d'autres font encore référence à des « *compétences liées au socle commun pour le collège, autonomie, expression et rédaction* ». Certaines mentions sont plus précises et renvoient directement à des modes de travail disciplinaire : argumenter (1), communiquer (6) à l'oral (13) ou à l'écrit (2). Afin d'appuyer la construction de cette nouvelle grille d'étude des propos relatifs aux compétences de l'EEE nous reportons ici des échanges que nous avons eu avec une enseignante de mathématiques/sciences physique lors du dispositif n°2.

Cette enseignante indiquait que le dispositif permettait de travailler et de développer des compétences comme la réflexion, l'argumentation, la démarche scientifique. Toutefois pour cette dernière, rien de ce qui était fait « dans le dispositif ne sera repris en cours » et les compétences développées lors du dispositif ne pouvaient être pris en compte ou réinvesties dans le cadre de son cours de mathématiques ou de sciences. Il semble ainsi que les compétences développées dans le cadre de l'EEE ne franchissent pas les portes des disciplines, même s'il s'agit de compétences transversales, comme le raisonnement, que l'on retrouve par ailleurs inscrit de façon spécifique dans certaines disciplines.

En conclusion, la recherche des points d'accords et de désaccords entre le discours des élèves et des enseignants amène à plusieurs constats. Premièrement les acteurs scolaires du dispositif n'ont pas le même ressenti quant à la fréquence des liens qui sont construits entre l'EEE et les disciplines : la totalité des enseignants met en avant des relations alors que la moitié seulement des élèves partagent cet avis, indépendamment des dispositifs auxquels ils ont participé.

Pour tous les élèves qui ont répondu positivement, c'est avec les disciplines professionnelles que des relations sont établies avec l'action à laquelle ils ont participé (nous rappelons que les élèves fréquentent des sections en rapport avec le domaine de l'économie). Il en va de même pour environ un tiers des enseignants. Toutefois pour ces derniers il s'agit de réinvestir des connaissances disciplinaires dans les activités menées au sein du dispositif. Pour la moitié des

élèves qui ont répondu positivement il s'agit au contraire d'apprendre des choses nouvelles, de construire des connaissances sur l'entreprise, sa gestion, son mode de constitution etc.

Pour les enseignants ce sont majoritairement des connaissances dans les disciplines générales que les élèves réinvestissent dans les dispositifs. Elles sont mobilisées comme ressources selon les besoins du projet mené. Si les enseignants n'indiquent pas que les dispositifs permettent aux élèves d'apprendre quelque chose, tous expriment l'idée qu'ils permettent de construire et développer des compétences. Selon les professeurs ce sont majoritairement des compétences transversales et intrapersonnelles, les compétences liées à l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise étant nettement moins citées.

Les propos recueillis lors d'entretiens menés durant les dispositifs nous conduisent à différencier les compétences disciplinaires et transversales, même si dans les textes prescriptifs, elle se recourent, par exemple la réflexion ou l'argumentation. Il y a selon nous un paradoxe à affirmer majoritairement que les élèves mobilisent des connaissances générales lors des dispositifs, c'est-à-dire pour la résolution de problèmes inconnus, tout en indiquant que ces mêmes élèves construisent des compétences transversales qui ne doivent pas être confondues avec des compétences disciplinaires. Cette distinction sans être conscientisée, renvoie à une acception différente de la notion de compétence : fondée sur la mobilisation d'attitudes, de capacités, dans des situations inconnues / fondée sur la mobilisation de contenus disciplinaires dans des situations-problèmes.

3. Quel investissement, quelle utilité des enseignants vis-à-vis des dispositifs à l'EEE ?

La grande majorité des enseignants ont choisi d'investir les actions relatives à l'esprit d'entreprendre à partir d'une initiative personnelle confortée par des succès antérieurs, suscitant « *la reconnaissance unanime des collègues* », ou des partages d'expériences. Lorsqu'on leur demande si ce dispositif leur a été prescrit ou s'il a fait l'objet d'une initiative de leur part, seul deux enseignants déclarent que le dispositif leur a été imposé par le chef d'établissement.

En majorité, si les enseignants ont décidé d'investir ces actions relatives à l'esprit d'entreprendre c'est tout d'abord pour faire découvrir aux élèves un monde qu'ils ne connaissent pas de « *leur faire découvrir d'autre chose* », « *le monde professionnel* ». Deux raisons sont principalement invoquées. La première porte sur l'orientation des élèves. Ces dispositifs sont ainsi l'occasion pour les enseignants « *de s'investir dans des activités liées à la mise en œuvre du Projet d'orientation* ». Il s'agit de faire découvrir le monde de l'entreprise et ses métiers, par exemple « *le domaine de l'agriculture et ses innovations* », celui des réalités économiques afin d'« *enrichir le parcours des élèves* » et « *de les préparer à l'avenir* ». La seconde raison est de « *donner [aux élèves] la volonté de poursuivre leurs études au travers la réussite d'un projet* ». Certains enseignants vont même un peu plus loin en indiquant qu'il s'agit de montrer aux élèves qu'ils sont capables de réussir en se mobilisant et par là leur transmettre une certaine « *appétence [...] pour une poursuite d'étude ambitieuse* » finalement comme le résume un professeur, il s'agit de « *développer l'esprit d'entrepreneuriat chez nos étudiants* ».

L'accompagnement des élèves pour les choix de l'orientation n'arrive toutefois qu'en dernier lorsque l'on demande aux enseignants quelle utilisation ils ont eu du dispositif. Ils évoquent par exemple l'engagement qu'ils ont eu avec eux « *sur les heures d'accompagnement pour la réflexion sur leur poursuite d'étude* » en leur donnant « *une vision de l'entreprise* » et des « *informations sur les métiers et l'idée d'entreprendre* ».

Au-delà de l'orientation des élèves, le deuxième objectif qui a poussé les enseignants à investir ce type de dispositif est d'ordre pédagogique. Ils évoquent les effets que procure une pédagogie qu'ils qualifient de traditionnelle en termes de désintérêt pour les élèves. Nous reportons ici les propos d'un enseignant recueilli grâce au questionnaire : « *j'avais participé au dispositif "je découvre" basé sur un concours vidéo qui avait rencontré du succès au sein du lycée. Je constate un désintérêt des étudiants pour les méthodes classiques d'enseignement. Je pense qu'en les impliquant davantage dans des projets novateurs dont ils sont les acteurs nous pouvons leur faire aborder des compétences variées de façon moins descendante.* ». Il est rejoint en ce sens par d'autres enseignantes pour qui « *la mise en situation de l'élève [...] permet d'induire des éléments de savoirs et savoir-faire* ». De façon différente une enseignante perçoit les actions plus comme un moyen de motiver les élèves que comme une offre différente pour la construction des connaissances et des compétences. Elle indique avoir choisi de participer à une action sur l'esprit d'entreprendre car « *les élèves de la classe concernés ne savent pas pourquoi ils viennent au lycée, ils entrent très difficilement dans les apprentissages* ».

Enfin, le troisième enjeu d'investissement pour les enseignants, est la possibilité qu'offre ces dispositifs d'éducation à entreprendre pour le développement de connaissances liées au apprentissages scolaires. Cet enjeu est propre aux sections en lien avec le secteur du commerce ou de la vente. Il s'agit par exemple de « *permettre aux élèves de comprendre la démarche de création d'entreprise* » ou plus généralement d'appuyer et de conforter les compétences apprises en cours. Lorsqu'ils évoquent l'utilisation du dispositif, les enseignants insistent sur l'appui que peut représenter ce type de dispositif dans le fonctionnement des cours. Deux points de vue sont avancés :

- Les situations constituent une sorte d'exercice qui permet de travailler ou de réinvestir des connaissances, essentiellement des savoir-faire, vus en cours, comme « *la démarche de projet et de création d'entreprise, [qui] est au programme* ». Il s'agit alors de « *capitaliser des notions vues durant les différents projets* ».
- Le projet mené constitue une sorte d'exemple concret qui vient appuyer les connaissances et « *affirmer certaines compétences théoriques de cours* ». Il peut ainsi faire l'objet d'une « *application dans les cours* » et être réinvesti.

Par exemple, dans le cas du dispositif n°3, nous avons pu percevoir une appropriation et une remobilisation des apports du dispositif par l'enseignant. L'observation se situe ici dans une séquence de transmission orale de techniques de création d'entreprise (élaboration d'un « *business plan* ») : « *L'action est principalement menée par l'intervenante et l'enseignante n'intervient que ponctuellement. Elle est au fond de la classe et prend des notes des thématiques et objets abordés par l'intervenante (ex : « les partenaires » ; « la relation*

client » ; « le compte de résultat »). A plusieurs reprises, elle intervient pour préciser à l'intervenante que les étudiants [1^{ère} année BTS action commerciale] n'ont pas encore vu tel point et l'aborderont plus tard, parfois en deuxième année. Plus tard, elle explique que les notions abordées sont intéressantes du point de vue du cours. Le dispositif est une ainsi occasion de les introduire et de les aborder plus tard avec les étudiants » (extrait de notes d'observation du dispositif n°3).

Il est important de noter qu'une majorité d'enseignants indiquent que le dispositif leur est surtout utile pour jouer un rôle dans l'obtention du diplôme ou participer aux évaluations. Ainsi, un enseignant indique que « les BTS MCO peuvent choisir l'option entrepreneuriat depuis la rénovation de leur référentiel. Ils passeront un oral en seconde année, la note obtenue vient bonifier leur total de points en vue d'obtenir le diplôme. Ils s'appuieront sur un dossier d'une vingtaine de pages, le dispositif [n°3] permet d'initier le dossier qu'ils vont ensuite développer jusqu'à leur oral. ». S'il s'agit d'après les enseignants que les dispositifs suivis permettent d'aider à valider des disciplines professionnelles, d'autres enseignants se réfèrent à des compétences plus transversales que les élèves ont développées dans les actions. Ainsi, pour un enseignant, l'action suivie constitue « un plus [+] incontestable pour les élèves inscrits lors de leur oral de brevet ». Ce point est remarquable car aucun enseignant ne l'a indiqué comme raison de participer à des actions liées à l'EEE.

Nous pouvons constater que les enseignants abordent les différentes actions relatives à l'EEE avec un certain « enthousiasme », pour reprendre les mots d'une professeure, et investissent un certain nombre d'objectifs et d'attente. Toutefois, lorsque l'on pose la question de savoir s'ils ont eu besoin de préparer le dispositif en amont, sur 20 enseignants qui ont répondu, seuls 10 ont indiqué avoir eu besoin de préparer ce dispositif. Il s'agit, pour la majorité d'entre eux, de « contacter le responsable afin de connaître le contenu du dispositif » et parfois d'obtenir « une présentation en conseil pédagogique. ». Cependant deux enseignantes nous ont confié, lors d'une session du dispositif n°2, ne pas avoir reçu de documents en amont et, ainsi, ne pas avoir pu préparer l'action avec leurs élèves. Lorsque cela a été possible certains enseignants ont alors mené une démarche active et ont « travaillé sur les questions à poser à l'entrepreneur avec les élèves » ou ont fait avec la classe « le lien avec le référentiel de l'option « management et gestion ». Plus généralement, les enseignants évoquent majoritairement le souci d'informer les élèves notamment via une « présentation du projet », du « déroulé, [et des] informations générales sur les attendus », « présentation orale succincte de la mise en œuvre auprès des classes de 3^{ème} ».

Conclusion de la partie 3

Nous reprenons ici certains résultats développés dans cette partie en les mettant en réseau afin de proposer des prolongements de réflexion.

En préambule il semble important d'indiquer que le vécu disciplinaire permet une approche éclairante de l'éducation à l'esprit d'entreprendre en pointant de façon compréhensive les facteurs de rejet mais aussi d'attraits. Ceci est d'autant plus vrai que le vécu des différents acteurs est indépendant des actions étudiées. Il concerne donc directement l'EEE de manière large et non les dispositifs en eux-mêmes.

Le premier résultat concerne les objectifs assignés aux dispositifs par les enseignants.

Certains d'entre eux mobilisent les actions liées à l'EEE dans l'intention de raccrocher des élèves à l'école, de mettre du sens dans les apprentissages et parfois de créer un esprit de classe. Ces résultats sont renforcés par la mise en avant dans les discours des enseignants du rôle des actions dans le développement de compétences citoyennes et identitaires.

Il y a là une tension forte. En effet, nous avons pu constater que les élèves disent n'être intéressés par l'éducation à l'esprit d'entreprendre que si elle s'inscrit dans un projet professionnel. Certains propos montrent que lorsque ce n'est pas le cas, cela peut être même contreproductif en ce qui concerne « l'accrochage » scolaire ou le développement d'un esprit de groupe. Mais les enseignants indiquent peu travailler sur le dispositif en amont avec leurs élèves. Il semble qu'ils laissent reposer la dévolution sur les modalités de fonctionnement du dispositif, c'est-à-dire sur l'intérêt naturel qu'auraient les élèves pour un projet qu'ils auraient eux-mêmes défini au sein de l'action. Or nous venons de le voir, cet intérêt semble reposer essentiellement sur un « déjà-là » et peinerait à être construit au moment de l'effectuation de l'action.

- **Quelles sont alors, d'après les élèves, les situations qui auraient du sens et permettraient la dévolution et donc la construction de compétence(s) ?**
- **Quelles sont les modalités d'articulation effectives entre le dispositif et le travail effectué en cours avant et après l'effectuation de l'action ?**

Le deuxième résultat porte sur les finalités associées par les enseignants aux actions liées à l'EEE. Les dispositifs relatifs à l'éducation à l'esprit d'entreprendre sont perçus comme un moyen d'ouvrir l'école, et donc les élèves, au monde extérieur. Les pratiques en la matière sont alors, dans les discours, clairement associées et mobilisées pour la découverte du monde professionnel et plus spécifiquement de l'entreprise. Certains élèves disent apprendre des choses nouvelles dans ce domaine. Ce sont essentiellement des récits expérientiels et des anecdotes servant de conseils. En ce sens, pour **les élèves** l'éducation à l'esprit d'entreprendre semble devenir une **éducation à la création d'entreprise**. Les **enseignants** quant à eux indiquent l'utiliser pour présenter un domaine d'activité ou parfois comme support ou appui au cours en ce qui concerne les disciplines professionnelles ou techniques. Ils semblent valoriser

d'avantage la construction d'une **éducation à l'esprit d'entreprise en rapport avec les enjeux disciplinaires et certificatifs**.

L'utilisation différenciée des verbes apprendre/réinvestir par les élèves/enseignants nous amène à pointer un problème didactique intéressant à étudier :

- **En quoi l'éducation à l'esprit d'entreprendre propose des apprentissages non pointés par les enseignants mais soulignés par les élèves ?**
- **S'agit-il d'un certain rapport à la réalité, ou est-ce que, intrinsèquement, les dispositifs proposent des contenus qui sont absents ou non acquis dans le fonctionnement ordinaire des cours ?**

Enfin, à côté de l'ouverture sur le monde extérieur, celui de l'entreprise, que semble permettre l'EEE, les enseignants, et uniquement eux, affirment que les dispositifs auxquels participent les élèves sont l'occasion de réinvestir et mobiliser des connaissances générales. Celles-ci peuvent renvoyer à des savoirs ou savoir-faire que l'on pourrait qualifier de base (lire, écrire, compter) ou à des contenus moins évidents, comme l'expression écrite ou orale. L'utilisation de ces connaissances, attitudes ou capacités dans des situations inédites, différentes de celles vues en cours, n'est pas perçue par les enseignants comme développant des compétences disciplinaires, telles que le raisonnement ou l'argumentation, mais des compétences transversales qu'ils indiquent être le raisonnement ou l'argumentation.

Il y a selon nous un paradoxe à indiquer que les élèves construisent des compétences transversales qui ne doivent pas être confondues avec des compétences disciplinaires. Sans être suffisant, ce paradoxe n'en conduit pas moins à éclairer une part de la dimension ambivalente qui caractérise l'EEE. Si d'un côté un discours affirmé tend à promouvoir de telles pratiques à des fins de doter leurs destinataires de compétences entrepreneuriales (au sens large, polysémique et répondant à différents types d'enjeux), le relais de telles intentions par nombre d'acteurs de l'EEE semble tendre vers une éducation technique à la création et la gestion d'entreprise. C'est donc bien au niveau local, à la faveur du choix et du développement d'une action labellisée, que semble être arbitré en faveur de l'un ou l'autre registre de l'EEE. Pour autant, quel que soit le dispositif observé et le registre privilégié, il est difficile de déterminer précisément, à partir des discours, le domaine de compétence majoritairement développé, étant donné l'écart dans les représentations et ressentis des acteurs impliqués dans ces dispositifs. Dès lors, on peut à nouveau s'interroger :

- **Quelles différences sont construites par les enseignants entre les compétences disciplinaires et les compétences entrepreneuriales ou transversales ?**
- **Quelle différence entre « être entreprenant dans les disciplines » et « être entreprenant dans la vie de tous les jours » ?**

Perspectives

Le présent rapport s'est efforcé de faire ressortir certains éléments de consensus et de débats suscités pas la mise en œuvre d'actions visant l'EEE, mais aussi des ambivalences auxquelles les pratiques en matière d'EEE peuvent donner lieu. Sont alors apparus des points de discussions suggérant un potentiel et des pistes de recherches fécondes. Nous pouvons évoquer par exemple, la difficulté de définir de façon absolue ce que sont les compétences entrepreneuriales, ce que suggère le labyrinthe de mots et d'acceptions pointés dans ce rapport. Seule une définition relative, différenciée selon les espaces et les acteurs, semble à même de permettre de définir une configuration de compétences générées par l'EEE et ainsi définir un noyau dur qui serait les compétences entrepreneuriales.

On distingue aussi un débat de fond animé par le rapport discipline/compétence, lequel interroge la forme scolaire et semble suggérer un changement inévitable, voire nécessaire. Dans un texte récent, Audigier (2018, p. 54) ne dit pas autre chose :

« Très logiquement, les dispositifs d'enseignement doivent aussi changer. L'étude de situations proches de la vie, plus encore l'intention de construire des compétences d'initiatives et d'actions, impliquent des dispositifs où les élèves sont engagés eux-mêmes dans l'analyse de ces situations et dans les actions qui leur sont liées. De tels dispositifs sont éloignés d'une présentation ordonnée de savoirs supposés stables comme le requiert la forme scolaire encore largement dominante dans nombre de systèmes et de cultures scolaires. Dès lors, ce sont d'autres conceptions de l'apprentissage qui sont convoquées, des conceptions qui mettent en avant l'activité du sujet, une activité qui fait appel à l'expérience et s'appuie sur le "*learning by doing*" ».

Un tel regard suggère notamment l'intégration renforcée des méthodes actives dans l'espace scolaire, soit pour stimuler la dimension entreprenante/entrepreneuriale, soit plus généralement pour donner la place à des modalités pédagogiques qui favorisent l'engagement des élèves.

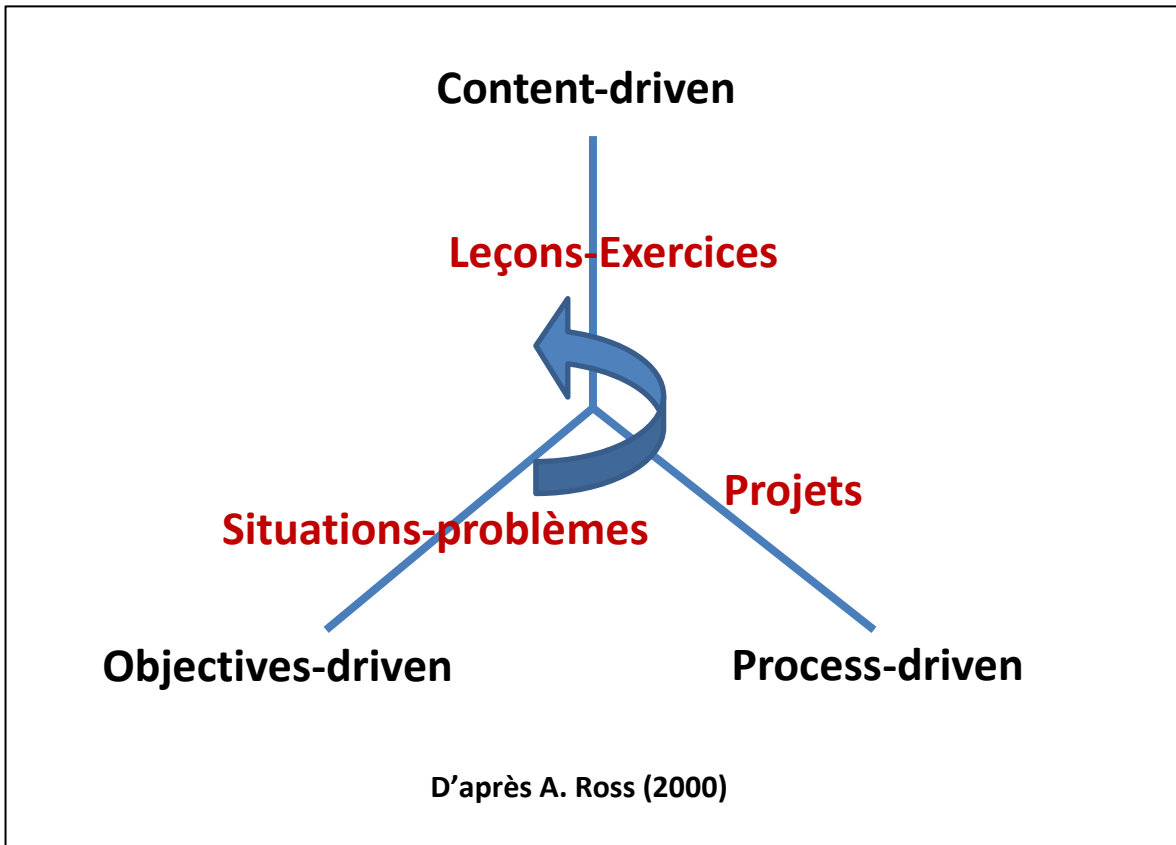
Quelle que soit la direction prise, un changement dans les pratiques scolaires semble constituer une attente sociale, laquelle se traduit notamment par une volonté d'identifier et susciter des compétences dites entrepreneuriales, ainsi que par le déploiement d'actions allant dans ce sens. L'observation de dispositifs menée dans le cadre de cette étude contribue à mettre en exergue certaines logiques à l'œuvre qui caractérisent l'EEE, mais aussi différentes lignes de tensions (c'est-à-dire ici ce qui pose problème au sens d'une problématique scientifique) que semble activer la rencontre de ces logiques *via* la mise en œuvre d'actions labellisées. Sans prétendre ici à l'exhaustivité, nous en distinguerons trois résultant des observations menées :

Une tension à l'œuvre entre le scolaire et l'extrascolaire. Les dispositifs fonctionnent en collaboration avec des acteurs extérieurs à l'école, lesquels sont mobilisés comme ressources, mais qui se montrent aussi prescripteurs des actions menées. Autrement dit, la mise en œuvre des actions associe une **logique de formation scolaire**, au sens où celles-ci sont déployées dans le cadre de l'école, à une **logique de formation importée**. Un tel rapport active une

tension entre une forme scolaire tirée par une logique disciplinaire, davantage fondée sur une transmission de contenus hiérarchisés et organisés via une pédagogie transmissive, et une approche entrepreneuriale, davantage fondée sur l'acquisition de compétences via l'étude des situations et/ou les techniques de création d'entreprise.

- **Une tension entre la professionnalité de l'enseignant (disciplinaire) et ses implications en matière d'EEE.** L'enseignant présente une légitimité *via* sa spécialisation dans un domaine disciplinaire et l'autorité que lui confère l'institution scolaire. Cependant, son implication dans des actions d'EEE modifie son rapport à la pratique pédagogique et le place sur un registre plus général, plus transversal, et dont certaines conditions de réalisation peuvent lui échapper, ou du moins qui le conduisent à déléguer certaines parts du travail éducatif le concernant à des acteurs extérieurs à l'école.
- **Une tension entre le registre entrepreneurial et le registre entreprenant.** Ces deux dimensions n'ont *a priori* pas vocation à entrer en tension. Pourtant, l'étude fait ressortir qu'ils peuvent entrer en concurrence, l'un étant mis en avant au détriment d'un autre. Ainsi, certains projets, initiatives ou impulsions des élèves peuvent être amendés s'ils ne sont pas jugés « rentables » du point de vue de l'encadrant (intervenant ou enseignant), ceci même si le caractère innovant ou si la dynamique entreprenante n'est pas mise en cause. On remarque alors que, selon les pratiques, un registre (entrepreneurial) peut prendre le pas sur l'autre (entreprenant). Une telle concurrence donne lieu à des arbitrages dans le courant de l'activité. Il n'en demeure pas moins qu'une ambivalence demeure quant aux finalités et aux références épistémologiques de cette activité, laquelle active une tension concernant son orientation pédagogique.

Il apparaît dès lors intéressant et utile de travailler à partir de telles tensions qui correspondent à des ruptures dans les fondements, l'organisation et l'opérationnalisation de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Afin de les saisir nous pouvons distinguer les plans d'actions pédagogiques (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009, p. 35) selon les formes de pilotages du curriculum. En ce sens, les actions examinées peuvent être analysées à l'aide des travaux de Ross (2000) en sociologie du curriculum. Cet auteur propose une classification des curricula qu'il distingue par leur pilotage ou leurs axes directeurs. « *content-driven* », « *objectives-driven* » et « *process-driven* ».



- « *Content-driven* »

Cette entrée **privilégie les contenus** organisés en matières ou disciplines et fait prévaloir le savoir et sa logique interne avec une tendance à l'atomisation des contenus. Il s'agit par exemple de privilégier les connaissances sur l'entreprise, l'apprentissage d'un lexique de mots, de connaissance du fonctionnement d'un *business plan* etc. La forte articulation des dispositifs vers les cours de spécialité tertiaire (par exemple mercatique) ou la forte appropriation par élèves d'une méthode ou d'un modèle procédural définis en extériorité à la situation d'apprentissage tendraient à structurer l'EEE autour de cette dimension.

- « *Objectives-driven* »

Cet axe est structuré par les objectifs à atteindre (par exemple, des performances ou des **compétences**). L'enjeu n'est pas de rechercher un apprentissage systématique des savoirs ou savoir-faire, mais de privilégier l'apprentissage fonctionnel et la résolution de problèmes significatifs pour les élèves. Proposer aux élèves de résoudre des problèmes liés à la création d'entreprise (comme l'usage d'internet pour la diffusion d'informations relatives à l'entreprise imaginée par les élèves), les enjoindre à mobiliser leurs ressources pour répondre à ces problèmes est un exemple.

- « *Process-driven* »

Cette dimension concerne les actions éducatives ou expériences au sens d'activités expérientielles. Ce registre focalise prioritairement les processus de découverte des activités sociales permettant de se situer dans le monde. Il s'agit ici d'une pédagogie concrète d'immersion. La pédagogie de projet s'inscrit dans cette dimension.

Mais comme le souligne Lebeaume (2019), l'intérêt de la proposition de Ross réside davantage dans **l'opposition entre ces différents registres**, l'un s'oppose à la composition des deux autres. Ainsi, le passage au sein d'un même dispositif d'un ensemble d'activités orientées par des objectifs ou des compétences entrepreneuriales, et par l'enjeu d'expériences se référant aux métiers de l'entreprises à des moments plus « scolaires » visant l'appropriation d'un ensemble de connaissances académiques, marquent des ruptures importantes.

Nous avons pu le constater tout au long de ce rapport, la particularité de l'EEE et des compétences entrepreneuriales est la permutation, lors d'une même d'action, de « ces trois types qui recouvrent le triptyque usuel des savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Lebeaume, 2019, p. 45). La mobilisation du cadre de Ross (2000) est alors susceptible de permettre une lecture des apprentissages, des ruptures, des tensions, des différents ingrédients mobilisés pour développer chez les élèves des compétences entrepreneuriales en fonction de la manière dont ces dernières sont finalisées (vers les connaissances, les expériences ou les compétences).

Au regard des éléments avancés dans ce rapport, **plusieurs orientations peuvent alors être mises en avant en matière de recherche**. Il importerait de préciser la manière dont les dynamiques entrepreneuriales sont appropriées dans les parcours de ceux (en particulier les élèves) à qui sont destinées les actions labellisées. A ce titre, plusieurs pistes peuvent être suivies :

1. Mener une recherche plus large portant sur l'ensemble des dispositifs déployés dans le cadre du projet IDEE de manière à **construire un regard systématique des activités mises en œuvre** en vue de développer l'« esprit d'entreprendre »
2. Mener un travail d'analyse portant sur le **vécu expérientiel des actions menées**. Il s'agit d'identifier, *via* la mise en réflexivité du vécu des actions, la manière dont celles-ci s'inscrivent dans le parcours scolaire des élèves, dans le curriculum, mais aussi dans les pratiques enseignantes.
3. Dans cette optique, développer un **dispositif de recherche collaborative** favorisant la contribution de différents acteurs des dispositifs concernés au processus de recherche (chercheurs, élèves, enseignants, intervenants, etc.). Une telle démarche contribuerait ainsi à faire ressortir plus finement les représentations (sociales et professionnelles) des acteurs et favoriserait leur appropriation des apports de la recherche. Une telle démarche s'inscrirait ainsi dans une double perspective :

- Associer les acteurs au processus de production de connaissances dans la perspective d'une recherche « collaborative ». Cela signifie entre autres que « la construction de connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte réel où cette pratique est actualisée, [...]». Cela signifie, de plus, que cette construction ne se fait pas sans une prise en compte de la compréhension qu'a le praticien des situations de pratique à l'intérieur desquelles il évolue, sachant que cette compréhension est conçue comme « agissante » (Giddens, 1987) » (Desgagné, 2012, p. 373).
- Produire collectivement de la connaissance implique d'inscrire les parties prenantes dans une « controverse professionnelle » (Clot, 2008) et, ce faisant, d'interroger l'appropriation de l'idée de compétence entrepreneuriale dans les pratiques à l'œuvre dans le champ de l'école, et plus particulièrement dans un rapport aux actions proposées à travers le projet IDEE.

La mise en œuvre de telles perspectives doit permettre d'identifier, pour les comprendre, ce qui donne sens à l'implication des acteurs au sein des réalités sociales observées : « que signifie le monde social pour l'acteur tel qu'on l'observe dans ce monde, et qu'a-t-il voulu signifier par son agir ? » (Schütz, 1975, p. 94).

La prise en compte d'une telle question convoque des dimensions expérientielles et réflexives, lesquelles peuvent contribuer à affiner la manière dont les actions labellisées font l'objet ou non d'une appropriation par les acteurs auxquels elles s'adressent. Qu'est-ce qui anime un élève ou un enseignant dans la participation à ces actions ? De quelle manière prennent-elles plus largement place dans le parcours des acteurs à qui elles s'adressent ou qui participent de son déploiement ? Dans quelles mesures enfin favorisent-elle, ou non, l'émergence de compétences, dont certaines entrepreneuriales, dans le développement des personnes concernées ?

ANNEXES

Annexe 1

Les dimensions qui structurent le vécu disciplinaire

16 dimensions structurantes du vécu des élèves ont été définies :

- **Le choix ou l'imposition** : l'élève a le sentiment qu'il a choisi la matière ou, au contraire, qu'elle lui a été imposée.
- **Le domaine du monde** : l'élève déclare aimer ou non le domaine du monde auquel renvoie la matière, indépendamment de sa mise en œuvre scolaire (j'aime/je n'aime pas le passé ; j'aime/je n'aime pas lire).
- **La matière en tant qu'entité globale** : l'élève déclare aimer la matière, en totalité, sans aucune précision susceptible de renvoyer à ses subdivisions ou à ses modes de mise en œuvre.
- **Les fonctionnements scolaires de la matière** : cela renvoie aux subdivisions de la matière (période historique, orthographe...), aux exercices, aux modalités de travail et à l'ambiance.
- **La spécificité** : l'élève déclare que telle matière est fondamentalement différente des autres.
- **Le fonctionnement de l'enseignant** : l'élève déclare que le fonctionnement des enseignants dans cette discipline lui plaît où lui déplaît.
- **L'exposition** : cela renvoie au fait d'être exposé à la vue de tous.
- **La corporalité** : les déclarations mettent en avant les dimension physiques, sensorielles... du faire disciplinaire.
- **La compréhension** : les déclarations mettent en avant la compréhension et le rapport à celle-ci.
- **L'évaluation qui peut porter sur de multiples aspects** : les notes ; la réussite ou l'échec ; le sentiment de pouvoir progresser ou non ; le cérémonial de restitution ; la diversité des dispositifs...
- **L'identité** : les déclarations renvoient à l'identité de l'élève telle qu'il se la représente (dans ses dimensions familiales, ses valeurs, ses rêves, la manière d'envisager sa progression possible...) et aux relations à l'extrascolaire (familial, solitaire, amical...).
- **L'extraordinaire disciplinaire** : cela renvoie à ce qui sort du fonctionnement « ordinaire » de la discipline : sorties, visites, échanges, tournois...

- **Les relations aux questions des élèves** : l'élève déclare que la discipline répond ou non aux questions qu'il se pose : sur son corps, sur sa vie...

- **Les apprentissages** : les élèves déclarent que la discipline leur a permis, ou non, d'apprendre des choses nouvelles.

- **Les découvertes** : les élèves déclarent avoir fait des découvertes.

- **L'utilité** : les élèves déclarent que cette matière est utile ou leur sera utile, soit dans la vie scolaire, professionnelle ou sociale en général, soit dans leur projet personnel.

Annexe 2

Questionnaire

Questionnaire sur les dispositifs IDEE

Bonjour, le rectorat de l'académie de Lille a commandé auprès du laboratoire CIREL (Université de Lille) une recherche consacrée aux dispositifs labellisés par le rectorat (dispositif IDEE). Vous recevez cette enquête car vous avez participé à l'un des dispositifs concernés. Nous vous remercions de bien vouloir renseigner ce questionnaire qui vous prendra environ 10 minutes pour y répondre.

Vous êtes... *

- Élève
- Enseignant(e)

Questionnaire pour les élèves

A. Type de dispositif auquel vous avez participé

- camp de l'innovation
- busy & ness
- mini-entreprise creativ-id
- je découvre
- j'entreprends
- j'éveille
- je ne sais pas
- Autre :

B. Indiquer votre classe

- seconde première terminale
- supérieur (BTS, etc.)

C. Indiquez votre filière

- générale
- technologique (préciser la spécialité)
- professionnelle (préciser la spécialité)
- Autre :

D. Indiquer le nom de votre établissement

1) Quelle est la matière que vous préférez au lycée (ou que vous avez préférée à l'école ou au collège).

- 2) Pour quelle(s) raison(s) ?

- 3) Etes-vous ou étiez-vous plutôt bon, plutôt moyen ou plutôt en difficulté dans cette matière ?

- 4) Quelle est la matière que vous aimez (ou que vous avez aimée) le moins ?

- 5) Pour quelle(s) raison(s) ?

- 6) Etes-vous, ou étiez-vous plutôt bon, plutôt moyen, ou plutôt en difficulté dans cette matière

- 7) Pour quelle(s) raison(s)

- 8) Quel est votre meilleur souvenir dans le dispositif vécu ? Merci de bien vouloir le raconter aussi précisément que possible.

- 9) Quel est votre moins bon souvenir de ce dispositif ? merci de bien vouloir le raconter aussi précisément que possible.

- 10) Y avait-il des fois où vous auriez aimé ne pas venir à l'école, au collège ou au lycée à cause d'une matière ou d'un type de travail ou d'évaluation dans une matière ? si oui, pouvez-vous me dire aussi précisément que possible pour quelle(s) raison(s) et quand c'était.

- 11) Y avait-il des fois où vous aviez vraiment envie de venir à l'école, au collège ou au lycée à cause d'une matière ou d'un type de travail ou d'évaluation dans une matière ? si oui, pouvez-vous me dire aussi précisément que possible pour quelle(s) raison(s) et quand c'était.

- 12) Avez-vous mobilisé des connaissances apprises à l'école durant ce dispositif ?
 - Oui
 - Non

- 13) Si oui dans quelle discipline, ou quelle part de votre expérience ?

- 14) Pensez-vous que ce dispositif soit utile ?

- 15) Pourquoi ?

Nous vous remercions du temps que vous avez pris pour répondre à ce questionnaire.

Questionnaire pour les enseignants

1) Type de dispositif auquel vous avez participé

- camp de l'innovation
- busy & ness
- mini-entreprise
- creativ-id
- je découvre
- j'entreprends
- j'éveille
- je ne sais pas
- autre

2) Indiquer la classe qui a participé au dispositif votre classe

Check all that apply.

- seconde
- première
- terminale
- supérieur (BTS, etc)
- autre :

3) Indiquez la filière

- générale, technologique
- professionnelle, merci de préciser en dessous la filière
- autre :

4) Indiquez le nom de l'établissement

5) Avez-vous eu besoin de préparer ce dispositif en amont (seul, avec l'intervenant ou avec les élèves).

- Oui
- Non

6) Si oui, en avez-vous eu l'occasion et comment cela s'est-il déroulé ?

7) Avez-vous eu une utilisation du dispositif par la suite ?

- Oui
- Non

8) Si oui quelle utilisation ?

9) D'après vous quelle(s) compétence(s), capacité(s), qualité(s) les élèves ont-ils pu mobiliser lors de ce dispositif ?

10) D'après vous, les activités des élèves au sein du dispositif mobilisent-elles des disciplines scolaires, si oui, lesquelles ?

Ce dispositif vous a-t-il été prescrit ou fait-il l'objet d'une initiative de votre part ?

Dans le second cas pourquoi avez-vous eu recours à ce dispositif ?

Nous vous remercions du temps que vous avez pris pour répondre à ce questionnaire.

Références bibliographiques

- Ait M'Bark, M. (2019). Acquisition des compétences, construction identitaire et valorisation de soi. Une étude de dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français. *Spirale*, 64, 141-156.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.). *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Paris : PUF.
- Altet, M. (1997/2016). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Astolfi, J.-P., et Develay, M. (1990). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon, INRP.
- Audigier, F. (2018). Education à l'entrepreneuriat et disciplines du monde social. Histoire, géographie, citoyenneté. Dans P. Champy-Remoussenard et S. Starck (dir.), *Apprendre à entreprendre* (p. 45-58). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Audigier, F., Crahay, M. et Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Balacheff, N. (1986). Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. *Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. Luminy, France. p. 15-26.
- Ball, C. (1989). *Towards an « enterprising culture ». A challenge for education and Development*. OECD : Centre for Educationnal Research and Innovation (CERI).
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"*. Paris : L'Harmattan.
- Bataille, M., Blin, J.-J., Jacquet-Mias, C. et Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 57-89.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse, université sciences et technologie, Bordeaux 1.
- Cardinet, J. (1982). Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ? Dans *CEPEC international, Objectifs, compétences, capacités, indicateurs : quelles implications*

pour l'évaluation formative. Lyon : CPEC international Actes des rencontres sur l'évaluation, Belgique, Suisse, France, 148-159.

Carette, V. (2009). Travailler par compétences ? *XYZEP*, 34, I-III.

Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, 190, 15-27.

Champy-Remoussenard, P. (2018). Le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre du point de vue des sciences de l'éducation (entre politiques, acteurs et activités). Dans P. Champy-Remoussenard et S. Starck (dir.), *Apprendre à entreprendre* (p. 45-58). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Champy-Remoussenard, P. et Miribel, J. de (2019). Emprendimiento educativo y cambio social: retos, prácticas y preguntas. *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Juin, Madrid, Espagne.

Champy-Remoussenard, P. et Starck, S. (dir.). (2018). *Apprendre à entreprendre. Politiques et pratiques éducatives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Champy-Remoussenard, P., Starck, S., Zaid, A., Deville, J. et Ait M'Bark, A. (2014). *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre* (Rapport de recherche sur financements FSE). Lille : Rectorat de Lille.

Charlot, B. et Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*. Paris : Minerve.

Charpentier, J., Collin, B. et Scheurer, E. (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris : Hachette éducation.

Claparède, E. (1973). *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Commission européenne (2016). *Rapport Eurydice. Formation à l'entrepreneuriat à l'école en Europe*. Février.

Commission européenne. (2013). *Plan d'action « entrepreneuriat 2020 ». Raviver l'esprit d'entreprise en Europe*. Bruxelles.

Coulet, J-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités* [En ligne], 13-1. Consulté le 01 juillet 2019.

Crahay M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, p. 97-110.

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Versailles : Quae.

Deauvieux, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*,

49, 100-118.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Dewey, J. (2011a), *Démocratie et Education, suivi de Expérience et Education*, Paris : Armand Colin.

Dewey, J. (2011b). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte.

D'hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs d'éducation*. Bruxelles : Labor

Fayolle, A. (2009). Préface. Dans B. Surlemont et P. Kearney, *Pédagogie et esprit d'entreprendre* (p. 15-17). Bruxelles : De Boeck.

Gal, R. (1947). Les méthodes actives. *Technique, Art, Science*, 7, 27-28.

Gibb (1993). The enterprise culture and education - its meaning and implications for education and training. *International small business journal*, 11(3), 20-32.

Hussenot, A. (2017). Le faire pour repenser le travail : les leçons du mouvement des makers. Dans *L'état de entreprises 2017* (p. 7-14). Paris : La Découverte.

Jellab, A. (2003) : Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs, *Revue française de pédagogie*, 142, 55-67.

Jellab, A. (2008) : *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. Dans V. Haas, *les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentation* (p. 235-255). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Compétences et curriculum. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G. et Sinotte, S. (2008). Mise en perspective socioconstructiviste. Dans P. Jonnaert, C. Vander Borght, avec R. Defise, G. Debeurme et S. Sinotte, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (p. 17-37). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Kerjean, A. (2003). *Le caractère plus important que le CV*. Editions d'organisation.

Lange, J. M. (2008). L'éducation au développement durable au regard des pratiques enseignantes, *Aster*, 46, 123-154.

Lange, J.-M. (2017). Curriculum. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 351-359). Paris : l'Harmattan.

Le Cor, C. (2012). Le projet à travers des textes officiels de l'éducation nationale. *Spécificité*, 5, 175-190.

Lebeaume, J. (1999). *Perspectives curriculaires en éducation technologique*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris sud.

Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. *Education et didactique*, 1, vol. 13, 43-59.

Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus* (p. 27-50). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Léger-Jarniou, C. (2008). Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. *Revue française de Gestion*, 185, 161-174.

Léon, A. (1965) : *Formation générale et apprentissage du métier*. Paris : Presses Universitaires de France.

Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-123.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Lichtenberger Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. Dans Club CRIN (dir.). *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p. 69-85). Paris : Leahiers du club CRIN.

Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 1, vol. XVIII, 19-36.

Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol. 3/1, 101-106.

Meige, A., Gillard, C. et Perrey, P. (2019). *La formation de l'esprit entrepreneur. Evaluation du plan PEPITE en faveur de l'entrepreneuriat étudiant. Recommandations pour un passage à l'échelle*. Rapport à Madame la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Janvier.

Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan université.

Montmollin, M. de (2001). La compétence. Dans J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 11-25). Toulouse : Octarès Editions.

OCDE. (2004). *Encourager l'entrepreneuriat en tant que moteur de la croissance dans une économie mondialisée*. Istanbul, Turquie, 3-5 juin.
<http://www.oecd.org/dataoecd/4/17/31946162.pdf>

OCDE. *La définition et la sélection des compétences clés*. Consulté le 18.10.2019 sur <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

Pelpel, P. (2000). Pratique et modèle pédagogique de l'enseignement technique. *Revue française de pédagogie*, 131, 43-53.

Pepin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire, de quoi s'agit-il ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46 (2), 303-326.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie Collégiale* (Québec). Vol., 12, n°3, mars, p. 14-22 (déjà paru dans *Résonnances*. Mensuel de l'Ecole valaisanne, n°3, Dossier « Savoirs et compétences », novembre 1998, p. 3-7).

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives*, 11, 259-275.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997/2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre : Mardaga.

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur.

Resweber, J.-P. (1999). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Reuter, Y. (dir). (2016). *Vivre les disciplines scolaires*. Paris : ESF éditeur.

Reuter, Y. et Lahanier-Reuter, D. (2004/2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, communication au 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004, reprise dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 27-42), Québec, Presses de l'université Laval.

Reuter, Y. (dir). (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF éditeur.

Rey, O. (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétence. Dossier de la veille scientifique et technique*. 34. Lyon : INRP.

Robert, P. (2000). Qu'est qu'une technologie intellectuelle ? *Revue française de pédagogie*, 123, 97-114.

Rosier, J-M. (2005). Le concept fantôme de « dévolution ». *Le français aujourd'hui*, 151, 9-14.

Ross, A. (2000). *Curriculum, construction and critique*. Oxon/New-York : Routledge.

Rozier, S. (2014). Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des « mini-entreprises » dans des établissements scolaires français. *Politix*, 105, 163-184.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*.

Bruxelles : De Boeck.

Schöpfel, J. (2012). Vers une nouvelle définition de la littérature grise. *Cahiers de la Documentation - Bladen voor Dokumentatie*, 3, 14-24.

Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien* (A. Noschis-Gilliéron, trad.). Paris : Klincksieck.

Sido, X. (2016). Des élèves de lycée professionnel « presque » comme les autres. Dans Y. Reuter (dir.), *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école* (p. 92-102). Paris : ESF éditeur.

Sido, X. (2017). Enseignement des mathématiques, pédagogie concrète et méthodes actives dans les centres d'apprentissage (1945-1953). Dans R. d'Enfert, M. Moyon et W. R. Valente (dir.), *Les mathématiques à l'école élémentaire (1880-1970) : études France-Brésil* (p. 209-225). Limoges : Presses universitaires de Limoges.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.

Sorel, M. et Wittorski, R. (dir.). (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.

Starck, S. (2017). Formation à l'entrepreneuriat dans le secondaire français : quelles réalités politiques, du supranational au local ? *Formation Emploi*, 140, 127-145.

Surlemont, B. et Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles : De Boeck.

Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, 5, Hors-Série, 38-45.

Van Lint, S. (2016). Jeu et compétence scolaires. Comment mobiliser les règles du savoir ? Bruxelles : De Boeck.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, 2-3, 133-170.

Verzat, C. et Toutain, O. (2014). Entraîner l'esprit d'entreprendre à l'école une opportunité pour apprendre. *Cahiers de l'action*, 41, 7-17.

Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Wittorski, R. (2001). La professionnalisation en questions. Dans Centre de Recherche sur la Formation (CRF), *Questions de recherches en éducation : action et identité* (p. 33-48). Paris : L'Harmattan, INRP.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 781-793). Paris : PUF-Demos.

Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : PUF.