UNIVERSITE DE LILLE – SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION DE LILLE
(CIREL – ULR 354)

THESE DE DOCTORAT

Présentée et soutenue publiquement le 15 décembre 2021

Par

Mohamed AIT M'BARK

Pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de Lille

Discipline : Sciences de l'éducation et de la formation

Construction du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'éducation à l'entrepreneuriat : une étude des dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français.

Sous la direction de
Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD

Jury

Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeur des Universités, Université de Lille
Mr Christophe NIEWIADOMSKI, Président du Jury, Professeur des Universités, Université de Lille
Mr Dominique BROUSSAL, Rapporteur, Professeur des Universités, Université Toulouse Jean-Jaurès
Mme Carole BAEZA, Rapporteur, Professeur des Universités, Université Sorbonne Paris Nord
Mr Sylvain STARCK, Maitre de conférences, Université de Lorraine

Remerciements :

La rédaction d'une thèse implique une prise de décision, mais elle ne se décrète uniquement par et pour soi. Elle dépend de l'expérience d'un parcours dans un espace-temps partagé.

Je veux remercier toutes celles et tous ceux qui m'ont encouragé, et soutenu à poursuivre ce travail prenant et passionnant. Je remercie chaleureusement Patricia Champy-Remoussenard qui a été à mon écoute et a su trouver les mots pour me conseiller et m'aiguiller.

J'adresse mes remerciements à celles et ceux qui m'ont accompagné dans le monde de la recherche, et les collègues de travail avec qui j'ai partagé des moments enrichissants : Julien De Miribel, Maria Pagoni, Xavier Sido, Catherine Souplet, Rémi Casanova, Julie Deville, Ugo Palheta, Claire Desmitt, Pierre Dugue, Stéphanie Fischer, Cécile Fontaine, Abdel Karim Zaid, Valérie Lantoine.

Je dits un grand merci à toute l'équipe de l'école doctorale et tout particulièrement à Catherine Maignant, Sabrina Abed et Claudine Schneider.

J'exprime mes sincères remerciements aux membres du Jury de thèse qui ont accepté de participer à l'évaluation de cette recherche doctorale : Dominique Broussal, Carole Baeza, Sylvain Starck et Christophe Niewiadomski.

Enfin, merci à ma famille et ami-e-s qui ont été présents tout au long de ces années de thèse.

J'ai une pensée particulière pour mon frère – Mustapha – qui n'est plus là.

Résumé de la thèse :

Dans le cadre de cette thèse de doctorat qui étudie les dispositifs de mini-entreprises (ME), nous nous intéressons au processus de construction du sentiment d'efficacité personnelle des élèves et des enseignants (Bandura, 2007). Il s'agit tout particulièrement de mettre en perspective la mobilisation d'une approche pédagogique par projet (Proulx, 2004 ; Boutinet, 2012) que nous avons observé dans ce dispositif, et la construction d'un sentiment d'efficacité personnelle entrepreneuriale pour les élèves (au sens de l'esprit d'entreprise et de l'esprit d'entreprendre). En ce qui concerne les enseignants, nous nous sommes intéressés à la construction de leur sentiment d'efficacité personnelle, en tenant compte des particularités de leur mode d'intervention auprès des élèves (mobilisation de cette approche pédagogique par projet, développement de compétences liées à leur expérience d'éducation à l'entrepreneuriat). En termes méthodologique, notre travail de recherche doctorale s'est appuyé sur deux enquêtes de terrain menées dans les académies de Lille et de Guadeloupe. Ces enquêtes de terrain ont permis de collecter des données qui correspondent principalement à des entretiens semi-directifs menés avec des élèves et des enseignants dans ces deux académies, et d'un questionnaire en ligne administré uniquement aux enseignants de l'académie de Lille.

Mots clés : sentiment d'efficacité personnelle, mini-entreprise, esprit d'entreprendre, approche pédagogique par projet

Summary of the thesis:

In the context of this doctoral thesis that studies mini companies' mechanisms, we are taking an interest in the process in which the feeling of self-efficacy is built for pupils and teachers (Bandura, 2007). We need to put into perspective the necessity of an educational approach through projects (Proulx, 2004; Boutinet, 2012) and the construction of an entrepreneurial self-efficacy for pupils (an entrepreneurial spirit). For the teachers, we were mainly interested in the construction of their self-efficacy, reflecting the specificities of their form of intervention with pupils (the involvement of this educational approach through projects, the development of skills related to their experience with education and entrepreneurship). In terms of methodology, the research work for our thesis is supported by two field surveys conducted in the academies of Lille and Guadeloupe. These surveys provided data which mainly took the form of semi directive interviews with pupils and teachers from these academies. One of the surveys, which was only available to teachers from the academy of Lille was posted online.

Key words: self-efficacy, mini-company, spirit of entrepreneurship, project-based learning

Table des matières

Introduction générale 7
Chapitre 1 27
Construction du champ de recherche en entrepreneuriat et en éducation à l'entrepreneuriat.....27
Introduction 28
1.1. La contribution des économistes à la construction du champ de recherche : une phase qui interroge la notion d'entrepreneur 29
1.2. La conception de l'entrepreneur selon Schumpeter 32
1.3. L'entrepreneuriat en tant que champ de recherche 34
1.4. La structuration du champ de recherche autour de plusieurs paradigmes scientifiques 37
1.5. Etat des lieux des questions de recherche en entrepreneuriat en lien avec des considérations épistémologiques propres aux sciences de l'éducation.....40
1.6. Les sujets de recherche en EE 41
Conclusion du chapitre.....42
Chapitre 2 44
Les politiques publiques associées à l'EE : de l'échelon international à l'échelon régional 44
Introduction.....45
2.1. Les notions de politique publique et de politique publique éducative.....46
2.2. Les politiques publiques au niveau de l'UE et à l'échelon international.....49
2.2.1. L'emploi du vocable d ' « éducation » et de « formation » à l'entrepreneuriat et le lien avec la notion de live long learning 50
2.2.2. La définition de l'éducation à l'entrepreneuriat à partir d'une compétence clé du socle commun.....52
2.2.3. La prise en compte du rapport des individus à l'entrepreneuriat.....55
2.3. Les politiques publiques (ou l'action publique) en matière d'EE à l'échelon nationale français et en région 58
2.3.1. L'échelon national français 58
2.3.2. L'échelon régional 61
Conclusion du chapitre.....63
Chapitre 3 64
L'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre : définition, finalités et dispositifs 64
Introduction.....65
3.1. La définition de l'entrepreneuriat et son lien avec les finalités de l'éducation à l'entrepreneuriat 68
3.1.1. Vers une définition de l'entrepreneuriat.....68
3.1.2. Les compétences associées aux notions d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre.70

3.2. A quoi renvoie le concept d'éducation ? 75
3.2.1. L'éducation comme construction du sujet 75
3.2.2. Le concept d'éducation : entre diversité de sens et cohérence 78
3.3. Le concept d'éducation interroge la période que nous traversons 81
3.4. L'interrogation « peut-on éduquer à l'esprit d'entreprendre ?» et la notion de possible 84
3.5. Interroger les effets de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat sur les apprenants 88
3.6. La mobilisation de l'approche pédagogique par projet dans le cadre de l'éducation à l'entrepreneuriat 94
3.6.1. Le projet comme recherche individuelle et collective d'idéalisation 96
3.6.2. L'approche pédagogique par projet et son lien avec les « catégories de projet » 97
3.6.3. Les dimensions de motivation et de persévérance comme effets bénéfiques de la démarche par projet 99
3.7. Prendre en compte la diversité des catégories d'entreprises pour concevoir des dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat ? 102
3.8. Des dispositifs pédagogiques entrepreneuriaux en Hauts-de-France et en Guadeloupe 108
3.8.1. Présentation du dispositif de mini-entreprises et focus sur sa montée en puissance dans l'enseignement secondaire français 109
3.8.2. Présentation de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat 112
Conclusion du chapitre 116
Chapitre 4 119
« Le SEP comme concept analyseur et comme cadre théorique de notre recherche » 119
Introduction 120
4.1. Le rapport du chercheur à l'efficacité et/ou au concept de SEP 124
4.2. Vers une définition du concept de SEP 126
4.3. Les nombreuses appellations du SEP 128
4.4. Le concept d'efficacité versus le concept de compétence 129
4.5. Le SEP, les résultats souhaités et l'attente de résultats 132
4.6. Le SEP et l'efficacité collective perçue (ou sentiment d'efficacité collective) 133
4.7. Les quatre sources de construction du SEP et le rôle de la pensée réflexive (ou réflexivité) 134
4.8. La place du SEP dans le cadre de la théorie sociocognitive 137
4.9. Le caractère multidimensionnel du SEP 140
4.10. Faut-il distinguer SEP managérial et SEP entrepreneurial ? 142
4.11. Des exemples de pratiques éducatives permettant un renforcement du SEP 145
4.12. SEP et l'orientation scolaire et professionnelle 146
Conclusion du chapitre 4 149

Chapitre 5 : Méthodologie du recueil de données, présentation des enquêtes de terrain et des données collectées 151
Introduction 152
5.1. Les différents instruments de recueil de données (entretien, questionnaire, observation) : leur spécificité et/ou leur complémentarité 153
5.1.1. La méthode de l'enquête par entretien individuel et collectif 153
5.1.2. La méthode de l'enquête par questionnaire comme complément de l'enquête par entretien 154
5.1.3. La méthode de l'enquête par observation 156
5.2. La description de notre enquête de terrain (Académies de Lille et de Guadeloupe) 157
5.2.1. L'enquête de terrain dans l'académie de Lille 157
5.2.2. L'enquête de terrain dans l'académie de Guadeloupe 169
Conclusion du chapitre 185
CHAPITRE 6 187
Le SEP des élèves et des enseignants dans des dispositifs de mini-entreprises étudiées 187
Introduction 188
6.1. L'identification de l'approche par projet 190
6.2. Sources du SEP entrepreneurial des élèves et approche par projet 206
6.2.1. L'application de notre grille d'analyse pour comprendre le processus de construction du SEP des élèves 209
6.2.2. L'identification du SEP entrepreneurial (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre) et son processus de construction 221
6.3. La construction du SEP des enseignants dans le cadre du dispositif ME 231
6.3.1. Le SEP des enseignants et la mobilisation de l'approche par projet 232
6.3.2. L'état et la construction du SEP des enseignants en lien avec les dimensions de « rapport au projet » et de « compétences enseignantes mobilisées » 237
Conclusion générale de la thèse 244
Bibliographie 250
ANNEXES 265
Annexe n°1 : notes d'observations (Lycée près de Lille) 265
Annexe n°2 : Notes d'observation 270
Annexe N°2 : Notes d'observation 284
Annexes n°3 : notes d'observation 289
Annexe n°4 : guide d'entretiens (élèves) 293
Annexe n°5 : retranscription d'entretiens 296
Annexe n°6 : Questionnaire administré aux enseignants 472

Introduction générale

Processus de construction, questionnement, et rapport à l'objet de recherche

L'éducation à « l'entrepreneuriat » (dans les deux sens de « l'esprit d'entreprise » et de « l'esprit d'entreprendre ») se développe depuis quelques années dans le système éducatif français. Cela de l'école primaire (voire de la maternelle pour « l'esprit d'entreprendre ») jusqu'à l'enseignement supérieur. D'une certaine manière, l'éducation à l'entrepreneuriat se décline en deux types d'éducation et elle vise une double finalité (Champy-Remoussenard, 2012 ; Léger-Jarniou, 2008 ; Pepin, 2011 ; Surlemont & Kearney, 2009). D'une part, l'objectif de l'éducation à l'entrepreneuriat (au sens de l'esprit d'entreprise) correspond à l'acquisition de compétences spécifiques en lien avec le « monde » de l'entreprise (apprendre à gérer, apprendre à mettre en place un plan d'affaire, etc.). D'autre part, l'objectif de l'éducation à l'entrepreneuriat (au sens de l'esprit d'entreprendre) porte sur l'acquisition de compétences transversales (l'autonomie, la créativité, la prise d'initiative, etc.). Celles-ci pouvant s'appliquer quel que soit le domaine de la vie sociale, personnelle, et professionnelle.

Cette distinction entre ces deux types de finalités éducatives a été prise en compte de manière centrale dans notre questionnement de recherche. Et cela dans l'objectif d'étudier les effets du dispositif de « mini-entreprises[1] », sur certains acteurs concernés par sa mise en œuvre (élèves et enseignants). Ces effets du dispositif pédagogique seront plus particulièrement saisis en terme de développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007[2]) des élèves et des enseignants. Le concept de sentiment d'efficacité personnelle (appelé SEP par la suite) sera mobilisé ici comme cadre théorique principal. Il correspond à « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (Bandura, 2007, p.12). Venons-en à présent à la présentation des premières étapes de notre processus de recherche.

[1] Les mini-entreprises sont des dispositifs pédagogiques qui viennent des Etats-Unis (sous le nom de *mini-company* notamment). Elles consistent à mettre en œuvre, par un groupe d'élèves accompagnés en général par leurs enseignants, une entreprise tout au long d'une année scolaire. Les mini-entreprises ont vocation à fonctionner autant dans les établissements scolaires (collèges et lycées) qu'en dehors de ces établissements, notamment afin d'organiser la commercialisation des biens et/ou des services produits. Nous avons présenté les dispositifs de mini-entreprises dans le chapitre 3 (partie 3.8, p.105).

[2] 1ère édition en version originale (langue anglo-saxonne), 1997.

Le processus de construction de l'objet de recherche

Nous nous sommes appuyés sur le principe d'une construction progressive de l'objet de recherche (Kaufman, 2008). Cela résulte de la nécessité de mettre en œuvre une « architecture conceptuelle qui structure l'objet en construction (…) » (*Ibid.*, p.34). De la même manière, nous avons pris en compte que la question de départ, et/ou la formulation de premières hypothèses, participent à la maitrise de la construction de l'objet de recherche (*Ibid.*). Toujours selon Kaufmann (*Ibid.*), les premières hypothèses associées à l'objet de recherche dès le début des investigations « permet[tent] de prendre une petite avance dans la compétition continuelle entre le chercheur qui veut dominer le matériau (en construisant une architecture conceptuelle), et le matériau qui dans son processus d'accumulation tend sans cesse à l'engloutir » (*Ibid.*, p.35).

Pour ce qui est de cette recherche doctorale, la question de départ était la suivante : *dans quelle mesure la participation à une mini-entreprise (ME) permet aux acteurs (élèves et enseignants) de développer leur SEP ?* Cette question de départ a illustré un double choix. Il s'agissait, d'une part, de choisir de nous intéresser à un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat, et d'autre part de privilégier une entrée par le concept de SEP. Nous allons expliciter plus bas les raisons qui nous ont amené à réaliser ce double choix, et qui d'une certaine nous a conduit à formuler ce questionnement de départ. Avant de présenter notre questionnement de recherche (sous sa forme définitive), nous allons préciser d'autres éléments qui ont participé au processus de construction de cette recherche doctorale.

Une des étapes du processus de recherche a consisté à prendre en compte l'idée selon laquelle deux types de lectures demandent à être réalisés (Kaufmann, 2008). Il s'agit des deux types de lecture suivants :

« Le premier a pour but de dresser l'état du savoir sur la question traitée. Il tend surtout à recueillir des données, à les cumuler et à les croiser, pour mettre au point le cadrage de l'enquête. (…) Le principe du second type de lecture est totalement différent : le but est non pas la synthèse du savoir acquis mais la problématisation, le nouveau savoir à construire dans la recherche » (*Ibid.*, p.37).

De même, pour ce second type de lecture, il s'agit de privilégier des lectures apparemment lointaines, par rapport à la vision initiale de l'objet de recherche, permettant non plus de prendre en compte un savoir descriptif, puisque « (…) l'objet théorique ne se construit pas par

accumulation. Il ne prend forme au contraire que par un effet de décentrement (Gauchet, 1985) » (Kaufmann, 2008, p.37).

En ce qui concerne le premier type de lecture (permettant de réaliser un état du savoir sur la question traitée), nous avons notamment pris en compte l'état des recherches concernant le champ en entrepreneuriat (chapitre 1)[3]. Il s'agissait également de prendre en compte les travaux de recherche réalisés en matière d'EE, en soulignant les effets positifs de celle-ci, mais aussi les effets négatifs, même s'ils sont moins nombreux et semblent concernés uniquement une partie du public (Fayolle, 2011). Nous avons évoqué dans le chapitre 3 (partie 3.5) ces travaux de recherche en nous appuyant sur l'état de l'art réalisé par Fayolle (*Ibid.*), ainsi que sur d'autres travaux qui se sont intéressés particulièrement aux dispositifs d'EE dans le secondaire (Rozier, 2014 ; Champy-Remoussenard et *al*., 2014).

Dans le cadre du second type de lectures, nous nous sommes intéressés au concept de SEP, qui nous le rappelons correspond à notre principale entrée conceptuelle. Nous développons plus bas ce qui nous semble être les grandes lignes de ce concept. De plus, les lectures nous ont permis de nous orienter vers un croisement entre le concept de SEP et l'apprentissage et/ou l'éducation par projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004), et plus largement de nous intéresser à la notion de projet et de « culture du projet » (Boutinet, 2012[4]). En lien avec cette mobilisation de l'approche par projet, il s'agissait de tenir compte de l'idée que de nombreux facteurs impactent le SEP des personnes, dont des facteurs liés à des dimensions éducatives et pédagogiques (Bandura, 2007).

Ce type de lecture a par ailleurs porté sur la notion d'éducation à l'entrepreneuriat. Cela afin de d'interroger ce qui est souvent considéré comme un allant de soi, à savoir que l'entrepreneuriat fait l'objet d'un enseignement et/ou d'un apprentissage (au sens de la formation). Dans cette perspective, nous avons mobiliser d'autres notions qui correspondent à l'*éducation* (Baillargeon, 2011 ; Meirieu, 1997 ; Mialaret, 2005 ; Reboul, 2010, etc.), à l'*expérience*

[3] Nous avons présenté ce chapitre à la fin de cette introduction.

[4] Niewiadomski (2019) évoque « le développement de cette culture du projet » (en citant Boutinet, 2012). Il indique que cela correspond à un des éléments qui « (…) caractérisent quelques-unes de ces transformations historico-sociales associées à l'avènement de la postmodernité. » (Niewiadomski, *Ibid.*, p.142).

(Barbier, 2013) et au *possible* (Debaise & Stengers, 2016). De plus, en interrogeant ces notions, il s'agit par exemple pour la notion d'*éducation* de savoir si celle-ci s'applique véritablement à la notion d'entrepreneuriat (cela essentiellement dans le sens de l'esprit d'entreprendre). Nous développons ces aspects liés à la mobilisation de ces notions d'*éducation*, d'*expérience* et de *possible* dans le chapitre 3 (parties 3.2 à 3.4).

En ce qui concerne le questionnement de recherche, celui-ci est double. Cela dans la mesure où nous nous sommes intéressés à deux types d'acteurs (élèves et enseignants). Ce questionnement est le suivant : dans quelle mesure les dispositifs de ME, et l'approche pédagogique par projet qui y est mobilisée, impactent le SEP des élèves, en matière de développement d'esprit d'entreprendre et d'esprit d'entreprise[5] ? En quoi les enseignants participant à ces dispositifs de ME développent un SEP en matière d'éducation à l'entrepreneuriat et de mobilisation de l'approche pédagogique par projet ?

Ce questionnement de recherche résulte d'une certaine évolution puisqu'à un moment donné, nous nous étions intéressés exclusivement aux effets des dispositifs de ME sur le SEP des élèves. Au cours de notre travail de recherche, nous avons également choisi de mener nos investigations sur la construction du SEP des enseignants. Ce qui nous amené à réaliser ce choix est la prise en compte du rôle de ce SEP des enseignants par rapport aux apprentissages réalisés par les élèves et réciproquement :

« La scolarité met en jeu une causalité réciproque. Le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants détermine partiellement le niveau d'apprentissage de leurs élèves. En retour divers facteurs de l'environnement scolaire peuvent modifier les croyances des enseignants en leur efficacité à générer la réussite scolaire. Le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants peut se dégrader progressivement en raison de classes composées de nombreux élèves faibles et de ceux issus de milieux défavorisés, lesquels les prépare mal au progrès scolaire sur les plans motivationnel et cognitif. » (Bandura, *Ibid.*, p.374)

[5] Nous avons, précédemment, présenté de manière succincte ces notions d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre. Elles sont présentées de manière plus détaillée dans le chapitre 3 (partie 3.1.2.).

Dans le propos de bandura, le lien réciproque entre le SEP de l'enseignant et le « niveau d'apprentissage » des élèves, est évoqué dans un contexte caractérisé par des classes regroupant de nombreux élèves ayant un faible niveau scolaire et issus de milieux socio-économiques défavorisés. Toutefois, nous comprenons que dans un contexte dans lequel l'enseignant serait confronté à des classes composées d'élèves ne rencontrant pas de problèmes liés à l'échec scolaire et n'étant pas issus de milieux défavorisés, le SEP pédagogique de l'enseignant pourrait se maintenir à un niveau élevé.

Dans le cadre de la mise en œuvre des dispositifs de ME, nous sommes partis du postulat que plus un enseignant développe un SEP élevé à enseigner, plus il impacte positivement le SEP des élèves en matière d'esprit d'entreprendre et d'esprit d'entreprise. Nous prenons toutefois en considération le propos de Bandura (Ibid.) qui indique que le SEP pédagogique de l'enseignant peut être altéré en raison des difficultés (scolaires et socio-économiques) rencontrées par les élèves dont il a la charge.

Cette « réciprocité causale », évoquée par Bandura (*Ibid.*), entre le SEP de l'enseignant et le niveau d'apprentissage des élèves correspond à la raison pour laquelle, nous avons choisi de ne pas complètement dissocier notre questionnement portant sur la construction du SEP des élèves, à un autre questionnement qui concerne la construction du SEP des enseignants.

Bandura (*Ibid.*) indique à propos du SEP pédagogique, en référence à Gibson et Dembo (1984), qu'un SEP pédagogique élevé de l'enseignant prédit son efficacité à enseigner et à motiver les élèves, au-delà de situations difficiles rencontrées. Afin que ce propos ne paraisse pas contradictoire avec ce qui a été mentionné précédemment sur l'affaiblissement du SEP pédagogique de l'enseignant, il faut ici préciser que ce SEP pédagogique de l'enseignant n'est pas quelque chose de figée mais qu'il est susceptible d'évoluer en fonction du contexte, comme cela a été indiqué précédemment.

La mobilisation du concept de SEP dans le cadre de notre questionnement de recherche

Dans cette introduction, nous présentons dans un premier temps quelques grandes lignes du SEP (Bandura, *Op.cit.*). Ce concept sera davantage explicité plus loin dans le chapitre 4. Nous

évoquons ensuite la notion d'approche pédagogique par projet, ainsi que certaines raisons qui nous ont amené au choix de son croisement avec le SEP.

De manière complémentaire à la définition du SEP, que nous avons mentionnée précédemment, il nous semble important d'indiquer en quoi ce concept fait partie intégrante de la théorie socio-cognitive (que nous appelons par la suite TSC). Pour cela, nous mobilisons les écrits de Bandura (2007). Tout d'abord, il s'agit de se référer à l'idée selon laquelle dans la TSC, le SEP est un facteur essentiel de « l'agentivité humaine ». Bandura (Ibid.) définit l'agentivité (qui se décline sous les formes personnelle et collective) en mentionnant qu'elle « (…) concerne les actes réalisés intentionnellement. » (Bandura, 2007, p.13) Autrement dit, l'agentivité correspond aux actes que j'attribue à moi-même (agentivité personnelle) ou au groupe dont je fais partie (agentivité collective). De même, il existe un lien important entre le SEP et l'agentivité humaine, puisque comme Bandura l'indique dans le propos suivant : « Les croyances d'efficacité personnelles constituent le facteur clé de l'agentivité humaine. » (Bandura, Ibid., p.13)

En ce qui concerne le lien entre agentivité et TSC, celui-ci existe à partir de la notion de « causalité triadique réciproque » (Bandura, 2007, p.16-17[6]). En effet dans le cadre de cette notion qui fait partie de la TSC (*Ibid.*), l'agentivité de la personne est influencée par trois principaux facteurs (cela justifie la formulation de « causalité triadique »). Ces trois facteurs sont les suivants : les facteurs internes à la personne, notamment cognitifs[7] et émotionnels, les facteurs comportementaux[8], et les facteurs qui concerne l'environnement[9]. Dans le chapitre 4,

[6] Cette notion que nous présentons plus bas est issue des travaux de Bandura qui ont été publiés dans un précédent ouvrage (Bandura, 1986).

[7] Le SEP agit dans cet ensemble de facteurs causaux. En outre, la personne utilise ses capacités ou compétences cognitives, sans lesquelles il ne peut y avoir de SEP élevé, afin d'exécuter positivement une action non routinière. Dans le cadre d'une action routinière le SEP est moins mobilisé, voire très peu mobilisé (Bandura, 2007). De plus, le SEP est essentiel dans le cadre de cette agentivité (personnelle et collective), cela dans la mesure où il suppose une évaluation du pouvoir d'agir (*Ibid.*, 2007).

[8] Dans un schéma explicatif lié à cette TSC qui évoque la « causalité triadique réciproque » (Ibid.), la personne et le comportement représentent deux catégories de causalités distinctes.

[9] *Ibid.*

nous présentons de manière plus détaillée cette notion de « causalité triadique réciproque » (*cf.* p.136).

En ce qui concerne le concept de SEP en lui-même, il est important d'indiquer qu'il se construit à partir de quatre principales sources[10], qui sont par ordre d'importance : l'expérience vécue, l'apprentissage vicariant, la persuasion verbale et l'état physiologique[11].

Dans cette présentation succincte du SEP, un autre élément qu'il nous semble important de mentionner correspond à l'idée que la conception même du SEP suppose que toute personne (jeune et adulte[12]) a la capacité d'évaluer son niveau d'efficacité dans de nombreux domaines, selon les activités qu'il réalise et les situations qu'il rencontre (*Ibid.*). De même, les personnes évaluent ou « réévaluent » leur capacité en matière de relation sociale. Cette démarche s'effectue tout particulièrement dans des périodes transitionnelles, comme celui du passage de l'enfance à l'adolescence.

Comme l'indique Bandura (*Ibid.*), dans ce contexte transitionnel, les adolescents sont confrontés à des changements spécifiques en lien avec leur environnement scolaire :

« Les adolescents passent d'un environnement scolaire personnalisé de pairs familiers à un environnement scolaire dépersonnalisé, avec un parcours qui les prépare à l'université ou qui les mène vers une orientation générale ou professionnelle. Avec ces nouvelles dispositions, ils doivent réétablir leur sentiment d'efficacité de capacité de relations sociales et de statut, au sein d'un réseau hétérogène élargi de nouveaux pairs et avec de multiples enseignants dans des classes en rotation. » (Bandura, 2007, p.270-271).

[10] Bandura consacre un chapitre entier de son ouvrage (Bandura, 2007) à la description de ces quatre principales sources du SEP.

[11] Nous avons présenté ces différentes sources au chapitre 4, ainsi que la manière dont celles-ci impactent la construction du SEP.

[12] Selon Bandura (*Ibid.*), les très jeunes enfants commencent à développer un SEP de manière progressive et notamment à partir d'une acquisition du langage (Bandura, 2007, p.257).

Autrement dit, les jeunes adolescents traversent une période transitionnelle associée à des changements structurels qui impactent le développement de leur SEP. Selon Bandura (2007) le SEP peut se renforcer « grâce à des expériences transitionnelles à l'adolescence » (*Ibid.* p.268).

En ce qui concerne les adultes et jeunes adultes, Bandura (*Ibid.*) indique que le SEP correspond à un facteur déterminant dans la construction de leur « réalité sociale » (scolaire, universitaire ou liée à la formation professionnelle, accès durable au travail, etc.) : « Comme pour les défis antérieurs de maitrise, un sentiment solide d'efficacité contribue fortement au type de réalité sociale que les individus se construisent. » (Bandura, 2007, p. 279). Comme cela vient d'être mentionné, le SEP qui joue un rôle prépondérant pour surmonter les défis liés à la phase de l'adolescence (évoqués précédemment avec les changements liés à l'environnement scolaire), continue à impacter la construction de la réalité sociale des jeunes adultes.

Ces dimensions qui concernent la construction du SEP, et les enjeux de la mobilisation de celui-ci, nous ont intéressé. Cela tout particulièrement en raison d'une de nos principales hypothèses qui consiste à postuler que pour les élèves, la participation à une ME a des effets sur leur SEP entrepreneurial (SEP lié à l'esprit d'entreprise et SEP lié à l'esprit d'entreprendre).

Pour les enseignants, nous avons fait l'hypothèse que leur intervention dans le cadre d'un projet de ME et auprès des élèves à des effets sur la construction de leur SEP (SEP lié à la mobilisation d'une approche pédagogique par projet et SEP lié à l'enseignement de l'EE).

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le SEP est selon la conception de Bandura (2007) lié à un domaine particulier et à une situation donnée. Autrement dit, le niveau de SEP (faible ou élevé) varie en fonction du domaine concerné (un sport, une discipline scolaire, un métier, etc.) et des situations rencontrées (sachant qu'il est très rare que deux situations soient parfaitement identiques). En rapport avec cette conception, le SEP entrepreneurial se définit comme un SEP lié au domaine de l'entrepreneuriat et ayant vocation à être mobilisé en fonction des situations entrepreneuriales rencontrées (situation difficile ou au contraire ne posant aucune

difficulté, etc.)[13]. Nous avons fait, pour notre part, l'hypothèse de l'existence d'un SEP spécifique lié à l'esprit d'entreprendre, et de son développement chez les acteurs (élèves et enseignants) dans le cadre de leur participation à un dispositif de mini-entreprise.

Nous allons à présent aborder la notion d'approche pédagogique par projet (Bordalo & Ginestet, 1993 ; Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004) à laquelle nous nous sommes intéressés. Afin de définir l'approche pédagogique par projet, Proulx (2004) s'appuie sur plusieurs éléments provenant de différentes acceptions de celle-ci. En ce sens l'approche pas projet correspond à « (…) 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. » (Proulx, 2004, p.31)

La mobilisation de cette approche pédagogique nous a permis d'étudier les conditions de mise en œuvre de l'éducation à l'entrepreneuriat. Cela en considérant qu'elles permettent de rendre effectif l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre. De plus, il nous a semblé intéressant d'associer cette approche pédagogique par projet au concept de SEP. En ce qui concerne les élèves, cette notion d'approche pédagogique par projet, nous a intéressé en tant que facteur de construction du SEP. Elle a ainsi permis de questionner le processus de construction du SEP des élèves dans le cadre du dispositif ME. Cette notion d'approche pédagogique par projet nous a également intéressé dans le cadre de notre questionnement sur la construction du SEP des enseignants. En effet, nous avons postulé que les enseignants participant au dispositif de ME développent un SEP en lien avec la mobilisation de l'approche pédagogique par projet.

[13] Dans le chapitre 3., nous avons tenté d'apporter une définition de ce qu'est l'entrepreneuriat, à partir de la notion d'entrepreneur, cela malgré le manque de consensus dans la communauté des chercheurs (*cf.* chapitre 3, partie 3.6).

Une prise en compte du dispositif pédagogique de ME² dans le cadre de l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre

Compte tenu de notre questionnement de recherche (évoquée précédemment[14]), nos investigations impliquent de nous intéresser au fonctionnement d'un dispositif pédagogique, par lequel se matérialise cette éducation à l'entrepreneuriat (dans le sens de l'esprit d'entreprise et de l'esprit d'entreprendre)[15]. Ainsi, il s'est agi de prendre en compte les principales caractéristiques, en termes de visées éducatives potentielles et effectives (acquisition de savoirs et de compétences en lien d'une part avec l'esprit d'entreprise et d'autre part avec l'esprit d'entreprendre). Nous avons fait le choix de porter nos investigations sur le dispositif de mini-entreprises, même si dans le chapitre 3, nous avons évoqué quelques-uns des autres dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans le système éducatif.

Nous proposons dans cette thèse que ce type d'éducation s'inscrive dans la catégorie des « éducations à »[16], et émettons l'hypothèse qu'il s'agit d'un marqueur de la transformation de notre système éducatif (Champy-Remoussenard et al., 2014[17]). L'essor des dispositifs et pratiques en matière d'entrepreneuriat et d'esprit d'entreprendre, tout particulièrement celui des dispositifs de mini-entreprises (ME)[18] résulte d'une incitation forte des politiques publiques[19]. Toutefois, selon Champy-Remoussenard (2012), au niveau français l'éducation à

[14] *Cf.* p.10

[15] Comme nous le verrons plus bas l'éducation à l'entrepreneuriat englobe souvent (dans la littérature) la double acception d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre.

[16] Il existe une grande diversité « d'éducation à » (l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé, etc.). Un des points communs entre ces éducations à et l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre correspond à l'idée qu'elles sont dans la plupart des cas développées en marge des curricula (Champy-Remoussenard, 2012).

[17] Dans cette recherche collective à laquelle nous avons participé (Champy-Remoussenard et *al*., 2014), un recueil de données empiriques a été réalisé. Il a été mobilisé dans le cadre du présent travail de recherche doctoral. Nous présentons nos deux enquêtes de terrain (au chapitre 5) réalisés sur deux terrains distincts (Académie de Lille et de Guadeloupe), dont celle réalisée dans le cadre de cette recherche collective.

[18] Entre 2011 et 2013, le nombre de ME mis en œuvre dans l'académie de Lille est passé d'environ 70 à 170 (Champy-Remoussenard et *al.*, 2014). D'après *Dreamakers* 178 ME ont été mises en œuvre en 2021. Site web *Dreamakers* visité le 7/07/2021. URL : https://dreamakers-hdf.fr/ *Dreamakers* semble être la nouvelle appellation d'EPA haut de France.

[19] Nous avons présenté quelques exemples de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat dans le chapitre 3 (partie 3.8, p.107).

l'entrepreneuriat revêt des « caractéristiques paradoxales ». En effet, il y a d'une part un volontarisme politique, avec un contexte incitatif[20], et d'autre part, des dispositifs qui « restent dans les marges du curriculum » (*Ibid.*, p.43), celui des ME en est une illustration, comme nous le verrons.

Comme nous l'avons mentionné d'emblée, notre réflexion nous a amené à postuler que l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre est possible, mais à certaines conditions. Nous avons abordé cette question sous différents angles[21], par exemple en abordant la notion même de *possible*.[22] Dans le cadre de la mise en place des dispositifs de mini-entreprises, l'effet de renforcement du SEP des acteurs (élèves et enseignants) serait un marqueur de la possibilité d'une éducation à l'esprit d'entreprise et à l'esprit d'entreprendre. En effet, dans cette perspective, le renforcement du SEP des élèves en lien avec l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre contribuerait à leur éducation.

De même, le concept de dispositif nous a semblé pertinent à interroger (Albero, 2010 ; Foucault, 1977 ; Raffnsoe, 2008). Cela dans la mesure où les ME ont été définies en tant que dispositif pédagogique et que de manière plus générale l'éducation à l'esprit d'entreprise et à l'esprit d'entreprendre, dans le champ de l'école et dans l'enseignement supérieur, se matérialise par la mise en place de dispositifs pédagogiques[23]. D'après Albero (2010), le dispositif dans le langage courant a des « connotations militaires [qui] renvoie à l'agencement technique et à la mise en œuvre stratégique de moyens rationnels en vue d'un objectif précis. » (Albero, 2010, p.50). Autrement dit, le dispositif permet la mobilisation d'un ensemble de moyens techniques, de moyens humains, et fait appel à des « pre-scriptions » (*Ibid.*), c'est-à-dire aussi bien à du dit qu'à du non-dit[24]. Cette conception du dispositif s'apparente à celle développée par Foucault (1977), indiquant que ce concept renvoie à « un ensemble résolument hétérogène »,

[20] Ces incitations s'inscrivent dans une perspective générale qui a également vocation à développer une diversité de formes d'éducation à l'entrepreneuriat, notamment par la formation professionnelle des adultes.

[21] Cette question a été très peu abordée dans la littérature scientifique que nous avons consultée.

[22] Cf. chapitre 3 (partie 3.4, p.84).

[23] Nous nous évoquons dans le chapitre 3 (partie 3.8) quelques-uns de ces dispositifs pédagogiques.

[24] Dans son article, Albero (2010) fait référence aux travaux de Charlier et Peeters (1999), présentés par Bernadette Charlier, qui évoque le dispositif comme un concept de « l'entre deux » permettant d'étudier « un champ composé d'éléments hétérogènes du dit et du non-dit ». (p.50)

ainsi qu'à l'idée de réseau qui permet, par le jeu des interactions, d'articuler cet « ensemble hétérogène ». En outre, la prise en compte du concept de dispositif a permis de nous focaliser sur la place des acteurs (élèves et enseignants tout particulièrement), et de nous intéresser davantage par exemple à la notion d'écart entre activité prescrite et activité réelle, qui est inhérente à la mise en place de tout dispositif, y compris les dispositifs pédagogiques de mini-entreprises.

Pour ainsi dire les prescriptions en matière éducative, issues des politiques publiques, ne sont pas nécessairement traduites sur le terrain de la façon qui avait été imaginée. Dans le cadre de notre questionnement de recherche qui interroge certains effets de la mise en place du dispositif de ME sur les acteurs (élèves et enseignants), il nous semble intéressant de prendre en compte cet élément de problématique. En ce sens, il s'agit d'interroger certains objectifs éducatifs qui ont été prescrits, de manière formelle et informelle, dans le cadre des dispositifs de ME, et de vérifier si ces prescriptions ont des effets réels sur les acteurs auxquels nous nous sommes intéressés.

Une prise en compte du rapport à l'objet de recherche[25]

Comme cela arrive parfois le thème de recherche peut être proposé par un tiers, ce qui a été mon cas, puisqu'il a été proposé par ma directrice de thèse. Ce thème de recherche, qui est en lien avec les dispositifs de mini-entreprises, m'a été proposé à un moment où j'avais manifesté une intention de m'engager dans une recherche doctorale. J'ai assez rapidement perçu et reçu cette proposition d'un objet de recherche, lié à l'éducation à l'entrepreneuriat et aux dispositifs de mini-entreprises, comme une évidence, un allant de soi. Dans cette partie de l'introduction, je rends compte de quelques éléments dans l'optique de comprendre mon rapport à l'objet de recherche.

[25] Dans cette partie de l'introduction, contrairement au reste de la thèse, j'ai choisi d'employer le *je* qui se prête davantage aux dimensions personnelles que j'exprime.

Mon expérience professionnelle du monde associatif[26], vécue dans un passé proche, pendant une dizaine d'années, dont huit avec une fonction de directeur salarié, m'a permis de me représenter la notion de mini-entreprise, tout à la fois comme un objet familier et nouveau. Cette familiarité provient de mon expérience professionnelle associative qui a été, dans une acception large du terme d'entreprise[27], une source de mon rapport au monde de l'entreprise. D'une certaine manière, la prise en compte des différentes formes d'entreprise, incarnées notamment et à part entière par les associations (notamment celles qui emploient du personnel), me permet de saisir qu'entreprendre se décline également dans la capacité et l'efficacité[28] à entreprendre dans le monde associatif.

Selon Barbier (2013), la notion de familiarité est associée, en tant que principale caractéristique, à la notion de vécu. En ce sens, le vécu comprend une des caractéristiques suivantes :
« - il est un mode de connaissance propre au sujet, fondé sur la familiarité (acquaintance, James, 2005, 65), et à ce titre relativement intransmissible. Il est toujours le vécu d'un sujet particulier. Son énonciation conduit à sa transformation. Dans certains cas cette énonciation n'est même pas possible, comme on le constate dans certaines expériences à fort contenu émotionnel ; (…). ». (Barbier, 2013, p.70).

Nous avons évoqué dans le chapitre 3 (partie 3.4), la notion de *possible* en lien avec le concept d'expérience, cela notamment pour interroger la possibilité d'éduquer à l'entrepreneuriat. En effet, comme cela a été mentionné dans ce chapitre, la notion de *possible* est intrinsèquement liée au concept d'expérience.

[26] Cette expérience associative a perduré jusqu'en 2018 puisque j'ai occupé, sous une autre forme qui n'est plus professionnelle, mais en tant que bénévole, la fonction de secrétaire de l'association *Espace doctorant Lille Nord de France*. Par ailleurs, le fait de m'être intéressé à l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre, dans le cadre de la présente thèse, a été une occasion pour moi de garder un lien avec le monde de l'entreprise, tout au long de ces années de doctorat.

[27] J'évoque dans l'introduction générale de la thèse les différentes acceptions que peut recouvrir le terme d'« entreprise ».

[28] Nous avons abordé ces notions de capacité et d'efficacité dans le cadre de la principale approche conceptuelle développée (évoquée plus haut), correspondant au SEP (*cf.* chapitre 4).

Il s'agit, en lien avec l'expérience associative que je viens d'évoquer, d'interroger les différentes formes d'entreprises, et de les prendre en compte afin de comprendre sous d'autres angles mon rapport au monde de l'entreprise, tel que je le percevais auparavant. Par ailleurs, cette nouveauté dans la thématique de recherche, que j'ai évoqué précédemment, provient du fait que j'entendais parler pour la première fois de la notion de mini-entreprise en tant que dispositif pédagogique.

Un rapport professionnel au monde associatif et à l'enseignement-recherche[29]

Mon engagement dans le monde associatif et en lien avec l'éducation populaire[30] ne résultait pas, au départ, d'un choix de première carrière[31]. En effet, peu de temps avant de faire ce choix, je n'imaginais pas particulièrement le réaliser. Mais de manière mesurée, une motivation et une forme de vocation ont progressivement émergé. Pour ainsi dire, je me voyais davantage, étant plus jeune[32], dans ce que je fais actuellement : l'enseignement. En ce sens, je me suis orienté vers un baccalauréat littéraire, puis j'ai commencé des études de philosophie à l'université (jusqu'en 2ème année). Mais, c'est précisément à cette période - j'étais âgé de 22 ans - que mon parcours professionnel a commencé à prendre le pas sur mon orientation universitaire.

En effet, j'occupais à cette période une fonction professionnelle, certes à mi-temps, mais comportant une responsabilité importante de directeur adjoint d'une association d'éducation populaire (évoquée précédemment), du fait de mon très jeune âge (par rapport à ce type de fonction). J'ai ensuite saisi l'occasion de m'orienter par le biais d'une validation d'acquis professionnels (VAP), vers des études en gestion et développement social, qui m'intéressaient

[29] Je reprends ici cette notion de « monde de » développé par Derouet et *al.* (2000), pour exposer mon propre parcours qui oscille entre différents registres de référencements et de valeurs.

[30] Cette notion d'éducation populaire doit être maniée avec prudence, en ce sens que sa définition n'est pas clairement établie. Elle peut en effet recouvrir des objets assez hétérogènes (fédération d'éducation populaire, pédagogie populaire, université populaire, etc.). Pour ma part, je la relie à mon expérience dans une importante fédération d'éducation populaire, qui porte le nom de *Léo Lagrange*, créée par Pierre Mauroy en 1950. L. Lagrange était un homme politique français, occupant notamment les fonctions de 1er sous-secrétaire d'État aux sports et à l'organisation des loisirs dans le gouvernement du Front populaire de 1936. (Site internet de la Fédération Léo Lagrange, visité le 06/05/2018)

[31] J'emprunte cette notion de première carrière à Berger & D'Ascoli (2011) qui l'ont abordée sous l'angle des motivations à devenir enseignant.

[32] Notamment pendant ma classe de 3ème.

particulièrement, cela après avoir réussi le concours d'entrée en MST[33] gestion et développement social (GDS). Après un an d'étude dans cette formation, et une interruption de plusieurs années, qui s'est expliquée par ma nouvelle prise de fonction en janvier 2001, cette fois-ci au poste de Directeur de cette même association[34], je suis entré en Master 1ère année de sociologie et développement social, formation que j'ai validée entre 2008 et 2010. C'est à cette période que j'ai cessé d'occuper mes fonctions dans l'association dans laquelle, j'étais entrée onze ans auparavant (en 1997), entant que simple animateur vacataire[35]. Pour terminer le récit de mon parcours, il faut préciser que j'ai suivi une formation en Master 2ème année en Sciences de l'éducation[36], qui a été validée en 2011-2012. A la suite de cette formation, je suis entrée en doctorat (fin 2012), et j'ai donc choisi de m'orienter dans le domaine de l'enseignement-recherche. Parallèlement à ce doctorat, j'occupe depuis septembre 2015 des fonctions d'enseignement (chargé de cours de 2015 à 2017), d'enseignement-recherche (de 2017-19 en tant qu'ATER[37]), et de contractuel (de 2019 à aujourd'hui). Ces fonctions professionnelles d'enseignement et de recherche ont toutes été réalisées à l'Université de Lille (Département des sciences de l'éducation), et en étant attaché au Laboratoire CIREL.

Tout d'abord, je ne peux pas, tenant compte notamment du récit d'expérience que je viens de mentionner, ne pas évoquer la particularité et l'importance de la construction de mes représentations du monde de l'entreprise (au sens large[38]), et en particulier de mon expérience vécue de l'intérieur. En effet, mon propre vécu « de l'intérieur » du monde de l'entreprise (en tant que directeur d'association), qui comprend une dimension d'accès à la connaissance (Barbier, 2013), de ce milieu, ne peut être ignoré, voire occulté, sous prétexte d'une supposée

[33] Maitrise sciences et techniques (dirigé par Jacques Eloy) qui se déroule sur deux ans, avec une entrée à bac +2, et qui dépendait de l'UFR de Lettres de l'université de Lille 3.

[34] J'étais alors âgé de 24 ans.

[35] Mon départ de cette association, bien que volontaire à cette époque s'est fait dans un contexte de fortes tensions sociales et de remise en cause des financements qui lui étaient octroyés. J'ai donc après mon départ et après avoir vécu une courte expérience dans une autre association, qui s'occupait de l'insertion par le logement, décidé de poursuivre mon parcours professionnel en mettant l'accent sur la validation de mes différents titres universitaires (Master 1ère et 2ème année, Doctorat).

[36] Ce Master recherche se décline à travers le parcours AERTEF (analyses, études et recherches sur le travail éducatif et la formation) dirigé par Mme Patricia Champy-Remoussenard.

[37] Attaché temporaire d'enseignement et de recherche

[38] J'évoque dans le chapitre 1 cet aspect de la problématique liée aux différentes acceptions de la notion d'entreprise.

plus grande facilité de la compréhension de l'objet de recherche. Sur ce dernier point qui concerne la compréhension de l'objet de recherche, Becker (2002) mentionne une erreur méthodologique d'une partie des « (…) sociologues qui fondent leurs travaux sur des représentations ouvertement et visiblement incompatibles avec ce que les gens savent, et notamment ceux qui travaillent avec des images de la société qui contredisent l'idée que leur propre expérience quotidienne leur donne de ce que sont les choses. ». (Becker, 2002, p.37).

En tenant compte du concept de représentation[39], il s'agit donc d'interroger mes propres représentations au prisme de ma double expérience vécue, d'une part en tant que responsable associatif et d'autre part en tant qu'enseignant-chercheur.

Autrement dit, qu'est-ce que ces expériences professionnelles m'ont appris ou plutôt qu'est-ce que je pense qu'elles m'ont appris ? Il s'agit, par exemple en lien mon expérience associative, de considérer que des valeurs comme le partage et le dévouement, véhiculées dans le domaine associatif, doivent nécessairement être présentes dans le monde de l'entreprise en général (alors que cela n'est peut-être pas vraiment le cas). Mais la question principale sur ce point consiste à à savoir quelles sont mes représentations du monde de l'entreprise, qu'elles soient conscientes ou inconscientes (dans le sens non réfléchies), et comment celles-ci ont évoluées dans le cadre de ce processus de recherche doctorale ? Autrement dit, il s'agit précisément de savoir si ces représentations du monde de l'entreprise correspondent à une réalité pouvant résister à l'épreuve scientifique ?

De la même manière, comment mon expérience, dans le domaine de l'enseignement- recherche en sciences de l'éducation (et plus largement en sciences sociales), a-t-elle pu impacter mes propres représentations en lien avec le questionnement de recherche mentionné précédemment ? Par exemple, dans quelle mesure les représentations que je me suis nécessairement construites (Becker, 1998), sur l'enseignement et l'éducation, ont-elles étaient impactées par mon expérience d'enseignant à l'université ? Selon Reverdy (2013), qui a réalisé

[39] Ce concept de représentation est mobilisé par de nombreux chercheurs en sciences sociales comme Moscovici (1961) ou encore Becker (2002). Moscovici (1961) qui est un chercheur en psychologie sociale développe la notion de représentation sociale, en s'appuyant sur la discipline de la psychanalyse, mais transposable à d'autres champs de recherche (médecine, éducation, etc.). Il indique comment la psychanalyse a pu être l'objet d'une appropriation par tout un chacun, alors qu'il s'agissait au départ d'un champ de recherche scientifique réservé aux initiés.

une synthèse de la littérature concernant les recherches qui se sont intéressées au développement des approches pédagogiques par projet, l'enseignement supérieur, comme quasiment l'ensemble du système éducatif, développe aujourd'hui ces types d'approches qui se sont imposées au cours des années 1980.

Le questionnement de recherche évoqué précédemment n'a pas pour objectif premier de répondre à ces questions relatives à la construction de mes représentations sur l'objet de recherche. Toutefois, il s'agit de ne pas faire comme si ces représentations n'existaient pas, et n'avaient pas d'effets sur la construction de notre processus de construction de notre questionnement, et les réponses apportés à celui-ci par le moyen notamment de la formulation d'hypothèses, ainsi qu'à leur vérification (Becker, 2002 ; Kaufmann, 2008).

Descriptif des chapitres de la thèse

Nous allons à présent présenter les différents chapitres qui constituent l'ensemble de notre travail de recherche doctorale. Tout d'abord, afin de nous amener à prendre de la distance par rapport à nos propres investigations, nous avons fait le choix de présenter, dans le premier chapitre, le champ des recherches en entrepreneuriat, ainsi que le champ des recherches en éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre.

Le deuxième chapitre a pour objectif de souligner la portée des politiques publiques mises en œuvre en matière « d'entrepreneuriat éducatif », mais aussi leurs limites. Pour cela nous allons distinguer des notions de politique publique et d'action publique (Van Zanten, 2014) ; cette dernière (l'action publique) opérant un changement de regard, qui ne tient plus en compte uniquement de la conception des politiques publiques, mais aussi de leur mise en œuvre (Duran, 2010). Dans ce chapitre, nous avons également abordé la spécificité et l'articulation des principaux échelons (européen, national et régional) des politiques publiques éducatives en matière d'entrepreneuriat et d'esprit d'entreprendre.

Le troisième chapitre a permis d'aborder à la fois la question de ce qu'est l'éducation à l'entrepreneuriat (dans les deux sens que sont l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre). Dans cette optique, nous avons pris en compte la portée des différentes conceptions du concept d'éducation, cela nous a ainsi permis de voir comment celui-ci pourrait être appliqué en matière

d'entrepreneuriat et d'esprit d'entreprendre. Une partie de ce chapitre a porté sur la question des finalités et des enjeux de ce type d'éducation. Par exemple en abordant la « question » des besoins éducatifs (besoin d'autonomie et d'orientation des élèves, etc.) auxquels les dispositifs pédagogiques seraient censés répondre et qui peut d'ailleurs expliquer le phénomène de leur montée en puissance[40].

Dans le quatrième chapitre, nous avons exposé les grandes lignes de notre cadre théorique avec le concept de SEP. Il s'agissait de définir de façon assez exhaustive ce concept, en évoquant par exemple dans quelle mesure il s'associe ou non à d'autres concepts comme ceux de motivation, d'estime de soi ou de valorisation de soi, de déterminisme réciproque, etc. En outre, nous avons abordé la question de notre propre rapport à l'efficacité qui impacte notre rapport personnel à la question du SEP.

Le cinquième chapitre a vocation à présenter notre méthodologie de recherche, en lien avec notre collecte de données empiriques, ainsi qu'à restituer le déroulement et les grandes étapes de nos enquêtes de terrain (dans les académies de Lille et de Guadeloupe).

Le sixième chapitre a porté sur l'analyse de nos données empiriques. Il s'agissait dans ce chapitre de prendre en compte principalement l'analyse d'un questionnaire en ligne administré à des enseignants de l'académie de Lille ayant participé à un ou plusieurs dispositifs de ME. Dans une autre partie de ce chapitre qui a porté sur le processus de construction du SEP des élèves, nous nous sommes appuyés sur une analyse d'entretiens menés avec des élèves dans les Académies de Lille et de Guadeloupe.

Enfin nous proposerons une conclusion/synthèse qui reprendra, sous une forme synthétique, les principaux apports des différents chapitres. Il s'agira d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement de recherche relatif aux effets de l'EE, et des dispositifs de ME, sur le SEP des élèves et des enseignants. Dans le cadre de ce questionnement, il s'agit principalement de prendre en compte la distinction de différents effets que nous avons progressivement postulé,

[40] Toutefois, ces dispositifs pédagogiques qui concernent l'EE restent en marge du curriculum (Champy-Remoussenard, 2012).

tout au long de nos investigations. Ces effets concernent le SEP entrepreneuriale des élèves (esprit d'entreprendre et esprit d'entreprise), qui seraient rendus possibles par la mobilisation d'une approche pédagogique par projet. De même, nous avons relevé des effets sur le SEP des enseignants en lien avec la mobilisation d'une approche pédagogique par projet. Cela ne faisant pourtant pas partie, en tous cas de manière explicite et très claire, des prescriptions des politiques publiques). Nous avons également identifié, pour les enseignants, un ensemble d'items en lien avec leur expérience d'éducation à l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre.

Chapitre 1

Construction du champ de recherche en entrepreneuriat et en éducation à l'entrepreneuriat

Introduction

Il nous semble important d'évoquer ce champ de recherche, dans la mesure où le concept d'entrepreneuriat lui-même se trouve, de plus en plus mis en parallèle avec l'éducation, et cela quel que soit les différents niveaux et les types d'éducation (Pepin, 2011[41]). Selon Verzat & Toutain (2015), l'émergence du champ des recherches en entrepreneuriat est à la fois relativement récent et en rapide évolution. En tenant compte de cette particularité, il s'agit d'une part de parvenir à une compréhension de ce champ et d'autre part à en saisir les principaux enjeux.

Du point de vue de son existence académique[42], ce champ de recherche a une origine assez récente. Pepin (2011) indique qu'il « en serait encore au stade de l'enfance (Brazeal & Herbert, 1999), là où d'autres le considèrent davantage à un stade plus avancé de l'adolescence (Low, 2001) (…) » (Pepin, 2011, p.303). En effet, il commence à se développer, à partir des années 1960. Toutefois, les premières réflexions sur l'entrepreneuriat sont beaucoup plus anciennes, puisqu'elles voient le jour dans un contexte de « démarrage du capitalisme », et cela dans le cadre de travaux en sciences économiques (Verzat & Toutain, 2015, p. 15).

Dans le cadre de nos propres travaux de recherche doctorale, il s'agit de nous interroger de la manière suivante : comment la problématique du développement des conditions de l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre qui a été abordée dans différents travaux que nous évoquerons par la suite a-t-elle été traitée ? est-ce que le champ de recherche en entrepreneuriat aborde cette interrogation que nous venons d'évoquer en lien avec d'autres dimensions liées aux approches pédagogiques et/ou aux effets attendus sur le SEP des acteurs (élèves et enseignants principalement) ? Ce questionnement sera complété par l'évocation, dans ce chapitre, des grandes lignes des travaux de recherche existants, et nous tenterons d'interroger leurs liens potentiels et/ou effectifs avec notre question de recherche. D'une certaine manière, il s'agit de s'intéresser aux caractéristiques particulières de ce champ de recherche en

[41] Matthias Pepin fait référence à différents chercheurs (Deuchar, 2004; Gibb, 1987, 1993; Hitty, 2002, 2008; Leffler, 2009; Léger-Jarniou, 2008) qui ont identifié ce parallèle entre le concept d'entrepreneuriat et l'éducation.

[42] Le terme « académique » doit ici être compris au sens d'une communauté de chercheurs et cela suppose des échanges réguliers entre leurs différents membres.

entrepreneuriat, cela afin de comprendre quelle place y prennent plus spécifiquement les problématiques en EE (éducation à l'entrepreneuriat).

Dans une première partie, nous évoquerons les origines de ce champ de recherche, ainsi que ses principales évolutions. Pour cela, nous nous appuierons sur un état de la littérature, principalement avec les articles de Filion (1997) et de Verzat & Toutain (2015) (partie 1.1 à 1.5). La partie 1.5 aura comme particularité de questionner la particularité épistémologique des sciences de l'éducation en lien avec la place que celles-ci occupent dans le champ et par rapport aux autres disciplines qui se sont intéressées à l'entrepreneuriat. La dernière partie de ce chapitre a vocation à faire un tour d'horizon des différents sujets de recherche en EE.

1.1. La contribution des économistes à la construction du champ de recherche : une phase qui interroge la notion d'entrepreneur

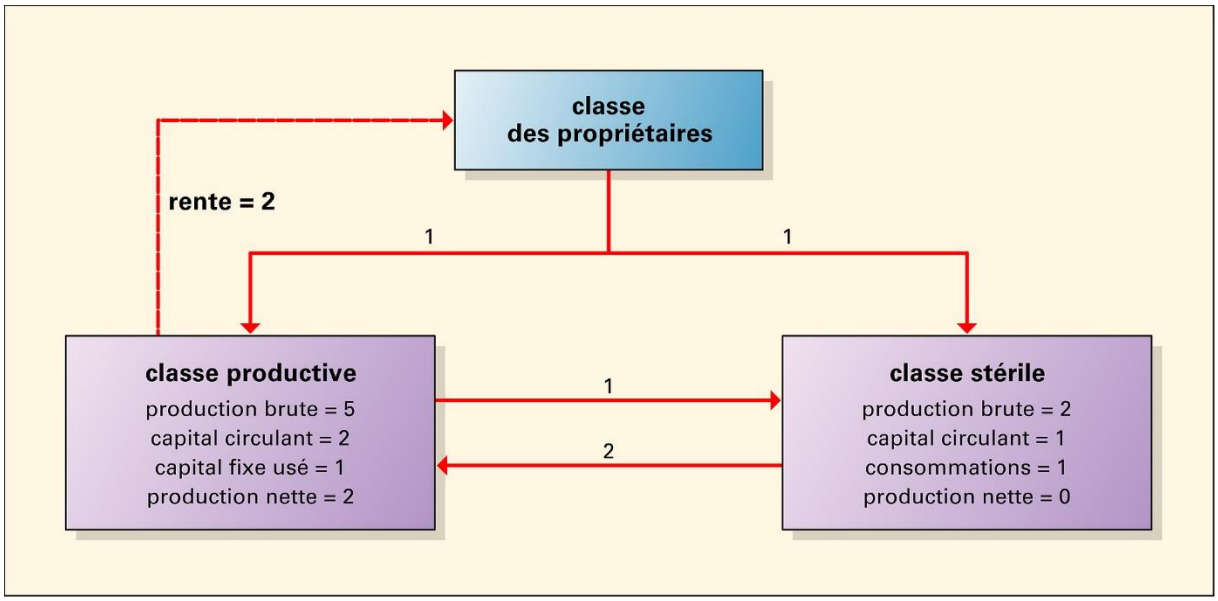
Dans cette partie, nous allons évoquer la notion d'entrepreneur sur laquelle ont porté les premières analyses sur l'entrepreneuriat. Le terme d'entrepreneur vient du Moyen Âge avec le vocable d'entreprendeur « désignant dès le Moyen Âge celui qui entreprend un projet au sens large d'un constructeur d'ouvrage. » (Verzat & Toutain, 2015, p.16 ; CNRTL[43]). Le banquier et financier Richard Cantillon (1680-1734) a été le premier auteur à proposer une définition de ce terme d'entrepreneur, au sens où nous pouvons l'entendre encore de nos jours (Filion, 1997 ; Verzat & Toutain, 2015). Elle a comme principale caractéristique de mettre en avant l'idée d'une confrontation à l'incertitude des gains, et renvoie à une capacité « à acheter les « moyens nécessaires à l'activité » à un prix connu et à revendre biens et services « à un prix incertain ». » (Verzat & Toutain, 2015, p.16)

François Quesnay (1694-1774), qui a dirigé la physiocratie, « assimile les entrepreneurs aux grands agriculteurs qui, par opposition aux petits, possèdent leur terre et peuvent la rendre

[43] En effet, selon le site du CNRTL, le terme « entreprendeeurs » qui apparait entre 1253 et 1289, correspond à une étymologie du mot entrepreneur. Site internet : http://www.cnrtl.fr/definition/entrepreneur (visité le 2/11/2018)

profitable par leur intelligence et leur richesse (Quesnay, 1888)[44]. En nuançant la conception de Cantillon sur la notion d'entrepreneur, évoquée plus haut, l'abbé Nicolas Baudeau (1730-1792), un économiste physiocrate, introduit « la dimension d'invention et d'innovation, en proposant que l'entrepreneur soit celui qui invente et applique des nouvelles techniques ou idées pour réduire les coûts et augmenter son profit (Hébert et Link, 2006)[45].

Tableau 1 – « Tableau économique de François Quesnay » (Boyer, 2004, p.3)



Ce tableau économique qui « (…) décrit, à partir de cinq flux d'échange entre trois pôles (classe des propriétaires, classe productive, classe stérile), la circulation de la richesse nécessaire à la reproduction des conditions de la production. » (*Ibid.*, p.3), correspond en quelque sorte à un élément fondateur d'une nouvelle approche en analyse macro-économique (*Ibid.*). La pensée libérale, qui transparait dans ce tableau économique, proposée par Quesnay et les autres physiocrates[46] va être appliquée par Jean-Baptiste Say (1767-1832) à la notion d'entrepreneur (Filion, 1997).

[44] In Verzat et Toutain (2015, p.16)

[45] In Verzat et Toutain (*Op.cit.*, p.16)

[46] Mercier de La Rivière, Mirabeau, Condorcet, Turgot, etc.

Say et Cantillon sont les deux pionniers en matière de pensée sur l'entrepreneuriat. Mais la contribution fondamentale de Say permet de connaitre l'entrepreneur avec une plus grande précision, comme on le connait de nos jours. En ce sens, Say a décrit l'entrepreneur en insistant « sur ce qu'il doit être », c'est-à-dire sur les dimensions de responsabilité sociale et politique que l'entrepreneur « se doit de porter vis-à-vis de la société dans laquelle il vit. ». (Verzat & Toutain, 2015, p.17). Nous devons également prendre en compte l'apport de Say, lui-même entrepreneur, pour qui « l'activité entrepreneuriale ne se définit pas seulement par une activité risquée de production et/ou d'achat-revente, mais également par le talent de l'entrepreneur. » (Verzat & Toutain, 2015, p.17).

En ce qui concerne la notion d'entreprise, celle-ci n'a pas toujours occupé la même position dans les sciences économiques, notamment selon certains auteurs du 19ème siècle. Afin d'illustrer ce changement de position, parfois lié à la notion d'entrepreneur et qui selon nous interroge la notion même d'entreprise, Verzat & Toutain (2015) indique :

« Chez Malthus, Ricardo et Smith, « le personnage qu'est l'entrepreneur et l'institution qu'est l'entreprise (comme réalité productive et industrielle) sont quasiment absents (Bachet, 2007). Chez Marx, c'est aussi la figure du capitaliste qui domine, en tant que propriétaire des moyens de production cherchant à en maximiser le profit. Marx fait bien référence à l'entreprise, mais il n'opère pas de distinction entre la fonction productive de l'entreprise et la fonction financière de la société anonyme de capitaux (Bachet, 2007). » (Verzat & Toutain, 2015, p.18).

Nous relevons également, dans cet extrait, une certaine conception de l'entrepreneur qui n'apparait plus comme centrale dans la théorie classique de l'économie, notamment élaborée par Smith (Ibid., 2015). En effet, selon cet auteur, « la figure centrale de la création de richesse est celle du détenteur du capital, et non celle de l'entrepreneur organisateur du travail dans les manufactures ». (*Ibid.*, 2015, p.17).

Les références à ces grands noms de la pensée économique et philosophique que sont notamment Adam Smith (1723-1790) et Karl Marx (1818-1883), sont révélatrices de l'importance des enjeux auxquels nous sommes confrontés. Ceux-ci consistent précisément à définir ce qu'est un entrepreneur et à identifier quelle place il occupe dans une société elle-

même en très forte évolution[47]. En outre, ces éléments de problématique qui concernent les notions d'entrepreneur et d'entreprise, sont importants à prendre en compte, puisque dès lors qu'interroger le concept d'entrepreneuriat, cela peut amener par extension à interroger les concepts d'entrepreneurs et d'entreprise (Pepin, 2011).

1.2. La conception de l'entrepreneur selon Schumpeter

Sans prétendre à l'exhaustivité dans la description de l'évolution de la notion d'entrepreneur, il nous semble indispensable de prendre en compte les apports de Joseph Schumpeter (1883-1950) qui place cette notion au centre de ses analyses du développement économique (Filion, 1997). Après une quasi-absence de cette notion dans les analyses économiques, qui a perduré et que nous avons évoqué précédemment, Schumpeter (1911) développe une conception de l'entrepreneur qui s'apparente à celle de Cantillon et Say. En ce sens, il reprend de manière plus précise ce que Cantillon avait mis en avant concernant la notion de « gains incertains » qui résulte de l'activité de l'entrepreneur. Cela le conduit à définir l'entrepreneur à travers sa « capacité à affronter l'incertitude fondamentale (non prédictible) (…) » (Verzat & Toutain, 2015).

De plus, la théorie économique de Schumpeter ne considère plus l'accumulation du capital comme la première cause de la croissance (Landström & Lohrke, 2010[48]). C'est pour cette raison qu'il introduit les notions d'entrepreneurs et d'innovation, cela lui permettant d'expliquer à la fois les évolutions du système économique, ainsi que les dimensions liées au dynamisme qui peut le caractériser à un moment donné[49]. Pour ainsi dire, la conception Schumpeterienne de la figure de l'entrepreneur, met exergue chez celui-ci sa capacité à jouer un rôle prépondérant dans le processus d'innovation, cela précisément dans une double fonction de destruction et de création (Verzat & Toutain, 2015). Autrement dit le phénomène

[47] Cette très forte évolution est due à l'avènement de la révolution industrielle qui va d'abord concerner le Royaume-Uni puis d'autres pays européens, ainsi que les Etats-Unis et le Japon.

[48] Cité par Verzat & Toutain (2015).

[49] Article *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 1 décembre 2018. URL: http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/joseph-aloys-schumpeter/

d'innovation, qui est le fruit de l'intervention d'un entrepreneur, doit nécessairement aboutir à la création de nouveaux marchés et organisations, mais celle-ci procède au passage à une élimination d'autres marchés et organisations (*Ibid.*).

Selon Filion (1997) c'est Schumpeter qui a permis au domaine de l'entrepreneuriat de prendre son envol, en l'associant étroitement à l'innovation. Il reprend pour illustrer cette idée un propos de Schumpeter :

« L'essence de l'entrepreneuriat se situe dans la perception et l'exploitation de nouvelles opportunités dans le domaine de l'entreprise [...] cela a toujours à faire avec l'apport d'un usage différent de ressources nationales qui sont soustraites de leur utilisation naturelle et sujettes à de nouvelles combinaisons. » (Schumpeter, 1928[50]).

L'innovation, qui est en quelque sorte une réponse à des besoins de « savoir-faire-preuve » d'opportunité, nous le voyons est au cœur de l'acception de l'entrepreneur. En outre, Schumpeter associe étroitement l'innovation à l'entrepreneur, tout en attribuant à cette figure de l'entrepreneur une place privilégiée au développement économique (Filion, *Op.cit.*).

Filion (*Ibid.*) indique que la suggestion de Baumol (1993) correspond à la meilleure façon de réaliser la synthèse des principaux courants économiques concernant l'entrepreneuriat, cela à travers les catégories d'entrepreneur suivantes : la première qui est celle de l'entrepreneur-organisateur d'entreprises correspond à une représentation de l'entrepreneur classique, telle que développé par Say notamment (que nous avons évoqué précédemment). Alors que la seconde qui est celle de l'entrepreneur-innovateur renvoie à la description faite par Schumpeter (1934) et à laquelle nous avons également fait référence précédemment.

Toutefois, Filion (1997) pointe les limites de la science économique, en tant que science de l'entrepreneuriat, qui se refuse à adopter un modèle qu'il appelle « non quantifiable ». Les deux synthèses qui font un état de la littérature du champ de recherche entrepreneurial (Filion, 1997 ; Verzat & Toutain, 2015) indiquent que les théories économiques classiques ou néoclassiques vont attribuer un rôle secondaire, voire quasi-inexistant, à l'entrepreneur, pour expliquer le développement économique. Pour ainsi dire, afin d'expliciter ce développement économique,

[50] Cité par Filion (1997, p.134).

soit l'entrepreneur n'est plus désigné en tant que tel mais par sa fonction (Filion, *Op.cit.*), soit le rôle des grandes entreprises est substitué à celui de l'entrepreneur (Verzat & Toutain, *Op.cit.*). Nous allons, dans la partie qui va suivre, évoquer différents travaux qui se situent spécifiquement dans le champ de recherche en entrepreneuriat. Cela de manière à illustrer l'idée que les recherches en entrepreneuriat se sont développées indépendamment, ou quasi-indépendamment, du champ économique et en tant que discipline à part entière (*Ibid.*).

1.3. L'entrepreneuriat en tant que champ de recherche

Les « béhavioristes » ont fortement contribué au développement des recherches en entrepreneuriat (Filion, *Op.cit.*). Ils ont développé une science du comportement afin d'introduire des éléments de rationalité dans le comportement complexe des entrepreneurs. Filion (*Ibid.*) précise que les béhavioristes regroupent des représentants issus d'un ensemble pluriel de disciplines en sciences humaines et sociales (psychologue, psychanalyste, sociologue, ainsi que d'autres spécialistes du comportement humain).

Weber (1930) a été un précurseur dans cette mouvance behaviouriste, en expliquant que le comportement des entrepreneurs dépend fondamentalement d'un système de valeurs et qu'« il les voyait comme des innovateurs, des gens indépendants possédant une sorte d'autorité formelle par leur rôle de dirigeants d'entreprise. » (*Ibid.*, p.135-136). Yong He (1994) classe Weber dans une approche sociétale de l'entrepreneuriat[51], en indiquant que celle-ci se différentie de l'approche psychologique qui relèverait d'une méthodologie individualiste[52].

Dans le cadre de cette mouvance behaviouriste, McClelland (1961) a défini l'entrepreneur comme une personne encline à un fort besoin d'accomplissement, cela provenant essentiellement d'une « formation » dont l'influence est celle des héros dans la littérature. Ces héros étant caractérisés par leur capacité « à repousser la limite de ce qu'il est possible d'accomplir » (Filion, 1997, p.136). Mais les travaux empiriques de McClelland, qui ont porté

[51] Il s'agit d'une approche qui « insiste sur l'importance des conditions socio-culturelles et macro-économiques dans la formation de l'entrepreneur ». (He, 1994, p.194)

[52] Cette approche psychologique renvoi notamment à la vision Schumpeterienne de l'entrepreneur (*Ibid.*) que nous avons évoqué plus haut.

sur les gestionnaires de grandes organisations, l'ont amené à une certaine conception de l'entrepreneur et ne lui ont pas permis de faire le lien entre la thèse qu'il développe d'un fort besoin d'accomplissement[53] et « le fait de lancer, de posséder, ou même de gérer une entreprise (Brockhaus, 1982, p. 41) » (Filion, 1997, p.136).

Selon Verzat et Toutain (*Op.cit.*), c'est l'ouvrage de McClelland[54] qui a vraiment permis le lancement de la discipline de l'entrepreneuriat. De nombreuses études empiriques ont été menées afin d'expliciter ce lien entre ce fort besoin d'accomplissement de l'individu, qui est en soi une source de motivation à entreprendre, « et la réussite des entrepreneurs ou la création d'organisation » (*Ibid.*, p.19). Ces recherches « ont ouvert la voie à une série d'études sur les comportements entrepreneuriaux qui ont dominé la discipline jusque dans les années 1980. » (*Ibid.*, p.19). Celles-ci développent une approche par les traits et le tableau ci-dessous en fait la synthèse (Filion, 1997).

Tableau 2 Caractéristiques le plus souvent attribuées aux entrepreneurs par les spécialistes en comportement (Filion, 1997, p.138)[55]

Innovateurs	Besoin d'accomplissement
Leaders	Internalité (locus de contrôle interne)
Preneurs de risque modérés	Confiance en soi
Indépendants	Implication à long terme
Créateurs	Tolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude
Énergiques	Initiative
Persévérants	Apprentissage
Originaux	Utilisation de ressources
Optimistes	Sensibilité envers les autres
Orientés vers les résultats	Agressivité
Flexibles	Tendance à faire confiance
Débrouillards	Argent comme mesure de performance

[53] McClelland évoque également la thèse d'un « besoin de puissance » de l'entrepreneur mais l'a peu développé (Filion, 1997).

[54] McClelland., D. C. (1961). The Achieving Society. New York: *Free Press*.

[55] Sources: Hornaday, 1982 ; Meredith, Nelson et al., 1982 ; Timmons, 1978

Cette approche par les traits de caractère ou de personnalité développée par les béhavioristes qui s'intéressent à l'étude du comportement, s'est fortement développé depuis les années 1960 jusqu'au début des années 1980. Celle-ci a rencontré des limites dans la mesure où elle n'a pas permis d'identifier un profil type d'entrepreneur à partir duquel nous pourrions prédire qu'un individu deviendrait ou non un entrepreneur (Filion, 1997 ; Verzat et Toutain, 2015). Les limites de cette approche correspondent notamment au fait que les très nombreuses recherches se sont appuyées sur des échantillons d'entrepreneurs posant des problèmes (délais de réponses au questionnaire après la création d'entreprise allant de 2 à 20 ans, définition de l'entrepreneur qui ne fait pas consensus[56], etc.).

A partir des années 1980, la discipline de l'entrepreneuriat « augmente en visibilité au sein des sciences administratives et attire de plus en plus de chercheurs d'autres disciplines des sciences humaines. ». (Verzat et Toutain, *Ibid.*, p.20). Les premiers doctorats en entrepreneuriat apparaissent pendant cette période, ainsi que d'autres « évènements clés rapportés par les historiens de la discipline[57] » (*Ibid.*, p. 20). Ce qui est une des particularités de la discipline de l'entrepreneuriat est que celle-ci attire des chercheurs, et enseignants-chercheurs, de nombreuses autres disciplines et de quasiment toutes les disciplines en sciences humaines (Filion, *Op.cit.*). En ce sens, il est question d'un éclatement du champ de recherche (*Ibid.*). Cet éclatement est à la fois source de confusion en ce qui concerne l'élaboration, par l'ensemble des chercheurs, d'une définition de la notion d'entrepreneur, et d'un fort consensus d'une définition apportée par une discipline donnée :

« Mais on retrouve un consensus étonnamment large en ce qui a trait aux définitions et aux caractéristiques attribuées aux entrepreneurs par les spécialistes d'une même discipline. Chez les économistes, on s'entend pour associer l'entrepreneur à l'innovation ; on le voit comme une dynamo du développement. Chez les spécialistes des sciences du comportement, on attribue à l'entrepreneur des caractéristiques de créativité, de ténacité, d'internalité et de leadership. Chez les ingénieurs et les spécialistes de la gestion des opérations, l'entrepreneur est perçu comme un bon répartiteur et un

[56] Sur cet aspect qui concerne la définition de la notion d'entrepreneur, Filion indique : « Pour certains est entrepreneur toute personne qui crée une entreprise, tandis que, pour d'autres, les entrepreneurs sont ceux qui ont créé des entreprises qui ont pris de l'expansion. Pour d'autres encore de l'école schumpétérienne est entrepreneur toute personne qui apporte des innovations. » (Filion, *Op.cit,* p.139).

[57] Il s'agit par exemple de « la publication d'une première encyclopédie sur l'état des connaissances dans le domaine (Kent, Sexton et Vesper, 1982), l'apparition de doctorats en entrepreneuriat, mais aussi le regain d'intérêt pour les petites entreprises à partir du rapport de David Birch (1979). ». (Pepin, *Ibid.*, p.20)

coordonnateur de ressources. Chez les spécialistes de la finance, l'entrepreneur sait mesurer le risque. Pour les spécialistes de la gestion, l'entrepreneur sait se donner des fils conducteurs, des visions autour desquelles il organise l'ensemble de ses activités ; il sait se débrouiller et s'organiser. Il excelle dans l'organisation et l'utilisation des ressources qui l'entourent. Pour les spécialistes du marketing, l'entrepreneur identifie des occasions d'affaires, sait « faire autrement » et penser « clients ». Pour celles et ceux qui étudient la création d'entreprises, les meilleurs éléments pour prédire le succès futur de l'entrepreneur demeurent la valeur, la diversité ainsi que la profondeur de l'expérience de même que des expertises acquises par l'entrepreneur potentiel du secteur dans lequel il veut se lancer. ». (Filion, 1997, p.143).

1.4. La structuration du champ de recherche autour de plusieurs paradigmes scientifiques

Dans les années 2000, une nouvelle période s'ouvre, avec des débats sur la structuration et les frontières du champ de recherche en entrepreneuriat[58]. Dans ce contexte Busenitz et *al.* (2014) analysent les articles de plusieurs revues en management depuis 1985 qui leur permet d'identifier quatre paradigmes scientifiques (Verzat & Toutain, 2015) (cf. tableau 2 ci-dessous).

[58] La notion de champ est définie au sens de « système ou instance [qui] est destiné, comme eux, à rendre compte d'un monde social différencié où existent des régions déterminées, qui ne peuvent être réduites aux structures globales de la société dont elles font partie. ». (L. Pinto, article Encyclopædia Universalis, consulté le 08/12/2018) Selon Bourdieu, la notion de champ scientifique doit, comme tout autre champ social, tenir compte de « (…) ses rapports de forces et ses monopoles, ses luttes et ses stratégies, ses intérêts et ses profits, mais (où) tous ces invariants revêtent des formes spécifiques. ». (Bourdieu, 1976, p.89) En prenant en compte cette acception de la notion de champ, nous considérons qu'une de ses caractéristiques principales correspond à celle d'ouverture. En ce sens les contours d'un champ de recherche doivent être régulièrement redéfinis, en fonction notamment de nouvelles évolutions émanant du champ concerné et/ou de son environnement plus ou moins proche.

Tableau 3. « Domaines conceptuels de la recherche en entrepreneuriat entre 1985 et 2009 dans les sept principales revues du management (à partir de Busenitz et al., 2014) » (Verzat & Toutain, 2015, p.21-22)

Domaine conceptuel	Définition	Articles à plus fort impact parus entre 2000 et 2009
Individus et équipes	caractéristiques humaines qui poussent à entreprendre, dynamiques au sein des équipes	McMullen et Shepherd, 2006
Modes d'organisation	pratiques de management, processus d'acquisition et de déploiement des ressources, développement de systèmes, de stratégies ou structures qui permettent de transformer une opportunité en offre viable de produits ou services	Shane, 2000 ; Baker et Nelson, 2005
Opportunités	découverte ou création de nouvelles combinaisons moyens-fins en interaction avec les marchés et l'environnement	Shane et Venkataraman, 2000 ; Sarasvathy 2001 ; Miner, Bassof et Moorman, 2001 ; Autio, Sapienza et Almeida, 2000
Environnement	niveaux d'activité entrepreneuriale dans une population générale et facteurs culturels, économiques ou de marché créant un environnement favorable ou défavorable à l'entrepreneuriat	Amit et Zott, 2001 ; Peng, 2003 ; Lu et Beamish, 2001

Ces quatre grands paradigmes scientifiques, ou domaines conceptuels, permettent de nous rendre compte, d'une façon très générale et synthétique, de ce sur quoi porte les travaux de recherche en entrepreneuriat. De son côté, Filion (1997) indique que l'analyse bibliographique des travaux de recherche en entrepreneuriat a permis d'identifier 27 thématiques distinctes (Harold P. Welsch, 1992). Le tableau 2 ci-dessous présente les 25 thématiques retenues (Filion, 1997). Une étude bibliographique qui concernerait l'identification des thématiques abordées dans les recherches en entrepreneuriat, dans une période plus récente, serait intéressante à réaliser, cela notamment afin d'actualiser cette liste plus ou moins exhaustive des thématiques mobilisées dans le champ de recherche qui nous concerne.

Tableau 4 « Thèmes principaux de recherche en entrepreneuriat » (Filion, 1997, p.143)

- Caractéristiques comportementales des entrepreneurs
- Caractéristiques économiques et démographiques des PME
- Entrepreneuriat et PME dans les pays en développement
- Caractéristiques managériales des entrepreneurs
- Processus entrepreneurial
- Création d'entreprises
- Développement d'entreprises
- Capitaux de risque et financement de la PME
- Gestion des entreprises, redressements, acquisitions
- Entreprises de haute technologie
- Stratégie et croissance de l'entreprise entrepreneuriale
- Alliance stratégique
- Entrepreneuriat corporatif ou intrapreneuriat
- Entreprises familiales
- Travail autonome
- Incubateurs et systèmes de soutien à l'entrepreneuriat
- Réseaux - Facteurs influençant la création et le développement d'entreprises
- Politique gouvernementales et création d'entreprises
- Femmes, groupes minoritaires, ethnicité et entrepreneuriat
- Education entrepreneuriale
- Recherche en entrepreneuriat
- Études culturelles comparatives
- Entrepreneuriat et société
- Franchises

Nous le voyons dans ce tableau, le thème de « l'éducation entrepreneuriale » est présent dans ce recensement des thématiques de recherche en entrepreneuriat, mais voyons de plus près, dans la partie qui suit, ce que recouvre cette thématique et quels sont les objets de recherche de l'EE.

1.5. Etat des lieux des questions de recherche en entrepreneuriat en lien avec des considérations épistémologiques propres aux sciences de l'éducation

A travers l'exploration du champ de recherche en entrepreneuriat, que nous venons d'effectuer et qui rend compte d'une grande diversité des thèmes de recherches, nous ne pouvons penser que l'EE puisse être déconnectée de l'ensemble des autres thématiques. En ce sens, à travers le tableau 5 (ci-dessous), nous pensons que les trois ensembles de sujets de recherche présentés, concernent pour chacun d'entre eux, avec leurs spécificités, un intérêt à être interrogé sous l'angle de l'EE.

Tableau 5 « Recherche en entrepreneuriat » (Filion, 1997, p. 143)

Clients	Sujets	Spécialistes	Méthodologies
Système politique	Politiques gouvernementales Développement régional	Économistes Sociologues	Quantitatives
Entrepreneurs Entrepreneurs potentiels Éducateurs	Caractéristiques de l'entrepreneur Milieu entrepreneurial	Sciences du comportement Sociologues Anthropologues	Quantitatives et qualitatives
Entrepreneurs Entrepreneurs potentiels Éducateurs Conseil aux entrepreneurs	Pratiques des affaires Activités de gestion Financement Leadership Pensée stratégique	Sciences de la gestion	Quantitatives Qualitatives

Par exemple le sujet des politiques gouvernementales (présent dans le tableau 5) est en soi un sujet qui concerne l'EE. Cela dans la mesure où l'EE demande à être interrogée et investiguée du point de vue des politiques publiques qui participent potentiellement et/ou de manière effective à la fois à leur conception et à leur mise en œuvre[59].

Par ailleurs, une des raisons pour laquelle nous pensons que l'ensemble des questions de recherche en entrepreneuriat peuvent potentiellement concerner l'EE correspond à la prise en compte de notre propre positionnement de chercheur en sciences de l'éducation. En ce sens, les sciences de l'éducation ne peuvent avoir vocation à exclure a priori des sujets de recherche, en fonction notamment de leur appartenance disciplinaire. Toutefois, les sciences de l'éducation doivent avoir vocation à construire un point de vue spécifique.

1.6. Les sujets de recherche en EE

Sur quoi portent les recherches en éducation à l'entrepreneuriat[60] ? Tout d'abord, il faut selon nous indiquer que la recherche en éducation à l'entrepreneuriat a été très peu développée en sciences de l'éducation en France (Champy-Remoussenard, 2012), sauf récemment. Toutefois, ces dernières années un certain nombre de publications sont à l'actif de l'unité de recherche dans laquelle nous réalisons notre recherche à l'initiative de Patricia Champy-Remoussenard après sa première enquête réalisée en Guadeloupe à propos des Mini-entreprises (Champy-Remoussenard et al., 2014 ; Pepin & Champy-Remoussenard, 2017 ; Champy-Remoussenard & starck 2018).

[59] Ces dimensions liées à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques publiques relatives à l'EE sont abordées dans le chapitre 2.

[60] Dans le présent chapitre nous utilisons les termes entrepreneuriat/ esprit d'entreprendre/esprit d'entreprise de manière indifférenciée. Toutefois, la définition et l'éventuelle distinction de ces termes demandent à être interrogée, notamment afin de comprendre ce qui se joue, de manière précise, dans les processus éducatifs à l'œuvre (Frétigné, 2017). Ces dimensions liées aux acceptions de ces trois termes sont abordées dans le chapitre 3 (partie 3.1.).

Les recherches en éducation à l'entrepreneuriat sont plus nombreuses et plus anciennes en Sciences de Gestion[61], en Sciences de l'ingénieur et en Economie[62] (Champy-Remoussenard, 2012) et plus récemment nous relevons des publications en Sociologie (Chambard, 2014, 2017 ; Tanguy, 2016) et en sociologie politique (Rozier, 2014). Par ailleurs, il faut signaler le rôle des structures universitaires qui contribuent particulièrement au développement des recherches en EE, cela parallèlement à leur rôle de formation initiale des étudiants (Verzat & Toutain, 2015).

Conclusion du chapitre

Tout au long de ce chapitre, nous avons exploré le champ de recherche en entrepreneuriat du point de vue à la fois de ses origines (avec les économistes), de son développement (avec les béhavioristes) et enfin de sa structuration (avec une contribution de nombreuses disciplines). La problématique principale qui a été relevée concerne la définition de l'entrepreneur et par extension de l'entrepreneuriat, même si un certain niveau de consensus a été constaté à l'intérieur des disciplines. L'enjeu que nous avons donc commencé à identifier (partie 1.6) est de parvenir à construire une définition de l'entrepreneur, et de l'entrepreneuriat, propre aux sciences de l'éducation. Cela permettrait ainsi de développer les pratiques en EE à partir d'une conception de ces notions. Dans le chapitre 3, nous interrogeons la notion d'entrepreneuriat en nous basant sur la littérature scientifique disponible sur ce sujet. Nous avons également focalisé une partie importante de nos investigations empiriques à partir de la double acception de cette notion d'entrepreneuriat qui avait été abordée dans l'introduction de cette thèse.

[61] Des recherches ont par exemple été menées sur l'éventuelle efficacité des pédagogies actives (pédagogies alternatives à la pédagogie classique et qui privilégie notamment la participation des apprenants dans le cadre de leur apprentissage) (Fayolle, 2011). Dans le chapitre 3 (partie 3.1) nous évoquerons la dimension liée aux effets de l'EE en nous appuyant principalement sur un état de l'art réalisés par Fayolle (*Ibid.*).

[62] Par exemple, dans le cadre de notre participation à un colloque doctorale (23 et 24 oct. à Rennes) en éducation et formation des adultes, nous avons observé que l'atelier dans lequel nous avons communiqué comprenait deux autres communicants : l'un était issu des sciences économiques et il a axé sa communication sur « l'analyse des déterminants de l'intention entrepreneuriale » au Burkina Faso (W. Sawadogo, 2018) ; l'autre issu des sciences de l'éducation s'intéressait « aux politiques d'entrepreneuriat inclusif » (Mégret, 2018).

Le chapitre 2 qui va suivre évoque un autre aspect de notre problématique, qui n'est pas sans lien avec ce que nous venons d'évoquer à propos de la définition de l'entrepreneuriat. En abordant notamment la notion de politique publique (Van Zanten, 2014), afin de comprendre dans quelle mesure les acteurs interprètent et traduisent sur le terrain des réformes qui les concernent. En lien avec ce que nous avons évoqué dans ce chapitre 1 avec les notions d'entrepreneur et d'entrepreneuriat, cela permettra d'interroger des modalités de mise en œuvre de politique publique associées à ces notions.

Chapitre 2

Les politiques publiques associées à l'EE : de l'échelon international à l'échelon régional

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons exploré le champ des recherches en entrepreneuriat, et plus particulièrement, les dimensions liées à l'éducation. Nous allons à présent nous intéresser à la littérature scientifique portant sur la question des politiques publiques éducatives, en lien avec l'entrepreneuriat[63], cela tant du point de vue de leur conception, que de leur mise en œuvre. Dans le cadre de cette réflexion, nous interrogeons notamment l'expression de *politique publique*, afin d'en comprendre la signification. En ce sens, il s'agit de « penser la politique » en se gardant de « l'intuition de la familiarité » qui empêche la compréhension de certaines notions, d'images et d'objets (Bourdieu, 1988, p.3)[64].

Il s'agit également, dans le cadre de cette prise en compte de l'état de la littérature, de mener une réflexion sur ces questions de conception et de mise en œuvre des politiques publiques dans le domaine de l'éducation à l'entrepreneuriat (par la suite appelée EE). Sur ce point, nous considérons que cette question des politiques publiques éducatives en matière d'EE est une question sensible, cela dans la mesure où « Le discours militant se trouve aussi dans la littérature scientifique et les présupposés des objectifs des politiques éducatives n'y sont pas souvent analysés, interrogés, déconstruits » (Champy-Remoussenard, 2012, p.43). Cette dimension militante est particulièrement relevée dans le champ d'activités de l'EE(Champy-Remoussenard, 2018; Villette, 2011). En ce sens, nous nous efforcerons dans le cadre de ce chapitre d'interroger les dimensions militantes et les présupposés qui pourraient avoir participé à la définition et à la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'EE, cela à partir des trois niveaux suivants : le niveau international et européen, le niveau national français et le niveau régional[65].

[63] Dans ce chapitre de la thèse nous employons les termes d'entrepreneuriat, d'esprit d'entreprendre et d'esprit d'entreprise de manière interchangeable. Dans le chapitre 3 (pp. 70-74), nous précisons le sens particulier que nous accordons à chacune de ces trois notions.

[64] Bourdieu cite les exemples du catégorème qui correspond à l'opposition droite gauche, des objets comme l'urne et l'isoloir et de l'image du « « fromage » par lequel on représente la distribution des voix (…) » (*Ibid.*, p.3).

[65] Au regard de nos lectures (Champy-Remoussenard, 2012, 2018 ; Champy-Remoussenard et *al.*, 2014 ; Eurydice, 2016), nous pensons que ces trois niveaux correspondent à des niveaux pertinents d'analyse des politiques publiques.

Dans un premier temps, dans ce chapitre, nous allons notamment interroger les expressions de politique publique et de politique éducative afin d'en saisir à la fois le sens et la portée[66]. Cela dans la perspective, ensuite, de pouvoir transposer ce sens et cette portée, à notre objet de recherche qui correspond à l'identification des effets des dispositifs de « mini-entreprises » (ME) sur le SEP des acteurs (élèves et enseignants). Dans les parties suivantes (2.2 et 2.3), nous évoquerons les différents niveaux des politiques publiques (évoqués précédemment) et leurs spécificités. Nous focaliserons également notre attention sur la manière avec laquelle ces différents niveaux sont imbriqués ou non.

2.1. Les notions de politique publique et de politique publique éducative

Tout d'abord, pour ce qui est de la définition du terme de *politique*[67], il nous semble pertinent d'emprunter la définition suivante : « Art, manière de diriger, en vue du bien commun, toutes les activités d'une société. » (Dictionnaire de l'académie Française[68]). Cette acception du terme *politique*, nous permet de comprendre que d'une certaine manière, celui-ci comprend en lui-même une dimension *publique*, cela par à la fois les notions de *bien commun* et de *société*. Mais ce qui nous semble le plus important à signaler, concernant cette acception, correspond à l'idée que *la politique* représente d'une certaine manière une instance décisionnelle ayant vocation à déterminer ce qu'il convient d'effectuer et comment l'effectuer[69]. Par ailleurs, en ce qui concerne l'EE, qui correspond à un type d'activité développée dans différentes sociétés, en France et dans de nombreux autres pays, nous considérons que celle-ci doit également être développée en vue du bien commun. Autrement dit, nous considérons l'élaboration et la mise en place d'activités d'éducation à l'entrepreneuriat comme partie prenante, à la fois, d'un « art et d'une manière de diriger » et donc de *la politique*.

[66] Il s'agit tout particulièrement des objectifs visés par ces politiques publiques.

[67] L'étymologie de ce terme, nous informe que celui-ci vient du latin *politice* et du grec *politika* signifiant « (les) affaires de l'État » (Dictionnaire de l'académie Française, visité le 07/02/2019). URL : https://academie.atilf.fr/9/

[68] Dictionnaire en ligne visité le 07/02/2019.

[69] C'est-à-dire en prenant en compte des dimensions stratégiques. Nous évoquerons ce point par la suite en abordant les différents échelons (international, national et régional) de la conception et de la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'éducation à l'entrepreneuriat (partie 2.1 à 2.3).

Nous en venons à la notion de politique publique pour laquelle, selon van Zanten (2014) : « Il n'y a pas de définition parfaitement consensuelle parmi les spécialistes des traits distinctifs d'une politique publique ». (*Ibid.*, p.22). Mais la définition suivante qui est apportée, sur laquelle nous pourrons nous appuyer dans le cadre de nos travaux sur l'EE, nous semble pertinente :

« Une politique publique se présenterait ainsi d'abord comme une représentation plus ou moins vague ou précise du système sur lequel on veut intervenir, et ensuite comme un ensemble de procédures, de techniques et de relations de pouvoir renvoyant à un processus social concret. » (*Ibid.*, p.22).

Cette définition nous semble pertinente dans la mesure où elle renvoie, avant tout, à une représentation du système sur lequel il convient d'intervenir. En ce sens, il ne s'agit en aucune façon de faire abstraction des caractéristiques spécifiques liées notamment à un système éducatif à un niveau national (par rapport à d'autres nations) et/ou de vouloir « gommer » ce qui fait la singularité d'un « système » au niveau régional (avec des particularités éducatives, socio-économiques et/ou socio-culturelles)[70].

Dans le cadre des travaux de Duran (2010)[71], la notion d'« action publique » a toutefois été privilégiée à celle de politique publique. Cela est la conséquence d'un déplacement du regard « (…) de la construction des politiques à leur mise en œuvre », et à ce titre d'un « renversement de perspective. » (Van Zanten, *Ibid.*, p.22). En ce qui concerne ce « renversement de perspective » qui résulte de travaux du début des années 1980 (Padioleau,1982 ; Lascoumes, 1994), il « met à mal l'idée d'une action politique uniforme et cohérente. » (*Ibid.*, p.22). Van Zanten (*Op.Cit.*) poursuit en indiquant :

« L'hétérogénéité des intérêts en présence, la complexité des stratégies d'acteurs concernés, les méandres de la prise de décision publique, les réinterprétations lors de la mise en œuvre concrète, les effets en retour et les réajustements réguliers des dispositions initiales rendent impossible tout raisonnement linéaire et causal. » (*Ibid.*, p. 22-23).

Selon Van Zanten (*Ibid.*), la remise en cause de la notion de politique publique, s'explique de la façon suivante :

[70] Nous abordons ce point lié aux politiques publiques en région dans la partie 2.4 de ce chapitre en prenant l'exemple de la région des Haut-de-France.

[71] Cités par Van Zanten (*Ibid.*).

« (…) [Elle] favoriserait une vision trop unilatérale, cohérente et maîtrisée d'une activité gouvernementale dont on ne peut déterminer le plus souvent qu'*a posteriori*, en examinant l'articulation des enjeux, des acteurs et des contextes institutionnels, si elle présente ou non le caractère d'une politique délibérée (…) » (*Ibid.*, p.23).

Alors que la notion d'« action publique » a comme avantage de mettre « (…) fortement l'accent sur les configurations institutionnelles, les instruments de gouvernement et les conséquences prévisibles et non prévisibles des choix. » (*Ibid.* p.23). Cette notion, qui s'appuie sur le travail de synthèse de Duran (*Op.cit.*), est ainsi définie de la manière suivante :
« (…) le produit d'un processus social, se déroulant dans un temps donné, à l'intérieur d'un cadre délimitant le type et le niveau des ressources disponibles à travers des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes publics posés et les orientations de l'action ». (Van Zanten, *Op.cit.*, p.23).

Nous en venons à la notion de *politique publique éducative*. Il convient de s'interroger sur la pertinence de la rapprocher des notions de politique publique et/ou d'action publique (telle que nous les avons présenté plus haut). Selon Van Zanten (*Ibid.*), seules les recherches portant sur le domaine de l'enseignement supérieur ont permis de développer de façon plus ancienne et en nombre conséquent ces dimensions que nous avons évoquées précédemment (action politique uniforme et cohérente, etc.).

Ces recherches ont donné naissance à différents concepts, dont celui « (…) d'« anarchie organisée » (Cohen, March et Olsen, 1972), qui ont inspiré de nombreux travaux sur la décision dans les organisations. » ». (*Ibid.*, p.24). Les travaux de Musselin (2001), dans le contexte français[72], ont eu le mérite de montrer « (…) l'intérêt d'étudier les universités comme des configurations – c'est-à-dire comme des dispositifs institutionnels qui cadrent mais ne déterminent pas les pratiques, ni les représentations (…) » (Van Zanten, *Op.cit.*, p.24). En ce sens, les universités en tant que forme d'action collective prennent place dans cette configuration qui est composée de deux autres formes d'action collective (les autorités de tutelle et la profession universitaire) et c'est l'articulation (ainsi que l'interdépendance) entre ces trois

[72] Celui-ci a connu une transformation profonde grâce à une circulaire de mars 1989 qui établit des contrats de quatre ans entre chaque université et les services de l'état central (Musselin, 2001).

formes d'action qui façonnent « les processus de décision et les formes de gouvernement au sein des universités » (*Ibid.*, p.24).

En conclusion de cette partie, nous soulignons que les conceptions qui sous-tendent les notions de politique publique et/ou d'action publique et de politique publique éducative dépendent d'un contexte dans lequel un ensemble d'acteurs (responsable d'administration, acteur de terrain, etc.) va s'approprier les changements et/ou les non-changements. Voyons à présent ce qu'il en est, notamment, de la conception des politiques publiques et/ou de l'action publique, dans le champ de l'éducation à l'entrepreneuriat, cela en prenant en compte plusieurs échelons territoriaux (international, national et régional), ainsi que différents niveaux d'étude (primaire, secondaire et supérieur).

2.2. Les politiques publiques au niveau de l'UE et à l'échelon international

Dans cette partie, nous mobilisons le rapport Eurydice (2016) qui est le fruit d'un travail mené par un réseau du même nom (Eurydice), coordonné par l'Agence exécutive « Éducation, Audiovisuel et Culture » de l'Union Européenne. (*Ibid.*)[73] Ce réseau est composé de 33 états/régions membres de l'UE, ou candidats à l'entrée dans l'UE (Turquie, Monténégro, etc.), ou faisant partie de l'espace économique européen (EEE/ALE). Un recueil de données réalisé dans les différents pays participant au réseau a permis d'élaborer ce rapport. Il a vocation à fournir des descriptions des systèmes éducatifs nationaux, et à produire des études comparatives sur des thèmes particuliers, des indicateurs et des statistiques (*Ibid.*)[74].

[73] Le rapport est intitulé « Formation à l'entrepreneuriat à l'école en Europe ». Il s'agit d'une traduction de la version anglaise intitulée « Entrepreneurship education at school in europe ».

[74] Les contributeurs de l'unité française, pour ce rapport Eurydice, sont Isabelle Buisson (expert en éducation à l'entrepreneuriat, Lycée français de Brasilia), Patricia Champy-Remoussenard & Sylvain Starck (experts et chercheurs en éducation à l'entrepreneuriat, Université de Lille).

2.2.1. L'emploi du vocable d ' « éducation » et de « formation » à l'entrepreneuriat et le lien avec la notion de live long learning

La mise en avant de l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat, ainsi que son développement, est un des principaux objectifs des politiques européennes et nationales (Eurydice, 2016). Nous pensons que l'emploi d'un vocable, qui associe les deux termes d'*éducation et* de *formation* (à l'entrepreneuriat), dans ce rapport Eurydice (*Ibid.*), et qui reprend la terminologie mobilisée dans les textes officiels, est un marqueur significatif de l'orientation des politiques publiques européennes. L'association des deux termes de *formation* et d'*éducation* que nous relevons également dans des textes européens cités par ce rapport (*Ibid.*), est illustrée par la citation suivante :

« certains États membres doivent déjà élaborer une politique transversale ou une approche stratégique de la formation à l'entrepreneuriat ou des programmes d'études et des méthodes d'enseignement dans ce domaine; considérant que les enseignants et les chefs d'établissements scolaires en Europe ne sont pas tous suffisamment formés en matière d'éducation à l'entrepreneuriat (…). »[75]

Cette citation illustre une double finalité de l'éducation et de la formation à l'entrepreneuriat. Il s'agit d'éduquer les jeunes à l'entrepreneuriat, en développant leur « esprit d'entreprise », cela est précisé au sens large, et de former les adultes qui mettront en œuvre cette éducation à l'entrepreneuriat. Le titre (en français) de ce rapport Eurydice (*Ibid.*), que nous avons mentionné précédemment, illustre également cette association des deux termes d'*éducation* et de *formation*. Cela, comme l'effectue ce rapport (Ibid.), lorsqu'il s'agit d'évoquer les politiques publiques à l'échelon européen et/ou à des niveaux nationaux de l'espace européen.

Au chapitre suivant (chapitre 3), nous évoquerons les liens entre les termes d'éducation et de formation ou d'apprentissage. Nous aborderons également (partie 3.2.2) les différentes conceptions du terme d'éducation, qui font référence à des distinctions ou non d'avec la notion de formation (Reboul, 2010).

Dans tous les cas, notre propos consiste à indiquer que notre lecture des textes prônant l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat, comme nous l'avons vu précédemment,

[75] Résolution du Parlement européen du 8 septembre 2015 sur la promotion de l'esprit d'entreprise chez les jeunes par l'éducation et la formation (2015/2006 (INI)). (cité par le rapport Eurydice, *Ibid.*)

demande à prendre en compte qu'elle vise des publics hétérogènes (élèves, jeunes adultes et adultes en formation, enseignants, personnels d'éducation divers). Autrement dit, il s'agit de penser l'éducation et la formation non pas comme quelque chose de monolithique, et un « allant de soi », mais plutôt comme une pluralité de pratiques et de dispositifs qui demandent à être constamment interrogés.

En nous intéressant à l'éducation à l'entrepreneuriat (EE) des élèves dans le secondaire, cela implique de nous focaliser sur une période de la vie des individus qui correspond à l'adolescence[76]. Toutefois, il s'agit également de prendre en compte ce qui a été éventuellement réalisé avant cette période de l'adolescence (ou avant le secondaire), et ce qui pourrait l'être après (Université, formation initiale et continue des adultes). Cela est d'ailleurs prôné par un texte européen de 2006[77], qui privilégie une conception de l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat associée à la notion de *live long learning*.

Nous remarquons donc une incitation des politiques publiques en ce qui concerne l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat qui s'inscrit dans une logique de formation tout au long de la vie, mais comme l'indique Champy-Remoussenard (2021) :

« La réalité des dispositifs éducatifs ne traduit pas cette préoccupation de continuité. Les activités sont segmentées en fonction des publics auxquels elles sont destinées et en fonction de l'organisation elle-même segmentée du système éducatif et de formation (primaire, secondaire, supérieur, formation continue).» (Champy-Remoussenard, *Ibid.*)

La prise en compte des deux termes d'éducation et de formation s'avère utile afin de parvenir à une meilleure compréhension de l'orientation des politiques publiques en matière d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat. En effet, dans le cadre de cette logique de formation tout au long de la vie, que nous avons mentionnée et dans laquelle s'inscrit l'éducation et la formation

[76] Dans ses travaux sur la sociologie de la jeunesse, Galland (2017) s'intéresse à cette période de la vie qu'est la jeunesse, et à son statut, en tentant de saisir les frontières entre l'enfance, l'adolescence, la post-adolescence, la jeunesse et la vie d'adulte.

[77] Il s'agit de recommandations du Parlement européen et du Conseil européen du 18 décembre 2006 sur les compétences-clefs de l'éducation et la formation tout au long de la vie (dont la compétence de l'esprit d'initiative et d'entreprise). Journal Officiel de l'Union européenne. 30/12/2006 (cité par Champy-Remoussenard, 2021, article en cours de publication).

à l'entrepreneuriat, nous remarquons une certaine cohérence et complémentarité dans l'utilisation des deux termes d'éducation et de formation. En ce sens, comme nous l'avons également évoqué dans cette partie, la mise en œuvre d'une éducation et d'une formation à l'entrepreneuriat demande à être pensée à partir d'une logique de continuité entre les différents niveaux scolaires (primaire, secondaire, supérieur) et la formation des adultes (y compris les personnes âgées).

Venons-en à présent à la définition de l'éducation (qui englobe la notion de formation) à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprise mobilisée dans le rapport Eurydice (*Ibid.*).

2.2.2. La définition de l'éducation à l'entrepreneuriat à partir d'une compétence clé du socle commun

Dans le rapport Eurydice (2016), une définition de la formation à l'entrepreneuriat est proposée. Elle a été empruntée au groupe de travail de la Commission européenne[78]. Elle est selon nous un marqueur de l'orientation préconisée par les politiques publiques, et/ou par l'action publique, à l'échelon européen. Cette définition 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 » (*Ibid.*, p.21).

La compétence de l'esprit d'entreprise sur laquelle s'appuie cette définition, doit être rapprochée de la compétence clé de « l'esprit d'initiative et d'entreprise » du socle commun européen (nous l'avons évoqué dans la partie précédente).

[78] Ce groupe de travail s'est accordé (en date du 18 janvier 2012 à Genève) sur une conceptualisation de l'esprit d'entreprise comme compétence clé (Eurydice, *Ibid.*). Il s'agit d'« un groupe de travail international sur la formation à l'entrepreneuriat [réuni] à Genève le 18 janvier 2012. Il est composé de représentants de l'ETF, du GIZ, de l'OIT, de l'UNESCO et de l'UNEVOC. » (Eurydice, 2016, p.19)

La définition de cette compétence clé est la suivante :

« L'esprit d'initiative et d'entreprise désigne l'aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Elle 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. »[79]

Cet aspect lié à la mise en place d'un socle commun de compétences qui comprend la compétence de l'esprit d'initiative et d'entreprise, indique d'une part qu'il existe une volonté de coordonner les politiques publiques éducatives à l'échelon européen (Champy-Remoussenard, Ibid.), et d'autre part, que celles-ci incitent d'une certaine manière, plus ou moins explicite, à des formes d'éducation à l'entrepreneuriat. Au-delà de l'échelon européen, nous relevons l'existence d'une logique mondialisée en matière d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat, celle-ci « (…) prenant notamment appui sur une logique de développement des compétences » (*Ibid.*, 2018, p.24).

Par ailleurs, selon le rapport Eurydice (2016), la compétence de l'esprit d'entreprise qui est communément admise (par le groupe de travail cité précédemment) vise une double perspective :

« Premièrement, l'acquisition d'attitudes, de compétences et de connaissances entrepreneuriales devrait permettre à l'individu de traduire des idées en actes. Deuxièmement, l'esprit d'entreprise ne concerne pas uniquement des activités économiques et la création d'entreprises, mais il touche plus largement tous les domaines de la vie et de la société ». (*Ibid.*, p.21)

Autrement dit, cette acception de l'esprit d'entreprise dont le sens équivaut à celui de la compétence clé d'esprit d'initiative et d'entreprise ne se limite pas donc pas à vouloir inculquer chez les apprenants des compétences et des connaissances qui seraient uniquement celles liées

[79] Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO L 394 du 30.12.2006, p. 10. (Cité dans le rapport Eurydice, 2016, p.19)

à la création et/ou à la gestion d'une entreprise. En effet, cette compétence a aussi comme objectif d'être mobilisable dans tous les domaines de la vie (sociale, personnelle, professionnelle, etc.).

Le rapport Eurydice (*Ibid.*) précise également, en lien avec cette acception de l'esprit d'entreprise, qu'il s'agit de permettre aux individus de savoir développer des actions innovantes et créatives, celles-ci pouvant être « (…) réalisée[s] dans le cadre d'une nouvelle entreprise ou d'organisations existantes, c'est-à-dire comme « activité intrapreneuriale[80] ». (*Ibid.*, p.21).

De même, au niveau national français, le socle commun de connaissances et de compétences de 2006[81], mentionne la compétence « autonomie et initiative »[82]. Selon Champy-Remoussenard (2012, 2021), il peut s'agir « (…) [d'] une traduction culturelle en contexte français des prescriptions européennes » (*Ibid.*, p.42).

Cette compétence d'esprit d'entreprise qui est donc mobilisée au sens large dans les deux socles communs (européen et français), correspond d'une certaine manière à un marqueur de l'orientation des politiques publiques européennes et nationales françaises en matière d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat. Ces politiques publiques européennes et françaises semblent vouloir mettre en œuvre une éducation à l'entrepreneuriat qui ne se résume pas à « la sphère des sciences du *management* », mais se réfère plutôt assez clairement à une conception large des notions d'esprit d'entreprise et d'entrepreneuriat[83].

[80] Nous avons fait référence à l'intrapreneuriat dans le chapitre 1 (cf. chapitre 3, partie 3.7.).

[81] Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. (Cité par Champy-Remoussenard, 2021.)

[82] Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. BOEN n° 29, 20 juillet 2006. (Cité par Champy-Remoussenard, 2012).

[83] Surlemont et Kearney (2009) mobilisent cette expression « sphère du management » afin d'expliciter l'un des deux types de compétences issues de la notion d'entrepreneuriat. En ce sens, ils indiquent que l'enseignement des compétences disciplinaires, qu'ils associent d'ailleurs à la notion d'esprit d'entreprise (ici dans un sens restreint), « (…) requiert une accumulation de connaissances qui sont essentiellement techniques. », et que ces connaissances relèvent essentiellement de cette « sphère du management » (Surlemont et Kearney, 2009, p.25).

2.2.3. La prise en compte du rapport des individus à l'entrepreneuriat

Afin de comprendre ce qui contribue à la conception et à la mise en place des politiques publiques qui concerne l'EE, nous devons également prendre en compte les caractéristiques des territoires concernés. En ce sens, selon le *Global Entrepreneurship Monitor*[84] (GEM, 2014), les pays européens, tant au niveau global qu'au niveau des états, montrent un faible engouement pour ce qui est de « l'intention de devenir entrepreneur » (cf. Tableau 1). Par ailleurs, l'enquête du GEM montre un niveau supérieur à 50% des personnes interrogées, dans l'ensemble des pays européens, en ce qui concerne le « choix de carrière souhaitable » en entrepreneuriat (cf. tableau 1). Cela montre que pour un peu plus d'une personne sur deux en Europe, l'entrepreneuriat est perçu positivement et qu'il ne s'agit donc pas d'une notion péjorative.

[84] Le GEM réalise chaque année une enquête sur l'entrepreneuriat dans de nombreux pays à travers le monde. Cela permet d'effectuer un suivi sur l'évolution potentielle de l'entrepreneuriat à la fois au niveau global et mondial et au niveau de nombreux pays. URL (du GEM) : https://www.gemconsortium.org/data/sets

Tableau 1 – « L'entrepreneuriat en tant que choix de carrière souhaitable et intention de devenir entrepreneur (% de la population âgée de 18 à 64 ans), 2014[85]*. »* (GEM, Ibid., p.30)

%	Union européenne	Allemagne	France	Italie	Royaume-Uni	Suède
Choix de carrière souhaitable	57	52	59	65	60	52
Intention de devenir entrepreneur	12	6	14	11	8	8

Note explicative (Tableau 1)

« L'intention de devenir entrepreneur est définie comme le pourcentage d'individus qui pensent créer une entreprise dans les trois prochaines années (les personnes déjà actives comme entrepreneurs sont exclues de cette mesure), groupe d'âge des 18-64 ans. » (*Ibid.*, p.30)

Ce choix d'activité est plébiscité dans l'UE pour, un peu plus d'une personne sur deux interrogées (57%). Ce taux demeure toutefois inférieur à toutes les autres régions du monde (GEM, 2014[86]). Selon le GEM, cela s'explique par le niveau de développement économique et la « disponibilité d'emplois » des pays concernés (Eurydice, Ibid.). En effet, l'étude du GEM (*Op.Cit.*) indique que ce sont les pays d'Afrique (Angola, Botswana et Afrique du sud) qui détiennent le plus haut taux de personnes désirant réaliser une carrière dans l'entrepreneuriat, cela amenant à penser que plus le taux de chômage est élevé, plus les individus se projettent, potentiellement, dans un « choix de carrière » en lien avec une « activité entrepreneuriale »[87].

[85] Les chiffres de ce tableau sont issus du rapport « Global entrepreneurship monitor » (GEM, 2014). Ce tableau reprend uniquement une partie des chiffres des pays de l'Union européenne, ainsi que le chiffre correspondant à la moyenne des pays de l'UE. Nous avons choisi de reprendre les chiffres de quelques pays qui sont comparables avec la France (même si chaque pays connait des particularités, avec son taux de chômage spécifique, son niveau de PIB (produit intérieur brut), etc.).

[86] Cité par le rapport Eurydice (*Op.cit.*).

[87] Sur ce point « Le rapport GEM souligne que les personnes vivant dans des économies mues par les facteurs et l'efficience apprécient nettement plus l'entrepreneuriat que celles vivant dans des économies mues par

Sur un plan méthodologique, le GEM (*Ibid.*) prend en compte comment les individus perçoivent l'entrepreneuriat, mais cela doit être distingué de leur comportement effectif. En effet, la perception de l'entrepreneuriat par les individus ne doit pas être confondue avec ce qu'ils feraient réellement en étant confrontés à l'entrepreneuriat. Toutefois, selon le GEM (*Ibid.*), il est pertinent de prendre en compte cet indicateur relatif à la perception de l'entrepreneuriat et de l'associer à d'autres indicateurs (individuels et collectifs), liés notamment, à certaines caractéristiques nationales et/ou internationales (phase de développement économique, contexte social/culturel/politique, etc.), afin d'expliquer le comportement réel des individus en matière d'entrepreneuriat.

Le GEM s'appuie sur une typologie des pays fondée sur leur compétitivité économique avec les autres nations (Porter et al., 2001) :

« Dans un premier temps, l'économie est fondée sur les facteurs et les pays se font concurrence sur la base de leurs dotations en facteurs, essentiellement la main-d'œuvre non qualifiée et les ressources naturelles. Dans un deuxième temps, à mesure qu'un pays gagne en compétitivité, la productivité et les salaires vont augmenter au rythme du développement, faisant passer le pays au stade d'économie mue par l'efficience. Enfin, à mesure que les pays passent au stade mu par l'innovation, les salaires auront tellement augmenté qu'ils ne seront en mesure de maintenir ces salaires élevés et le niveau de vie correspondant que si leurs entreprises sont capables de concurrencer les autres avec des produits nouveaux et uniques (…). La plupart des pays de l'UE sont des économies mues par l'innovation, à l'exception de la Croatie, de la Hongrie, de la Lituanie, de la Pologne et de la Roumanie, qui sont mues par l'efficience (RO) ou en transition vers une économie fondée sur l'innovation. (…) » (Eurydice, *Ibid.*, p.29).

Les dimensions que nous avons évoquées qui concernent les choix des individus à se « lancer » ou non dans une carrière entrepreneuriale et à devenir ou non entrepreneur (à un niveau européen et international) révèlent que celles-ci continuent potentiellement à faire partie des préoccupations en matière de politique publique et d'action publique d'éducation à l'entrepreneuriat. Cela tant à l'échelon de l'Union européenne, qu'à l'échelon national français, ainsi qu'à l'échelon régional. Nous allons évoquer dans la partie suivante, ces deux derniers échelons (national et régional) afin de comprendre dans quelle mesure ils participent de façon

l'innovation ». (*Ibid.*, p.29). Nous évoquons à la fin de cette partie ce que sont les économies mues par les facteurs et celles de l'efficience.

plus ou moins essentielle à l'élaboration et la mise en place des politiques publiques en matière d'EE.

En conclusion de cette partie (2.2.) axée principalement sur les politiques publiques d'éducation à l'entrepreneuriat à l'échelon européen, nous soulignons la mise en place d'un socle commun de compétences, dans lequel a été intégré l'esprit d'entreprise comme compétence clé transversale. Cela indique une volonté d'instaurer une éducation à l'entrepreneuriat des individus à partir du même principe qui relève de cette compétence clé (Eurydice, *Op.Cit.* ; Champy-Remoussenard, 2018). Par ailleurs, la mise en place de ce socle commun européen, déclinée au niveau des instances nationales (*Ibid.*), nous permet de penser que l'éducation à l'entrepreneuriat a été effectivement érigée en tant que dimension prioritaire dans la mise en place des politiques publiques européennes et internationales.

2.3. Les politiques publiques (ou l'action publique) en matière d'EE à l'échelon nationale français et en région

2.3.1. L'échelon national français

Le socle commun des compétences français de 2006, qui comprend la double compétence de l'initiative et l'autonomie[88], peut être considéré comme une traduction de la compétence du socle européen (l'esprit d'initiative et d'entreprise) évoquée précédemment (Champy-Remoussenard, 2012, 2018). Le vocable utilisé dans le socle commun français diffère de celui utilisé dans le socle commun européen. Toutefois, selon Champy-Remoussenard (*Ibid.*, 2018), cette différence de vocable ne doit pas nous empêcher de penser qu'il y a une assez forte proximité entre ces deux appellations de la compétence associée à l'EE :

« Mais l'idée d'esprit d'entreprise est « masquée » dans le texte français alors que la dynamique de mise en projet est, elle, clairement repérable. Pour la compétence « autonomie », il est question de « connaitre l'environnement économique : l'entreprise ; les métiers de secteur et de niveaux de qualification variés

[88] Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le Code l'éducation.

ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer »[89]. Mais c'est surtout à propos de « l'esprit d'initiative » qu'on trouve des analogies avec les objectifs européens d'acquisition de l'esprit d'entreprendre. La démarche de mise en projet est largement préconisée, l'élève doit être capable de « concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques »[90]. » (*Ibid.*, 2018, p.29).

Il y a donc une incitation qui se situe sur le registre du projet, et cela résulte finalement d'une transposition dans le contexte français de la compétence à entreprendre du socle commun européen (évoquée dans la partie précédente). En effet, nous remarquons de fortes similarités entre cette compétence du socle commun européen et celle présente dans le socle commun français. Cela notamment en matière d'aptitude à mobiliser des ressources à la fois internes et externes[91] au service d'un projet, que ce soit en tant que futur chef d'entreprise (entrepreneur), ou en tant que futur salarié d'entreprise (intra-entrepreneur), mais également en tant que personne désirant simplement passer des idées aux actes (Eurydice, *Op.cit.*).

D'autres éléments permettent de caractériser la politique publique française d'éducation à l'entrepreneuriat. Il s'agit notamment du fait qu'il y a actuellement un « (…) contexte très incitatif en matière de création d'entreprises. » (Champy-Remoussenard, 2018, p.30). Parmi les facteurs qui ont contribués à faire émerger ce contexte, il y a la participation des pouvoirs publics nationaux à la création de différentes instances comme l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques en Entrepreneuriat (OPPE[92]) et l'AFE[93]. Ce contexte très incitatif est également marqué par « (…) une kyrielle d'acteurs [qui] agit depuis de nombreuses années sans que leur

[89] Socle commun de connaissance, de compétence et de culture. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, JO du 2 avril 2015. MENESR – DGESCO A1-2.

[90] Extrait du Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 (cité précédemment).

[91] Selon Jacques Tardif (2006), « la compétence est un savoir-faire agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». (Tardif, 2006, p.22).

[92] L'OPPE a été créée en 2001 par les pouvoirs publics nationaux français. Lorsque celui-ci a été créé, il avait pour mission de recenser les dispositifs entrepreneuriaux mis en place dans le cadre de l'enseignement secondaire et supérieur. Il a actuellement une mission qui est davantage dévolue à la mutualisation, la promotion, et aux « échanges autour des pédagogies entrepreneuriales, au service, des établissements, des enseignants, des étudiants, des réseaux d'accompagnement à la création d'entreprise et des institutions. » (Site de l'Agence France Entrepreneur (AFE), visité le 03/03/2019).

[93] Cette agence était anciennement dénommée APCE (Agence pour la création d'entreprise).

action soit toujours coordonnée par l'Etat ni même par les régions » (*Ibid.*, p.30). Ce dernier élément qui indique parfois une absence de coordination par les instances politiques (Etat/ Région), nous amène à penser, en lien avec ce que nous avons indiqué en début de ce chapitre, que les instances politiques centrales participent plutôt à une conception et une mise en place d'une action publique (Duran, *Op.Cit.*) en matière d'EE, plutôt qu'à une politique publique dont on ne sait parfois qu'après coup, si celle-ci a été délibérée ou non (Van Zanten, *Op.Cit.*).

Par ailleurs, il nous semble important d'évoquer la forme d'accélération à laquelle nous avons été confrontés ces dernières années[94]. En effet, comme cela a été évoqué précédemment, nous avons constaté l'avènement des socles communs européens et français (dans les années 2000) dans lesquels a été intégré la compétence clé transversale associé à l'EE, et cela constitue selon nous un tournant en matière de politique publique transnationale, nationale, et régionale. Nous avons dès lors connu, notamment en France, une volonté affichée de généralisation de l'EE, cela que ce soit au niveau de l'enseignement supérieur, au niveau de l'enseignement secondaire, voire au niveau de l'école primaire.

En ce qui concerne le niveau de l'enseignement supérieur, l'EE n'a plus simplement été réservée comme dans le passé à certaines filières (écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, etc.). Il y a eu, en effet, une systématisation de l'EE depuis les années 2000 (Baeza et *al.*, 2015) et qui a été renforcée à partir de 2013, avec la tenue des Assises de l'entrepreneuriat[95]. Un des principaux éléments de la politique publique de l'EE dans l'enseignement supérieur correspond à la mise en place d'un plan PEPITE (Pôles Etudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat) au niveau national en 2013. Celui-ci a été lancé à partir d'un appel à projet (porté par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche) qui a débouché sur la création de trente pôles qui ont permis de couvrir l'ensemble du territoire national (y compris en Outre-Mer) par une large participation des établissement d'enseignement supérieur (Meige, Gillard, & Perrey, 2019).

[94] Toutefois, si vous souhaitez disposer d'un regard complémentaire, et plus exhaustif, sur ce que nous avons abordé dans cette partie sur les politiques publiques nationales françaises, nous vous conseillons de consulter le chapitre 1 de l'ouvrage que nous avons évoqué à plusieurs reprises (Champy-Remoussenard & Starck (dir.), 2018).

[95] Des discours de clôture des assisses de l'entrepreneuriat ont été prononcés par le Président de la République française, François Hollande et la Ministre déléguée aux PME, à l'Innovation et à l'Économie numérique, Fleur Pellerin. URL : https://www.economie.gouv.fr/cloture-assises-de-l-entrepreneuriat (Site consulté, le 4/03/2019).

En ce qui concerne, l'enseignement au niveau du secondaire, des changements récents ont également été observés, comme les propos suivants le mentionnent :

« Auparavant, dans l'enseignement secondaire, l'esprit d'entreprendre était majoritairement porté par des dispositifs tels que les mini-entreprises qui existaient en marge des curricula depuis de nombreuses années, sous des formes variées, en fonction d'initiatives locales. » (Champy-Remoussenard, 2018, p. 31). Mais rien d'analogue à ce que représente PEPITE dans le supérieur n'a été mis en œuvre ni dans le primaire, ni dans le secondaire.

Il faut donc nuancer ce constat de forte incitation au développement d'une éducation à l'entrepreneuriat qui serait généralisée au niveau du système éducatif, puisque si celle-ci a été assez fortement matérialisée dans l'enseignement supérieur, elle peine toutefois à l'être sur d'autres segments de ce système scolaire[96].

2.3.2. L'échelon régional

Afin d'aborder l'échelon régional des politiques publiques en matière d'EE, qui semble être un échelon essentiel[97], nous allons évoquer « (…) à titre d'exemple des déclinaisons des stratégies sur un plan régional, la Stratégie régionale pour l'Initiative et l'entrepreneuriat du Nord-Pas-de-Calais (SRIE) (…). » (Champy-Remoussenard, 2018, p.32). Cette région porte actuellement le nom de Haut-de-France et elle a connu, comme l'ensemble des régions françaises, un accroissement significatif de son périmètre géographique[98]. En 2012, la SRIE s'est exprimée de la façon suivante :

« Concrètement, la SRIE, dans sa mise en œuvre opérationnelle doit permettre à chaque jeune de la région d'apprendre et de s'exercer très tôt à monter et mener jusqu'à leur terme des projets de toute

[96] *Ibid.*

[97] *Ibid.*

[98] Cette ancienne région du NPDC avait été élue en 2013, première région européenne entreprenante en France, avec deux autres régions en Europe.

Ce titre de « « Région européenne entreprenante (REE) » est décerné, pour une année donnée, aux régions ayant présenté le plan de perspective le plus crédible, le plus tourné vers l'avenir et le plus prometteur. » (URL : https://cor.europa.eu/fr/engage/Pages/european-entrepreneurial-region.aspx , site visité le 4/03/2019).

nature. A l'école, au collège, puis au lycée et à l'université, *s'entraîner* permet de développer des compétences et donc de prendre moins de risque au moment d'entreprendre un projet qu'il soit économique, social ou solidaire. Parallèlement, le développement de l'entrepreneuriat féminin fait l'objet d'un soutien particulier : si les femmes sont nombreuses à déclarer leur intention, elles sont peu nombreuses à passer le pas, ce qui justifie des actions spécifiques. Les actions pédagogiques en faveur de l'esprit d'entreprendre reposent sur les valeurs de solidarité, d'esprit d'équipe, de créativité qui sont au cœur de l'entrepreneuriat. Mais elles permettent aussi de lutter contre le décrochage scolaire en donnant du sens à l'école. Elles participent à relever les ambitions des élèves en les encourageant à se projeter plus loin dans leurs projets professionnels. »[99]

Les objectifs visés par cette SRIE sont fidèles aux orientations internationales que nous avons évoqués précédemment dans ce chapitre. Il y a notamment, une forte similarité avec les incitations européennes en matière de politique éducative entrepreneuriale, et avec la compétence clé transversale de l'esprit d'initiative et d'entreprise qui met en avant son souci de développer, notamment chez les jeunes des aptitudes favorisant leur inclusion sociale, ainsi que leur créativité quel que soit le domaine concerné (économique, culturel, social). Nous remarquons également de fortes similarités avec le socle commun de connaissances et de compétences français[100], qui incite à l'acquisition de la double compétence initiative et autonomie. En effet, la SRIE met en avant l'idée d'entreprendre des projets (quel que soit leur nature : économique, social ou solidaire) et cela rejoint d'une certaine manière la compétence de l'initiative. En ce sens, la compétence de l'initiative consisterait notamment à développer une aptitude à entreprendre des projets.

[99] Extrait cité par Champy-Remoussenard (p.32-33, 2018).

[100] Décret du 11 juillet 2006.

Conclusion du chapitre

Dans un premier temps, ce chapitre nous a permis d'aborder la problématique générale de la conception d'une politique publique qui puisse prendre en compte les nombreuses contingences liées à sa mise en place sur le terrain, et qui ne peut donc se faire à partir d'un raisonnement linéaire et causal (Van Zanten, *Op.Cit.*). Nous avons ensuite constaté qu'en matière de politique publique associée à l'EE (aux différents échelons évoqués : transnational, européen, national et régional), nous sommes confrontés, d'une certaine manière, à cette même problématique du passage de la conception d'une politique publique à sa mise en œuvre. En ce sens que des outils d'harmonisation d'une politique publique de l'EE sont mis à disposition des acteurs et des territoires (les socles communs européens et nationaux de compétences qui comprennent une compétence à entreprendre, l'exemple de la définition d'une SRIE, etc.), mais que leur mise en œuvre concrète sur le terrain n'a pas encore été matérialisée sur l'ensemble du système éducatif. Autrement dit, la question de la généralisation de l'EE à tous les niveaux d'enseignements (primaire et secondaire et pas uniquement universitaire ou réservé aux filières professionnelles et techniques) continue à être posée, notamment afin de parvenir à faire en sorte que celle-ci soit effective.

Enfin, les textes de politiques publiques en matière d'EE que nous avons mentionné dans ce chapitre (la compétence d'esprit d'entreprise mentionnée dans un sens large dans les textes européens et français, la définition d'une SRIE en Nord-Pas-de-Calais), témoignent d'une forte incitation à mettre en œuvre une éducation à l'entrepreneuriat sur les territoires. Nous avons mené une enquête de terrain dans deux régions françaises (les haut-de-France et la Guadeloupe), et en observant la mise en œuvre d'un dispositif de « mini-entreprises »[101] à l'échelle de ces deux territoires, nous avons du même coup constaté cette forte incitation des politiques publiques en matière d'EE.

[101] Nous avons présenté ce dispositif pédagogique dans le chapitre 3 (partie 3.8.1).

Chapitre 3

L'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre : définition, finalités et dispositifs

« En toute espèce de projet, il y a deux choses à considérer : premièrement la bonté absolue du projet ; en second lieu, la facilité de l'exécution. » (Rousseau, 2009, p.43[102])

[102] 1ère édition de 1762.

Introduction

Nous nous intéressons à la notion d'éducation à l'entrepreneuriat, et à partir de là il nous semble important d'interroger les deux termes qui forment cette notion : l'éducation et l'entrepreneuriat. Nous commençons par évoquer le terme d'entrepreneuriat qui renvoie lui-même à un concept polysémique (Surlemont & Keraney, 2009). La complexité du concept d'entrepreneuriat, est évoquée dans la première partie de ce chapitre (3.1.). Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Surlemont & Kearney (2009) qui font référence à littérature scientifique portant sur l'entrepreneuriat, à la fois comme thème de recherche, discipline scientifique et concept polysémique.

Pour ce qui est du concept d'éducation, nous avons souhaité l'interroger pour connaitre les modalités de son application à l'entrepreneuriat. En ce sens, il s'agit de prendre en compte les deux concepts d'éducation et d'entrepreneuriat qui sont intimement liés, puisqu'ils forment finalement, par leur association, un seul concept. Dans le cadre de notre recherche, l'éducation et l'entrepreneuriat sont donc interdépendants, et nous ne pouvons interroger l'un de ces deux concepts en faisant complètement abstraction de l'autre.

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord, dans une première partie, évoquer la définition de l'entrepreneuriat et la dimension polysémique à laquelle elle renvoie (partie 3.1). Cette dimension polysémique de l'entrepreneuriat s'explique par la variété d'approches à partir de laquelle celle-ci est investiguée (Surlemont & Kearney, *Ibid.*).

C'est la raison pour laquelle, dans la seconde partie (3.2.) de ce chapitre, en lien avec un questionnement sur l'éducation à l'entrepreneuriat, nous évoquerons le concept d'éducation. Dans cette même partie, nous aborderons la définition du concept d'éducation qui prend en compte ses différents sens. En effet, cela nous semble être un premier pas vers la résolution d'une problématique, liée à la diffusion de l'esprit d'entreprendre et/ou à une culture entrepreneuriale. Cette problématique nous amène, notamment, à nous interroger sur les conditions et les effets attendus de cette intention formative particulière. Il semble donc intéressant de nous interroger de la manière suivante : peut-on éduquer à, enseigner, apprendre l'esprit d'entreprendre, l'entrepreneuriat et/ou l'esprit d'entreprise ? Et si oui, par quels

processus éducatifs, d'enseignement, d'apprentissage et/ou par quelles approches pédagogiques ?

Ensuite, afin de contextualiser notre questionnement relatif au triptyque éducation/enseignement/apprentissage, nous aborderons dans une troisième partie (3.3.) l'avènement des nouvelles technologies de la communication (NTIC). Il s'agira de voir dans quelle mesure elles contribuent à transformer notre rapport à l'expérience, ainsi que notre rapport aux relations sociales[103] (Champy-Remoussenard, 2013). En ce sens, questionnerons le le rôle de ce contexte de transformation lié au changement de nos modes de communication sur les dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat.

Dans une quatrième partie du chapitre (partie 3.4.), nous aborderons la notion de *possible* contenue dans la question « peut-on éduquer à l'esprit d'entreprendre ? ». Il s'agira de voir dans quelle mesure la prise en compte de cette notion de *possible* et sa définition, nous permet de progresser dans la réponse au questionnement que nous venons d'évoquer.

La cinquième partie (3.5.) portera sur la prise en compte d'une partie de la littérature qui évoque les effets de l'enseignement de l'entrepreneuriat. De manière plus générale, nous aborderons dans cette partie, la problématique liée à l'identification des effets de l'éducation à l'esprit d'entreprendre.

Dans partie suivante (3.6), nous évoquerons le concept de projet (Boutinet, 2012) qui est contenu dans l'approche pédagogique par projet. Cette approche pédagogique par projet qui occupe une place importante dans notre questionnement de recherche sera également abordée. Nous présenterons cette approche pédagogique par projet en mettant l'accent sur son lien avec les catégories de projets dans les champs de la formation (*Ibid.*). Nous mettrons également en avant deux dimensions (la motivation et la persévérance) qui correspondent à des effets bénéfiques de cette approche pédagogique par projet ou démarche de projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004).

[103] En évoquant l'avènement des NTIC, il ne s'agit pas dans le cadre de notre travail de recherche d'aborder ce point de manière centrale, mais simplement de prendre en compte un élément de contexte.

Dans une autre partie (3.7), il s'agira d'évoquer à nouveau les deux principales finalités éducatives de l'éducation à l'entrepreneuriat (l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre) et de les mettre en perspective avec différentes acceptions de la notion d'entreprise (Vigezzi, 1997 ; Biassutti & Braquet, 2013 ; Charreaux, 2016). Nous aborderons ensuite la diversité des catégories d'entreprises, et nous mènerons une réflexion sur la place qui lui est réservée dans la conception des modèles et des dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat. De même, nous prendrons en compte les notions d'*intrapreneuriat* et de *figure d'entrepreneur* pour interroger là aussi leur place dans la conception des modèles et des dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat.

Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre (3.8), nous avons présenté plusieurs exemples de dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat (les mini-entreprises[104], le témoignage dans des classes liées à des expériences entrepreneuriales, et le dispositif de *Hubhouses* destiné à des étudiants de la région Hauts-de-France). Dans le cadre de notre questionnement de recherche (qui s'intéresse principalement à la construction du SEP des élèves et des enseignants), nous avons mené une réflexion qui tient compte des objectifs pédagogiques et éducatifs de ces dispositifs (acquisition de compétences génériques et spécifiques, prise en compte de besoins éducatifs en lien avec cette acquisition de compétences, lien entre l'acquisition de compétences et le développement d'un SEP élevé).

[104] Nous évoquerons dans cette partie (3.8), le phénomène de montée en puissance du dispositif de ME dans la région Nord-Pas-de-Calais (Champy-Remoussenard et al., 2014). En effet, le nombre de mini-entreprises dans cette région est passé de 67 à 170 entre 2011 et 2013, soit une augmentation de plus du double en 2 ans.

3.1. La définition de l'entrepreneuriat et son lien avec les finalités de l'éducation à l'entrepreneuriat

Dans cette partie, il s'agit de présenter la notion d'entrepreneuriat et d'évoquer les différentes finalités d'une éducation en lien avec cette notion. Cette partie se situe dans le prolongement de ce que nous avons évoqué dans les chapitres 1 et 2 qui ont respectivement fait mention des études en lien avec le champ de l'entrepreneuriat (Filion, 1997), et de la problématique de l'application des politiques publiques, notamment en matière de mise en œuvre de politiques éducatives (Van Zanten, 2014).

3.1.1. Vers une définition de l'entrepreneuriat

Tout d'abord, dans le cadre de la définition de la notion d'entrepreneuriat, il est important d'indiquer qu'elle ne pas fait l'objet, de la part des chercheurs, d'un fort consensus (Fayolle, 2011; Haara, Jenssen, Fossøy, & Ødegård, 2016; Pepin, 2011; Surlemont & Kearney, 2009; Verzat & Toutain, 2015). De plus, la définition de l'entrepreneuriat est toujours en cours de discussion (Surlemont & Kearney, 2009) et en se référant à Anderson (2002), ces auteurs indiquent « (…) qu'un consensus sur la définition précise de cette notion était impossible » (Surlemont & Kearney, 2009, p.23). Selon Fayolle & Verstraete (2004), c'est le caractère trop hétérogène de cette notion qui empêche une définition unique de celle-ci. C'est la raison pour laquelle ces auteurs proposent de classer les définitions de l'entrepreneuriat selon quatre courants de pensée (paradigmes) qui sont les suivants : l'opportunité (1) – la création d'une organisation (2) – la création de valeur (3) et l'innovation (4).

Le tableau 1 ci-dessous présente ces quatre paradigmes qui sont souvent mobilisés quand il s'agit de décrire ou de définir l'entrepreneuriat (Fayolle, 2011; Surlemont & Kearney, 2009; Verzat & Toutain, 2015).

Tableau 1 *Les quatre entrées paradigmatiques associées à l'entrepreneuriat* - d'après Surlemont & Kearney (2009, p.24)

Paradigme associé à l'entrepreneuriat	**Description du paradigme**
L'opportunité	« Cette perspective définit l'entrepreneuriat comme la capacité à **repérer des occasions favorables et à les exploiter** (Shane et Vankataraman, 2000) ; »
La création d'une organisation	« Ce courant de pensée défini l'entrepreneuriat comme la capacité à **transformer ses rêves en actes par la création d'une organisation** (Gartner et Shane, 1995) ; »
La création de valeur	« Cette approche définit l'entrepreneuriat comme un phénomène ou un processus **créant de la valeur**, qu'elle soit individuelle, économique ou sociale (Bruyat & Julien, 2000) ; »
L'innovation	« Cette perspective accorde une importance capitale à **l'innovation** dans la définition de l'entrepreneuriat ; elle associe la création de valeur au caractère novateur de l'opportunité (Drucker, 1985 ; Julien & Marchesnay, 1996). »

D'après Surlemont & Kearney (2009), les auteurs qui définissent l'entrepreneuriat s'inscrivent dans l'un de ces paradigmes (ou courants de pensée). Mais cela tout en combinant deux ou plusieurs paradigmes permettant à ces auteurs de parvenir à élaborer leur définition de l'entrepreneuriat. Cette pluralité de paradigmes ou de courants de pensée, qui est associée à la définition même de l'entrepreneuriat, amène à observer que l'entrepreneuriat est un concept polysémique (*Ibid.*). De plus, ce constat relatif à la variété d'approches (évoquée précédemment) qui permettent de définir l'entrepreneuriat, permet donc de constater que les définitions de ce concept sont multiples.

Nous allons évoquer dans les parties suivantes les deux acceptions de l'entrepreneuriat (l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre), qui justifient l'idée que l'éducation à l'entrepreneuriat vise potentiellement deux finalités qui leur sont associées (Léger-Jarniou, 2008 ; Surlemont & Kearney, 2009 ; Pépin, 2011 ; Champy-Remoussenard, 2012 ; Frétigné, 2017).

3.1.2. Les compétences associées aux notions d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre

Le rapport final du groupe d'expert « Procédure Best » » (Commission européenne, 2005) propose une définition de l'éducation à l'entrepreneuriat (EE), et des dispositifs qui lui sont associés à l'instar des « mini-entreprises[105] », en soulignant deux types de compétences visées : « - un concept élargi de l'enseignement des attitudes et compétences entrepreneuriales, qui englobe le développement de certaines qualités personnelles sans être strictement focalisé sur la création de nouvelles entreprises; et - un concept plus spécifique de formation à la création et à la gestion d'une entreprise. » (Commission européenne, 2005, p.12)[106]

En transposant ces deux types des compétences visées par l'EE, nous remarquons que celle-ci (l'EE) s'inscrit tantôt dans une éducation à l'esprit d'entreprendre, tantôt dans une éducation à l'esprit d'entreprise. Nous allons évoquer ces deux types de compétences qui ont été suggérés dans le cadre de la définition de l'EE, à laquelle nous nous sommes référés (Commission européenne, 2005).

[105] Nous présentons ce terme de « mini-entreprise » dans la partie 3.8.1.

[106] Ces éléments de définition de l'EE ont été mentionnés dans le rapport du groupe d'experts « Procédure Best » (Commission européenne, 2005).

Le rapport Eurydice (Commission européenne, 2016[107]) cite l'extrait d'un texte politique européen qui ne fait pas la distinction dans la terminologie qu'il mobilise, entre esprit d'entreprendre et esprit d'entreprise, mais nous comprenons que ce texte fait référence à l'esprit d'entreprendre :

« Certains États membres doivent déjà élaborer une politique transversale ou une approche stratégique de la formation à l'entrepreneuriat ou des programmes d'études et des méthodes d'enseignement dans ce domaine; considérant que les enseignants et les chefs d'établissements scolaires en Europe ne sont pas tous suffisamment formés en matière d'éducation à l'entrepreneuriat»; et «insiste sur la nécessité d'une conception élargie de l'entrepreneuriat comme un ensemble de compétences transversales clés permettant d'atteindre des objectifs personnels et professionnels »[108].

L'esprit d'entreprendre est évoqué dans la citation ci-dessus, notamment en tant que « compétence transversale clé »[109]. De plus, le rapport Eurydice (2016) mentionne une définition d'un groupe de travail[110] qui ne distingue là encore dans sa terminologie employée « esprit d'entreprendre » et « esprit d'entreprise » :

« 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

[107] Ce rapport européen a été présenté dans le chapitre 2.

[108] Résolution du Parlement européen du 8 septembre 2015 sur la promotion de l'esprit d'entreprise chez les jeunes par l'éducation et la formation (2015/2006 (INI)). (cité dans le rapport Eurydice, *Ibid.*, p. 17)

[109] Dans le chapitre précédent (partie 2.31.), nous avons mentionné une définition de la notion de compétence, qui nous le rappelons est la suivante : « la compétence est un savoir-faire agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». (Tardif, 2006, p.22). Nous aborderons à nouveau dans le chapitre suivant, qui sera consacré au concept de SEP, la notion de *compétence*, mais aussi celle de *compétence transversale* (chapitre 4, partie 4.4). Cela afin de souligner la problématique liée à la définition des compétences transversales, désignée également sous l'appellation de « soft skills » (Becquet et Etienne, 2016). Nous aborderons également la difficulté, d'un point de vue scientifique, de définir cette notion de compétence transversale (Starck & Boancă, 2019).

[110] Dans le chapitre 2 (partie 2.2.2), nous avions évoqué ce groupe de travail. Nous rappelons qu'il s'agit d'« un groupe de travail international sur la formation à l'entrepreneuriat [réuni] à Genève le 18 janvier 2012. Le groupe de travail est composé de représentants de l'ETF, du GIZ, de l'OIT, de l'UNESCO et de l'UNEVOC. » (Eurydice, 2016, p.19)

informels) qui contribuent à un esprit d'entreprise ou à un comportement entrepreneurial, avec ou sans finalité commerciale » (Eurydice, 2016, p.19).

Nous remarquons donc que la compétence transversale entrepreneuriale renvoyant à des qualités génériques et personnelles (Champy-Remoussenard, 2012), et que nous avons choisi de nommer dans cette recherche doctorale « esprit d'entreprendre », est très présente dans les discours officiels émanant des représentants institutionnels internationaux.

De même, des travaux de recherche mentionnent cette distinction entre compétences transversales (relevant de l'esprit d'entreprendre) et compétences spécifiques (relevant de l'esprit d'entreprise) :

« L'esprit d'entreprendre fait référence aux compétences transversales associées à l'acte d'entreprendre. Il vise avant tout une question de mentalité, d'état d'esprit, un ensemble d'idées, une façon de penser et une capacité à repérer, explorer et exploiter ce qui représente une opportunité (Albert & Marion, 1997). Il serait donc inapproprié de penser que l'esprit d'entreprendre peut se limiter à un ensemble d'outils et de techniques permettant de démarrer une activité commerciale puisqu'il s'agit avant tout d'un état d'esprit associé à la prise d'initiative et à l'action. » (Surlemont & Kearney, 2009, p. 25-26)

Les concepts d'esprit d'entreprendre/d'entreprise seraient - par fondement – différents. Pour étayer ce postulat, Leger-Jarniou indique :

« En effet, à notre avis, l'esprit d'entreprise semble renvoyer à un ensemble d'attitudes générales positives vis-à-vis de la notion d'entreprise et de celle d'entrepreneur alors que l'esprit d'entreprendre est davantage relié à la prise d'initiative et à l'action. » (Leger-Jarniou, 2003, p.2).

Nous remarquons toutefois à partir de cette citation que le terme « davantage » qui est employé apporte une nuance dans le propos exprimé et dans l'idée d'une différence fondamentale entre esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre. En effet, dans cette citation l'emploi de ce terme *davantage* indique que l'esprit d'entreprendre demeure associée aux notions d'entreprise et d'entrepreneur mais qu'il est davantage (par rapport à l'esprit d'entreprise) associé à la prise d'initiative et à l'action.

Néanmoins dans cette acception des deux notions, ce qui les distingue est que l'une est intrinsèquement corrélé à la notion d'entreprise (esprit d'entreprise), alors que l'autre comporte comme caractéristique d'être en partie déconnectée des notions d'entreprise et d'entrepreneur

(esprit d'entreprendre). Cette position est assez partagée par les chercheurs s'intéressant à la question de l'éducation à l'esprit d'entreprendre/d'entreprise, même si nous le verrons dans une prochaine partie (partie 3.5), une certaine ambiguïté demeure dans l'utilisation de l'expression *esprit d'entreprendre*, notamment quand elle est mobilisée pour évoquer des résultats de recherche sur les effets des enseignements et des formations à l'entrepreneuriat.

En ce qui concerne l'esprit d'entreprise, en tant en tant que compétence spécifique, elle est définie de la manière suivante :

« Ainsi, l'approche marketing est essentiellement centrée sur l'entrée dans un marché ; la dimension financière cible le financement et la collecte de fonds ; les ressources humaines sont principalement concernées par la constitution de l'équipe et la mise en place d'un système d'incitants (motivation) adapté ; la dimension production est focalisée sur l'analyse de la chaîne de valeur et la définition du métier de base (core buisness), et le « liant » de tous ces éléments n'est autre que la rédaction du plan d'affaires. » (Surlemont & Kearney, 2009, p.25)

Il est important de prendre en compte au sujet de l'esprit d'entreprise que celui-ci relève de compétences disciplinaires et d'« accumulation de connaissances qui sont essentiellement techniques ». Selon Fayolle (1997)[111], les compétences d'esprit d'entreprise ont la caractéristique d'être enseignable. Nous évoquons plus bas quelques résultats de recherche qui mentionnent les effets de l'enseignement de l'esprit d'entreprise (qui relève de compétences spécifiques et/ou disciplinaires), cela à partir d'une revue de littérature portant sur ce sujets (Fayolle, 2011)[112]. En tenant compte de l'idée que l'esprit d'entreprise est enseignable (Fayolle, 1997)[113], la conclusion qui en découle est que l'éducation à l'entrepreneuriat (dans le sens de l'esprit d'entreprise) ne se pose pas. En effet, comme nous l'avons indiqué précédemment, le type de compétences disciplinaires qui relèvent de l'esprit d'entreprise semble être enseignable (Fayolle, *Ibid.*). En revanche, il est important d'indiquer que la problématique d'une éducation à l'entrepreneuriat dans le sens de l'esprit d'entreprendre[114] perdure.

[111] Cité par Surlemont & Kearney (2009).

[112] Cf. partie 3.5.

[113] Cité par Surlemont et Kearney (2009, p.25).

[114] Selon Frétigné (2017), la prise en compte de l'entrepreneuriat en distinguant ses deux sens possibles (esprit d'entreprendre et esprit d'entreprise) permet de se prémunir davantage d'une ambiguïté spécifique à ce terme.

En ce qui concerne l'esprit d'entreprendre, Pepin (2011) mentionne la formulation anglo-saxonne d'*entreprise education* qui correspond à une des trois grandes « familles » de finalités visées par l'EE. Il indique en se référant à Gibb (1987, 1993) que l'*entreprise education* « renvoie à l'idée de développer, chez les élèves, des compétences générales qui sauront leur être utiles dans de multiples situations de vie, qu'elles touchent le monde du travail ou non. » (Pepin, p. 312, *Ibid.*) Nous comprenons que cette famille de finalités éducatives désignée par l'appellation *entreprise education* correspond à l'esprit d'entreprendre.

Afin de conclure cette partie, nous soulignons l'idée d'une dissociation des finalités de l'EE, d'une part, selon des qualités génériques qui concernent tout un chacun (notamment la créativité et l'esprit d'initiative), et d'autre part selon des aptitudes spécifiques à la gestion d'entreprise (notamment la réalisation d'une étude de marché et la maitrise des techniques de vente) (Champy-Remoussenard, 2012). Autrement dit, il s'agit de prendre en compte l'idée d'une double finalité de l'éducation à l'entrepreneuriat.

Dans la partie suivante, nous exposons les différents sens du concept d'éducation (Reboul, 2010), afin de saisir comment celui-ci s'applique potentiellement à la notion d'entrepreneuriat en tant que compétence transversale et générique évoquée précédemment.

3.2. A quoi renvoie le concept d'éducation ?

La définition de ce concept, permettra par la suite de l'interroger du point de vue de son application potentielle à la notion d'esprit d'entreprendre, cela tout particulièrement en tant que compétence entrepreneuriale transversale[115].

3.2.1. L'éducation comme construction du sujet

Etymologiquement le terme d'éducation vient du latin *educare* et *educationem* traduit par le mot éduquer[116]. Ce terme éduquer est un néologisme qui signifie « conduire hors », « élever[117] ». Selon Foulquié (1997), « L'étymologie suggère que éduquer consiste : soit à faire sortir l'enfant de son état premier ; soit à faire sortir de lui (à actualiser) ce qu'il possède virtuellement »[118]. Le mot éducation, tel que nous le connaissons sous sa forme actuelle, est assez ancien puisqu'il est utilisé de manière courante dès le moyen âge[119]. Toutefois, le mot éducation n'apparait pas dans le dictionnaire de l'Académie de 1835 (Mialaret, 2005).

Selon (Reboul, 2010), il faut être vigilant sur l'étymologie du terme éducation qui a souvent été rapporté au mot *educere* qui signifie « faire sortir », « mettre dehors ». Alors que selon lui, ce terme d'éducation vient du latin *educare* qui « signifie élever des animaux ou des plantes, et par extension, avoir soin des enfants » (*Ibid.*, p. 15). L'auteur ajoute : « L'étymologie est toujours dangereuse ! » (*Ibid.*, p.15)

Toutefois, nous constatons que pour ce qui est de cette dimension de conduire hors/faire sortir, celle-ci est également présente dans l'acception du concept proposé par Platon, avec l'idée « d'accoucher » les esprits des connaissances, cela se produisant par une conversion du regard. De même, la conception libérale de l'éducation par Platon (Baillargeon, 2011), concevait celle-ci comme une libération de l'esprit qu'il a explicitée par la célèbre allégorie de la caverne. Il

[115] La prise en compte de la notion d'esprit d'entreprendre en tant que compétence transversale a été évoquée dans la partie précédente.

[116] Dictionnaire Littré. URL : https://www.littre.org/definition/%C3%A9ducation (Site visité le 27/04/2019)

[117] Dictionnaire Littré, URL : https://www.littre.org/definition/%C3%A9duquer (Site visité le 27/04/2019)

[118] Cité par G. Mialaret (2005, p.4).

[119] Il apparait en 1327 dans le Miroir historial de Jean de Vignay (Mialaret, *Ibid.*).

s'agit d'« (…) une métaphore filée de la nature de l'éducation et de son rôle tant pour l'individu que pour la Cité. » (*Ibid.*, p.13). Dans cette conception platonicienne de l'éducation, il y a la nécessité d'effectuer une conversion du regard vers les connaissances qui sont présentes en nous-mêmes, cela grâce à la raison et à l'intelligibilité :

« - Alors je crois que c'est seulement pour finir qu'il se montrerait capable de distinguer le soleil, non pas ses apparitions sur les eaux ou en un lieu qui n'est pas le sien, mais lui-même en lui-même, dans la région qui lui est propre, et de le contempler tel qu'il est. » (Platon, 2010, p.360[120]).

Cette conception considère que l'accès à l'éducation passe par la connaissance. Pour cela les individus ne doivent pas se contenter de regarder le monde sensible, car ils seraient prisonniers de leurs propres illusions. Sans aller trop loin dans l'explicitation de la conception platonicienne de l'éducation, nous pouvons dire qu'elle correspond à une prise en compte des sciences de son époque (du calcul des nombres à la géométrie abstraite) dans le but de parvenir à la pratique du dialogue, à la dialectique, et c'est cela qui permet « l'ascension de l'âme » (Platon, *Ibid.*[121]).

Par ailleurs, dans le cadre d'une définition large du concept d'éducation[122], et d'une revue de littérature qui porte sur sa définition (Baillargeon, 2011), il est fait mention d'un sens large suggéré par Condorcet (1743-1794). Ce philosophe des lumières, qui n'a pas été le seul à développer une analyse sur la place de l'Etat dans l'éducation, considère que l'école est vouée à un rôle d'instruction publique. Celle-ci correspond à une « transmission » des savoirs, « entendu comme des vérités des faits ou de raison » (Baillargeon, *Ibid.*, p.40). Condorcet défend également l'idée que l'école joue un rôle de formation éclairée des citoyens, mais ne doit pas prendre en charge leur éducation (*Ibid.*). Afin de comprendre cette conception de Condorcet, il faut prendre en compte que selon lui, ce concept d'éducation est « infiniment plus large que celui d'instruction (…) » (*Ibid.*, p.40). Cette conception de l'éducation de Condorcet a plusieurs points communs avec celle de Platon évoquée précédemment, en ce sens que d'une part il s'agit d'une conception libérale (Ibid.) et que d'autre part, elle correspond à une acception large

[120] Il s'agit d'un extrait d'un dialogue de Socrate (qui s'adresse au personnage Glaucon) de l'allégorie de la caverne (livre VII de la République).

[121] Introduction de Pachet (2010) de l'ouvrage la République de Platon (*Op.cit.*).

[122] Le dictionnaire de l'Académie française (8ème édition de 1935) mentionne un sens plus large de ce terme d'éducation, « en parlant des Hommes de tout âge ou d'une collectivité. [Avec] L'éducation de la démocratie. Il se voue à l'éducation du peuple. ». (Dictionnaire de l'Académie française, *Ibid.*). URL : https://academie.atilf.fr/8/consulter/%C3%89DUCATION?options=motExact. (Site visité le 22/04/ 2019).

puisque celle-ci ne se résume pas à éduquer « par le savoir pour le savoir » mais, comme nous l'avons évoqué plus haut, à éduquer en vue de former des citoyens éclairés (*Ibid.*).

Dans un tout autre registre, mais pour lequel nous verrons qu'il a des points communs avec la conception de l'éducation que nous venons d'évoquer, une des définitions contemporaines désigne le concept d'éducation comme « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet ». (Meirieu, 1997, p.26). L'idée d'émergence mentionnée dans cette définition est assez similaire de celle de « faire sortir », évoquée plus haut, présente à la fois dans l'étymologie du terme d'éducation, ainsi que dans la conception platonicienne. Nous constatons donc une certaine stabilité dans la définition de l'éducation, même si différentes conceptions ont été relevées (Baillargeon, 2011).

Nous allons évoquer dans la partie suivante les différents sens possibles du concept d'éducation que nous avons relevés (l'éducation comme formation, etc.). En effet, il nous semble judicieux de prendre en compte ces différents sens, cela dans la perspective de comprendre quels sont ceux qui se prêteraient le mieux à l'éducation à l'esprit d'entreprise et à l'esprit d'entreprendre. Dit autrement, nous ne pouvons parler d'éducation à l'entrepreneuriat, à l'esprit d'entreprendre et à l'esprit d'entreprise sans prendre en compte la définition de ce concept d'éducation.

3.2.2. Le concept d'éducation : entre diversité de sens et cohérence

Tout d'abord, il y a le sens d'une éducation envisagée comme formation[123] alors définie de la manière suivante :

« Art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie ».[124]

Dans cette acception, l'éducation est envisagée comme un moyen au service d'une formation.

Selon Reboul (*Ibid.*), la formation est définie de la façon suivante : « Quelle soit technique, professionnelle, militaire, sportive, et même si l'on y inclut tous les recyclages, la formation est la préparation de l'individu à telle ou telle fonction sociale. » (*Ibid.*, p.17). Par exemple, en nous appuyant sur le langage commun (Reboul, 2010), l'expression d'éducation à l'esprit d'entreprendre[125], nous amène à comprendre qu'elle peut être comprise au sens d'une formation à l'esprit d'entreprendre. Cela dans la mesure où, comme nous l'avons indiqué précédemment (chapitre 2, partie 2.2.1.), l'éducation à l'entrepreneuriat prend en compte des publics divers[126].

[123] D'après le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL).

URL : http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9ducation (Site visité le 27/04/2019)

[124] CNRTL

[125] Dans le cadre de nos observations sur le terrain, nous avons relevé l'emploi de cette expression « éducation à l'esprit d'entreprendre ». Cela lors d'une manifestation intitulée « Jeune & audacieux pourquoi pas moi ? », organisée par l'association BGE, qui s'est déroulée le 30/04/2019 sur la commune de Dunkerque.

[126] Toujours dans le cadre de cette observation lors de la manifestation du 30/04/2019, nous avons assisté à une conférence intitulé « Regards croisés sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre à l'école ». Un document de présentation de cette conférence, mentionne les « retombées de l'entrepreneuriat éducatif chez les élèves, les chefs d'établissement, les intervenants scolaires et les parents et l'importance de faire rayonner les projets entrepreneuriaux en dehors de l'école. » (Document de communication de la journée organisée par la BGE Flandre création, la Turbine et la Région Haut de France). Nous présentons l'association BGE dans la partie x de ce chapitre.

De plus, les « retombées » de l'entrepreneuriat éducatif, qui est une expression que nous avons relevé dans un document évoqué précédemment (portant sur une conférence ayant pour thème l'éducation à l'esprit d'entreprendre à l'école), signifie selon nous que d'une manière implicite, l'éducation à l'entrepreneuriat comprend intrinsèquement des dimensions liées à la formation à l'entrepreneuriat des acteurs concernés (dont notamment dans le cadre de la sphère scolaire, les intervenants éducatifs et les parents).

En outre, afin de ne pas réduire la signification de l'éducation à un « dressage de l'homme du monde » ou à « la production de diplômés », le recours à une analyse de trois principaux synonymes du verbe éduquer a été privilégiée (*Ibid.*). Selon nous cette expression (« dressage de l'homme du monde ») correspond plutôt au deuxième sens de l'éducation, pour lequel elle est envisagée comme moyen de développer un comportement (CNRTL)[127]. Toutefois, selon Reboul (2010, p.15) une définition de l'éducation qui s'appuie sur l'histoire de ce terme n'est pas non plus une solution pertinente, puisqu'au 19ème siècle, l'éducation correspond essentiellement au sens d'un savoir vivre (qui est l'équivalent d'une éducation envisagée comme comportement que nous venons d'évoquer). En ce qui concerne l'autre expression (« la production de diplômés »), celle-ci renvoie au sens du terme anglais *éducation*, qui est un faux ami, et « dont le sens s'est introduit subrepticement chez nous » (*Ibid.*, p.16). Ce sens est celui de l'enseignement comme institution (système scolaire et universitaire).

Néanmoins, selon Reboul (*Ibid.*) les trois principaux synonymes du verbe éduquer - que sont élever, enseigner et former – et qui permettraient par leur analyse de mieux définir le concept d'éducation, entretiennent entre eux des rapports d'exclusion. Cela est explicité de la manière suivante :

« Si bien que même si l'on apprend la même chose dans les trois cas, on ne l'apprend pas du tout de la même façon. Par exemple une langue étrangère. Dans la famille elle s'apprend spontanément et globalement, par la conversation. A l'école, elle est enseignée avec un programme, des méthodes, des techniques, des maîtres. Dans la formation aussi, mais avec un tout autre esprit ; on ne forme pas à l'interprétariat ou à l'anglais commercial comme on enseigne l'anglais au lycée. Un maitre qui apprend à traduire le mieux possible le plus vite possible fait de la formation professionnelle ; un maitre qui montre qu'il a plusieurs traductions possibles et prend tout le temps qu'il faut pour trouver la meilleure, sans parfois y parvenir, enseigne. ». (*Ibid.*, p.18).

[127] En lien avec ce deuxième sens, l'éducation est définie comme « Connaissance et pratique des bonnes manières de la société » (CNRTL).

Nous devons donc saisir l'éducation à partir de ce triptyque terminologique – élever, enseigner, former – et ce qui permet de lui conférer un sens unifié, c'est le concept d'apprendre (*Ibid.*). De même ces trois termes qui forment ce triptyque correspondent à l'éducation familiale (élever), à l'enseignement et aux formations. Finalement, la mobilisation de ces trois sens de l'éducation révèle que ce qui est toujours important à prendre en considération, c'est qu'on apprend (*Ibid.*).

De même, il s'agit de souligner que ce concept d'éducation est défini de façon assez consensuelle dans la littérature que nous avons consultée. Ce consensus se résume dans l'idée que l'éducation se défini comme un processus d'apprentissage au service de la construction du sujet, et que ce processus peut prendre différentes formes (élever, enseigner, former) en fonction des situations éducatives (*Ibid.*).

Nous évoquerons dans une partie de ce chapitre (partie 3.4), une des conséquences de la prise en compte de cette définition à la fois plurielle et unifiée du concept d'éducation sur le questionnement relatif à la possibilité ou non d'éduquer à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre, et cela en mobilisant la notion du *possible*.

En tenant compte de l'éclairage du concept d'éducation, et de sa compréhension, que nous venons d'effectuer, nous allons dans la partie suivante nous intéresser à la période actuelle que nous traversons.

3.3. Le concept d'éducation interroge la période que nous traversons

Dans le cadre de ce concept d'éducation appliqué à l'entrepreneuriat, nous menons une réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre, et non sur un champ des possibles qui serait purement hypothétique, « hors sol », ou décontextualisé[128]. Il s'agit donc d'interroger l'éducation à l'entrepreneuriat, en interrogeant de manière plus large l'éducation, et en prenant en compte la période que nous traversons.

En ce sens, nous formulons le questionnement suivant : quelles sont les conditions pour éduquer à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre dans le contexte éducatif qui est le nôtre, et dans la période que nous traversons ? En ce qui concerne la deuxième partie de ce questionnement, il s'agit de prendre en considération l'époque historique que nous traversons, qui selon nous, se trouve marquée par une introduction et une accélération de l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Sur ce point, nous constatons de plus en plus d'innovations, sur une période assez courte, en matière de technologie de l'information et de la communication. Champy-Remoussenard (2013) évoque une évolution accélérée de notre société qui impacte notre rapport à l'expérience. Elle mentionne que nous sommes confrontés à des transformations ou reconfigurations de notre rapport à l'expérience et plusieurs aspects permettent de les expliquer[129].

[128] Toutefois, dans la partie suivante (3.4) nous évoquerons la notion de *possible*, ainsi que différentes conceptions de cette notion. En ce sens, nous indiquerons l'intérêt de la prendre en compte dans le cadre d'approches complémentaires qui relèvent à la fois d'une pensée spéculative et pragmatique (Debaise & Stengers, 2016).

[129] Cinq aspects de ces reconfigurations ont été évoqués : 1) le statut social de l'expérience en lien avec les âges de la vie ; 2) le rapport virtualisé et médiatisé à l'expérience ; 3) l'expérience en contexte de crise et d'instabilité ; 4) le statut des collectifs ; 5) la culture de l'évaluation et la mise sous surveillance de l'expérience (*Ibid.*).

Toujours selon Champy-Remoussenard (*Ibid.*), ces transformations sociales peuvent s'ancrer dans la réflexion proposée par Dubet (Dubet, Zeitler & Guérin, 2012[130]). Il s'agit d'une réflexion sur « la place de la construction de l'expérience dans l'état actuel de l'organisation sociale et de ses transformations. » (Champy-Remoussenard, *Op.cit.*, p.93).

En matière de définition du concept d'expérience, pour lequel nous avons évoqué un changement de notre rapport à celui-ci (*Ibid.*), il « est loin d'être univoque et peut recouvrir des acceptions très différentes. » (Zeitler, Guérin & Barbier, 2012, p. 9-10). De plus, selon Barbier (2013), il renvoie à un espace construit par l'activité et peut prendre les différentes formes suivantes : l'expérience vécue, l'expérience élaborée, l'expérience communiquée. Et selon Dubet, Zeitler et Guérin (2012), « (…) l'activité ne se confond (donc) pas avec l'expérience. La seconde ajoute à la première un retour sur elle-même, qu'il soit le fait d'une démarche réflexive ou d'un processus intuitif. » (*Ibid.*, p.120)[131].

De même, à partir d'une réflexion sur l'évolution accélérée de notre société (Champy-Remoussenard, 2013), il nous semble important de tenir compte des conséquences de celle-ci, à la fois sur la sociabilité des individus (Martuccelli, 2010) et sur notre rapport à l'expérience (Champy-Remoussenard, 2013 ; Dubet et *al.*, 2012). Autrement dit, il s'agit de transformations expérientielles et sociales associées à différents aspects (évoqués précédemment), notamment celui correspondant « à l'évolution des potentialités et des usages des technologies de la communication » (Champy-Remoussenard, 2013, p.94). Le développement, via internet[132], de nouvelles technologies et outils (*smartphone*, tablette, ordinateur portable, etc.) implique en effet des transformations majeures (*Ibid.*). En l'occurrence, « Ces transformations se répercutent sur les modes de sociabilité, les relations interpersonnelles, professionnelles,

[130] Il s'agit d'un article qui résume les propos tenus par Dubet lors d'un entretien.

[131] Nous reviendrons dans le chapitre 4 (partie 4.7) sur cette notion de « démarche réflexive » ou « réflexivité » qui est ici présentée comme une des deux modalités (avec « le processus intuitif ») de construction de l'expérience (Dubet, Zeitler et Guérin, 2012). Nous remarquons toutefois que la construction de l'expérience suppose une démarche réflexive qui est une réflexivité sur l'activité, qui par là même octroie à l'activité un statut d'expérience (*Ibid.*).

[132] Nous pensons également à toutes les applications de messageries instantanées qui utilisent internet, en fort développement à l'heure actuelle, et comme leur nom l'indique permettent à plusieurs individus d'échanger en direct et en différé, en ayant recours à différents services (échange vidéo, envoie de photos, etc.).

institutionnelles. Ces technologies nouvelles offrent un potentiel irréductible d'action à l'acteur dans la société contemporaine (Martucelli, 2010), tout autant que des limites au processus de transmission de son expérience. ». (Champy-Remoussenard, *Opcit.*, p.95).

Ces transformations se traduisent dans le cadre de notre travail de recherche, par une prise en compte de ce « potentiel d'action irréductible », induit par l'avènement de ces technologies (*Ibid.*), afin d'interroger les effets possibles à la fois sur les modalités d'éducation à l'entrepreneuriat, et sur les processus d'acquisition par les élèves des compétences d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre, ainsi que sur la construction d'un SEP en lien avec ces compétences. De même, dans le cadre de ce questionnement, il semblerait assez cohérent de postuler que ce « potentiel d'action irréductible » offert par les nouvelles technologies (*Ibid.*) impacterait de manière positive les modalités d'éducation à l'esprit d'entreprise et à l'esprit d'entreprendre. Nous pourrions donc, notamment, émettre l'hypothèse qu'une plus grande capacité d'action des personnes permet un meilleur apprentissage de l'esprit d'entreprendre, cela dans la mesure où l'esprit d'entreprendre implique, voire se défini comme une intention de mise en action[133].

En ce qui concerne les changements inhérents à notre société auquel nous assistons et en lien avec notre objet de recherche qui porte sur l'éducation à l'entrepreneuriat, nous pensons que les transformations sociales (numérique, climatique, etc.) ont un impact sur les projets entrepreneuriaux et la création d'activités nouvelles en lien avec des besoins non satisfaits. Cela redéfinit du même coup la nature des activités entrepreneuriales et de ce qui les motive.

[133] Nous pourrons reformuler cette hypothèse dans le cadre du chapitre 4 qui porte sur notre cadre théorique relatif au SEP. Toutefois nous précisons ici que par rapport au SEP, la capacité d'action (ou *empowerment*) est un facteur de développement de ce SEP, tout autant que le SEP influence la capacité d'action. Afin d'illustrer cette influence réciproque entre capacité d'action et SEP, Carré (2004) indique : « les jugements d'auto-efficacité sont fortement corrélés à des expériences émotionnelles fortes, négatives ou positives, qui agissent à leur tour à la fois sur la réalisation de la tâche, donc sur la performance finale, et sur le sentiment d'auto-efficacité lui-même, par une boucle de rétroaction classique dans la théorie sociocognitive. » (Carré, p.44, *Op.cit.*). Nous reviendrons dans le chapitre 4 sur cette relation entre capacité d'action du sujet et SEP.

Après avoir évoqué quelques éléments de contexte liés à notre société contemporaine qui impactent potentiellement la mise en œuvre des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre, nous nous focaliserons dans la partie suivante sur la notion de *possible* qui est contenue dans l'interrogation : « peut-on éduquer à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre ? »

3.4. L'interrogation « peut-on éduquer à l'esprit d'entreprendre ?» et la notion de possible

Il nous semble pertinent d'interroger la notion de *possible* contenu dans l'interrogation « peut-on éduquer à l'esprit d'entreprendre et/ou enseigner, apprendre l'esprit d'entreprendre ? ». En effet, la locution adverbiale « peut-on » se rapporte à un « champ des possibles » et à ce stade de la formulation (peut-on… ?), elle demeure donc fortement hypothétique. C'est la raison pour laquelle, il nous semble important d'être plus précis dans le questionnement subordonné à cette locution. Et en fonction de tel ou tel questionnement (peut-on éduquer par la famille, peut-on enseigner, ou peut-on former[134]), nous n'aurons pas nécessairement la même réponse.

En tenant compte de cette approche du concept d'éducation, il s'agit de formuler notre questionnement sur la possibilité d'une éducation à l'entrepreneuriat en tenant compte de ces trois sens (élever, enseigner, former). Cela tout en considérant que cette éducation à l'entrepreneuriat doit être pensée dans une perspective consistant à apprendre l'entrepreneuriat et d'acquérir les compétences d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre. De même, il est important d'indiquer que notre questionnement en lien avec la notion de *possible* concerne tout particulièrement l'éducation à l'esprit d'entreprendre, c'est-à-dire une éducation relevant de compétences clés, correspondant à des compétences génériques et transversales (comme la prise d'*initiative* ou *l'autonomie*)[135].

[134] Nous avons évoqué ces trois sens compris dans le concept d'éducation (Reboul, 2010) dans une partie précédente (partie 3.2). Comme nous l'avons indiqué précédemment, c'est le concept *d'apprendre* qui en étant associé aux trois sens du concept d'éducation (élever, enseigner, former) lui confère du même coup un sens unifié (*Ibid.*).

[135] Nous évoquerons dans le chapitre 4 la notion de compétence, ainsi que celle de compétence transversale (partie 4.4.).

La notion de *possible* est traversée par différents courants de la philosophie et plus récemment de la psychologie. En effet, différents auteurs comme Emanuel Kant (1787), Karl Marx (1848), William James (1912), Alfred North Whitehead (1929, 1938) l'ont abordé de façon plus ou moins centrale dans leurs travaux (Debaise & Stengers, 2016). Elle est fortement liée à la notion d'*expérience* (abordée dans la partie précédente) et à son interprétation. Selon Debaise et Stengers (*Ibid.*), le *possible* doit être défini en le différenciant du probable :

« Le probable relève par définition, comme l'atteste le calcul des probabilités, d'une transposition ou d'un réagencement de ce qui a déjà eu lieu ou de ce qui est en cours. Le probable appartient à une logique de la conformité : ce qui a compté dans le passé, ce qui permet de le caractériser, conservera ce pouvoir dans le futur. Le possible, quant à lui, fait importer l'irruption éventuelle d'autres manières de sentir, de penser, d'agir, qui ne peuvent être envisagées que sur le mode d'une insistance, sapant l'autorité du présent quant à la définition de l'avenir. » (*Ibid.*, p.87).

Autrement dit, le possible (ou « le champ des possibles ») renvoie au registre d'une « insistance de l'éventualité », qui est interrogée dans une fragile temporalité du présent par rapport à sa matérialisation dans l'avenir.

En matière de définition du terme de possible, de manière complémentaire à ce que nous avons évoqué, le CNRTL[136] indique dans une acception assez générale : « Qui remplit les conditions nécessaires pour être, exister, se produire sans que cela implique une réalisation effective ou que l'on sache si cette réalisation a été, est ou sera effective. » (CNRTL)[137] . Toutefois, plusieurs manières d'employer ce terme sont mentionnées, dont celle qui nous intéresse tout particulièrement, qui consiste à parler d'un fait, d'un évènement, d'une action (*Ibid.*). Dans cette manière d'employer le terme de *possible*, celui-ci désigne donc un fait, un évènement, et/ou une action « Qui peut être, exister, se produire ; [qui est] faisable, réalisable ». En transposant cette acception de la notion de *possible* à l'éducation à l'esprit d'entreprendre, il s'agit alors de savoir si ce type d'éducation remplit les conditions pour exister dans l'expérience[138]. En ce sens, le caractère de *possible* d'un phénomène (en l'occurrence pour ce qui nous intéresse l'éducation à l'esprit d'entreprendre) doit être interrogé dans le cadre d'une

[136] Site du CNRTL visité le 02/06/2019. URL : https://www.cnrtl.fr/definition/possible

[137] Dans le cadre de cette acception, le terme de possible a un statut d'adjectif.

[138] Sachant que cette expérience à vocation à s'incarner dans différentes configurations et acceptions (Barbier, 2013).

prise en compte de l'expérience afin de vérifier si celle-ci permet de penser que les conditions d'existence du phénomène sont remplies.

Cette introduction du concept d'expérience dans le cadre de notre questionnement sur le champ des possibles et sur la pensée spéculative (qui a été critiquée par Kant dès lors que celle-ci a été dogmatique ou totalement abstraite[139]) prend son sens à travers l'extrait d'article suivant :

« Mais la position de Whitehead, affirmant qu'il ne faut rien exclure, n'affirme pas pour autant qu'il faille tout prendre en compte : elle affirme qu'il faut refuser le droit de disqualifier. L'expérience doit faire contrainte. Elle est ce à quoi les philosophes doivent conférer le pouvoir de les faire penser. Cette position inscrit la pensée spéculative de Whitehead dans le prolongement de ce que William James a appelé l'« empirisme radical » (n'en déplaise à ceux qui prennent trop au sérieux les distinctions scolaires) : « pour être radical, un empirisme ne doit admettre dans ses constructions aucun élément dont on ne fait pas directement l'expérience, et n'en exclure aucun élément dont on fait directement l'expérience ». ». (*Ibid.*, p. 84).

En ce sens, il ne s'agit pas d'exclure arbitrairement des alternatives dans le champ des possible (ici lié à l'expérience de l'éducation à l'esprit d'entreprendre), mais d'adopter une démarche qui permet d'entrevoir ce qu'il y a d'important à prendre en compte dans ce champ des possibles (Debaise & Stengers, 2016). Dans le cadre de notre travail de recherche, il convient par exemple d'accorder de l'importance aux différentes finalités visées par l'éducation à l'esprit d'entreprendre. A partir de ces finalités, il s'agit de savoir si les modalités d'enseignement de l'esprit d'entreprendre, et/ou le processus d'acquisition de cet esprit d'entreprendre chez les élèves, remplissent les conditions nécessaires pour leur mise en œuvre dans l'expérience. Autrement dit, le *possible* est, dans une certaine mesure, confronté à la contrainte de l'expérience, et en ce sens, dans le cadre de la question « peut-on éduquer à l'esprit d'entreprendre, nous ne pouvons faire l'économie d'interroger les modalités de sa mise en œuvre dans et par l'expérience.

Cette réflexion s'appuie notamment sur l'empirisme radical de James (1912) et la philosophie spéculative de Whitehead (1994, 1995, 2004) (*Ibid.*). Ces deux courants de pensée ont influencé des intellectuels contemporains de tout premier plan comme Bruno Latour (Saint-Martin, 2013). De même, il nous semble pertinent d'indiquer, dans le cadre de notre réflexion sur le

[139] Dans *Critique de la raison pure*, Kant montre l'impasse d'une pensée purement spéculative et totalement déconnectée de l'expérience (Kant, 1967).

concept d'expérience[140], que James développe également une philosophie spéculative (Debaise & Stengers, *Op.cit.*), cela dans la mesure où il considère « que les idées ont des conséquences pratiques, [et] que les possibilités qu'elles introduisent dans une expérience sont ce qui les vérifie. » (*Ibid.*, p.85). Autrement dit, le concept d'expérience est d'une certaine manière liée aux idées, cela dans la mesure où elles sont suffisamment importantes pour être prise en compte comme éventualité dans l'expérience.

Ces considérations sur le lien entre le concept d'expérience et les idées, et sur l'expérience des idées, amène James à remettre en cause ses collègues déterministes (Debaise & Stengers, *Op.cit.*, p.85) qui ont une vision des choses consistant à faire abstraction des sentiments et des idées éprouvées par les individus. Cela dans la mesure où ces sentiments et ces idées éprouvées par les individus ne correspondent pas une certaine rationalité qui consiste à réaliser un lien exclusif et immédiat entre environnement et comportement de l'individu (Bourgeois, 2011).

Enfin, pour conclure, nous pensons que la question qui porte sur la « possibilité » d'enseigner l'entrepreneuriat (par exemple sans distinguer l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise que nous avons évoqué dans la partie 3.1) ne peut se poser dans ces termes. En effet, l'absence d'une prise en compte des conditions de mise en œuvre dans l'expérience et donc de la distinction des deux finalités éducatives qui ont été constatées, nous pourrions répondre que oui ou que non à la question posée. Cela en prenant en compte le caractère indéfini de la question posée : « peut-on éduquer à l'entrepreneuriat ? »

Dans la partie suivante, nous allons prendre en compte la littérature portant spécifiquement sur les effets de l'éducation à l'entrepreneuriat qui d'une certaine manière prolonge notre questionnement sur les conditions de mise en œuvre des formes d'éducation à l'esprit d'entreprendre dans et par les expériences (mais du point de vue de ses effets chez les acteurs concernés, élèves et étudiants principalement).

[140] Pour des raisons que nous avons indiquées précédemment (notamment dans cette partie et dans la partie 3.3), c'est-à-dire rappelons-le du lien important entre l'expérience et l'apprentissage (et plus largement des liens entre expérience et éducation).

3.5. Interroger les effets de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat sur les apprenants

Dans cette partie nous allons aborder un état de l'art (Fayolle, 2011) en soulignant des travaux qui concernent les effets de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat sur les apprenants. Nous rappelons que nous nous intéressons aux effets des dispositifs de ME sur le SEP des élèves, ainsi que sur le SEP des enseignants. Dans cette partie, il s'agit d'évoquer principalement des travaux de recherche qui concernent les effets de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat sur les apprenants (et non pas sur les enseignants ou les formateurs), en nous appuyant sur un état de l'art (Fayolle, 2011).

Selon Fayolle (2011), la question de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat, notamment du point de vue des conditions ou des approches pédagogiques mobilisées, ainsi que de ses finalités, est une question qui perdure. De même, selon Champy-Remoussenard (2021), de nombreuses recherches se saisissent de l'objet « entrepreneuriat » ou « esprit d'entreprendre »[141] sous l'angle éducatif, et il y a une nécessité de poursuivre ces recherches portant sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre afin d'élucider un certain nombre de « points aveugles ».

L'état de l'art sur cet aspect des effets des enseignements et des formations en entrepreneuriat (Fayolle, 2011), montre que les recherches n'ont pas permis de répondre de manière claire, précise et définitive à ce questionnement[142]. Il concerne principalement les recherches sur l'enseignement supérieur (université, école de commerce, école d'ingénieur, etc.) et ne porte pas sur le secondaire. De plus, il semble porter sur des recherches qui se sont intéressées aux enseignements et aux formations en entrepreneuriat, en privilégiant une acception de la notion

[141] L'emploi de ce vocable multiple indique que celui-ci n'est pas encore « stable, ni stabilisé » (Champy-Remoussenard, *Ibid.*). Selon Chambard (2013), nous assistons à « l'émergence d'un lexique entrepreneurial dans le champ de l'éducation » (p.105). Cela est notamment matérialisé par l'emploi de certain des termes *entrepreneuriat*, *esprit d'entreprendre, esprit d'entreprise* et *autonomie et initiative* dans les socles communs de connaissances et de compétences européens et français (*Ibid.*).

[142] Nous devons également prendre en compte que les recherches, portant sur cet aspect, « sont rares et souvent peu concluantes » (*Ibid.*, p.156).

d'*entrepreneuriat* qui renvoi à l'acquisition d'un esprit d'entreprise (au sens restreint du terme)[143].

En effet, dans cet état de l'art (*Ibid.*) bien que l'expression d'*esprit d'entreprendre* soit mobilisée, d'une part celle-ci n'est pas véritablement définie, et d'autre part elle est quasi systématiquement associée à des objectifs éducatifs qui relèvent de la notion d'esprit d'entreprise :

« En ce qui concerne les objectifs, il s'agit parfois de sensibiliser les étudiants, de les ouvrir aux situations de création d'entreprise, de leur montrer qu'elles peuvent correspondre à des choix professionnels et des étapes de carrière. Les objectifs peuvent également concerner des apprentissages liés à l'acte d'entreprendre tels que le savoir pourquoi (déterminants de l'action – attitudes, valeurs, motivations -), le savoir quoi (ce qu'il faut faire pour créer une entreprise), le savoir comment (comment s'y prendre pour créer une entreprise), le savoir qui (les personnes et les réseaux utiles) et le savoir quand (quel est le bon moment pour se lancer)[144]. » (Fayolle, *Ibid.*, p.148)

La prise en compte des objectifs de l'EE si l'on souhaite identifier les effets de celle-ci est primordiale, puisque comme nous l'avons indiqué dans le début de ce chapitre (partie 3.1.2), il existe deux grands types de finalités éducatives associées à l'EE, et selon les cas l'EE peut viser une seule de ces finalités ou les deux[145].

Dans la citation ci-dessus, Fayolle (*Ibid.*) évoque, sans être exhaustif, les objectifs de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat, en les associant très souvent à la notion d'esprit d'entreprise et non pas à l'esprit d'entreprendre[146]. Il fait référence à la notion d'*acte d'entreprendre* sans préciser que celui-ci pourrait concerner tous types d'activités (par exemple l'acte d'entreprendre dans le cadre de la sphère privée de l'individu). A l'inverse, nous

[143] Comme nous l'avons mentionné précédemment (partie 3.1.2), en nous appuyant sur une définition institutionnelle de cette notion d'esprit d'entreprise (Commission européenne, 2005), elle renvoi à l'acquisition de compétences spécifiques portant sur la création et la gestion d'une entreprise.

[144] Johannisson B. (1991) Cité par Fayolle (*Ibid.*).

[145] Pepin (2011) évoque cette problématique liée à l'identification des finalités éducatives de l'EE.

[146] Cette notion d'esprit d'entreprendre a été abordée dans ce chapitre (partie 3.1.2) et rappelons-le celle-ci renvoie à des qualités génériques et personnelles (Champy-Remoussenard, 2012), qui en ce sens ne doit pas être spécifiquement associée aux notions d'entreprise et d'entrepreneur.

remarquons que le domaine de l'entreprise est mentionné à deux reprises, cela quand il évoque « le savoir quoi » et le « savoir comment » en lien avec cette notion d'*acte d'entreprendre*.

En ce qui concerne l'état de l'art (*Ibid.*) en lui-même, et les résultats de recherches qui y sont mentionnés, qui portent donc plutôt sur *l'esprit d'entreprise*, nous avons néanmoins repéré plusieurs éléments intéressants, en lien avec notre questionnement de recherche, que nous allons à présent aborder[147].

L'un de ces éléments correspond aux recherches qui identifient des effets positifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur les apprenants. Ces recherches indiquent notamment que les étudiants ayant participé à une formation en entrepreneuriat, se lancent plus souvent dans une « carrière entrepreneuriale »[148], cela comparativement à d'autres étudiants n'y ayant pas participé[149]. En d'autres termes, dans certaines conditions, les enseignements en entrepreneuriat ont des effets positifs, dans la mesure où ils contribuent au développement de l'intention entrepreneuriale des étudiants[150]. Fayolle (*Ibid.*) mentionne notamment la recherche de Noel (2001) qui a « étudié spécifiquement l'impact d'une formation entrepreneuriale sur le développement de l'intention entrepreneuriale et sur la perception de « l'efficacité personnelle ». (Fayolle, *Ibid.*) Cette recherche de Noel (*Op.cit.*) a porté sur un échantillon de trois groupes d' « étudiants qui avaient suivi une formation dans le champ de l'entrepreneuriat et étaient diplômés en « management », en « entrepreneuriat » ou dans une autre discipline » (*Ibid.*,

[147] En effet, dans le cadre de notre questionnement de recherche nous nous intéressons aux deux notions et aux deux types de compétences associés à ces notions (esprit d'entreprendre et esprit d'entreprise). De plus, nous considérons que même si ces recherches concernent l'enseignement supérieur, alors que notre questionnement de recherche porte sur le secondaire, elles demeurent toutefois intéressantes à prendre en compte dans le cadre de nos investigations (cela dans la mesure où nous pourrions réfléchir à la transposition de ces résultats au contexte de l'enseignement secondaire).

[148] Cette expression est employée par Fayolle (*Ibid.*).

[149] Parmi ces études Fayolle (*Ibid.*) cite celle de Chen, Greene et Crick (1998) qui montre un « lien statistique entre le niveau de l'intention entrepreneuriale et le nombre de cours de gestion pris par des étudiants inscrits dans d'autres filières disciplinaires. » (Fayolle, *Op.cit.*, p.151). Autrement dit, cette étude mentionnée par Fayolle (*Ibid.*) indique, pour les étudiants n'appartenant pas à une filière disciplinaire en gestion, que plus ces étudiants participent un nombre important d'enseignements en gestion plus ils développent leur intention entrepreneuriale. (Chen, Green et Crick, 1998) (cité par Fayolle, *Op.cit.*).

[150] Le concept d'intention entrepreneuriale est évoqué dans le chapitre 4 sur le SEP (cf. partie 4.10.). Il renvoie à l'idée que les individus disposent plus ou moins d'un projet entrepreneurial qui a vocation a être concrétisé.

p.152). Les résultats de cette recherche de Noel (*Op.cit.*) « ont confirmé (au moins partiellement) l'hypothèse que les diplômés en entrepreneuriat aspirent à la création d'entreprise, que leur niveau d'intention est plus élevé et que leur perception de leur « efficacité personnelle » est plus développée que chez les étudiants des deux autres groupes. » (Fayollle, *Op.cit.*, p. 152).

Selon Fayolle (*Ibid.*), les recherches qui obtiennent des résultats positifs ont établi un lien de causalité avec une augmentation de « (…) différents paramètres tels que le besoin d'accomplissement et le « lieu de contrôle » ou la perception de « l'efficacité personnelle »[151]» ainsi que la « probabilité de l'action entrepreneuriale envisagée[152] ». (*Ibid.*, p.152) Dans cet état de l'art (*Ibid.*), il y a donc des études citées qui nous intéresse tout particulièrement parce qu'elles portent sur les effets de l'enseignements de l'entrepreneuriat sur le SEP, l'intention entrepreneuriale, le lieu de contrôle et le besoin d'accomplissement (Fayolle, *Ibid.*).

[151] La « perception de l'efficacité personnelle » correspond à un autre vocable qui désigne le SEP. La notion de *lieu de contrôle* (ou *locus of control)* renvoie à l'idée selon laquelle les individus attribuent (ou non) à eux-mêmes leurs agissements. Bandura (2007) distingue le SEP et le *lieu de contrôle*, mais il explique certains liens qui peuvent exister entre le SEP et le lieu de contrôle. Nous évoquerons cela dans la partie 4.5 du prochain chapitre.

[152] Cette notion d' « action entrepreneuriale envisagée » est également désignée par le vocable « intention entrepreneuriale ». Elle est abordée dans le chapitre suivant (partie 4.10). Nous évoquons dans cette partie le lien qui a été identifié entre le SEP et l'intention entrepreneuriale (Krueger, 1993).

Toutefois, toujours selon Fayolle[153], les effets de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat dépendent aussi de « variables éducatives »[154]. Sur ce point il indique que les recherches réalisées qui mettent en avant les liens de causalités entre ces variables éducatives et « les antécédents d'intention et/ou de comportements (attitudes, valeurs, connaissance, etc.) gagnerait à être expliqué avec plus de précision. » (*Ibid.*, p. 151)

L'état de l'art de Fayolle (*Ibid.*) sur les effets de l'enseignement met également en exergue des effets négatifs de l'EE. Selon Fayolle (*Ibid.*), ces recherches qui mentionnent des effets négatifs de l'EE sur les apprenants sont beaucoup moins nombreuses que celles signalant des effets positifs. Ces effets négatifs (qui sont d'ailleurs contradictoires avec les études précédemment évoquées) correspondent à une baisse du niveau d'intention entrepreneuriale, chez un groupe d'étudiants, entre le début et la fin d'une formation[155] (*Ibid.*). De même, d'autres travaux (Fayolle & Gailly, 2009) mentionnent également cette baisse de l'intention entrepreneuriale (et donc de la motivation à entreprendre dans un avenir plus ou moins proche), en indiquant toutefois que cela est le cas « pour une proportion seulement des étudiants considérés. » (Fayolle, 2011, p. 151). Sur un autre registre, Fayolle (*Ibid.*) indique que les travaux de Nicolaou et *al.* (2008) « excluent l'éducation des facteurs qui peuvent influencer l'entrepreneuriat, considérant que les facteurs les plus déterminants sont génétiques et environnementaux. » (Fayolle, 2011, p.151).

Nous le voyons dans cette partie, la prise en compte des résultats de recherche qui portent sur les effets de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat sur les apprenants, nous oblige du même coup à prendre en compte des éléments complexes qui sont notamment liés à l'interprétation du vocable mobilisé dans le champ de l'EEE[156] (évoqués dans la partie 3.1.). Dans cette perspective, nous devons tenir compte des recherches mentionnant les effets de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat que nous avons mentionné, mais en sachant que ces recherches abordent peu, une partie des éléments que nous mobilisons dans le

[153] *Ibid.*

[154] Fayolle (*Ibid.*) mentionne des exemples de variables éducatives qui sont les suivantes : contenu de cours, méthodes d'enseignement, profil de l'intervenant, ressources pédagogiques (*Ibid.*, p. 151).

[155] Pour justifier ce résultat de recherche, Fayolle (*Ibid.*) indique les références bibliographiques d'une recherche anglo-saxonne de Oosterbeek, Van Praag et Ijsselstein (2010).

[156] Education à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre

cadre de notre questionnement de recherche[157], et tout particulièrement ceux portant sur les effets de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, avec une acception large telle que nous l'avons précisé précédemment.

Nous avons évoqué dans cette partie un certain nombre de travaux de recherche qui ont montré des effets positifs et négatifs de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat sur les apprenants. Dans cette partie, nous retenons l'idée que certaines études mentionnées par Fayolle (*Ibid.*) nous intéresse tout particulièrement parce qu'elles portent sur le SEP des apprenants, ainsi que sur le lieu de contrôle et l'intention entrepreneuriale (qui peuvent être liée au SEP). Ces deux dernières notions relatives au lieu de contrôle et à l'intention entrepreneuriale sont en effet liées sur certains aspects au SEP (Krueger, 1993 ; Bandura, 2007), c'est la raison pour laquelle nous nous y sommes intéressées[158].

Dans la partie suivante, nous allons nous focaliser sur l'approche pédagogique par projet, pour laquelle nous avons postulé qu'elle correspond à un des facteurs de construction du SEP des acteurs (élèves et enseignants).

[157] Pour rappel et comme nous l'avons développé en introduction générale, notre questionnement de recherche porte sur les effets des dispositifs de ME (mini-entreprises) sur le SEP des élèves (en lien avec leur esprit d'entreprise et leur esprit d'entreprendre), ainsi que sur le SEP des enseignants à enseigner l'entrepreneuriat (dans les deux sens que sont l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre).

[158] Dans le chapitre 4 (partie 4.10) nous citons d'autres travaux de recherche qui ont porté sur les effets de l'éducation à l'entrepreneuriat sur le SEP entrepreneurial et l'intention entrepreneuriale. Nous abordons dans cette partie les liens entre SEP et *lieu de contrôle*.

3.6. La mobilisation de l'approche pédagogique par projet dans le cadre de l'éducation à l'entrepreneuriat

En matière d'éducation à l'entrepreneuriat, identifier l'existence et/ou la coexistence de principes éducatifs[159] qui sous-tendent les pratiques, ne va pas de soi pour deux principales raisons que nous allons expliciter. La première raison correspond au fait que les pratiques liées à l'éducation à l'entrepreneuriat sont diverses et dépendent de nombreux facteurs (profil de l'enseignant[160] et discipline enseignée[161], incitations politiques[162], types d'institutions éducatives[163], finalités éducatives visées[164]). La deuxième raison tient au fait que les approches pédagogiques ont parfois des points communs entre elles, et c'est notamment pour cette raison qu'une même pratique peut renvoyer à différentes approches[165].

En ce qui concerne les points communs des approches pédagogiques entre elles ou leurs traits de ressemblance, Reverdy (2013), les travaux de Savery (2006), mentionnent la proximité entre

[159] Ce que nous entendons par principe éducatif correspond notamment à des dimensions et/ou des caractéristiques d'une approche pédagogique, par exemple celle à laquelle nous nous sommes particulièrement intéressés dans cette recherche doctorale, l'approche pédagogique par projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004). Nous présentons les grandes lignes de cette approche pédagogique par projet et sa définition dans le chapitre 6 d'analyse de données (partie 6.1).

[160] Il peut s'agir d'un enseignant novice ou expérimenté. Mais il faut tenir compte également dans le cadre de cette diversité des pratiques, de l'ancienneté ou non de l'enseignant dans les dispositifs de mini-entreprises (ou d'autres dispositifs, animation de projet, etc.).

[161] Comme tout enseignant du secondaire, celui-ci ou celle-ci enseigne une discipline particulière (français, mathématiques, histoire-géographie, etc.), cela pouvant impacter sa manière d'accompagner les élèves dans le cadre des dispositifs de mini-entreprises (Champy-Remoussenard et *al.*, 2014 ; Zaid, 2018).

[162] Les incitations politiques, d'une part sont différentes selon le territoire concerné par cette éducation à l'entrepreneuriat (Starck, 2018) et d'autre part elles impactent différemment les pratiques éducatives selon la manière avec laquelle elles vont être interprétées par l'ensemble des acteurs concernés (pilotes des dispositifs au niveau des rectorats, responsables associatifs, parrains/ marraines, enseignant-e-s, etc.).

[163] Nous pouvons en effet faire l'hypothèse, que les pratiques d'éducation à l'entrepreneuriat en général et la mise en place des dispositifs de mini-entreprises en particulier, auront des effets différents sur les acteurs (enseignants et élèves) selon le type d'établissement concerné (Collège ou Lycée, Lycée général ou professionnel).

[164] Comme nous l'avons mentionné dans la partie précédente et au début de ce chapitre (partie 3.1.), l'EE vise potentiellement deux types de finalités éducatives : l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre.

[165] Parmi les approches fondées sur l'investigation, il y a l'approche par résolution de problèmes (ou *problem-based learning*).

l'approche pédagogique par projet et d'autres approches pédagogiques comme celles fondées sur l'investigation (désignées en anglais par l'expression *inquiry-based learning*). Selon Savery (*Ibid.*), il existe en effet une proximité entre les deux approches (par projet et par résolution de problème), cela dans la mesure où elles organisent leurs activités éducatives autour d'un objectif commun (Savery, 2006, p. 16).

Cet aspect lié aux traits de ressemblance, et à la proximité, entre différentes approches pédagogiques sera abordé dans le chapitre 6 d'analyse de données. En effet, il s'agira d'identifier l'approche pédagogique par projet (Arpin & Capra, 2001 ; Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004) pour laquelle nous avons postulé qu'elle est mobilisée dans le cadre du dispositif de mini-entreprises. Cette identification de l'approche pédagogique par projet sera effectuée à partir de différentes caractéristiques ou dimensions de celle-ci[166].

Afin de comprendre le sens de cette approche pédagogique par projet, nous allons évoquer dans la prochaine partie (3.6.1) le concept de projet (Boutinet, 2012[167]) qui est contenu dans cette approche. Ensuite, dans une seconde partie (3.6.2.), nous abordons l'approche pédagogique par projet en évoquant ses liens avec les différentes catégories de projet (Boutinet, 2012). Dans cette même seconde partie, nous nous focaliserons sur deux dimensions (la persévérance et la motivation) qui correspondent à des effets bénéfiques de l'approche pédagogique par projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004).

[166] *Cf.* chapitre 6 (partie 6.1).

[167] La 1ère édition de cet ouvrage a été publiée en 1990.

3.6.1. Le projet comme recherche individuelle et collective d'idéalisation

Selon Boutinet (2012) le concept de projet comme celui d'identité fait partie d'une catégorie de concepts « (…) qui abondent dans notre culture langagière, auréolés de positivité. » (Boutinet, 2012, p. 4). D'après cet auteur (*Ibid.*), le projet représente plus qu'un simple concept, cela dans la mesure où il « incarne » une recherche individuelle et collective d'idéalisation. En ce sens, le projet oscille entre un concept et une « figure emblématique de notre modernité » (*Ibid.*). Toutefois selon Boutinet (*Ibid.*), il y a une exception à cette « connotation positive qui entoure le projet ». Pour comprendre cette exception, il faut se pencher sur l'expression « l'homme à projets »[168] qui est « un personnage hypomaniaque activiste » présent dans la littérature du 17ème siècle (avec Bossuet et Florian) et du 20ème siècle (avec Sartre, Bataille et Cioran). Mais toujours selon Boutinet (*Ibid.*), en lien avec ce qui a été indiqué précédemment, nous pouvons mieux comprendre l'image du projet qui est surtout valorisante « si nous mettons en relation la figure qu'il incarne avec l'expression d'un idéal qui est toujours le produit d'un narcissisme inscrit dans l'individu ou la société. » (*Ibid.*, p.7)

Afin de comprendre le sens général du concept de projet, il demande à être considéré comme « une référence symbolique qui comporte plus qu'une simple valeur anticipatrice et régulatrice de l'action, susceptible d'être cernée méthodologiquement. » (Boutinet, *Ibid.*, p.5). Ce concept doit être pris en compte en tant que « régulateur culturel », et à ce titre il implique la mobilisation d'une approche anthropologique. Autrement dit, il s'agit de penser une anthropologie du projet au service d'une compréhension à la fois du sens de ce concept et de la place privilégiée qu'il occupe dans nos « sociétés technologiques ». De même, selon Boutinet (*Ibid.*), dans le cadre de nos sociétés technologiques, depuis l'apparition de l'objet technique[169], nous sommes amenés à réinterroger la manière avec laquelle le temps est vécu par les individus, les groupes et les cultures.

[168] Même si selon Boutinet (*Ibid.*) cette expression ancienne est peu utilisée aujourd'hui.

[169] Celui-ci par sa création et sa manipulation nous pousserait à un certain activisme (Boutinet, *Ibid.*).

Cette conception du projet de Boutinet (*Ibid.*), que nous avons abordée dans cette partie, met l'accent sur sa dimension symbolique, et par là-même cette conception demande à penser le projet comme non réductible à une « simple valeur anticipatrice et régulatrice de l'action ». A partir de cet éclairage du sens et de la portée du concept de projet, nous allons notamment aborder dans la partie suivante les trois catégories de projets dans les champs de la formation (englobant le cadre de l'école), et les liens nécessaires qu'elles entretiennent avec l'approche pédagogique par projet (Boutinet, *Ibid.*, p.225)[170].

3.6.2. L'approche pédagogique par projet et son lien avec les « catégories de projet »

Dans le cadre de notre travail de recherche qui porte sur le dispositif de ME[171], nous prenons en compte la notion d'approche pédagogique par projet puisque nous avons postulé qu'elle correspond à un des facteurs de construction du SEP des acteurs (élèves et enseignants). Avant d'évoquer cette approche pédagogique par projet, voyons comment celle-ci est liée aux différentes catégories de projets évoquées par Boutinet (*Ibid.*). Ensuite, nous évoquerons dans cette partie les dimensions de motivation et de persévérance comme effets bénéfiques de cette démarche de projet (Perrenoud, 2002).

Boutinet (2012) fait référence à trois catégories de projet (le projet éducatif, le projet pédagogique, le projet d'établissement) pour lesquels il indique que la pédagogie du/par projet doit être mobilisée dans chacune de ces trois catégories de projet, cela afin de ne pas provoquer chez les élèves des « réflexes traditionnels de passivité, voire de rejet, qui sont à l'inverse de ce qu'est censé générer un projet » (*Ibid.*, p.224). Voici ci-dessous une présentation succincte proposée par Boutinet (*Ibid.*) de ces trois catégories de projet :

- Le projet éducatif : il renvoie à un projet qui a comme son nom le suggère « une visée éducative, inspirée par des valeurs sociétales à défendre ou à promouvoir » (*Ibid.*, p.224). L'auteur ajoute que le projet éducatif dépasse donc largement le cadre de l'école.
- Le projet pédagogique et le projet andragogique (pour les adultes) : ce sont des projets qui ont une « perspective opératoire ». Ils « restent internes à l'instance de

[170] L'approche pédagogique par projet est désignée par Boutinet (*Ibid.*) sous l'appellation de pédagogie du/par projet.

[171] Nous avons présenté ce dispositif dans la partie 3.8.

formation » (*Ibid.*, p.224). Pour cette catégorie de projet « il s'agit tout à la fois de stimuler la motivation des apprenants, de négocier avec eux des apprentissages concrets qui soient significatifs de ce qu'ils recherchent, enfin d'augmenter l'efficacité du système de formation » (*Ibid.*, p. 224).

- Le projet d'établissement : comme son nom le suggère il « s'efforce de finaliser les différentes activités d'un établissement scolaire », avec un souci de cohérence de ces activités (*Ibid.*, p.224).

L'auteur s'interroge pour savoir comment nous sommes passés de ces trois catégories de projet, et tout particulièrement du projet pédagogique à une pédagogie du/par projet. Boutinet (*Ibid.*) s'interroge sur les raisons de « ce retournement de langage ». Il fait l'analogie avec l'expression de « pédagogie par objectif », en indiquant qu'elle a été rejetée par D. Hameline (1979) qui lui préfère l'expression « objectif pédagogique ». Boutinet (*Op.cit.*) indique toutefois qu'il y a une légitimité à employer les termes de pédagogie du/par projet puisque celle-ci a « un caractère délibérément global qu'elle peut se justifier et se voir reconnaitre le statut de méthodologie » alors que la pédagogie par les objectifs n'est qu'une technologie (*Ibid.*, p.225)[172].

Nous avons indiqué précédemment que les catégories de projets que nous avons mentionnées ne pouvaient se passer d'une pédagogie du/par projet. Mais toujours selon Boutinet (*Ibid.*) la mise en œuvre de cette pédagogie du/par projet engendre « méthodologiquement un projet à situer à l'un ou l'autre des trois niveaux suivants : éducatif, pédagogique, organisationnel[173] » (*Ibid.*, p.226).

[172] Boutinet (*Ibid.*) fait ici référence à la pensée de D. Hameline concernant la pédagogie par les objectifs qui correspondrait qu'à une technologie.

[173] Ils correspondent aux trois catégories de projet évoquées précédemment.

Perrenoud (2008), en s'appuyant sur la notion de projet[174], indique que la démarche de projet repose sur l'engagement des élèves à cette démarche de projet :

« Un projet n'est formateur que s'il oblige à se confronter à des situations dans lesquelles le cours optimal de l'action n'apparaît pas immédiatement, parce qu'il faut, pour avancer, construire une *stratégie* et résoudre une série de problèmes, dont chacun fait appel à des ressources cognitives diverses, parfois détenues par des personnes différentes. Selon le mode de gestion des ressources humaines dans le groupe, cette dimension coopérative peut permettre à chacun d'apprendre ou au contraire confier chaque tâche à celui qui s'en tire le mieux. C'est dire qu'il ne suffit pas de « mettre les élèves en projet ». » (*Ibid.*, p.68).

3.6.3. Les dimensions de motivation et de persévérance comme effets bénéfiques de la démarche par projet

Il nous semble important d'évoquer deux dimensions intéressantes que nous avons relevé (la motivation et la persévérance), mentionnées par Perrenoud (2002), qui correspondent à des effets bénéfiques de l'apprentissage par projet.[175] Perrenoud (*Ibid.*) évoque ces deux dimensions que sont la motivation et la persévérance de la manière suivante :

« Le projet est mobilisateur, pour les élèves, parce que les enjeux leur importent. Or, ces enjeux ne sont pas d'abord d'apprendre ou de comprendre, mais de réussir, d'atteindre un but, de recevoir un feed-back positif d'un destinataire ou d'avoir la satisfaction du travail accompli et du défi relevé. » (Perrenoud, 2002, p.5)

Dans cette citation, nous remarquons les raisons pour lesquelles la mobilisation d'une démarche de projet développe la motivation des élèves. Ces raisons correspondent, comme l'indique

[174] Perrenoud (2008) mentionne que la notion de projet est souvent représentée comme relevant d'activités « complexes et de longues haleines », alors que selon lui « il y a projet dès qu'il y a représentation d'un état désirable et désiré, qui n'adviendra qu'au prix d'une action volontariste et efficace ». (*Ibid.*, p.68). Cette acception du projet qui accorde une place centrale à la « représentation d'un état désirable et désiré » (*Ibid.*) rejoint l'acception de cette même notion, mentionnée précédemment par Boutinet (2012), et qui associe étroitement le projet à une recherche de l'idéale. En effet, «la représentation d'un état désirable et désiré » est d'une certaine manière la traduction chez les individus « d'une recherche de l'idéale » et réciproquement.

[175] Ces deux dimensions sont intéressantes parce qu'elles sont liées à un des aspects de notre questionnement de recherche qui concerne les effets des dispositifs ME sur le SEP des élèves, et donc d'une certaine manière sur leur motivation et leur persévérance puisque celles-ci correspondent à des indicateurs d'un SEP élevé (Bandura, 2007).

Perrenoud (*Ibid.*), à des enjeux qui sont importants du point de vue des élèves et qui sont mentionnés dans cette citation : « réussir et atteindre un but » ; « recevoir une feed back positif d'un destinataire », « avoir la satisfaction du travail accompli et du défi relevé ». Nous allons évoquer plus bas, avec Proulx (2004), que la motivation des élèves provient également de la réussite des élèves liés au projet.

Selon Perrenoud (*Ibid.*), la démarche de projet a également un effet sur la persévérance des élèves :

« On peut attendre de cette expérience une prise de conscience de l'existence même de certaines pratiques sociales et de leur condition, comprendre par exemple que publier un journal, ce n'est pas magique, que cela demande du travail, de la coopération, de la persévérance, de la méthode et surtout des compétences et des savoirs. » (Perrenoud, 2002, p.5)

Dans cette citation, Perrenoud (*Ibid.*) évoque la persévérance comme conséquence d'une mobilisation de la démarche de projet, et il l'associe d'ailleurs à une forme d'expérience, puisque le projet se réalise dans l'expérience. A ce titre, il y a donc *un apprentissage par le projet* qui est dans même temps *un apprentissage par l'expérience*. En ce qui concerne la persévérance à proprement parlé, celle-ci est évoquée parmi d'autres effets (la coopération, la méthode, les compétences et les savoirs). Nous nous focalisons ici sur la persévérance puisque, comme nous l'avons indiqué précédemment, celle-ci est liée à un des aspects de notre questionnement de recherche (*Cf.* note précédente n°178).

De même, selon Proulx (2004) l'apprentissage par projet permet de développer la motivation des élèves pour de nombreuses raisons, et deux de ces raisons les plus évidentes sont mentionnées par l'auteur. Tout d'abord la motivation des apprenants vient du choix du projet qui, en principe, est réalisé par les apprenants eux-mêmes, et en fonction de leurs centres d'intérêt (*Ibid.*).

La deuxième raison de cette motivation des élèves est une conséquence de la réussite constatée par les apprenants pendant la mise en œuvre du projet :

« Toutefois, pour que cette motivation demeure significativement présente tout au long de la démarche de projet, celle-ci doit être ponctuée de « petites réussites » qui laissent présager la réussite finale, comme l'on démontré à souhait les principaux théoriciens de de la motivation et du renforcement. » (Proulx, *Ibid.*, p.59)

Nous le remarquons dans cette citation, la mise en œuvre du projet elle-même permet aux apprenants de constater *tout au long du projet* leurs « petites réussites », et c'est cela qui est ici source de motivation (*Ibid.*).

Dans cette partie nous avons évoqué, dans un premier temps, le concept de projet qui « incarne une recherche d'idéalisation » (Boutinet, 2012). Cela d'ailleurs à partir d'une approche générale du projet, et du constat que nous vivons dans une « société à projet » (Boutinet, 2012). Cette approche générale du concept de projet nous a permis de prendre en compte le contexte dans lequel *l'approche pédagogique par projet*, ou *démarche de projet*, est mobilisée. Cette approche pédagogique par projet a ensuite été présentée à partir des trois catégories de projet (projet éducatif, projet pédagogique et projet d'établissement). Nous avons mis en avant le lien nécessaire entre la pédagogie du/par projet et ces trois catégories de projet en soulignant que celles-ci ne peuvent faire l'économie de cette pédagogie du/par projet. En effet, cela amènerait une passivité, voire un rejet des apprenants dans le cadre même de cette mise en place du projet. Enfin, nous avons évoqué deux des effets bénéfiques de la mobilisation de cette approche pédagogique par projet qui correspondent à la motivation et la persévérance. Dans le chapitre 6, nous reviendrons notamment sur ces deux effets bénéfiques (motivation et persévérance), cela à partir du dispositif de mini-entreprises que nous avons étudié et que nous présentons plus bas (dans la partie 3.8.1).

Nous allons à présent, dans la partie suivante, évoquer la diversité des catégories d'entreprises, afin de nous interroger sur la prise en compte de celle-ci dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat.

3.7. Prendre en compte la diversité des catégories d'entreprises pour concevoir des dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat ?

S'intéresser aux pratiques d'éducation à l'entrepreneuriat, demande à porter une attention particulière à ce que sont les entreprises, du point de vue à la fois de leur diversité – du fait de leur taille mais pas uniquement – et de leur évolution dans le temps. Selon Biassutti & Braquet (2013), la prise en compte de la taille des entreprises revient à considérer trois types de critères qui sont les suivants : 1) le nombre de salariés et « le montant du capital investi » 2) le chiffre d'affaires 3) « la rentabilité (valeur ajoutée, bénéfice) » (*Ibid.*, p.9). Ils proposent également, un classement en « quatre catégories de taille » (*Ibid.*, p.10) : « (…) les micro-entreprises, les petites et moyennes entreprises (PME), les entreprises de taille intermédiaire (ETI) et les grandes entreprises (GE). » (*Ibid.*, p.10). Hormis la taille des entreprises, d'autres critères de classification existent et correspondent notamment aux formes d'entreprises appartenant au secteur privé, public et de l'économie sociale et solidaire (*Ibid.*).

Dans cette partie, nous allons d'abord mener une réflexion sur les finalités de l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat, en tenant compte de plusieurs définitions de la notion d'entreprise. Ensuite nous évoquerons la diversité des catégories d'entreprises et nous mènerons une réflexion sur la prise en compte de celle-ci dans le cadre des dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat. Nous évoquerons également les notions de « figure » de l'entrepreneur et d'intrapreneuriat afin de réfléchir à leur prise en compte dans le cadre de la conception des modèles et des dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat.

Les finalités de l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat et la prise en compte d'une acception de la notion d'entreprise

Il s'agit de déterminer si l'éducation à l'entrepreneuriat est du même type, notamment sur le plan de ses finalités et approches pédagogiques, selon que nous prenons en compte une ou plusieurs catégories ou formes d'entreprises, dans une période historique donnée, puisque celles-ci évoluent à travers le temps.

Nous avons présenté précédemment (partie 3.1) la notion d'éducation à l'entrepreneuriat à partir de la distinction de ses deux types de finalités (l'acquisition de compétences d'esprit d'entreprise et/ou d'esprit d'entreprendre).

La finalité relative aux qualités génériques, qui concernent tout un chacun, nous ajoutons que celle-ci est davantage liée aux pratiques d'éducation à l'esprit d'entreprendre, qu'à celle de l'esprit d'entreprise. Cela dans la mesure où les pratiques d'éducation à l'esprit d'entreprendre ne concernent pas exclusivement le monde des entreprises dans son sens restreint, et qui serait associé à une conception des entreprises « (…) définies comme un système associant deux dimensions, chacune objet de stratégies (les formes, les structures et les marchés, le travail et les techniques) dans le but de réaliser des performances dont le critère d'évaluation est choisi a priori. (…). » (Vigezzi, 1997, p.10).

Nous avons relevé d'autres définitions des entreprises qui renvoient chacune d'entre elles à une conception particulière des entreprises. Sur ce sujet deux conceptions principales des entreprises sont mises en avant, la première d'un point de vue sociologique qui attache de l'importance à la dimension liée au pouvoir ou au centre de décision (mais ne permettant d'attribuer une spécificité à ce type d'organisation que sont les entreprises par rapport aux autres comme les associations, les collectivités territoriales[176], etc.). La seconde approche, du point de vue des sciences économiques et de gestion considère plutôt les entreprises comme des entités au service de la production de valeurs dans une perspective de rentabilité (Charreaux, 2016).

[176] Les collectivités territoriales désignent des « (…) personnes morales de droit public distinctes de l'État et bénéficient à ce titre d'une autonomie juridique et patrimoniale. » (Site internet Vie-publique.fr, visité le 27/09/2013.) URL : http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/categories-collectivites-territoriales/qu-est-ce-qu-collectivite-territoriale-ou-collectivite-locale.html

Afin de proposer une définition du terme « entreprise » et de compléter les définitions précédentes, nous pouvons nous appuyer sur les propos suivants :

« Entreprise est un mot d'origine française (les Américains parlent plutôt de *company*, les Anglais de *firm*), d'apparition relativement récente et qui sert à désigner le regroupement durable et la mise en œuvre organisée de moyens en capitaux, en hommes, en techniques, pour produire des biens et des services destinés à un marché solvable ». (Biasutti & Braquet, 2013, p.74)

Cette définition de la notion d'entreprise relèverait plutôt d'une conception relevant des sciences économiques et de gestion, dans la mesure où elle met en avant les éléments liés à la production de valeur, les biens et services, dans une perspective de « marché solvable » qui induit par là même une forme ou un souci de rentabilité. L'analyse de nos données (chapitre 6) permettra notamment de vérifier dans quelle mesure cette conception de la notion d'entreprise (et la finalité de l'esprit d'entreprise évoquée précédemment) transparait ou non dans la mise en place des dispositifs de mini-entreprises, cela notamment en termes d'acquisition de compétences d'esprit d'entreprise.

Quelle place peut-on réserver aux différentes catégories d'entreprise dans les modèles et/ou dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat ?

Selon nous, il semble également intéressant de porter une attention particulière aux différentes formes d'entreprises, dans toute leur diversité, pour connaitre la place qui leur est réservée dans un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat. L'identification de cette place, occupée par une ou plusieurs catégories d'entreprises (grande, moyenne, petite, privée, public, etc.), serait à mettre en perspective avec les deux types de finalités pédagogiques évoquées précédemment (et évoquées dans la partie 3.1). En outre, il s'agit de s'interroger de la manière suivante : quelle place est accordée aux associations ou aux micro-entreprises dans un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat (cela au regard d'une de ses deux finalités qui correspondent soit aux qualités génériques ou personnelles, soit à des aptitudes spécifiques liées à la gestion et à la mise en œuvre d'une entreprise au sens de la définition évoquée plus haut (Biasutti & Braquet, 2013)) ?

La prise en compte des différentes formes d'entreprises revient également à considérer leur évolution particulièrement en France mais pas uniquement. En ce sens, il nous semble judicieux de prendre en compte les formes importantes d'entreprises qui ont existées dans le passé, celles qui existent aujourd'hui, ainsi que celles qui existeront potentiellement demain. Sur ce point,

nous avons relevé que de nouvelles « formes » d'entreprises ont connu une forte expansion au cours du 20ème siècle et tout particulièrement dans les deux précédentes décennies. C'est le cas notamment pour les entreprises multinationales, les TPE ou micro-entreprises, les EI (entreprises individuelles) et les start-ups évoquées précédemment.

Notre travail de recherche n'a pas pris en compte de manière spécifique la formation des adultes en entrepreneuriat (ou l'andragogie entrepreneuriale[177]). Toutefois, la Thèse de doctorat de Mégret (2021) aborde selon nous une partie de cette problématique que nous avons évoqué, et qui concerne la prise en compte de la diversité des catégories d'entreprises. Comme l'indique Champy-Remoussenard (2021), l'andragogie entrepreneuriale qui est en voie d'élaboration avec les travaux de Megret (*Op.cit.*) prend en compte l'activité des entrepreneurs et des TPE[178]. En ce sens, il s'agit d'une certaine manière de penser un modèle de l'andragogie entrepreneuriale à partir d'une catégorie d'entreprises qui n'est peut-être pas toujours la plus mobilisée pour concevoir des formations à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre (cela que ce soit pour des jeunes ou des adultes).

De même, l'entrepreneur qui désigne aujourd'hui tout à la fois à un chef de PME[179] ou de TPE, un *startuper*, un artisan, un micro-entrepreneur occupe des fonctions dans une diversité de catégories d'entreprises, qui en réalité relève davantage du travail indépendant. Cela révèle en quelque sorte qu'il y a une méconnaissance, et un manque de prise en compte, de ces structures (notamment les TPE et PME), alors qu'elles représentent le contexte par excellence de l'expérience entrepreneuriale (Macler, 2021).

[177] Dans sa Thèse de doctorat, Megret (2021) « dessine les bases d'une andragogie entrepreneuriale » (Champy-Remoussenard, 2021).

[178] Cet acronyme désigne les Très petites Entreprises.

[179] Petite et Moyenne Entreprise

Les « figures » de l'entrepreneur en lien avec la diversité des catégories d'entreprise

De même, cette prise en compte de la diversité des formes d'entreprises et ses évolutions permet d'analyser les dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat du point de vue de la figure de l'entrepreneur[180]. En effet, différentes dimensions qui lui sont associées peuvent être mises en avant, dans les dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat, selon que l'on prenne en compte une forme d'entreprise en particulier, et selon que l'on considère ou non les évolutions dans le temps de ces formes d'entreprises. Autrement dit, la figure de l'entrepreneur n'est pas la même selon la forme d'entreprise concernée. En outre selon Tounés & fayolle (2006), il faudrait plutôt parler *des* figures de l'entrepreneur *au pluriel*, puisque la figure de l'entrepreneur n'est pas la même selon l'époque et le lieu dans laquelle celle-ci est mobilisée.

Selon nous, cette mobilisation de la figure de l'entrepreneur demande à être interrogée dans le cadre de la mise en œuvre de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat, cela notamment afin de connaitre à quel type de figure d'entrepreneur elle correspond. Dans tous les cas, il s'agit d'éviter l'écueil qui consiste à postuler la mobilisation d'une seule figure de l'entrepreneur, celle du *self-made-man*[181], même si celle-ci est potentiellement prédominante dans nos représentations.

[180] Cette notion de figure de l'entrepreneur, qui renvoie à la notion même d'entrepreneur et à son évolution dans le temps (Tounés & Fayolle, 2006), a été abordée dans le chapitre 1. Dans ce chapitre 1, nous avons évoqué les liens importants entre les notions d'entrepreneur, d'entreprise et par extension d'entrepreneuriat. Cela même si les liens entre ces différentes notions sont plus ou moins avérés selon que l'on se réfère à tel ou tel courant de la recherche dans les champs des sciences économiques et sociales et de l'entrepreneuriat. (*Cf.* chapitre1).

[181] Ce terme est défini par le CNRTL de la manière suivante : « Celui qui ne doit sa réussite matérielle et/ou sociale qu'à ses qualités et ses mérites personnels. ». Site du CNRTL URL : https://www.cnrtl.fr/definition/self-made-man Site visité le 1707/2021. Nous associons cette expression de *self-made-man* à la notion de la figure de l'entrepreneur, en référence à son utilisation dans le langage courant, qui consiste à désigner les « capitaines d'industries » ou les grands chefs d'entreprises par ce terme de *self-made-man*.

Par ailleurs, en lien avec cette prise en compte des entreprises dans leur diversité et leur évolution, l'une des difficultés qui subsiste correspond à l'identification d'une ou plusieurs formes d'entreprises, mobilisées par les différents acteurs (animateurs[182], enseignants, tuteurs d'entreprises, etc.), dans le cadre des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat, en particulier pour celui que nous avons évoqué qui correspond aux mini-entreprises. En effet, cette problématique liée à l'identification des formes d'entreprises qui sous-tendent les dispositifs est significative, en ce sens qu'elle induit un questionnement lié aux représentations des acteurs. Elle interroge, plus particulièrement, les formes d'entreprises ou d'organisations que les acteurs ont intériorisées, cela souvent depuis de nombreuses années, voire de plusieurs décennies (pour ce qui est des acteurs ayant un âge avancé). Il s'agit donc de prendre en compte des représentations liées aux formes d'entreprises, parfois difficilement décelables, du fait d'une part qu'elles soient elles-mêmes à la fois construites et intériorisées par les acteurs, et d'autre part que cela exige de considérer qu'elles sont véhiculées à l'intérieur d'une société dans sa globalité et par tout un chacun (Moscovici, 1961).

Dans cette partie dans laquelle nous avons notamment mené une réflexion sur la prise en compte de multiples éléments pouvant contribuer à l'élaboration des modèles et des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat, nous souhaitons poursuivre notre raisonnement avec la prise en compte de la notion d'i*ntrapreneuriat*. En ce sens, nous nous interrogeons de la manière suivante : peut-on réserver une place à l'intrapreneuriat dans l'élaboration des modèles et/ou dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat ?

Nous définissons cette notion, désignée par le néologisme *intrapreneuriat,* comme une sorte de transposition d'une autre notion qui est l'entrepreneuriat, mais dans un cadre qui se limite à l'espace interne de l'entreprise. En ce sens l'*intrapreneuriat* offre un espace de liberté aux salariés dans le but d'entreprendre des projets économiques innovants, et cela en fait quel que soit les organisations auxquelles appartiennent ces salariés. De leur côté, Surlemont et Kearney (2009) indiquent que le concept d'entrepreneur qui est un des quatre principaux concepts que l'on retrouve au centre des définitions de l'entrepreneuriat (*Ibid.*) correspond, selon l'approche

[182] Il s'agit pour l'académie de Lille et pour d'autres académies françaises, mais pas pour toutes les académies, d'animateurs émanant de l'association « Entreprendre pour apprendre » (EPA) qui ont comme rôle d'aider à la mise en place des ME au sein et en dehors des établissements scolaires.

mobilisée, à un employé qui développe « de nouveaux projets au sein de son organisation » (*Ibid.*, p24). Surlemont et Kearney (*Ibid.*) indiquent que dans ce cas, les termes « d'intrapreneur » ou « d'intrapreneuriat » doivent être mobilisés.

La prise en compte de la notion d'*intrapreneuriat* permettrait également d'élaborer des modèles et/ou des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre. De plus, nous pouvons nous interroger pour savoir dans quelle mesure la professionnalisation[183] des acteurs de l'entrepreneuriat (issus de cette diversité de catégories d'entreprises), et tout particulièrement la formation des adultes, prend en compte cette notion de l'intrapreneuriat ? Nous ne prétendons pas répondre à cette question, mais ce type de questionnement, comme ceux que nous avons formulé tout au long de cette partie, révèlent que de nombreuses recherches restent encore à mener sur cet objet de l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre (Champy-Remoussenard, 2021).

3.8. Des dispositifs pédagogiques entrepreneuriaux en Hauts-de-France et en Guadeloupe

Dans cette partie, nous allons essentiellement évoquer des exemples de dispositifs pédagogiques entrepreneuriaux et d'esprit d'entreprendre dans la région Hauts-de-France. Toutefois, la présentation du dispositif de ME (partie 3.8.1) concerne tout à la fois les régions de Hauts-de-France et de Guadeloupe. Ce sont d'ailleurs les deux régions dans lesquelles nous avons effectué une enquête de terrain (*Cf.* chapitre 5 dans lequel nous présentons ces deux enquêtes).

[183] Cette notion de professionnalisation renvoie à « processus associant de façon problématique un rapport à l'expérience (inscrite dans les tâches et les situations de travail), des modes de construction des compétences, les perspectives de reconnaissance et de validation des acquis professionnels, les modes de qualification et les stratégies de formation qu'ils permettent d'envisager et de construire » (Champy-Remoussenard et *al.*, 2000).

3.8.1. Présentation du dispositif de mini-entreprises et focus sur sa montée en puissance dans l'enseignement secondaire français

Définition des mini-entreprises (ME)

Afin de comprendre ce que sont les ME, désignées dans les pays anglo-saxons, sous le vocable multiple de « *student-enterprise* », « *mini-company* », etc., nous les définissons en nous appuyant sur les propos suivants : « Elles correspondent à un « programme, qui consiste à confier à un groupe d'élèves, placés sous la direction d'un enseignant, la création d'une entreprise « miniature », afin de développer, tout au long de l'année scolaire, un véritable projet de conception, de production et de distribution d'un bien ou service depuis la création de l'entreprise jusqu'à sa clôture. ». (Rozier, 2014, p.166). Nous ajoutons qu'elles sont une sorte de « copie conforme » ou de « copier-coller » par rapport à l'entreprise réelle, mais elles ne peuvent entièrement s'y substituer pour des raisons multiples (taille nécessairement réduite, statuts souvent non officiels ou non déclarés, etc.). Elles se constituent d'une équipe d'élèves, entre 5 et 10 membres d'une classe de la quatrième (dans le secondaire) jusqu'au post-bac (classe de BTS[184]), des enseignants, parfois un-e conseiller principal d'éducation (CPE), un-e chef de travaux pour les lycées professionnels, et un acteur ou tuteur de l'entreprise (désigné sous l'appellation de « parrain » ou « marraine » « (…) autour d'un projet commun » (Champy-Remoussenard et *al.*, 2014, p.16).

Ces définitions des mini-entreprises et la manière de les caractériser induisent un questionnement : est-ce qu'elles se définissent comme un groupement d'élèves, au service d'une idée et/ou d'un projet, qui a vocation à être concrétisé ? Est-ce qu'elles correspondent plutôt à des structures et des moyens qui ont comme finalités de produire des biens ou des services sur une période et un espace donné ? Ou encore est-ce que nous pouvons les définir comme un « mixte » ou un entre deux de ces deux conceptions (idée/projet d'un côté et structure/moyen d'un autre côté) ? Dans le cadre de nos travaux de recherche, nous ne prétendons pas répondre à ce questionnement. Il permet toutefois, de mettre en avant les différentes conceptions qui sous-tendent potentiellement ce terme de « mini-entreprise ». En lien avec le questionnement précédent, nous pourrions considérer que les ME renvoient, d'un côté, à une conception plutôt idéaliste (la mise en œuvre avant tout d'une idée et/ou d'un projet),

[184] Brevet de technicien supérieur

et d'un autre côté, à une conception plutôt matérialiste (la mise en œuvre avant tout d'une structure et de moyens au service de cette structure).

De même, dans le cadre de nos investigations, ce questionnement semble intéressant puisqu'il permet d'interroger les finalités d'apprentissage de ce dispositif pédagogique de mini-entreprise. En effet, dans la première conception que nous avons mentionnée, il s'agirait plutôt pour les élèves participant à une ME de développer des compétences liées à l'initiative, à la créativité et plus généralement à l'esprit d'entreprendre. Alors que dans la seconde conception, il s'agirait davantage de développer des compétences liées à la gestion (gestion d'une structure et des moyens), et/ou à l'organisation (organiser une structure et des moyens en lien avec cette structure). Bref, il s'agirait dans ce second cas de développer des compétences liées à « l'esprit d'entreprise » (dans un sens restreint comme cela a été évoqué dans la partie 3.1.1 de ce chapitre). Pour notre part, dans le cadre de ce travail de recherche, et comme nous l'avons mentionnée en introduction générale, nous avons émis l'hypothèse que le dispositif de ME, permet le développement chez les élèves, à la fois de compétences liées à l'esprit d'entreprise (au sens restreint), et de compétences liées à l'esprit d'entreprendre.

Focus sur la montée en puissance du dispositif ME

Les ME connaissent, à l'instar de la région Nord-Pas-de-Calais[185], une « montée en puissance » (Champy-Remoussenard et *al.*, 2014). Cela est aussi le cas pour d'autres dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat développés dans l'académie de Lille (*Ibid.*), et notamment dans la région Ile de France[186]. Cette constatation nous amène à interroger les facteurs de cette montée en puissance et de formuler une série de questionnements. Il nous semble notamment pertinent d'interroger l'avènement de besoins spécifiques (et nouveaux) dont les ME et leur « montée en puissance » seraient des marqueurs et des réponses. De même, est-ce que ces besoins spécifiques et nouveaux proviennent à la fois de la transformation constante de notre société

[185] Elle porte actuellement le nom « Hauts-de-France ».

[186] Selon le site internet de l'association EPA (Entreprendre pour apprendre) Ile de France le nombre de projets n'a cessé d'augmenter entre les années scolaires 2006/2007 et 2016/2017, passant de 14 à 235. URL : http://epa-idf.fr/qui-sommes-nous-/actualites/2-article-actu/656-2017-09-12-08-20-22.html (site visité le 25/09/2017).

sur le plan technologique, économique, médiatique, politique (Castel, 2013[187]) et/ou d'une évolution de notre système éducatif ?

Nous pouvons aussi faire l'hypothèse que l'accroissement du nombre de mini-entreprises répond à des besoins en matière de changement d'approche pédagogique. En effet, les mini-entreprises par l'approche pédagogique qu'elles mobilisent (approche par le projet[188]) sont susceptibles de répondre à des besoins issus d'une évolution de notre système éducatif. Cela notamment à partir de la Loi de 1989 (Loi Jospin[189]) qui a vocation à placer l'élève au centre du fonctionnement de l'institution scolaire. Et dit d'une autre manière, est-ce que l'avènement de ce type de dispositifs (à l'instar des dispositifs ME) par les approches pédagogiques alternatives qu'elles mobilisent sont un effet, quelques années après, de cette loi de 1989 (Loi Jospin) qui a vocation à placer l'élève au centre du système scolaire ?

De manière générale, il s'agit de comprendre quels sont les enjeux liés à la mise en place des dispositifs de mini-entreprises. Dans cette perspective, il s'agit d'interroger les types de besoins et d'enjeux (pédagogique, d'orientation des élèves) auxquels répondent les dispositifs de mini-entreprises que nous classons dans la catégorie des outils d'éducation à l'entrepreneuriat.

Par ailleurs, en lien avec ces besoins et enjeux, notre thèse porte sur des dimensions éducatives et pédagogiques, en interrogeant les effets des mini-entreprises sur la progression, ou l'absence de progression, des élèves. Cela en tenant compte de différents aspects liés à leurs apprentissages (compétences entrepreneuriales et/ou liées à l'esprit d'entreprendre, autres compétences spécifiques[190], acquisition de différents types de savoirs). Pour cela nous avons

[187] Dans une conférence réalisée en 2011 (Castel, 2013), le sociologue du travail R. Castel interroge un modèle de « société des semblables » qui selon lui doit perdurer malgré la crise économique majeure que nous avons connu dans les années 70. Cette « société des semblables » correspond à un modèle de société où des droits sociaux et économiques doivent continuer à être garantis aux citoyens quel que soit leur situation vis-à-vis de l'emploi (*Ibid.*).

[188] Un nombre important de nos lectures sur ce sujet (Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard et *al.*, 2014 ; Verzat & Toutain, 2014 ; etc.) nous amène à penser que la mise en place de dispositifs de mini-entreprises mobilisent un type d'approches pédagogiques alternatives à celles « classiques » qui consistent de la part d'un enseignant à dispenser un cours à des élèves.

[189] Cette Loi d'orientation indique dans son article 1er : « (…) Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. (…) ». Extrait de la Loi n°89-486 du 10/07/1989.

[190] Nous pensons notamment aux compétences citoyennes qui renvoi par exemple à la capacité de participation des élèves.

fait le choix de mener nos investigations en nous intéressant au sentiment d'efficacité personnelle des acteurs (principalement les élèves et les enseignants), cela dans la mesure où il permet de prédire une efficacité réelle (Bandura, 2007), et comme l'indique Bandura (*Ibid.*) les compétences acquises par les individus sont des facteurs de construction d'un SEP élevé.

De plus, il nous semble indispensable d'indiquer que nous prenons en compte, dans le cadre de notre recherche doctorale, le contexte général des dispositifs pédagogiques, existant en France, qui concerne l'EE (de l'école primaire à l'enseignement supérieur[191]), mais que nous avons mené nos principales investigations sur un dispositif qualifié d'emblématique (Pepin, 2011), celui des mini-entreprises. Pepin (2011) indique en effet que les mini-entreprises sont des dispositifs emblématiques puisque selon Jamieson (1984) « (…) créer une micro-entreprise est ce qui vient le plus rapidement à l'esprit, lorsqu'on souhaite « faire de l'entrepreneuriat » dans les écoles. » (Pepin, p.315).

3.8.2. Présentation de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat

Dans cette partie, nous allons présenter deux exemples de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat qui sont différents de celui que nous avons présenté précédemment. Il s'agit d'un dispositif visant à faire témoigner, dans les classes, une personne ayant vécu une expérience entrepreneuriale, ainsi que le dispositif de *Hubhouses* (HH) mis en place dans la région Hauts-de-France et qui concerne l'enseignement supérieur.

Un des dispositifs mis en œuvre dans l'enseignement secondaire et supérieur français, consiste à faire témoigner un entrepreneur (« chef-fe d'entreprise, responsable associatif, porteur de projet au sein d'un groupe ou de la fonction publique ») auprès d'un groupe d'élèves et à la demande d'un enseignant. L'association, qui se nomme « 100 mille entrepreneurs », organise des témoignages dans les classes, de la 4ème à l'enseignement supérieur, réalisés par des personnes volontaires du secteur privé et de la fonction publique (entrepreneurs, responsable associatif, salarié « intra-preneur »[192]).

[191] Ce contexte des dispositifs pédagogiques relatifs à l'EE est caractérisé dans le chapitre 1.

[192] Nous avons relevé ces informations dans le cadre d'une « plaquette de présentation » réalisé par l'association « 100 000 entrepreneurs ». Site internet de l'association : www.1000000entrepreneurs.com

Ces pratiques de témoignages sont reconnues au même titre que les dispositifs de mini-entreprises, par un partenariat, avec le rectorat de Lille. D'ailleurs, le dispositif de mini-entreprises qui comprend l'intervention, auprès des élèves et étudiants, de parrains/marraines - susceptibles d'évoquer notamment leur parcours d'entrepreneur - peut s'apparenter à une pratique relevant du « story telling ».

De même, dans le cadre de l'Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales (affiliée au collège doctoral Lille Nord de France), nous avons relevé qu'un dispositif de création d'une « Junior entreprise » est envisagé pour et par les doctorants[193]. En ce sens, un projet est susceptible d'être porté par l'association des doctorants de l'ED SHS et devait voir le jour au cours de l'année 2014.

[193] Ce dispositif a été évoqué, lors d'une réunion en 2013 de l'association des doctorants, par la Directrice de l'ED SHS.

Le dispositif de Hubhouses comme exemple d'une pratique de formation à l'entrepreneuriat[194]

Les *Hubhouses* (HH) sont mis en œuvre dans le cadre d'un réseau régional (région Hauts-de-France) qui en comptabilise 7. Ils sont répartis sur le territoire régional et adossés à différentes universités[195]. Ils ont pour mission « (…) [d'] accompagner les étudiants et les nouveaux diplômés et les aider à développer et/ou créer des projets, à se forger une culture de l'entrepreneuriat et de l'initiative. »[196] Les *Hubhouses* correspondent à un dispositif « unique en France » (Baeza et *al.*, p. 7) Ils permettent ; dans un lieu dédié (depuis l'année 2011[197]) ; l'accueil d'étudiants porteurs d'un projet (dans un sens large) afin de leur assurer un pré-accompagnement, puis dans le cas d'une mise en œuvre concrète de leur projet, de les orienter vers d'autres structures partenaires pour un accompagnement (*Ibid.*).

Par ailleurs, les dispositifs de *hubhouses* et de mini-entreprises semblent avoir quelques points en commun. En effet, ils permettent la mise en œuvre d'un projet, même si cette mise en œuvre ne correspond pas à la même temporalité : une mini-entreprise se met en œuvre tout au long d'une année scolaire, alors qu'un projet faisant l'objet d'un pré-accompagnement dans le cadre d'un *Hubhouse* a vocation à se développer tout au long de la formation universitaire, et sans

[194] Nous remarquons que dans la littérature les deux termes sont employés assez indistinctement entrepreneuriat et entreprenariat. Bien que ces deux termes soient utilisés de manière interchangeable, nous avons fait le choix d'utiliser le terme entrepreneuriat par souci de cohérence. Toutefois, nous pouvons également faire l'hypothèse que le terme entrepreneuriat soit plus proche du terme d'entrepreneur, du fait de la similarité de leur racine verbale.

[195] Plusieurs universités couvrant l'ancienne région Nord-Pas-de-Calais développent un HH, avec notamment le soutien financier du conseil régional (Baeza et *al.*, 2015). Par exemple les Université de Lille 1, Lille 2 et Lille 3 (avant leur fusion dans la grande université de Lille) ont développé leur HH dans chacun de leur campus. Un autre exemple de HH étudiant est celui de l'université privé catholique de Lille (UCL) qui a été un des premiers établissements du supérieur de la région à mettre en œuvre ce type de structure. Enfin, un dernier exemple qui illustre cette fois-ci la forte couverture de l'ancienne région Nord-Pas-de-Calais est celui de l'université du Littoral et Côte d'Opale (ULCO) qui développe un HH décliné sur plusieurs sites (Dunkerque, Calais, Boulogne sur Mer, Saint-Omer).

[196] Le « Contrat de site Lille Nord de France » 2015-2019 qui a été signé (en 2015) par le secrétaire d'Etat et de l'enseignement supérieur et le président de la ComUE (communauté d'universités et établissement Lille Nord de France) mentionne cette mission dévolue aux 7 *hubhouses* de la région. URL : http://www.cue-lillenorddefrance.fr/sites/default/files/telechargement/pres/contrat-site_lillendef_2015-2019_signee_200715_0.pdf

[197] Certains *Hubhouses* ont été mis en œuvre un peu plus tard. C'est le cas notamment d'un des *Hubhouses* de l'Université de Lille (campus de Lille 3) qui a ouvert ses portes en 2013.

aucun critère de durabilité. En outre, que ce soit un projet de mini-entreprise ou d'étudiant accompagné par un *Hubhouse*, il s'agit dans les deux cas de rechercher une idée et de la mettre en œuvre sous la forme d'un projet qu'il soit commercial (vente d'un produit et/ou d'un service) ou non commercial (puisqu'il s'agit comme nous l'avons indiqué précédemment d'un projet au sens large).

De plus, toujours selon Baeza et *al.* (2015, p.39), le dispositif de *Hubhouses* contribue à la construction de projets d'étudiants, cela à partir de quatre vecteurs qui sont les suivants :

- Communiquer (il s'agit d'exposer son projet dans toutes les occasions qui se présenterons aux étudiants et notamment aux financeurs potentiels)
- Concrétiser le projet (il s'agit notamment de mettre à profit toutes les manifestations proposées par les *Hubhouses* (jury, challenge, présentation auprès d'institutionnels) qui d'une certaine façon donnent corps au projet)
- Développer un réseau (opportunité de rencontrer des partenaires à partir des manifestations proposées par les *Hubhouses* et par une mise en relation avec d'autres acteurs)
- Se former (par la concrétisation du projet qui met en avant le besoin de mobiliser des compétences, et par un accompagnement « post-*Hubhouse* » avec des partenaires spécialisés dans le soutien aux activités liées à la mise en œuvre concrète du projet et à sa viabilité (transmission du relais auprès de partenaires extérieurs comme la CCI (Chambre du commerce et de l'industrie) ou la BGE (Boutique de gestion))

Ce dernier élément témoigne de l'existence d'une dimension formative dans le dispositif de *Hubhouse*. En ce sens, ce dispositif permet une formation par l'expérience, cela dans la mesure où comme cela est indiqué par les auteurs du rapport (*Ibid.*), il y a une prise de conscience par les étudiants porteurs de projet d'un besoin de mobiliser des compétences dans le cadre même de leur mise en œuvre d'un projet. De même, cette prise de conscience de la nécessité de mobiliser des compétences (qui restent d'ailleurs à construire) implique une posture réflexive des étudiants porteurs de projet. En effet, nous pensons que cette prise de conscience est le fruit d'une posture réflexive ou d'une réflexivité[198], et *in fine* cela permettrait de réunir les conditions

[198] Nous évoquons dans le chapitre suivant (partie 4.7) cette notion de réflexivité en lien avec l'expérience qui est une condition du processus d'apprentissage. De même, en lien avec la mobilisation de notre cadre théorique relatif

d'une formation à l'entrepreneuriat (que ce soit dans un sens restreint de l'esprit d'entreprise et/ou dans un sens large de l'esprit d'entreprendre).

Cette partie qui a porté sur la présentation de différents dispositifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat, nous a permis de compléter notre représentation de ces dispositifs. De plus, cette possibilité de se représenter ces dispositifs à partir des exemples que nous avons mobilisé, permet de réfléchir à l'incitation politique d'une formation tout au long de la vie[199], qui implique l'idée d'une continuité dans l'apprentissage (ici entre le secondaire et le supérieur). Toutefois, cette illustration de dispositifs présents à différents niveaux de scolarisation et d'étude, ne signifie pas que ces dispositifs ont atteint le but d'un continuum entre l'ensemble des niveaux scolaires et de formation (primaire-secondaire- supérieur et formation des adultes).

Conclusion du chapitre

En guise de conclusion, nous retenons qu'il existe une problématique liée à la définition du concept d'entrepreneuriat, cela notamment en raison de son caractère polysémique (Surlemont & Kearney, 2009). Dans la partie 3.1, nous avons mentionné les quatre paradigmes qui ont été identifié dans la littérature par Surlemont et Kearney (*Ibid.*), et qui permettent en effet de définir de manière multiple l'entrepreneuriat[200]. Ces quatre paradigmes, qui correspondent à des « courants de pensée », sont à la base d'une ou plusieurs définitions de l'entrepreneuriat (*Ibid.*). De plus, d'après Surlemont et Kearney (*Ibid.*), il y a au centre des définitions de l'entrepreneuriat quatre concepts qui sont les suivants : l'entrepreneur[201], les ressources à

au SEP, nous ajoutons que c'est ce processus d'apprentissage, dans lequel la réflexivité qui est inhérente à l'expérience (Dubet et *al.*, 2012) occupe une place centrale, qui permet l'émergence d'un SEP élevé.

[199] Il s'agit de recommandations du Parlement européen et du Conseil européen du 18 décembre 2006 sur les compétences-clefs de l'éducation et la formation tout au long de la vie (cité par Champy-Remoussenard, 2021). Nous avons évoqué cette incitation des politiques européennes dans le chapitre 2 (partie 2.2.2.).

[200] En complément de ce que nous avons indiqué dans ce chapitre (partie 3.1) sur la mobilisation de deux ou plusieurs de ces quatre paradigmes par les auteurs pour définir l'entrepreneuriat, il est important de souligner que d'après Surlemont et Kearney (*Ibid.*), les définitions de l'entrepreneuriat sont amenées par conséquent à tenir compte de cette vision globalisante du concept.

[201] Nous avons mentionné ce concept d'entrepreneur dans la partie 3.8 lorsque nous avons évoqué la notion d'intrapreneuriat. D'après Surlemont et Kearney (*Ibid.*), les termes « d'intrapreneur » ou d'intrapreneuriat »

mobiliser[202], la création de valeur[203], l'opportunité[204]. Parmi ces concepts mobilisés pour définir l'entrepreneuriat, il y a non seulement la présence du concept d'entrepreneur, mais également une référence systématique à celui-ci dans l'acception de chacun de ces autres concepts. Cela révèle que l'entrepreneuriat est en quelque sorte une extension de la notion d'entrepreneur. Nous sommes donc confrontés à la complexité de ce concept d'entrepreneuriat qui tout en étant polysémique, peut amener une certaine ambiguïté lorsqu'il est mobilisé dans les textes de politique éducative.

En ce qui concerne, le concept d'éducation qui occupe une place importante dans ce chapitre, et plus largement dans ce travail de recherche, nous retenons l'idée d'une nécessité à préciser le sens avec lequel il est mobilisé (élever, enseigner ou former). En effet, en fonction de l'un de ces trois sens, les modalités éducatives ne seront pas équivalentes (Reboul, 2010).

De même, il y a un aspect que nous souhaitons souligner et qui concerne l'hypothèse provisoire que nous avons émise. Cette hypothèse consiste à penser que le « potentiel d'action irréductible » induit par l'avènement de nouvelles technologies (Champy-Remoussenard, 2013) offre les conditions de la mise en œuvre d'une éducation à l'esprit d'entreprendre. Cela dans la mesure où comme nous l'avons indiqué précédemment, l'esprit d'entreprendre implique, voire se défini comme une intention de mise en action. Toujours en ce qui concerne les conditions de mise en œuvre d'une éducation à l'entrepreneuriat, nous avons souligné la nécessité de prendre en compte la distinction des deux finalités éducatives (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre), afin de répondre à la question « peut-on éduquer à l'entrepreneuriat ». En effet, en fonction qu'il s'agisse de l'une ou de l'autres de ces deux finalités éducatives, les réponses ne seront pas nécessairement équivalentes.

---

peuvent désigner un entrepreneur (ou qualifier son activité), cela dans la mesure où celui-ci met en œuvre de nouveaux projets dans le cadre de son organisation.

[202] Il s'agit de « ressources nécessairement limitées » que « l'entrepreneur doit contrôler (sans nécessairement les posséder) (…). » (*Ibid.*, p. 24).

[203] En traduisant les propos de Surlemont et Kearney (*Ibid.*), il s'agit de toutes formes de richesses qui ne sont donc pas seulement monétaires et matérielles, mais également symbolique (estime de soi) ou liée à un désir d'autonomie (indépendance).

[204] Cette notion d'opportunité qui est au centre de l'entrepreneuriat s'entend au sens d'une capacité à se saisir d'une occasion en fonction des attentes et des aspirations de l'entrepreneur (*Ibid.*).

Dans ce chapitre, nous avons évoqué des travaux intéressants qui ont été identifiés dans le cadre d'un état de l'art portant sur les effets de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat (Fayolle, 2011). Ces travaux ont relevé des effets positifs sur les apprenants en matière de SEP, d'intention entrepreneuriale, de besoin d'accomplissement[205], et de lieu de contrôle. Nos travaux de recherche qui portent sur la construction du SEP des élèves rejoignent en quelque sorte ces différents travaux qui ont identifié des effets de l'éducation à l'entrepreneuriat sur le SEP ou sur des notions qui peuvent être en lien avec le SEP. De plus, si nous mettons en perspective ces travaux de recherche, qui relèvent des effets bénéfiques notamment sur le SEP des apprenants, avec le questionnement - « peut-on éduquer à l'entrepreneuriat ? » - que nous avons mentionné dans ce chapitre, nous pourrions répondre positivement de manière partielle à cette question. De même, un des dispositifs que nous avons présenté dans ce chapitre qui correspond aux *Hubhouses,* illustre cette possibilité d'éduquer à l'entrepreneuriat. Cela tout particulièrement par la mise en œuvre de structures dédiées à l'accompagnement de pré-projets entrepreneuriaux (au sens large) d'étudiants, offrant par là-même à ces derniers des occasions de se former à l'entrepreneuriat (Baeza et *al.*, 2015).

Dans le cadre de notre conclusion générale, nous reviendrons sur certains apports de ce chapitre qui n'ont pas été abordés (les effets bénéfiques de l'approche pédagogique par projet, la prise en compte de la diversité des catégories d'entreprises pour élaborer des modèles de dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre). Il sera en effet pertinent et intéressant de mettre en perspectives ces apports avec d'autres éléments abordés dans ce travail de recherche.

[205] Cette notion de *besoin* d'*accomplissement* ou de *réalisation de soi* est issue des travaux de Maslow (2013) dans la cadre de sa théorie sur la motivation (Dortier, 2017).

Chapitre 4

« Le SEP comme concept analyseur et comme cadre théorique de notre recherche »

« Il est bien plus difficile de se juger soi-même que de juger autrui. » (A. de Saint-Exupéry, 1943, p. 45)

Introduction

Les impacts des dispositifs de mini-entreprises (ME) et de l'approche pédagogique par projet sur le SEP des élèves et des enseignants

Pour rappel, notre questionnement de recherche, qui est double, est le suivant : dans quelle mesure les dispositifs de ME, et la mobilisation d'une approche pédagogique par projet, impactent le SEP des élèves et des enseignants ? Pour les élèves, il s'agit de s'intéresser aux effets de leur participation au dispositif de ME, ainsi que de la mobilisation d'une approche par projet, sur leur compétence en matière d'esprit d'entreprendre et sur leur SEP (SEP entrepreneuriale notamment). Pour les enseignants, nous avons souhaité savoir dans quelle mesure leur intervention dans le cadre des dispositifs de ME permet un développement de leur SEP pédagogique (Bandura, 2007) ? De même, nous avons souhaité savoir si la participation des enseignants au dispositif de ME pouvait avoir des effets sur la construction d'un SEP spécifique (lié à l'éducation à l'entrepreneuriat) ?

Le concept de SEP qui a pu être qualifié de « chef d'œuvre » (Carré, 2004) fait l'objet d'un nombre très important de recherches, cela depuis plusieurs décennies. Bandura a mobilisé pour la première fois le concept de SEP en 1977 (Bandura, 1977). Dans le contexte français de nombreuses publications mobilisent le SEP dans la recherche en éducation[206] ou plus spécifiquement dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle[207].

Nous pouvons également définir ce concept comme une croyance du sujet dans sa capacité à concrétiser un ou plusieurs objectifs qu'il s'est lui-même fixé (Bandura, *Op.cit.*). Il correspond notamment à un concept analyseur de nos données recueillies. En ce sens, le SEP fait partie d'un domaine d'application de nos investigations. En effet, selon Blanchet & Gotman (1992), les trois principaux domaines d'application de l'enquête par entretien[208], qui ne comportent pas

[206] Un numéro de la revue Savoirs en 2004 a été consacré au SEP autour de l'œuvre de Bandura. URL : https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5.htm

[207] Comme en témoigne le numéro 38/4 de la revue OSP qui s'intitule *Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle* paru en 2009. URL : http://journals.openedition.org/osp/2308

[208] Dans le cadre de la présente thèse, et comme cela est précisé dans le chapitre 5, nous avons mené nos deux

de délimitation précise et entièrement figée, correspondent soit à des recherches portant sur les représentations, soit à celles qui s'intéressent tant aux représentations qu'aux pratiques, soit à celles « qui se focalisent sur les seules pratiques » (*Ibid.*, p.28[209]). En s'intéressant au SEP des acteurs, notre recherche se situe plutôt dans le domaine portant à la fois sur les représentations et les pratiques. En effet, nos investigations relatives au SEP des acteurs ont vocation à prendre en compte ce que pense le sujet de sa propre efficacité, cela notamment à partir de son expérience vécue (Bandura, 2007). A propos de l'expérience vécue, selon Bandura (*Ibid.*), elle est la plus importante des quatre sources à partir desquelles le SEP se construit.

En ce qui concerne la présentation de ce concept de SEP, il nous semble important d'indiquer que Bandura emploie à plusieurs reprises le terme de théorie pour qualifier le SEP, mais il emploie également des termes comme « mécanisme ». En ce sens, par un effet de rétroaction, le SEP qui se construit à partir de différentes sources (évoquées dans ce chapitre), aura des effets sur l'action de l'individu (il s'agit de l'effet prédictif du SEP), et enfin ces actions auront à leur tour des effets sur le SEP de l'individu. On peut en ce sens parler de boucle de rétroaction.

Ici, nous avons interrogé la manière avec laquelle le SEP des acteurs (élèves et enseignants) évolue dans un contexte spécifique, celui de la mise en place des dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français. Nous avons repéré que l'utilisation d'un cadre théorique relatif au SEP a souvent été mobilisé dans des recherches qui portent sur des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat. Il s'agit de recherches anglosaxonnes et francophones qui font notamment référence au SEP entrepreneuriale (Mc Gee et *al.*, 2009 ; Giacomin et *al.*, 2010 ; Loué, 2012). Nous avons présenté ce concept dans la partie 4.11 de ce chapitre. Toutefois, en ce qui concerne les recherches portant spécifiquement sur les dispositifs de ME, nous n'avons pas repéré de recherches ayant fait l'objet d'une publication, qui les abordent à partir du cadre théorique du SEP.

Le concept de SEP en tant que cadre théorique principal de notre travail de thèse, résulte d'un choix d'investigation qui avait été mentionné en introduction générale de cette thèse. Dans ce chapitre, il s'agit tout d'abord d'apporter des éléments permettant un éclairage et une compréhension de notre rapport à ce concept de SEP. Ces éléments sont évoqués dans la

enquêtes de terrain (dans deux académies) en ayant recours notamment à un outil de recueil de données correspondant aux entretiens semi-directifs.

[209] Blanchet, A., Gotman, A., L'enquête et ses méthodes – L'entretien, Paris, Armand Colin, 2007 (1ère édition, 1992).

première partie de ce chapitre (partie 4.1.). Sur ce point, H.S. Becker (2002) mentionne que le chercheur en sciences humaines et sociales doit interroger ses propres représentations afin de vérifier si celles-ci correspondent à la réalité constatée « de première main » sur un terrain de recherche. Autrement dit, dans notre cas et dans le cadre de la mobilisation de ce concept de SEP, il s'agit d'interroger notre propre rapport à l'efficacité et au SEP.

Le SEP a également été abordé d'un point de vue théorique par les auteurs qui le mobilisent, cela notamment par souci méthodologique. A ce propos, Carré (2004) indique que Bandura, bien qu'il ait côtoyé très tôt dans son parcours de recherche des chercheurs appartenant à la mouvance du *béhaviorisme*, n'a pas pour autant souhaité y inscrire ses travaux, contrairement à ce qui est souvent indiqué. Ce courant de recherche est défini comme une étude du comportement, ou une prise en compte de celui-ci, dans la compréhension du fonctionnement des individus.

D'une certaine manière, Bandura a lui-même vécu une rupture avec ses propres *représentations scientifiques*. Cette notion de *représentation scientifique*, développée par le sociologue H.S Becker (2002), fait partie des deux principaux types de représentations qu'il a identifié. L'autre type de représentations identifié correspond aux « représentations substantives ». Il s'agit de représentations en lien avec notre vie quotidienne, pour lesquelles Becker (*Ibid.*) indique qu'il est souhaitable d'en tenir compte afin de comprendre dans quelle mesure elles impactent notre manière de voir les choses.

Le concept de SEP s'inscrit dans une « tradition » de recherche qui est d'une certaine manière en rupture avec le *béhaviorisme*. Bandura s'exprime de manière critique vis-à-vis de cette mouvance du behaviorisme, contraire à sa propre élaboration de la théorie socio-cognitive (TSC)[210] : « Le béhaviorisme souligne la manière dont les jugements et les actes des personnes sont déterminés par leur environnement, mais ne tient pas compte du fait que leur environnement lui-même est partiellement déterminé par les actes des personnes. ». (Bandura, *Op.cit.*, p.20).

Dans une seconde partie de ce chapitre (4.2.), nous évoquons la définition du concept de SEP en nous appuyant notamment sur le mot-clé de croyance qui est mobilisé dans cette définition. Nous évoquons également le lien complexe entre SEP et compétence. Le concept de

[210] Nous évoquons cette TSC dans ce présent chapitre (sous-partie 4.11).

compétence en lui-même est explicité dans une autre partie (4.4.) de ce chapitre. Dans la partie 4.3, nous prenons en compte les nombreuses appellations du concept et nous les analysons. La partie 4.4 porte sur l'analyse des termes *efficacité* et *compétence* qui sont à prendre en considération afin de comprendre le concept de SEP. Ensuite (partie 4.5.), nous évoquons des « conceptions apparentées »[211] au concept de SEP : motivation d'*effectance*[212], théorie de l'attribution, sentiment et/ou volonté de contrôle direct et indirect (Bandura, *Ibid.*). La partie 4.6 est consacrée à l'efficacité collective perçue (ou sentiment d'efficacité collective) qui est liée au SEP (Bandura, *Ibid.*). La partie suivante (4.7) porte sur les quatre principales sources de construction du SEP (*Ibid.*) que nous explicitons. Ensuite (partie 4.8.), nous présentons la théorie sociocognitive (TSC) de Bandura (*Ibid.*) et le lien avec le concept de SEP qui fait partie de cette TSC (*Ibid.*). La partie 4.9 évoque le caractère multi-dimensionnel du SEP. Cela renvoi à l'idée que le SEP est lié à un ou plusieurs domaines donnés (si ces domaines ont des liens de ressemblance entre eux) (Bandura, 2007). Nous évoquons dans cette partie des exemples de différents domaines pour lesquels des travaux de recherche ont montré l'impact du SEP dans ces domaines. Dans la partie 4.10, nous distinguons le SEP managérial et le SEP entrepreneurial. Il s'agit de montrer les principales spécificités de ce concept de SEP entrepreneurial, cela en abordant les travaux de Bandura (*Ibid.*), ainsi que d'autres chercheurs (Krueger, 1993 ; Car & Sequeira, 2007 ; Mc Gee & *al.*, 2009 ; Giacomin & *al.*, 2010 ; Loué, 2012). Enfin, les parties 4.11 et 4.12 mentionnent des exemples issus de recherches portant sur le SEP, dans les domaines de l'école et de l'orientation scolaire et professionnelle.

[211] Dans le premier chapitre de l'ouvrage de Bandura (2007), nous retrouvons dans sa quatrième partie ce terme de conception à travers l'intitulé « Les conceptions apparentées à l'efficacité personnelle ».

[212] L'*effectance* est un néologisme qui a été conservé dans la traduction de Lecomte (2007) de l'ouvrage de Bandura (*Ibid.*). Lecomte (*Ibid.*) qui a traduit l'ouvrage de Bandura (*Op.cit.*) indique qu'il a privilégié le terme *effectance* à la place d'une traduction par le terme efficacité, cela afin d'éviter toute confusion. Bandura (Ibid.) mentionne que White (1959, 1960) « a proposé l'existence d'une motivation d'effectance, [définie comme un] besoin intrinsèque de traiter efficacement l'environnement » (*Ibid.*, p.22).

4.1. Le rapport du chercheur à l'efficacité et/ou au concept de SEP

Dans cette partie, nous allons évoquer les raisons qui nous ont amenées à mobiliser le SEP comme entrée principale de nos investigations, ainsi que comme analyseur d'un certain type d'effets auxquels nous nous sommes intéressés[213]. Dans le chapitre 4, nous évoquons dans une des parties (partie 4.1), notre propre rapport au concept de SEP, en développant l'idée que tout un chacun est nécessairement concerné par ce concept, et nous-même en tant que chercheur et en tant que personne, nous ne pouvons faire comme si nous n'y sommes pas confrontés.

Nous postulons que des raisons scientifiques, mais aussi personnelles (conscientes et/ou inconscientes), sont potentiellement à l'œuvre dans le choix et la mobilisation de ce type de concept. Nous avons mentionné plus bas des éléments qui expliquent en partie ce qui nous a amené à mobiliser le SEP comme concept principal de notre cadre théorique (cela dès notre mémoire de recherche de M2).

En effet, comme nous l'avons dit, ce concept concerne tout un chacun, cela notamment dans le cadre de situations relevant d'un problème à résoudre et de difficultés à surmonter. C'est tout particulièrement ce type de situations qui appellent à mobiliser un SEP élevé, afin de parvenir à les surmonter (*Ibid.*). Selon Bandura (*Ibid.*), s'il n'y a pas d'activités et de situations pour lesquelles des difficultés sont rencontrées, il n'y a pas de besoin de mobiliser un SEP élevé. Autrement dit si l'activité est facile à réaliser, même si l'individu dispose d'un SEP faible, cela ne l'empêchera pas de parvenir à la mettre en œuvre.

Chacun d'entre nous est confronté à la notion d'efficacité ou de sentiment d'efficacité. C'est la raison pour laquelle la construction d'un cadre théorique comprenant le concept de SEP nous oblige à interroger notre propre rapport à ce concept qui concerne pratiquement tous les domaines de la vie humaine et de son fonctionnement (école, santé, formation, travail, relation sociale, etc.) (Bandura, 2007). Comment alors penser une distanciation avec un concept aussi

[213] Ces effets ont été mentionnés plus haut dans le cadre de notre questionnement de recherche.

prégnant, voire omniprésent tant pour notre vie de tous les jours, que pour les évènements qui jalonnent notre parcours personnel et professionnel (présence à un examen scolaire et universitaire, obtention ou non d'un diplôme ou d'une qualification, embauche dans le cadre d'une mission professionnelle, etc.) ?

Autrement dit, nous postulons qu'on ne peut faire autrement que d'entretenir un rapport personnel avec ce concept qui implique un travail du chercheur sur son implication par rapport à l'objet de recherche. Pour notre part, nous avons découvert ce concept lors de la réalisation d'un mémoire de recherche[214] en Master 2 AERTEF[215]. Dans ce contexte d'investigation, nous avons notamment été confronté à la problématique de l'échec scolaire d'une partie des élèves. A cette occasion, nous avons fait le choix de nous intéresser au concept de SEP, afin de comprendre dans quelle mesure, et selon quelles conditions, ce public pouvait accéder à des ressources leur permettant de surmonter ses difficultés. Autrement dit nous nous sommes demandé comment et pourquoi certains de ces jeunes faisaient preuve de persévérance ? Selon Bandura (2007) plus un individu (jeune ou adulte) a un SEP élevé plus il est amené à être persévérant. Dans le même temps, plus l'individu est persévérant, plus il développe ses possibilités de réussir dans l'activité qu'il mène (*Ibid.*).

Notre intérêt pour ce concept a des origines encore plus personnelles, car, comme tout un chacun, nous entretenons un rapport à notre propre réussite dès l'enfance (Weiner, 1983[216]), et donc d'une certaine manière à notre efficacité personnelle (Bandura, *Op.cit.*). Nous sommes donc tous concernés par le SEP mais sans avoir nécessairement conscience qu'il existe en tant que concept scientifique. Nous nous sommes donc efforcés d'être attentif à nos propres représentations liées à ce concept, à la fois en tant que sujet et chercheur, cela afin d'être conscient des effets potentiels que cela pouvait induire sur notre travail de recherche. C'est la raison pour laquelle, nous nous sommes appuyés sur une acception scientifique de ce concept, et sur de nombreux travaux qui ont été réalisés. Nous évoquons dans ce chapitre, ainsi que dans

[214] Le mémoire rédigé durant l'année universitaire 2011-2012, sous la direction de Patricia Champy-Remoussenard, s'intitule « Résistances juvéniles et construction identitaire dans le cadre de l'insertion professionnelle des jeunes de quartier populaire », Université de Lille – SHS, 82p.

[215] Analyses, Études et Recherches sur le Travail Educatif et la Formation.

[216] Cité par Vianin (2007).

le chapitre d'analyse de données (chapitre 6), des éléments qui nous permettent de nous appuyer sur une définition de ce concept qui ne prétend pas être exhaustive[217].

Par ailleurs, afin de mettre l'accent sur une des dimensions de la définition du SEP, évoquée par la suite, en lien avec la notion de jugement sur soi, et en particulier sur notre capacité à atteindre les objectifs que l'on s'est fixés (Bandura, *Ibid.*), nous nous appuierons sur une citation issue de l'ouvrage du célèbre écrivain français, de Saint-Exupéry (1943) : « Il est bien plus difficile de se juger soi-même que de juger autrui » (*Ibid.*, p.45). Cette phrase qui porte sur la thématique du jugement sur soi et sur autrui, nous fait penser qu'elle a de tout temps existé et donc que notre rapport au SEP, d'une certaine manière, s'enracine dans une histoire à la fois personnelle, collective, et sociale.

Dans le cadre de notre questionnement de recherche qui concerne l'éducation à l'entrepreneuriat, nous avons pensé qu'il était pertinent de s'intéresser à ce concept, cela dans la mesure où les élèves et les enseignants, sont potentiellement confrontés à des situations pour lesquelles des difficultés doivent être surmontées.

Venons-en maintenant à d'autres dimensions importantes de plusieurs définitions du SEP, ainsi qu'à ses nombreuses appellations.

4.2. Vers une définition du concept de SEP

Dans cette partie, nous explicitons une définition du SEP, en nous focalisant sur différents termes clés. Comme nous l'avons indiqué précédemment, notre objectif par rapport à ce concept a été de questionner plusieurs dimensions liées à la définition du SEP, mais également de rendre compte des différents débats scientifiques relatifs aux fondements de ce concept.

[217] Bandura (2007) développe lui-même ce concept dans un ouvrage très volumineux, tant par son poids que par sa taille et qui s'étend sur 859 pages.

Le SEP avait été précédemment défini, dans notre introduction générale de la thèse, comme désignant « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, p.12). Nous avons par la suite complété cette définition afin de bien définir le concept et de pouvoir l'utiliser de manière pertinente (Becker, 2002)[218].

La définition du SEP comporte le terme de croyance qui renvoie à plusieurs définitions, selon le champ philosophique choisi[219]. Le sens que nous conférons à ce terme dans le cadre du concept de SEP est celui de jugement, cela dans la mesure où la croyance renvoie à ce que pense le sujet, parfois indépendamment de son efficacité réelle ou de ses compétences effectives (Bandura, *Op.cit.*). Cela nous renvoie également au propos, évoqué précédemment, relatif à notre rapport au SEP et à la thématique du jugement sur soi et sur autrui.

Enfin, une autre dimension en lien avec le concept de SEP, demande à être prise en compte dans sa définition. Il s'agit de la distinction entre SEP et compétence (ou aptitude), même si le SEP est d'une certaine manière liée aux notions de compétence et d'aptitude : « L'efficacité personnelle perçue n'est pas une mesure des aptitudes d'une personne mais une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes. » (Bandura, *Ibid.*, p.64). Toutefois, selon Bandura (*Ibid.*), si une personne évalue son efficacité personnelle de manière erronée, c'est-à-dire en évaluant mal ses aptitudes et ses compétences (en les surévaluant), il risque d'être confronté à des déconvenues et des échecs. En effet, selon Bandura (*Ibid.*) seule la bonne évaluation du SEP prédit une réussite réelle. Ce qui est important à retenir dans la distinction que Bandura effectue entre SEP et compétence (*Ibid.*), c'est que

[218] Comme l'indique le sociologue américain H.S. Becker (2002), en prenant l'exemple de la notion de profession libérale, celle-ci ne peut être bien définie que dans la mesure où la définition de cette notion recouvre l'ensemble de « la collection des cas » qui sont censés faire partie de cette notion. De ce fait, la notion de profession libérale ne peut se définir à travers l'idée qu'elle correspond à des métiers qui ont nécessairement un caractère de prestige, comme l'hypothèse a pu être faite. En effet, dans cette perspective les professions de type plombiers, qui ne renvoient pas à cette caractéristique de métier prestigieux, ne pourraient intégrer cette définition. De la même manière, à travers l'exemple de la notion d'intelligence, celle-ci ne peut-être bien défini que si l'on s'efforce de distinguer le concept en lui-même et la mesure de ce concept. Autrement dit, selon Becker (*Ibid.*), l'écueil de vouloir mesurer l'intelligence, à travers une série de tests, sans l'avoir préalablement défini demeure hautement problématique d'un point de vue méthodologique et scientifique.

[219] Article écrit par P. Ricœur, Encyclopædia Universalis France, consulté le 04/07/2017. URL: http://www.universalis-edu.com.proxy.scd.univ-lille3.fr/encyclopediecroyance/

l'évaluation du SEP se produit dans une ou plusieurs situations données (c'est-à-dire dans l'action), et non pas par rapport à des compétences ou des aptitudes qui seraient sensés exister en dehors de l'action et des situations.

4.3. Les nombreuses appellations du SEP

Les termes utilisés pour nommer le concept de « sentiment d'efficacité personnelle » sont « auto-efficacité », « efficacité personnelle » (traduction de *self-efficacy*), ou encore *self-efficacity perceived*. Cette dernière dénomination peut se traduire par efficacité personnelle perçue ou auto-efficacité perçue.

Nous remarquons que ces différentes autres appellations ne comportent pas le terme de sentiment. Nous pouvons l'expliquer par le fait que ces appellations d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité présupposent qu'il s'agit d'un sentiment ou d'un jugement et qu'il n'est pas nécessaire de l'indiquer en tant que tel dans l'appellation. Le SEP est nommé de différentes manières par Bandura (auto-efficacité, efficacité personnelle perçue, sentiment de compétence) et correspond aux différentes traductions de plusieurs appellations en langue anglo-saxonne, cela dans le cadre de la traduction de l'ouvrage originale de Bandura (1997). Dans la traduction de J. Lecomte[220], nous avons donc remarqué plusieurs appellations du concept de SEP, mais faut-il pour autant penser que ces appellations peuvent être employées de manière interchangeable ? Il faudrait pour répondre à cette question aborder de manière approfondie chacun des termes clés comme nous avons commencé à l'effectuer, notamment les termes de croyance, jugement, sentiment et perception.

Par ailleurs, l'ouvrage de Bandura (1997) dans sa version originale, s'intitule simplement (Carré, 2004) « Self-efficacy. The exercise of control » et a été traduit par « Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle » (traduction de J. Lecomte en 2007[221]). Nous remarquons que le titre en français ne résulte pas d'une traduction littérale et que la deuxième partie du titre

[220] Il s'agit du chercheur qui a traduit en français l'ouvrage de Bandura (2007). Lecomte (2004) s'est lui-même intéressé au concept de SEP dans ses travaux.

[221] Les deux appellations (auto-efficacité et SEP) sont présentes dans le titre de l'ouvrage (2007) et nous avons fait le choix dans notre thèse de les utiliser de manière interchangeable.

de l'ouvrage original est absente dans le titre français. En effet, la traduction littérale demanderait d'ajouter « l'exercice de contrôle » ou « un exercice de contrôle ».

Ce concept *exercise of control* fait penser à celui de *locus of control* ou attente de résultat, que nous présentons dans la partie 4.5 de ce chapitre. Il est évoqué par Bandura comme ce qui détermine le contrôle, c'est-à-dire à qui ou à quoi nous attribuons le contrôle dont nous faisons preuve. Le *locus of control* renvoie aux théories de l'attribution causale, c'est-à-dire au fait d'attribuer ses propres réussites ou échecs à des causes internes (provenant de l'individu) ou externe (provenant du « hasard », de la société, d'autrui). En effet, le fait pour l'individu d'attribuer son action à des causes internes va induire qu'il dispose d'un niveau élevé de contrôle, et à l'inverse s'il attribue son action à des causes externes, cela va induire un niveau faible de contrôle.

4.4. Le concept d'efficacité versus le concept de compétence

Tout d'abord, selon une définition du dictionnaire Encyclopédia universalis[222], l'efficacité se défini comme le « caractère d'une chose ou d'une personne efficace » et une « capacité à optimiser un résultat » (*Ibid.*). Le terme efficace se défini comme ce « qui produit l'effet attendu » et « en parlant d'une personne, dont la volonté, les actions atteignent leurs objectifs » (dictionnaire Encyclopédia Universalis[223]). Nous l'observons les termes *efficacité* et *efficace* ne sont pas complètement interchangeable, mais il existe un lien entre les termes efficacité et efficacité, puisqu'une partie du terme efficacité renvoie au terme efficace.

[222] Site visité le 27/09/2018. URL : http://www.niversalis-edu.com.ressources-electroniques.univ-lille.fr/recherche/q/efficacit%C3%A9%20d%C3%A9finition/

[223] Site visité le 27/09/2018.

De plus, dans le dictionnaire Larousse[224], la définition du mot efficacité renvoie au terme efficace et d'une certaine manière, l'efficacité désigne l'action ou l'effet d'être efficace. Cette définition fait également mention d'un élément étymologique en indiquant que le terme d'efficacité vient du mot latin *efficacitas.* Nous avons remarqué, d'après nos recherches sur ce mot, qu'il a des origines venant du premier siècle avant notre ère et qu'il désigne d'une part l'efficacité et d'autre part la force[225]. Dans l'ensemble des définitions que nous venons d'évoquer, nous remarquons le caractère polysémique de ce terme d'efficacité, notamment du fait qu'il est tout autant associé à une personne, qu'à une chose. De plus, comme nous venons de l'évoquer l'étymologie de ce terme d'efficacité est associé à la force, et cela apporte par là même un sens supplémentaire différent.

En ce qui concerne, le concept de compétence, nous empruntons une définition de celui-ci à un ouvrage de Ropé et Tanguy (1994), qui elles-mêmes font référence au « Larousse commercial » de 1930 :

« Dans les affaires commerciales et industrielles, la compétence est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider de tout ce qui concerne son métier… Elle suppose des connaissances raisonnées… généralement, on considère qu'il n'y a pas de compétence complète si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées des qualités et de la capacité permettant d'exécuter les décisions qu'elles ont suggérées. » (*Ibid.*, p.14).

Cette approche de la notion présente une de ses caractéristiques principales qui est de la rendre indissociable de la notion d'action (Ropé & Tanguy, *Ibid.*). Selon Rey (2009) « Une compétence, c'est la possibilité qu'a un individu d'accomplir un certain type de tâche, ou de faire face à certaines situations. »

C'est pourquoi il nous a semblé pertinent, du point de vue d'une des dimensions importantes de notre recherche portant sur les effets de l'approche pédagogique par projet sur le SEP des acteurs, de la prendre en compte. La notion de compétence est également importante dans le cadre de nos investigations puisque nous nous sommes intéressés notamment aux compétences entrepreneuriales (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre) développées dans le cadre des

[224] Dictionnaire en ligne.

[225] Site internet « Dicolatin », visité le 25 janvier 2018, URL : http://www.dicolatin.com/XY/LAT/0/dictionnaire-latin-fran%C3%A7ais.htm

mini-entreprises. Rey (*Ibid.*) ajoute que « c'est l'action qu'elle permet qui définit la compétence ». Nous retrouvons dans cette acception de la compétence, la notion d'action évoquée précédemment et associée à cette même notion de compétence (Ropé et Tanguy, *Op.cit.*).

Toutefois, pour ce qui est de la notion de compétence transversale, celle-ci pose fortement question et nous sommes loin de pouvoir mentionner qu'il y a un consensus dans la communauté des chercheurs par rapport à la définition de cette notion. De leur côté, Starck et Boanca (2019) indiquent en se référant à Enlart (2009) et Johsua (2002) que le caractère transversal des compétences « semble remettre en question l'idée même de compétence. » (Boanca et Starck, *Op.cit.*, p.3). Pour étayer cette idée d'incohérence de la notion de compétence transversale par rapport à celle de compétence, Starck et Boanca (*Ibid.*) indiquent :

« En effet, la notion de compétence transversale indique des compétences qui peuvent être opérantes dans divers contextes et situations à distance de ceux dans lesquels elles ont été initialement élaborées. Or, la structure même d'une compétence est par nature liée à un contexte, à une situation ou à une classe de situation. Dans ce cas, l'idée de compétence transversale ne vient-elle pas interroger une certaine conception de la compétence ? » (*Ibid.*, p.3)

Nous l'observons dans cette citation, il existe une problématique liée à la définition de la compétence transversale, alors que pour celle de compétence comme nous l'avons évoqué précédemment, il y a un consensus assez large des chercheurs sur sa définition.

Par ailleurs, en ce qui concerne le lien entre cette notion de compétence et le concept de SEP, il est important de signaler que la théorie élaborée à partir du concept de SEP (Bandura, 2007) fait référence aux travaux menés sur la notion de *compétence perçue* (Harter, 1981) et de *compétences auto-évaluatives*. Nous remarquons dans ce propos de Bandura (*Ibid.*) que le SEP ne concerne pas uniquement la notion d'efficacité mais aussi celle de compétence. En ce sens, nous pouvons penser que les concepts d'efficacité et de compétence sont assez interchangeables dans la théorie du SEP de Bandura (*Ibid.*).

Enfin, pour conclure cette partie qui a portée sur la distinction entre efficacité et compétence, nous pourrions affirmer que ces termes sont dans le cadre de notre recherche assez interchangeable, cela en référence aux propos de Bandura (*Ibid.*) que nous venons d'évoquer. Cela au-delà de ce que nous avons constaté au début de cette partie sur la relative polysémie du

terme d'efficacité. En effet, comme nous l'avons remarqué cette notion d'efficacité est tantôt associé à une personne, tantôt à un objet (une chose), alors que la notion de compétence semble exclusivement associée à l'action d'une personne (Ropé & Tanguy, 1994 ; Rey, 2009).

4.5. Le SEP, les résultats souhaités et l'attente de résultats

La notion d'« attente de résultat » doit être distinguée de celle de « résultat souhaité » (Bandura, Ibid.), nous allons en présenter les raisons. En effet, ces deux notions ne doivent pas être confondues (Bandura, 1997) et nous allons voir que la prise en compte de cette distinction nous permet de comprendre davantage le concept de SEP au sens de Bandura (1997).

L'expression de « résultats souhaités », présente dans la définition du SEP[226], est distincte de la notion « d'attente de résultats » puisque celle-ci, qui est également connu sous l'expression *locus of control*, ne correspond pas au même concept que celui du SEP (*Ibid.*). En ce sens Bandura indique :

« L'efficacité personnelle perçue est un jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances alors qu'une attente de résultat est un jugement sur la conséquence probable que ces performances entraîneront. (…) Par exemple, une personne qui croit qu'elle peut sauter deux mètres de haut lors d'une compétition exprime là un jugement d'efficacité personnelle, non un résultat attendu. » (Bandura, *Op.cit.*, pp. 39-40*)*.

L'expression « résultat souhaité », présente dans la définition du SEP[227], est liée notamment au concept de motivation d'*effectance* qui fait partie des « conceptions apparentées[228] » au SEP. En ce sens, la motivation d'*effectance* induit l'idée que « Le comportement est réalisé pour le sentiment d'efficacité qu'il procure ». (Bandura, *Ibid.*, p.27).

[226] Nous citions à nouveau plus bas cette définition du SEP qui comprend l'expression de « résultats souhaités ».

[227] Celle-ci est présentée au début de ce chapitre (partie 4.2).

[228] Le chapitre I, « Perspectives théoriques » de l'ouvrage de Bandura (2007) est constituée d'une quatrième partie intitulée « Les conceptions apparentées à l'efficacité personnelle », elle-même constituée de quatorze sous-parties dont une dédiée à la motivation d'effectance.

Nous avons évoqué cette notion de motivation d'*effectance* dans l'introduction de ce chapitre. Afin de compléter la présentation de cette notion, nous pouvons indiquer que la motivation d'*effectance* est une motivation qui provient de l'aptitude de la personne à explorer son environnement, c'est-à-dire que cette motivation provient de l'efficacité qu'elle procure. Toutefois, nous rappelons que cette notion de motivation d'*effectance* est une notion à part entière, et en ce sens elle ne doit pas être confondue avec le SEP. De plus en ce qui concerne, de manière générale, la notion de motivation qui est souvent mobilisée en lien avec le SEP dans les travaux menés par Bandura (*Ibid.*)[229] que le SEP est au fondement de la motivation (Carré, 2004 ; Bandura, 2007).

4.6. Le SEP et l'efficacité collective perçue (ou sentiment d'efficacité collective)

Le SEP et l'efficacité collective perçue sont distincts[230]. Toutefois des liens existent entre ces deux dimensions de l'efficacité ressentie (Bandura, 2007). Une manière de définir le sentiment d'efficacité collective est la suivante : l'individu dispose dans une situation donnée d'un sentiment de capacité collective. Il évalue et construit sa croyance sur la capacité que le collectif, duquel il fait partie, peut avoir pour obtenir des résultats souhaités.

Toutefois, il ne s'agit pas de complètement transposer la définition de l'efficacité perçue de manière individuelle sur celle collective pour obtenir la définition de cette dernière. En effet, l'efficacité collective perçue ne correspond pas à une simple addition des SEP respectifs de chacun des membres composant le collectif, puisque nous devons prendre en compte la dimension interactive des SEP des différents membres composant le collectif (*Ibid.*). Autrement dit, l'efficacité collective perçue correspond à « une caractéristique émergente au niveau du groupe plutôt que simplement à la somme de l'efficacité personnelle perçue de chaque

[229] Albert Bandura est décédé en juillet 2021, à l'âge de 95 ans. Phillipe Carré (2004) a évoqué la trajectoire personnelle et professionnelle exceptionnelle de ce chercheur, en indiquant notamment que la *Review of General* Psychology, sur la base d'une enquête réalisée en 2002, a considéré Bandura comme le psychologue vivant le plus éminent.

[230] Ce concept d'efficacité collective perçue ou de sentiment d'efficacité collective est développé par Bandura (2007).

membre. » (*Ibid.*, p.709) De même, il faut également indiquer que les SEP « ne sont pas isolés du groupe dans lequel fonctionne les membres du groupe. ». (*Ibid.*, p.710)

Ces considérations qui concernent l'efficacité collective perçue ont été à nouveau mobilisées dans le cadre de l'analyse de notre corpus de données recueillies. En effet, nous avons interrogé notre corpus, à la lumière de ce concept de sentiment d'efficacité collective, cela afin de saisir la place du collectif, d'une part, dans les activités entrepreneuriales et d'autre part, d'une manière plus spécifique, dans les approches pédagogiques mobilisées permettant de développer l'esprit d'entreprendre.

4.7. Les quatre sources de construction du SEP et le rôle de la pensée réflexive (ou réflexivité)

La mobilisation du SEP, et de sa définition, ne pourraient avoir de sens sans aborder les quatre sources de sa construction (Bandura, *Op.cit.* ; Carré, 2004). Celles-ci correspondent à l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale, l'état physiologique.

Afin de commencer la présentation de ces quatre sources de construction du SEP, voici une citation de Bandura (2007) qui semble selon nous assez explicite :

« les croyances d'efficacité personnelles sont construites à partir de quatre principales sources d'informations : les expériences actives de maitrise qui servent d'indicateurs de capacité ; les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison avec ce que les autres font ; la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités ; les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement. Toute influence, selon sa forme, peut agir par l'intermédiaire d'une ou plusieurs de ces sources d'information sur l'efficacité. » (Bandura, 2007, p.124)

La source la plus importante qui informe les individus sur leur SEP est celle relative aux « expériences vécues réussies » ou « expériences actives de maitrise » (Bandura, 2007). En ce sens, un individu qui rencontre du succès, via son expérience vécue, va augmenter son SEP. A l'inverse, le vécu d'une expérience qui est synonyme d'échec ou vécu par le sujet comme un échec va contribuer à la construction d'un faible SEP. Selon Bandura (2007), il ne s'agit pas

tant de considérer l'échec comme une fatalité mais plutôt d'interpréter la rencontre d'un échec comme faisant partie d'un processus « normal ». En ce sens, des individus qui pensent qu'il n'est pas concevable de rencontrer un quelconque échec verrons un impact négatif sur leur processus d'apprentissage (et donc un potentiel affaiblissement de leur SEP). Alors que d'autres individus qui « interprètent » leur échec comme faisant partie d'un processus, qui peut leur être utile dans certaines situations, auront un processus d'apprentissage plus efficace (et donc un potentiel renforcement de leur SEP) (Bandura, 2007).

De même, la « réussite » de l'expérience vécue et la prise de conscience de son importance sont des conditions du renforcement du SEP (Safourcade & Alava, 2009). En ce sens, les moments de retour sur l'expérience des élèves peuvent permettre un renforcement de leur SEP et une plus grande motivation. Sur ce point, nous avons évoqué plus haut (dans la partie 4.5) que le SEP est au fondement de la motivation (Carré, 2004 ; Bandura, 2007).

Ensuite, l'expérience vicariante qui est également une source importante de construction du SEP, correspond à un apprentissage par l'observation. Selon Carré (2004), l'apprentissage vicariant ou par modelage (c'est-à-dire par l'utilisation d'un modèle) fonctionne de manière optimale lorsque l'individu observe d'autres personnes qui représentent, à ses yeux, des pairs, cela sans doute par effet d'identification. Cette deuxième source de construction du SEP doit être différenciée de l'apprentissage par imitation des autres. En effet, même si l'autre ou les autres servent de modèle pour que l'individu parvienne à réaliser son action, il ne s'agit que d'un support et ce qui est primordial réside dans le fait que l'individu puisse faire preuve de réflexivité par rapport à ce modèle qui est observé. Comme pour chacune des quatre sources, l'apprentissage vicariant ou par observation peut aussi bien correspondre à un facteur de renforcement ou d'affaiblissement du SEP.

Pour ce qui est de la persuasion verbale (troisième source) et de l'état physiologique (quatrième source), elles sont des sources secondaires[231]. La persuasion verbale est source de renforcement du SEP, lorsque la crédibilité de l'individu qui exprime cette persuasion existe (Bandura, *Op.cit.*) et qu'elle est susceptible de se rapporter à des réalités (Carré, *Op.cit.*). Ainsi, la persuasion verbale qui est source de renforcement du SEP peut par exemple correspondre à des encouragements de la part d'un enseignant qui indique à un élève qu'il a bien, voire très bien réalisé l'exercice de mathématiques demandé ou qu'il a bien ou très bien appris sa leçon du cours précédent. Inversement, la persuasion verbale exprimée peut affaiblir le SEP d'un individu si celle-ci correspond à une remise en cause de son action.

Enfin, l'état physiologique correspond notamment à l'état émotionnel. Celui-ci induit chez le sujet, un sentiment d'efficacité personnelle élevé ou faible. En effet, le fait de connaitre des problèmes de santé ou de ressentir un état émotionnel (stress trop important, angoisse de ne pas parvenir au but fixé) qui desserve l'action engagée par l'individu va induire chez celui-ci un SEP de bas niveau. A l'inverse, cette source de construction permet un renforcement du SEP si l'individu ne considère pas qu'il soit vulnérable à des difficultés liées à son état de santé ou à son état émotionnel. En ce qui concerne l'état émotionnel, Bandura (*Op.cit.*) rappelle que celui peut faire l'objet d'une prise en compte particulière par l'individu - il s'agit d'un *coping* - en ce sens que pour certains d'entre nous il y a une anticipation de son état émotionnel afin que celui-ci ne puisse desservir l'action engagée.

De plus, selon Bandura (*Ibid.*), dans le processus de construction du SEP qui fait appel aux différentes sources que nous venons d'expliciter[232], deux éléments indispensables demandent à être pris en compte. Il s'agit du « traitement cognitif » et de la « pensée réflexive » :

« L'information pertinente pour évaluer les capacités personnelles – qu'elle soit transmise activement, de façon vicariante, par la persuasion ou encore physiologiquement – n'est pas éclairante en elle-même. Elle ne devient instructive que par le traitement cognitif de l'information sur l'efficacité et par la pensée réflexive. Il faut donc établir une distinction entre l'information transmise par des évènements vécus et l'information sélectionnée, pesée et intégrée dans les évaluations d'efficacité personnelle. » (*Ibid.*, p. 124).

[231] Cependant en fonction des situations, selon Bandura (Ibid.), ces sources peuvent contribuer à la construction du SEP, de manière plus importante que les deux premières sources évoquées précédemment.

[232] Il est important de signaler que plusieurs de ces sources peuvent contribuer de manière simultanée à l'émergence du SEP (Bandura, 2007).

A partir de cette citation, nous remarquons que Bandura (*Ibid.*) accorde une place importante à la pensée réflexive qui se distingue du « traitement cognitif de l'information sur l'efficacité ». En ce sens, selon Bandura (*Ibid.*), la réflexivité renvoie à un processus consistant à sélectionner, peser, et intégrer l'information provenant de différentes sources d'information (l'expérience active de maitrise, l'expérience vicariante, la persuasion, et l'état physiologique)[233], cela dans le cadre d'une évaluation de l'efficacité personnelle (*Ibid.*).

Nous allons à présent, prendre en compte un aspect qui concerne la place singulière du concept de SEP dans la TSC (théorie sociocognitive) de Bandura (*Ibid.*).

4.8. La place du SEP dans le cadre de la théorie sociocognitive

Dans un premier temps, nous allons évoquer quelle est la place du concept de SEP dans la TSC. Ensuite, nous évoquons quelques notions faisant également partie de la TSC.

Voici une illustration de ce que mentionne Bandura (2007), dans son avant-propos, sur la place assez centrale du SEP dans la théorie sociale cognitive :
« L'efficacité personnelle perçue joue un rôle essentiel dans la théorie sociocognitive à multiples facettes, mais n'est pas l'unique déterminant de l'action. (…) les croyances *d'efficacité agissent avec* d'autres facteurs sociocognitifs dans la gestion de l'adaptation et du changement humains. » (*Ibid.*, p.9).

Dans cette citation, le SEP est désigné comme un facteur sociocognitif, et à ce titre il fait partie intégrante de la TSC de Bandura (*Ibid.*).

[233] Ces différentes sources d'information appelées également sources de construction du SEP (Bandura, Ibid.) ont été présentées plus haut.

Carré (2004) souligne l'importance de cette TSC pour comprendre l'individu et le collectif :
« Avec la théorie sociocognitive, Bandura a produit l'une des seules théories « englobantes » qui survivent au début du XXIe siècle. (…) Il a su reformuler, pour mieux en faire de nouvelles synthèses, d'anciennes questions comme celle de la motivation, de l'apprentissage ou de la dépression, et les articuler dans une théorie globale authentiquement dialectique de l'individuel et du social. Pour ce faire, il a concentré ses efforts de recherche sur l'étude de processus précis (modelage, auto-efficacité, autorégulation…) contribuant fortement au fonctionnement humain dans des sphères d'activité multiples. De plus, les objets sur lesquels il porte son attention de chercheur depuis plus d'un demi-siècle s'inscrivent dans la quasi-totalité des pratiques sociales aujourd'hui : éducation, travail, organisation, médecine, sport, management, action politique. » (Carré, p.49, *Ibid.*)

Nous le voyons dans cette citation, le SEP (ou l'auto-efficacité) est intégré à la TSC. De plus, ce concept de SEP fait partie des concepts majeurs de cette TSC, permettant d'expliciter et de comprendre le fonctionnement humain, tant sur un plan individuel que collectif.

De plus, les notions d'autorégulation et d'autodétermination renvoient à une conception de l'individu qui régule et détermine sa ligne de conduite dans le but d'atteindre les objectifs visés. Ces notions sous entendent que le « déterminisme total », et dans son sens péjoratif (l'individu est le produit de son environnement, il est nécessairement déterminé par des facteurs extérieurs qu'il subit), ne correspond pas à la conception du fonctionnement humain de la TSC.

Une autre notion présente dans la TSC est celle de déterminisme réciproque ou « réciprocité causale triadique ». Comme celle d'autorégulation évoquée précédemment, elle renvoie à une conception de l'individu qui n'est pas le simple produit de son environnement. L'environnement agit sur l'individu mais réciproquement l'individu agit sur son environnement. Il y a une bi-directivité (comme le montre la figure 1 ci-dessous) entre la personne (P) et l'environnement social (E). L'individu évalue sa capacité à agir sur son environnement, et réciproquement il évalue l'influence que son environnement peut avoir sur lui-même. Cela nous permet d'observer que concept de déterminisme réciproque est issu de la TSC, alors que le concept de SEP ne peut être entièrement réduit à elle (*Ibid.*). C'est la raison pour laquelle dans le cadre de nos propres travaux de thèse, nous mobilisons avant tout le concept de SEP, indépendamment de la TSC, cela même si nous savons que le SEP occupe une place privilégiée dans cette TSC (*Ibid.*).

Figure 1 qui explique cette causalité réciproque triple (issue de la TSC de Bandura)

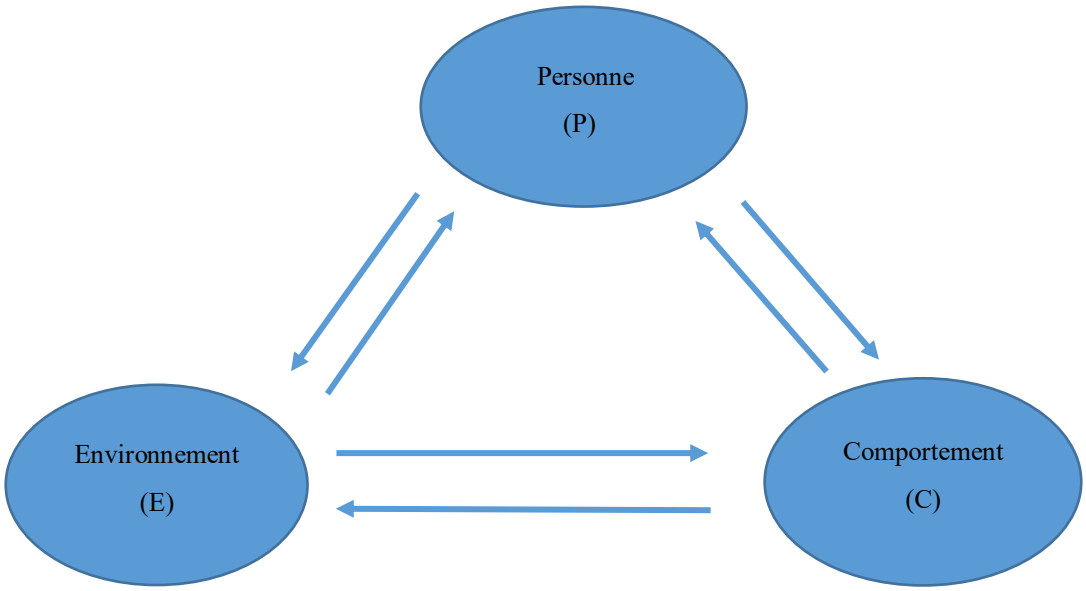


Figure 1 : « La réciprocité causale triadique » (P. Carré, 2004, p. 33)

La réciprocité causale triadique suppose qu'il y a trois facteurs qui sont à l'origine du fonctionnement individuel (la personne, le comportement et l'environnement). Selon une situation donnée, plusieurs facteurs influenceront le fonctionnement de l'individu. Les trois facteurs ou causalités sont : la personne et ses facteurs internes (ses émotions, sa pensée) ; les comportements effectifs de la personne et son environnement social (les structures sociales notamment).

Tableau 1 : Description des trois facteurs expliquant la réciprocité causale triadique (Bandura, Op.cit. ; Carré, 2004)

- « **Les facteurs internes à la personne (P)** concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet (…). » (Carré, p.32, *Ibid.*)
- « **Les déterminants du comportement (C)** décrivent les patterns d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux. » (p.32, *Ibid.*)
- « Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent **le déterminant environnemental (E)**. » (p.33, *Ibid.*)

L'individu exerce une influence sur lui-même par la pensée et la réflexion (Bandura, *Ibid.*). L'influence « sur soi » est effectuée en cours d'action, en ce sens on ne peut simplifier en indiquant que la pensée guide l'action (*Ibid.*).

4.9. Le caractère multidimensionnel du SEP

Nous évoquons, dans cette partie, plusieurs exemples de domaines impactés SEP, cela afin de prendre en compte son caractère multidimensionnel (Bandura, *Op.cit.*). Pour comprendre ce caractère multidimensionnel du SEP, il s'avère intéressant d'évoquer le parallèle suggéré par Bandura (*Ibid.*) entre ce concept de SEP et la notion d'estime de soi :

« (…) l'estime de soi n'est pas moins multidimensionnelle que l'efficacité personnelle. Les individus ont des niveaux différents d'estime de soi selon qu'il s'agit de leur travail, de leur vie de famille ou de leur vie sociale. Les dirigeants durs à la tâche peuvent estimer avoir une haute valeur professionnelle mais se dénigrer en tant que parents. » (*Ibid.*, p.25).

Il existe une différence d'approche conceptuelle, entre différents chercheurs, concernant plusieurs fondements de ce caractère multidimensionnel du SEP, et par voie de conséquence de son rattachement à différents domaines :

« Précisons qu'il faut distinguer les SEP spécifiques liés à des activités concrètes et contextualisées (Barone, Maddux & Snyder, 1997) et la « généralité » du SEP telle que définie par Bandura (2007) et qui correspond à l'étendue des situations pour lesquelles un individu se sent compétent. » (Steinbruckner, 2009, p.2).

La prise en compte de ce débat conceptuel est primordiale si l'on souhaite mener des investigations sur le SEP. Par exemple, en ce qui concerne notre recherche, il s'agit de d'interroger ce qui est observable en matière de SEP : s'agit-il d'un SEP entrepreneurial[234] (évoqué plus haut) et/ou d'un SEP lié uniquement à une situation particulière ? Dans la conception de Bandura, nous l'avons indiqué le SEP est toujours rattaché à une situation effective. Mais par exemple un élève qui réussit un exercice de mathématiques va non

[234] Le SEP entrepreneurial est évoqué dans la partie suivante, mais nous pouvons d'ores et déjà indiquer ici qu'il s'agit d'un SEP en lien avec le domaine de l'entrepreneuriat.

seulement améliorer son efficacité perçue sur l'exercice en question (c'est-à-dire qu'il se sentira plus efficace s'il était amené à refaire le même type d'exercice), mais au-delà de cela, l'élève va également renforcer son efficacité personnelle d'une manière plus générale en mathématiques. En ce sens, il existe un SEP en mathématiques comme il en existe pour chaque discipline scolaire (en français, en histoire-géographie, en anglais, etc.). Ce SEP en lien avec une discipline scolaire est mentionné par Lecomte : « (…) les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires (…) » (*Ibid.*, p. 64).

Bandura (*Op.cit.*), ajoute à propos de cette caractéristique multidimensionnelle : « Elle traite donc le système de croyances d'efficacité non comme une caractéristique globale, mais comme un ensemble différencié de croyances sur soi liées à des domaines distincts de fonctionnement. » (Bandura, *Ibid.*). Carré (2004) mentionne en référence aux travaux de Bandura que « (…) le sentiment d'efficacité personnelle touche pratiquement tous les aspects de la vie des gens. » (*Ibid.*, p.44). Nous allons évoquer plusieurs exemples de SEP en lien avec un domaine spécifique.

Tout d'abord, Almudever et al. (2006) en faisant référence à d'autres travaux de recherche (Carey & Carey, 1993) indique que dans le domaine de la santé « (…) le sentiment d'efficacité personnelle apparaît comme un facteur essentiel du changement des habitudes de vie et du développement, par les sujets, de pratiques préventives ». (Almudever et *al.*, *Ibid.*, p.152). De même, Bandura et Locke (2003) signalent à propos du SEP lié au domaine sportif, qu'« une haute efficacité perçue (…) augmente les performances motrices et réduit la vulnérabilité aux effets négatifs de la défaite ».[235]

Almudever et *al.* (*Op.cit.*) mentionnent de nombreux exemples en indiquant notamment que le SEP impacte le choix de la profession[236], « les conduites innovantes au travail »[237], ainsi que « la réceptivité aux innovations »[238]. Ces derniers exemples qui illustrent l'impact du SEP dans des domaines professionnels (choix de la profession, conduites innovantes au travail, réceptivité aux innovations) sont particulièrement intéressants à prendre en compte dans le cadre de notre travail de recherche, et du dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat que nous étudions.

[235] Cité par Almudever et al. (*Op.cit.*, p.152)

[236] Cela en référence aux travaux de Lent et *al.* (1993)

[237] Almudever et al. font référence aux travaux de Locke et *al.* (1984) et de Frese et *al.* (1996).

[238] Pour ce dernier exemple, les auteurs font référence aux travaux de Hill et *al.* (1987).

En effet, ces exemples de domaines qui sont impactés par le SEP, sont révélateurs en quelque sorte des enjeux liés à la mise en œuvre, dans le système éducatif, de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat, à l'instar du dispositif de mini-entreprises. En ce sens, et en tenant compte de ce que nous avons indiqué précédemment sur le SEP et sa construction (par l'expérience vécue notamment), nous pouvons penser que les élèves qui participent à un dispositif de mini-entreprises, peuvent être amenés à construire un SEP en lien avec les domaines professionnels que nous venons d'évoquer (choix d'une profession comme celui de chef d'entreprise ou celle d'entrepreneur, mise en œuvre d'un projet *intrapreneurial*[239] qui résulterait d'un SEP lié aux conduites innovantes et/ou d'un SEP lié à la réceptivité aux innovations).

4.10. Faut-il distinguer SEP managérial et SEP entrepreneurial ?

Le SEP entrepreneurial (ou SEP lié à l'entrepreneuriat) (Krueger, 1993 ; Car & Sequeira, 2007 ; Mc Gee & *al.*, 2009 ; Giacomin & *al.*, 2010 ; Loué, 2012) nous amène à interroger la définition que nous pouvons apporter à la notion d'entrepreneuriat, et d'identifier tout à la fois ce qui en caractérise, ses contextes, situations, activités, pratiques, actions, projets, et expériences[240].

Une recherche expérimentale qui a portée sur le SEP managérial ou lié aux décisions managériales est mentionnée par Bandura (*Ibid.*). Il indique qu'il s'agit d'une recherche réalisée auprès d'une population d'étudiants en école de commerce à qui il a été demandé de gérer « une organisation simulée par ordinateur conçue par Wood et Bailey (1985). » (*Ibid.*, p. 182).

[239] La notion d'*intrapreneuriat* a été présentée dans le chapitre précédent (partie 3.7., p. 105).

[240] La notion d'entrepreneuriat a été présentée et explicitée dans le chapitre 3 (partie 3.1 et conclusion du chapitre).

Afin de résumer les exigences auxquels sont confrontés les individus dans ce type de recherche, Bandura indique :

« En bref les manageurs doivent découvrir comment les affectations du personnel et les facteurs motivationnels influence la performance du groupe. (…) A intervalles réguliers, les décideurs sont évalués sur leur efficacité managériale perçue, les buts qu'ils s'efforcent d'atteindre, la capacité de leur pensée analytique à découvrir les règles managériales, et le niveau de performance organisationnelle qu'ils obtiennent. » (*Ibid.*, p.183)

Ce type de recherche montre comment le SEP des individus joue un rôle sur leurs agissements, notamment sur le fait de persévérer au-delà des difficultés rencontrées (haute efficacité managériale perçue) ou à l'inverse de se résigner dès lors qu'une épreuve difficile se présente (faible efficacité managériale perçue). Le terme *managérial* relève du management, c'est-à-dire d'un « ensemble des méthodes de gestion d'une entreprise »[241]. Cette définition nous amène à penser que le terme managérial renvoie à des dimensions plus spécifiques du monde des entreprises, alors que le terme entrepreneurial renvoie à une acception plus large (Surlemont & Kearney, 2009[242]).

Il faut ajouter que le SEP managérial, faible ou élevé, dépend notamment de la conception que l'individu se fait de la notion d'aptitude. En effet, selon que l'individu pense ou non que les aptitudes soient innées (ou inhérentes à l'individu) ou acquises, cela aura des effets sur la construction d'un SEP managérial faible ou élevé. Plus particulièrement, cela s'avère exact, dans la mesure où :

« Les managers qui considèrent l'aptitude à la prise de décision comme le reflet d'une aptitude cognitive sont [donc] envahis de doutes croissants sur leur efficacité lorsqu'ils rencontrent des problèmes (Fig 4.1). (…) Par contre, interpréter la capacité comme une compétence qu'on peut acquérir favorise un sentiment très résilient d'efficacité personnelle. » (Bandura, *Op.cit.*, p.184)

[241] Dictionnaire en ligne *Universalis.edu*

[242] Nous avons indiqué dans la conclusion du chapitre 3, en nous appuyant sur les observations de Surlemont & Kearney (2009), que le concept d'entrepreneuriat est défini par les chercheurs sur la base de plusieurs paradigmes. Cela a comme conséquence de définir ce concept de manière globalisante (*Ibid.*).

Les auteurs (anglo-saxons et francophones) que nous avons cités précédemment témoignent de la réalisation de travaux de recherche sur la notion de SEP et de sa présence dans la littérature scientifique (Krueger, 1993 ; Car & Sequeira, 2007 ; Mc Gee & al., 2009 ; Giacomin & *al.*, 2010). Par ailleurs, il nous semble pertinent d'associer le concept de SEP et de compétence, cela dans la mesure où le SEP peut être entendu comme un sentiment de compétence (Bandura, *Op.cit.* ; Carré, 2004 ; Lecomte, 2004). Ici, il s'agit donc d'un sentiment de compétence entrepreneuriale.

Le SEP entrepreneurial a fait l'objet de nombreux travaux de recherche, notamment en langue anglo-saxonne (Krueger, 1993 ; Car & Sequeira, 2007 ; Mc Gee & *al*., 2009 ; Giacomin & *al.*, 2010). Afin de définir ce concept, nous pouvons indiquer, en nous basant sur la conception du SEP de Bandura (2007), qu'il s'agit d'un SEP qui concerne à la fois le domaine entrepreneurial et/ou une situation entrepreneuriale. En effet, selon Bandura (*Ibid.*), le SEP concerne à la fois un domaine et/ou une situation donnée. Selon lui le SEP ne doit pas être décontextualisé d'une situation donnée :

« (…) quand on mesure les croyances des gens en leur efficacité à conduire une voiture, on ne leur demande pas de juger s'ils peuvent tourner la clé du contact, tourner le volant, changer de vitesse, accélérer, stopper, klaxonner, interpréter les panneaux de signalisation et changer de voie. En fait, ils évaluent leur niveau d'efficacité perçue de conduite dans des conditions de trafic plus ou moins délicates. (…) L'addition de l'efficacité perçue décontextualisée pour des sous aptitudes fournirait une mesure erronée de la capacité opératoire perçue. ». (*Ibid.*, p. 64)

En ce qui concerne le SEP entrepreneurial, à proprement parlé, Loué (2012) fait mention des travaux de Krueger (1993), qui s'est lui-même appuyé sur le modèle d'intention de Shapero (1975, 1982), qui ont :

« (…) abouti à la conclusion selon laquelle une exposition antécédente à un modèle entrepreneurial permet d'augmenter significativement le sentiment de faisabilité et de désirabilité relatif à l'entrepreneuriat, et donc influencer positivement l'intention entrepreneuriale à travers la manifestation d'un sentiment d'auto-efficacité plus fort. » (Loué, *Ibid.*, p.20).

Autrement dit, le SEP entrepreneurial peut se renforcer, s'affaiblir ou demeurer sensiblement identique selon notamment le type d'expérience entrepreneuriale vécue.

Par ailleurs ce qui caractérise ce SEP entrepreneurial, dès lors qu'il est élevé, est qu'il contribue à forger une intention d'entreprendre, c'est-à-dire que l'individu se sent capable de se diriger vers un projet entrepreneurial. Les travaux plus récents de Carr & Sequeira (2007) sont également évoqués (Loué, 2012) et aboutissent à la même conclusion que Krueger (1993). Nous pensons qu'il s'agit là d'un point important, celui lié à la notion d'intention d'entreprendre, qui fait la spécificité du concept de SEP entrepreneurial, notamment par rapport au concept de SEP managérial.

4.11. Des exemples de pratiques éducatives permettant un renforcement du SEP

Nous allons dans cette partie évoquer les effets des pratiques éducatives sur le développement des SEP relatifs aux études et aux professions scientifiques. Des Interventions collectives et individuelles permettent d'élever le SEP relatif au choix de carrière des élèves (Bigeon et *al.*, 2002). Deux enquêtes (*Ibid.*) ont permis de nous rendre compte que les expériences éducatives contribuent non seulement à développer des SEP relatifs aux études et aux professions scientifiques mais que celles-ci priment par rapport aux identités sexuées. Ce passage est complémentaire avec ce que nous avons évoqué précédemment sur les effets des pratiques éducatives sur le développement des SEP relatifs aux études et aux professions scientifiques.

> « (…) Il reste à préciser quelles expériences le milieu scolaire peut offrir afin de libérer de l'emprise du genre les sentiments d'efficacité des garçons et des filles. S'appuyant sur la théorie sociale cognitive de Bandura, Betz (1992) souligne que, si l'on cherche à accroître les sentiments d'efficacité, les interventions conduites dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, doivent amener les participants à :
>
> - 1) se centrer sur les expériences de réussite déjà faites,
> - 2) participer à des situations d'apprentissage par observation,
> - 3) prêter attention aux émotions en vue de les contrôler,

- 4) faire l'expérience de la persuasion et des encouragements verbaux. » (*Ibid.*, p.4-5).

De la même manière que pour cet exemple de dispositif éducatif qui permet de renforcer le SEP des élèves en ce qui concerne leur futur choix de carrière, nous tenterons d'analyser les effets des dispositifs des mini-entreprises. Cela afin de savoir dans quelle mesure, d'une part ils peuvent amener les élèves et leurs enseignants à renforcer différents types de SEP et d'autre part, quels sont les moyens et/ou approches pédagogiques spécifiques mis en œuvre permettant d'atteindre cette transformation des SEP.

4.12. SEP et l'orientation scolaire et professionnelle

Le SEP joue un rôle sur les choix liés à l'orientation scolaire ou professionnelle (Bandura, *Op.cit.*, Bigeon et *al.*, *Op.cit.*). Deux enquêtes menées dans les années 1990 (Blanchard & Vrignaud, 1994 ; Rebaudières, 1995[243]) montrent qu'il existe une différence des SEP relatifs à quatorze « filières de formations » et vingt-quatre professions chez des lycéens et lycéennes (Bigeon et *al.*, *Op.cit.*). Il existe des liens entre les intérêts professionnels et les sentiments d'efficacité personnelle (*Ibid.*). Sur ce point, le postulat que les SEP des lycéennes se construisent selon « l'intériorisation des stéréotypes sociaux liés aux rôles professionnels féminins » a été fait (*Ibid.*).

Nous pouvons évoquer l'exemple d'une autorégulation en lien avec l'effet d'un facteur contextuel particulier sur le choix de comportement de l'individu. Selon Bigeon et al. (*Ibid.*) : « (…) le fait de savoir qu'il y a relativement peu de filles ingénieurs peut être perçu comme stimulant par celles qui y voient un défi à relever, et comme un frein, voire un obstacle, pour celles qui craignent de se sentir en insécurité dans un milieu majoritairement masculin. ». (*Ibid.*, p.4).

Avec cet exemple d'autorégulation, le sujet est amené à apprécier positivement ou négativement une situation liée à son choix d'orientation, selon le sentiment d'efficacité personnelle qu'il a principalement construit à travers son expérience vécue.

[243] Cités par Bigeon et *al.* (*Op.cit.*).

Deux enquêtes permettent de dégager un certain nombre d'enseignements que nous allons en partie évoquer. Elles permettent de comprendre les liens entre « les intérêts professionnels et « les sentiments d'efficacité personnelle ». En effet, selon Bigeon et *al.* (*Ibid.*) :

« (…) Les résultats de ces deux enquêtes ont montré que les *intérêts professionnels* et les *sentiments d'efficacité personnelle* des lycéens pour différents types de formations et de professions, sont assez fortement liés au sexe et à la section de terminale fréquentée (…). » (*Ibid.*, p.4).

De même, il a été démontré l'existence de liens entre les sentiments d'efficacité personnelle des lycéens pour différents types de formations et de professions, l'identité sexuée et la section de terminale fréquentée. En ce sens, Bigeon et *al.* indiquent :

« On peut penser que les sentiments d'efficacité personnelle des lycéennes sont liés pour une part à l'intériorisation des stéréotypes sociaux liés aux rôles professionnels féminins. En effet, par exemple, les filles des sections scientifiques ont, en moyenne, des sentiments d'efficacité personnelle pour les études et les professions scientifiques un peu moins élevés que ceux des garçons de ces mêmes sections scientifiques. (…)». (*Ibid.*, p.4).

L'hypothèse est donc que l'intériorisation de ces « stéréotypes sociaux liés aux rôles professionnels féminins » auraient des effets sur les SEP des filles. Ce postulat se vérifie par un SEP un peu moins élevé, en moyenne, pour des lycéennes de sections scientifiques, en ce qui concerne « les études et les professions scientifiques » (…) « que ceux des garçons de ces mêmes sections scientifiques. (…) » (*Ibid.*, p.4).

Par ailleurs, nous remarquons que la différence entre les SEP des filles et des garçons qui concernent les études et les professions scientifiques sont minimes quand ces lycéens fréquentent le même type de filières d'études :

« Toutefois, ces sentiments d'efficacité personnelle pour les études et les professions scientifiques se développent avec les expériences éducatives. Ainsi, les filles des sections scientifiques développent des sentiments d'efficacité personnelle pour le domaine scientifique et technique beaucoup plus forts que ceux des garçons et des filles des sections littéraires. » (*Ibid.*, p.4).

Les deux enquêtes (évoquées plus haut) ont permis de nous rendre compte que les expériences éducatives contribuent non seulement à développer des SEP relatifs aux études et aux professions scientifiques mais que celles-ci priment par rapport aux identités sexuées. Cela dans la mesure où les filles de sections scientifiques développent un SEP plus élevé pour le domaine scientifique et technique que les garçons des sections littéraires.

Dans cette partie, nous avons mis en avant des liens entre le ou les SEP et les choix d'orientation scolaire et/ou professionnelle. En ce sens, dans le cadre de nos investigations (abordés plus en détail dans le chapitre 6 qui présente nos analyses de données) nous avons souhaité interroger l'impact des dispositifs d'éducation à l'esprit d'entreprendre (à travers le cas des mini-entreprises) sur la construction de différents SEP des élèves (entrepreneuriale, lié à l'esprit d'entreprendre ou à l'esprit d'entreprise[244]), mais également sur le SEP des enseignants (SEP pédagogique, SEP en lien avec leur expérience d'enseignant dans le cadre d'un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre)[245]. En ce qui concerne, tout particulièrement le SEP des élèves, nous souhaitons prendre en compte le constat d'un décalage entre d'un côté une intention entrepreneuriale et le passage à l'acte, et d'un autre côté les freins potentiels/et ou réels au projet entrepreneurial (ici le projet de mini-entreprise). Autrement dit, il s'agit notamment d'interroger le rôle du SEP (et en amont son processus de construction) par rapport à ces deux dimensions que nous venons d'évoquer (intention entrepreneuriale et passage à l'acte versus freins potentiels et/ou réels du projet entrepreneurial).

[244] La distinction entre esprit d'entreprendre et d'entreprise a été évoquée dans l'introduction de la thèse, ainsi que dans le chapitre 3. Le processus de construction du SEP des élèves en lien avec les domaines que nous venons d'évoquer sera abordé dans le chapitre 6 (partie 6.2).

[245] Nous aborderons le processus de construction du SEP des enseignants en lien avec ces domaines et/ou situations dans le chapitre 6 (partie 6.3).

Conclusion du chapitre 4

Nous avons présenté le concept de SEP et pour cela nous nous sommes appuyés sur sa définition (Bandura, 2007). De même, cette présentation a permis de souligner de nombreux aspects du concept en lui-même :

- les intérêts du chercheur à mobiliser le SEP et la prise en compte de son rapport à l'efficacité ;
- la prise en compte de la distinction entre SEP et compétence (ou aptitude) dans le cadre d'une bonne évaluation du SEP par l'individu et qui passe nécessairement par les situations et par l'action ;
- la définition des notions de compétence (Ropé &Tanguy, 1994 ; Rey, 2009) et de compétence transversale (Starck & Boanca, 2019) et la distinction relative avec la notion d'efficacité ;
- la distinction entre SEP et motivation cela même si nous avons souligner que le SEP est au fondement de la motivation (Carré, 2004 ; Bandura 2007) ;
- les quatre sources principales de construction du SEP ;
- le SEP et l'efficacité collective perçue (ou sentiment d'efficacité collective)
- la place assez centrale du SEP dans la théorie sociale cognitive de Bandura (*Ibid.*)

Ces différents aspects qui font partie du concept de SEP ou qui lui sont fortement liés ne représentent pas l'ensemble des aspects que nous avons abordé dans ce chapitre, mais elles sont selon nous assez représentatifs du concept de SEP.

De plus, cette présentation du concept a révélé un intérêt de le mobiliser dans le cadre de notre travail de recherche doctorale. Sur ce point, nous avons mentionné plusieurs exemples à partir desquels, il a été démontré dans différents travaux scientifiques que le SEP joue un rôle dans différents domaines : la santé (Carey & Carey, 1993), le sport (Bandura & Locke, 2003), le choix professionnel (Lent et *al.*, 1993), les conduites innovantes au travail (Locke & *al.*, 1984 ; Frese & *al.*, 1996) ; la réceptivité aux innovations (Hill & al., 1987))[246]. Ces différents domaines impactés par le SEP, autrement dit sa multi- dimensionnalité, témoignent de la richesse de ce concept dans son utilisation. En lien avec nos propres investigations, nous avons souligné

[246] Ces différents domaines qui sont impactés par le SEP (et d'autres encore) sont mentionnés dans l'article de Almudever et al. (*Op.cit.*).

l'intérêt de prendre en compte plusieurs de ces domaines, dont par exemple celui lié au choix de profession. Cela dans la mesure où la participation des élèves à un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat (EE) pourrait non pas tant leur permettre de mobiliser leur SEP en lien avec ce domaine, puisqu'un élève (adolescent) n'a pas encore construit ce type de SEP, mais plutôt de voir comment la mise en œuvre de leur projet de mini-entreprise, leur permet de construire un SEP en lien avec le choix de la profession. Ce SEP lié au choix de la profession pourrait correspondre selon nous aussi bien à une profession telle que celle d'entrepreneur ou d'autres professions liées à l'expérience de mini-entreprise.

Chapitre 5 : Méthodologie du recueil de données, présentation des enquêtes de terrain et des données collectées

Introduction

Dans ce chapitre nous abordons les dimensions méthodologiques et empiriques de notre travail de recherche. Il s'agit de souligner notre implication, en tant que chercheur en sciences humaines et sociales, dans un processus de recueil de données et dans une enquête de terrain (Beaud & Weber, 2017). Cette implication du chercheur est une condition d'un recueil de données prenant en compte les particularités d'un « terrain » donné (*Ibid.*). Autrement dit, nous devons être véritablement à l'écoute des personnes « enquêtées », sans prétendre appliquer nécessairement « (…) des schémas théoriques explicatifs *a priori* (…), quelle que soit la forme de démenti que peut [leur] apporter la situation d'enquête. » (*Ibid.*, p.16).

De la même manière, selon Kaufmann (2008), il s'agit d'adopter une approche méthodologique qui correspond à une démarche compréhensive au sens de Max Weber (1992). Celle-ci a vocation à être entendue au sens d'une explication des points de vue des acteurs et de leurs pratiques. En ce sens l'enquête de terrain s'inscrit dans un processus de collecte de données empiriques qui, toujours selon Kaufmann (*Op.cit.*), a vocation à produire de la théorie par une articulation fine entre données et hypothèses. Kaufmann (*Ibid.*) évoque ce type d'articulation entre données et hypothèses, en faisant référence à Norbert Elias, ainsi qu'à la *Grounded Theory* (dont Anselm Strauss est le précurseur) qui consiste à une formulation d'hypothèses en partant du « bas », enracinées dans les faits, et permettant du même coup de « saisir » les processus sociaux.

Dans le cadre de cette approche méthodologique compréhensive de recueil de données, nous allons, dans un premier temps (partie 5.1.) présenter les différents outils que nous avons mobilisés (entretien semi-directif, questionnaire, observation). Nous présenterons ensuite (partie 5.2.), le contexte de nos deux terrains d'enquête (Académies de Lille et de Guadeloupe), ainsi que les caractéristiques de la population enquêtée et des données collectées.

5.1. Les différents instruments de recueil de données (entretien, questionnaire, observation) : leur spécificité et/ou leur complémentarité

Ces instruments ont en quelque sorte structuré la réalisation de notre recueil de données. Dans cette partie, nous abordons l'intérêt de ces différents instruments, leur spécificité, mais aussi leur complémentarité. De même, nous explicitons les raisons pour lesquelles, chacune de ces diverses formes d'instrumentation de notre collecte de données permettent d'accéder à des sources d'informations à propos des pratiques des acteurs auxquelles nous nous sommes intéressés.

5.1.1. La méthode de l'enquête par entretien individuel et collectif

Les entretiens ont été mobilisés sous les deux formes suivantes : les entretiens individuels et les entretiens collectifs (appelés en anglais *focus group*). Toutefois, il faut signaler que nous n'avons pas effectué de distinction dans la manière de mettre en œuvre ces deux formes d'entretien, même si nous savons qu'elles n'ont pas la même histoire, le même ancrage dans les disciplines, et qu'elles correspondent à des finalités de recherche particulières (Quemin, 2006). Pour ce qui nous concerne, ces deux formes d'entretien ont été conçues, en privilégiant une conduite semi-directive, dans une perspective d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, *Op.cit.*).

Cette perspective d'entretiens compréhensifs est liée à une approche compréhensive évoquée précédemment. Mais selon Kaufmann (*Ibid.*), elle prend en compte deux aspects. En premier lieu, elle s'inscrit dans une évolution suite aux travaux de Carl Rogers (1942), qui ont porté notamment sur l'écoute attentive, et une forme de mise en avant du discours prononcé par son interlocuteur dans le cadre d'une relation de confiance réciproque. En second lieu, c'est ce qui rend les choses plus complexes en matière d'identification de cette perspective compréhensive des entretiens, elle s'inscrit dans une très grande variété de méthodes employées (Kaufmann, *Op.cit.*). En effet, « Chaque enquête produit une construction particulière de l'objet scientifique et une utilisation adaptée des instruments : l'entretien ne devrait jamais être employé exactement de la même manière ». (*Ibid.*, p. 17).

Dans le cadre de nos investigations, nous avons précédemment explicité (notamment dans notre introduction générale), la manière dont nous avons construit à la fois notre problématique et notre questionnement de recherche, portant de façon centrale sur les effets de mise en œuvre d'un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre sur le SEP des acteurs (élèves et enseignants). C'est dans cette optique que nous avons mobilisé cette méthode des entretiens compréhensifs que nous venons de présenter.

Un autre aspect de la spécificité des entretiens qui ont été menés est lié au déroulement de notre enquête de terrain (présentée dans la partie 5.2), correspond à la réalisation d'une partie d'entre eux dans une recherche collective (*cf.* tableaux 1 et 2 qui présentent l'ensemble des entretiens réalisés dans l'académie de Lille, partie 5.2.1.1.). Quelques entretiens ont donc été réalisés par d'autres chercheurs (*Cf.* tableaux 1 et 2), dans le cadre de cette recherche collective portant sur la mise en place des dispositifs de mini-entreprises dans l'Académie de Lille, qui a abouti à la rédaction d'un rapport auquel nous avons participé (Champy-Remoussenard et *al.*, 2014).

De plus, il nous semble important d'indiquer, en matière de méthodologie, l'« usage complémentaire » des entretiens (Blanchet & Gotman, 2007) que nous avons effectués. Cela par rapport à un autre type de données qui sont celles collectées à partir de l'instrument du questionnaire que nous avons abordé dans la partie suivante.

5.1.2. La méthode de l'enquête par questionnaire comme complément de l'enquête par entretien

Nous avons mobilisé cette méthode du questionnaire en aval des entretiens. En effet, selon Blanchet et Gotman (*Ibid.*), il est possible d'explorer et de préparer une enquête par questionnaire par la réalisation d'entretiens. Toutefois, l'enquête par entretien peut être également utilisée pour d'autres finalités qui sont les suivantes :

« (…) – analyser un problème et constituer la source d'information principale ; - compléter une enquête ou replacer dans leur contexte des résultats obtenus préalablement par des questionnaires ou par des sources documentaires. » (*Ibid.*, p.39). Dans notre configuration de l'enquête par questionnaire, celle-ci a été réalisée en aval de l'enquête par entretien. En ce sens, l'enquête par entretien a permis dans notre cas la construction du questionnaire.

En ce qui concerne le questionnaire administré dans l'académie de Lille auprès des enseignants (*cf.* partie 5.2.1.2), celui-ci a été élaboré dans le cadre de la recherche collective évoquée précédemment. Dans le cadre de la construction de ce questionnaire à laquelle nous avons participé en lien avec d'autres chercheurs de notre Laboratoire de recherche, le CIREL (Centre Inter-Universitaire en Education de Lille), nous avons pris en compte la spécificité de notre problématique et de notre questionnement de recherche (évoqué dans l'introduction générale). Ce questionnaire sera présenté dans ses grandes lignes (dans la partie 5.2.), en indiquant l'ensemble des items qui ont eu une importance dans le cadre de notre questionnement de recherche.

Nous avons élaboré un autre questionnaire qui a été administré dans l'académie de Guadeloupe auprès des élèves (présenté dans la partie 5.2.2.3). Celui-ci a été réalisé simultanément avec entretiens, contrairement au questionnaire administré dans l'académie de Lille. Il n'a donc pu être préparé à partir des entretiens réalisés en Guadeloupe. Cela pour des raisons pratiques liées à notre présence, pendant une durée limitée, sur le terrain d'enquête. L'enquête réalisée en Guadeloupe, qui a notamment mobilisé cet instrument du questionnaire, est présentée dans une partie ultérieure de ce chapitre (5.2.2.).

Quelle est la place de cet instrument qu'est le questionnaire par rapport à d'autres instruments de recueil de données, et quelle est la distinction qui existe entre la méthode des entretiens et celles des questionnaires ? La méthode du questionnaire, fait partie des « (…) quatre grands types de méthodes dont on dispose en sciences humaines (recherche documentaire, observation, questionnaire, entretien) (…) » (*Ibid.*, p.36), et avec l'instrument des entretiens, ils correspondent aux seules méthodes de production de données verbales (*Ibid.*). S'agissant de la distinction entre les entretiens et les questionnaires, et en matière de production de données, le questionnaire permet de produire une opinion ou une attitude à partir d'une « (…) réaction à « un objet qui est donné du dehors, achevé » (la question), alors que l'entretien fait produire un discours. » ». (*Ibid.*, p.37). Dans la partie (6.2.), nous évoquerons ce point relatif à la distinction des données effectivement produites, qui tient compte du type de méthodologie mobilisé.

Nous allons aborder dans la partie suivante la troisième méthode de collecte de données qui correspond aux observations qui viennent complémenter les deux autres types d'instruments.

5.1.3. La méthode de l'enquête par observation

Selon Peretz (2014), il existe plusieurs méthodes qui correspondent à ce qu'on appelle « observation ». Nous allons donc tout d'abord présenter cet instrument qu'est l'observation afin de préciser la méthode à laquelle celui-ci correspond dans le cadre de nos investigations. Pour cela nous allons évoquer les deux sens privilégiés par Peretz (*Ibid.*). Un de ces sens correspond à une conception de l'observation, qualifiée de méthode « non réactive », qui est combinée à une diversité d'instruments de recueil de données regroupant des méthodes « réactives » (entretien, questionnaire, etc.). En ce sens de l'observation a vocation à s'inscrire dans un travail de terrain qui suppose une présence durable dans le milieu social ou culturel observé (entreprise, institutions, groupes, « lieux publics ou fermés de loisirs ou d'action collective »). Le second sens de l'observation, que nous avons privilégié, « consiste à se trouver présent et mêlé dans une situation sociale pour l'enregistrer et l'interpréter en s'efforçant de ne pas la modifier » (*Ibid.*, p.5).

Nous avons mobilisé cette conception de l'observation, cela dans la mesure où nous avons effectivement combiné cet instrument à d'autres qui ont été évoqués précédemment (partie 5.1.1 et 5.1.2.)[247]. De plus, nous avons privilégié une présence durable dans le milieu social étudié. En l'occurrence, il s'agissait d'un milieu social et institutionnel (qui sera caractérisé dans les parties suivantes) dans lequel nous avons été présent de façon prolongé avec des observations régulières et ponctuelles. Pour ce qui est de la dimension liée à l'enregistrement des observations, évoquée dans le second sens, nous avons, pour y parvenir, privilégié une prise de note pour chacune de nos observations réalisées.

Nous allons dans la partie suivante présenter notre enquête de terrain, son déroulement sur différents terrains de recherche, la population enquêtée et les données effectivement collectées.

[247] Dans les chapitres portant sur l'analyse des données, nous avons parfois mis l'accent sur le lien entre les différents types de données recueillies.

5.2. La description de notre enquête de terrain (Académies de Lille et de Guadeloupe)

Notre enquête de terrain s'inscrit dans un travail de terrain au sens de Peretz (*Ibid.*) évoqué précédemment en ce qui concerne les observations et dans une perspective à la fois sociologique et ethnographique (Beaud & Weber, 2017; Peretz, 2014) qui permet de prendre en compte les interactions sociales, et notamment les processus de socialisation, par la présence « physique » du chercheur sur le terrain investigué. Selon Beaud et Weber (2017), la condition fondamentale de réalisation d'une enquête ethnographique consiste à « enquêter sur un milieu d'interconnaissance » (*Ibid.*, p.15). Ce milieu d'interconnaissance se défini comme un espace dans lequel le chercheur s'investit personnellement, et en nouant des relations sociales avec les personnes observées et interviewées. Cet aspect lié à la réalisation d'une enquête ethnographique sera souligné dans les parties suivantes. Nous allons maintenant présenter concrètement notre enquête de terrain, sa contextualisation, sur les deux terrains d'enquête (Académies de Lille et de Guadeloupe).

5.2.1. L'enquête de terrain dans l'académie de Lille

Sur ce terrain de l'académie de Lille, nous avons mené une partie de nos investigations en lien avec une équipe de cinq chercheurs en sciences de l'éducation, du Laboratoire CIREL. Il s'agit donc d'une recherche collective[248] à laquelle s'est articulée notre recherche doctorale. Dans le cadre de cette recherche collective, le recueil de données a été réalisé tout au long du premier semestre 2013. Ces données correspondent à des entretiens semi-directifs (*cf.* tableau 1), ainsi qu'à un questionnaire administré en ligne auprès d'une population constituée en très grande majorité d'enseignant-e-s ayant participé à un dispositif de mini-entreprise dans l'Académie de Lille.

[248] Cette recherche collective a fait l'objet d'un partenariat avec le rectorat de Lille et a bénéficié d'un financement du Fond Social Européen.

Cette recherche collective[249] que nous qualifions également de collaborative (Morrissette, 2013) a donc permis de collecter différents types de données. Cela à partir des entretiens, du questionnaire en ligne, mais aussi d'observations réalisées dans le cadre d'une collaboration avec le rectorat de Lille et une association[250] qui œuvre tant à la conception qu'à la coordination des dispositifs de mini-entreprises auprès des collégiens et lycéens.

Dans les parties suivantes, nous allons présenter les différents types de données collectées dans l'académie de Lille, ainsi que notre population d'enquête, tout en apportant quelques précisions méthodologiques liées à ces différents aspects de la réalisation de notre enquête de terrain.

5.2.1.1. Les données issues des entretiens

Les entretiens semi-directifs qui ont été réalisés dans l'académie de Lille concernent une diversité d'acteurs (*cf.* tableau 1 ci-dessous). Nous avons rappelé notre questionnement principal de recherche (dans la partie 5.1.1.), qui a été posé à la fois dans notre recherche doctorale et dans la recherche collective. Ce questionnement principal de recherche que nous rappelons à nouveau est le suivant : quels sont les effets de la mise en œuvre des dispositifs de mini-entreprises sur le SEP des acteurs (élèves et enseignants) ? Ce questionnement de recherche justifie l'idée d'interviewer des élèves et des enseignants puisqu'ils sont directement concernés par ce questionnement. Nous explicitons ci-dessous les raisons de notre choix d'interviewer une diversité d'acteurs.

[249] Plusieurs publications sont issues de cette recherche collective (Champy-Remoussenard et. *al.*, 2014 ; Pepin & Champy-Remoussenard, 2017 ; Champy-Remoussenard & Starck (dir), 2018) ; Ait M'bark, 2019).

[250] Il s'agissait de l'association EPA (Entreprendre pour apprendre) Nord-Pas-de-Calais appelé maintenant Haut de France, qui est affiliée à EPA France et aux mouvements européen (*Young enterprise*) et mondial (*Junior achievement*).

Les dix-sept élèves interviewés (à partir de quatre entretiens de groupe) sont exclusivement des élèves de Lycée (seconde et première), mais nous avons choisi des établissements scolaires variés (lycée d'enseignement général et professionnel), cela afin de prendre en compte les spécificités liées à ces deux types de contexte d'enseignement (général et professionnel). Pour ce qui est du corpus d'entretiens réalisés (8 entretiens[251]) avec une population de 9 enseignant-e-s, nous soulignons également la diversité des personnes interviewées : enseignant-e-s de collèges et de lycées et un enseignant en IEM (institut d'éducation motrice). Cette diversité de type d'enseignant-e-s permet également (comme pour les entretiens réalisés avec les élèves) de prendre en compte le type de contexte d'enseignement.

La diversification des personnes interviewées, qui n'est pas une dispersion (Blanchet & Gotman, 2007), doit résulter d'un « (…) compromis entre la nécessité de contraster au maximum les individues et les situations et, simultanément, d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives » (*Ibid.*, p.50). A propos des « unités d'analyse » en lien avec notre corpus d'entretiens, nous évoquerons cela dans les chapitres dédiés à l'analyse de données.

Un autre ensemble d'acteurs qui ont été interviewés (3 entretiens individuels) correspond à ce que nous considérons comme les « pilotes » des dispositifs de mini-entreprises (un chef de projet cellule-Rectorat, un ingénieur pour l'école-Rectorat, un dirigeant associatif) (*cf.* tableau 1). Nous avons en effet considéré ce type d'acteurs comme des pilotes des dispositifs, cela au vu de leur niveau de responsabilité. L'intérêt d'interviewer ce type d'acteurs est de questionner leurs points de vue sur le fonctionnement des dispositifs et la mise en œuvre des objectifs pédagogiques (éducation à l'entrepreneuriat et/ou à l'esprit d'entreprendre) visés par ces dispositifs. De plus, le recueil du « (…) point de vue « officiel » énoncé par un délégué, un représentant ou un porte-parole, apportera un autre type d'information que celles divulguées dans des cadres différents (textes administratifs, presse...). » (Blanchet & Gotman, *Ibid.*, p.49).

[251] Dont un entretien de groupe avec deux enseignant-e-s.

Tableau N°1 : Les entretiens de groupe réalisés avec les élèves (Métropole de Lille[252])

	Pseudonyme	**Classe fréquentée**	**Type d'établissement**	**Durée de l'entretien**
1	Stéphanie, Julia, Olivier, Céline	Troisième « prépa-pro »	Lycée public professionnel	0H 48
2	Jérôme, Léa, Stéphane, Mélanie	Seconde & Première	Lycée privé général	1H 06
3	Sophie, Agnès, Vanessa, Andréa, Henri	Première ES & S	Lycée privé général	0 H 40
4	Aurore, Sophie, Vanessa, Franck	Première ES & S	Lycée privé général	0 H 55

[252] Pour préserver l'anonymat des personnes interviewées nous n'avons pas indiqué les noms des communes dans lesquels son situés les établissements scolaires.

Tableau n°2 : Enseignant-e-s[253] et autres acteurs professionnels interviewés*

	Pseudonyme	**Fonction professionnelle**	**Type d'établissement**	**Niveau scolaire de la ME**	**Durée de l'entretien**
1	Leila	Enseignante	Collège Privé	3ème générale	1 H 07
2	Véronique	Enseignante	Lycée public professionnel	3ème prépa-pro	1 H 03
3	Amélie & Guy[254]	Enseignant –e-s	Lycée public professionnel	Seconde Professionnelle	1 H 21
4	Catherine	Enseignante	Collège public	3ème DP3	1 H 16
5	Fabien	Enseignant	Collège public (Cité scolaire collège et lycée)	3ème DP3	1 H 20
6	Lisa	Enseignante	Lycée général privé	2nde & 1ère Générale	0 H 49
7	Marc	Enseignant	IEM[255]	CFG[256]	1 H 06
8	Paul	Enseignant	Collège privé	3ème DP3	1 H 22
9	Claude	Chef de projet cellule-Rectorat	—	—	1 H 10
10	Dominique	Ingénieur pour l'école-Rectorat	—	—	0 H 58
11	Joël-le	Cadre associatif	—	—	1 H 51

* Les entretiens 3 à 11 de ce tableau ont été menés par un autre membre de l'équipe de recherche.

[253] Les enseignants interviewés sont tous issus d'un établissement scolaire localisé dans la Métropole de Lille.

[254] Il s'agit d'un entretien de groupe.

[255] Institut d'éducation motrice (IEM)

[256] Certificat de formation générale (CFG) - délivré par l'éducation Nationale

5.2.1.2. Les données issues du questionnaire et la perspective de leurs analyses

Un questionnaire a été conçu et administré dans le cadre de la recherche collective (évoquée précédemment). Ce questionnaire, administré en ligne (via un lien internet), a été accessible à l'ensemble des enseignants et personnels éducatifs ayant accompagné une ou plusieurs mini-entreprises (ME) pendant l'année scolaire 2012/2013 dans l'académie de Lille. D'après un recensement effectué par l'équipe de recherche du CIREL, près de 130 enseignants de l'académie étaient concernés par les ME en 2012-2013. Le questionnaire a été administré avec une aide logistique de l'OFIVE (Observatoire des Formations de l'Insertion et de la Vie Etudiante[257]) de l'Université de Lille 3 (désormais appelée Université de Lille).

Les réponses de 68 répondant-e-s ont été recueillies sur une population de 110 personnes ayant accepté d'être sollicitées pour répondre à ce questionnaire. Nous présentons ci-dessous (tableaux 2 à 6) une synthèse des informations générales recueillies dans le cadre de ce questionnaire (caractéristiques socio-démographiques et socio-professionnelles des répondant-e-s, types d'établissements d'appartenance, niveau d'enseignement).

La question de la constitution d'un échantillon ne s'est pas posée dans le cadre de cette enquête par questionnaire, puisque comme l'indique Berthier (2016) :

« Si l'enquête peut être réalisée auprès de l'ensemble de la population concernée (par exemple tous les salariés d'une entreprise ou tous les parents d'élèves d'une école ou tous les adhérents d'une association…), le problème du choix de l'échantillon ne se pose pas. » (Berthier, 2016, p.161).

Dans notre cas, l'enquête par questionnaire à usage complémentaire (Blanchet & Gotman, *Ibid.*), a eu vocation à s'adresser à l'ensemble de la population des enseignants ayant participé à la mise en œuvre d'une mini-entreprise dans l'année scolaire, et donc il n'y avait pas de construction d'échantillon à réaliser.

[257] L'OFIVE est actuellement dénommée ODiF (Observatoire de la Direction des Formations).

Tableau N°2 : Caractéristiques socio-démographiques des répondant-e-s au questionnaire

Caractéristiques socio-démographiques	**Nombre de répondant-e-s**
Sexe Masculin / Féminin	
Femme	36
Homme	31
Absence de réponse	1
*Age**	
Entre 26 et 30 ans	3
Entre 31 et 45 ans	31
Plus de 45 ans	20
Plus de 60 ans	2
Absence de réponse	13

* L'âge des répondant-e-s a été déterminé en fonction de l'année de naissance déclarée.

Tableau N°3 : Statut professionnel des enseignant-e-s

Statut professionnel*	**Nombre de réponses**
Professeur certifié	39
Professeur agrégé	3
Professeur de Lycée professionnel (PLP)	12
Professeur contractuel	3

* Parmi les répondant-e-s, 60 personnes ont déclaré exercer une fonction d'enseignant du secondaire. Les autres réponses correspondent aux fonctions professionnelles suivantes : CPE (1) ; formatrice (1) ; maitre de conférences (1) ; professeur des écoles spécialisé (1) ; professeur des écoles (2) ; professeur PJJ et spécialisé (2).

Tableau N°4 : L'ancienneté des répondant-e-s dans l'enseignement

Catégorie liée à l'ancienneté	**Nombre de répondant-e-s**
Entre 2 et 5 ans	7
Entre 6 et 10 ans	14
Entre 11 et 15 ans	13
Entre 16 et 20 ans	11
Entre 21 et 25 ans	10
Plus de 25 ans	12
Réponse manquante	1
Total	68

Nous avons construit cette variable liée à l'ancienneté à partir de la question suivante : « Depuis combien de temps enseignez-vous ? ». Nous envisageons, dans le cadre de l'analyse de données, d'effectuer un croisement de ces réponses obtenues avec d'autres variables explicatives et significatives dans le cadre de notre questionnement de recherche. Il s'agit par exemple de la variable liée à l'ancienneté des répondant-e-s en matière d'intervention dans le dispositif de mini-entreprise, ainsi qu'éventuellement d'autres variables, et de la variable correspondant à l'appartenance des répondant-e-s à une ou plusieurs disciplines (cf. tableau 5 ci-dessous).

Tableau N°5 : les disciplines d'appartenances des répondant-e-s

Discipline(s) d'appartenance (1)	**Nombre de réponses**
Comptabilité, bureautique et économie-droit, documentation, éco-gestion option communication, gestion commerciale, etc.	7
Documentation	2
Enseignant en établissement spécialisé (IEM)	1
EPS (éducation physique et sportive)	1
Espace rural et environnement	1
Français, lettres modernes	4
Français, arts, éducation musicale	1
Français/maths/SVT/arts plastiques	1

Génie industriel bois	1
Graphiste décorateur	1
Histoire-géographie, éducation civique, histoire/géographie-DP3[258]	6
Hygiène santé environnement	1
Ingénierie numérique	1
Mathématiques, « math sciences », mathématiques informatique	6
Physique, physique-chimie, sciences physiques	4
Sciences Industrielles de l'ingénieur, sciences de l'ingénieur, productique	3
Sciences économiques et sociales	2
SVT (sciences et vie de la terre)	3
Technologie, technologie et DP3, mécanique	12
Toutes	1
Vente, mercatique	2
Vente et allemand	1
Total	68

(1) Pour ces disciplines, nous avons repris les énoncés des répondant-e-s. Nous avons regroupé les disciplines qui nous semblent proches dans une même case du tableau.

[258] Il s'agit de la découverte professionnelle 3 heures (hebdomadaire). Comme nous pouvons le constater ce type de dispositif permettait « d'accueillir » les mini-entreprises. Avec la réforme du collège ce dispositif a été remplacé (au 1er septembre 2016) par le parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel (PIIDMEP). Site de l'étudiant. URL : https://www.letudiant.fr/college/6e/quelles-options-choisir-au-college/options-au-college-et-pourquoi-pas-la-decouverte-professionnelle-3-heures-dp-3h.html (visité le 8/02/2020). Une thèse a étudié ce dispositif éducatif « découverte professionnelle » dans l'enseignement secondaire français (au 1er cycle) (Boughagha, 2015).

Tableau 6 : Les types d'établissements des répondant-e-s

Types d'établissements	**Nombre de répondant-e-s**
Collège	42
Lycée général	3
Lycée technique	2
Lycée professionnel	12
Lycée général et technologique	1
Lycée technologique	1
Centre d'insertion PJJ	2
Ecole d'ingénieurs UVHC	1
Ecole de la deuxième Chance	1
Institut d'Éducation Motrice	1
EREA (établissement régional d'enseignement adapté)	1
Université	1
Total	*68*

L'ensemble de ces tableaux (2 à 6) qui présentent une partie des données recueillies permettront d'effectuer un croisement avec d'autres données recueillies dans le cadre de ce même questionnaire. Ces données supplémentaires ont été recueillies afin d'interroger les répondants sur de nombreuses dimensions, liées aux modalités de construction de leur sentiment d'efficacité personnelle par rapport à leur contribution pédagogique, et plus généralement à leur rapport au dispositif. Nous avons établi une liste assez exhaustive de ces dimensions dans le chapitre dédié à l'analyse de données (cf. Encadré n°1, chapitre 6). Cet ensemble de dimensions permettra de construire d'autres variables dans une perspective d'analyse de données (cf. chapitre 7 ou 8).

Les principales rubriques et thématiques de ce questionnaire sont les suivantes : « Renseignements signalétiques et factuels » ; « Investissement dans la mini-entreprise » ; « Relations avec les partenaires » ; « Appréciation des relations avec les partenaires » ; « Analyse curriculaire ». Elles correspondent aux grandes « lignes » d'organisation de ce questionnaire et nous renseignent de façon plus globale (par rapport à la liste exhaustive des dimensions évoquée précédemment) sur le contenu des données recueillies. L'analyse de données s'est appuyée sur chacune de ces grandes lignes du questionnaire et a permis non

seulement de nous intéresser au fonctionnement général des dispositifs de ME sur l'académie de Lille (et sur l'année scolaire 2012/2013), mais également de nous focaliser sur les effets de ces dispositifs en matière de SEP des enseignant-e-s (ainsi que des autres types de répondant-e-s du questionnaire).

Nous avons par ailleurs pris en compte une autre enquête par questionnaire réalisée en Guadeloupe pendant l'année scolaire 2007/2008 (Champy-Remoussenard, 2008[259]), afin de la mettre en perspective avec les éléments de l'enquête que nous venons d'aborder, ainsi qu'avec l'enquête que nous avons nous-mêmes réalisée en Guadeloupe.

5.2.1.3. Les données issues des observations

Le tableau ci-dessous présente de façon synthétique les observations ponctuelles et régulières que nous avons réalisées nous-mêmes (tableau n°7). D'autres observations réalisées par les membres de l'équipe de recherche (évoquée précédemment) ont été recueillies. Nous avons eu connaissance de ces observations au cours des réunions d'équipe qui ont permis aux chercheurs de mentionner différents aspects de leur activité d'enquête (difficultés rencontrées parfois pour accéder aux enquêtés, répartition des activités d'investigation, discussions générales sur le déroulement de notre présence sur les lieux d'enquête). Ces observations réalisées par d'autres chercheurs ont permis d'enrichir nos investigations.

Nous les prendrons en compte dans les chapitres suivants qui présentent l'analyse de nos données. Cet aspect de notre travail de recherche qui consiste non seulement à tenir compte des résultats de recherche obtenus, mais aussi à analyser les conditions de production des données recueillies correspond à la démarche d'enquête ethnographique que nous avons souhaité mettre en œuvre (Beaud & Weber, 2017; Peretz, 2014) .

[259] Cette enquête a été réalisé auprès d'enseignants novices et expérimentés dans le dispositif « Entreprendre en lycée ».

Tableau n°7 : Les différents types d'activités observées (ponctuelle et régulière) (ce tableau sera complété)

Type d'activité observée	**Lieu de déroulement**	**Date – horaires – fréquence – période – etc.**
Observations ponctuelles		
Formation « vente »	Lycée Baggio (Lille - Moulins)	25/01/2013 (9h à 12h)
Formation « vente »	Lycée Verte Feuille (St-Andrez Lez-Lille)	31/01/2013 (14h15-16h45)
Formation « vente »	Lycée St-Pierre (Lille – Vauban)	01/02/2013 (8h30 à 12h)
Activité habituelle de la mini-entreprise (ME)*	Collège Pascal (Roubaix centre)	08/03/2013 (9h à 11h30)
Activité habituelle de la ME*	Lycée Ferrer (Lille-Fives)	15/03/2013 (de 8h à 9h)
Table ronde (intervention EPA et des partenaires)	Cité des échanges (Marcq-en-Barœul)	04/06/2018 (18h15 à 20h15)
Observations régulières		
Activité habituelle de la ME*	Lycée Sacré cœur (Tourcoing centre)	Dernier trimestre 2013 (compte rendu à mettre au propre et à formaliser)

* Il s'agit par exemple de la réalisation des tâches courantes, effectuée dans un créneau horaire de 2 à 3 heures par semaine, permettant la mise en œuvre effective de la mini-entreprise (réalisation d'un « retro-planning » et d'un plan d'affaire, appels téléphoniques pour solliciter les partenaires de la mini-entreprise, travail en petits groupes sur les multiples tâches à effectuer, etc.).

A la différence de l'enquête par questionnaire et de la possibilité de ne pas procéder à la construction d'un échantillon, comme nous l'avons mentionné précédemment (Partie 6.2.1.2. p.12), selon Peretz (2014), il y a parfois une nécessité en matière d'observation de réaliser un échantillonnage, même s'il s'agit d'un échantillonnage aléatoire. Afin d'expliciter cette notion d'échantillonnage aléatoire, Peretz (Ibid.) s'appuie sur Webb et *al.* (1970) :

« Le risque est que la collecte de données se déroule à un moment tel qu'une population sélectionnée apparaisse devant l'observateur alors qu'une autre population également périodique, s'adonnant au

même comportement, ne survient que lorsque l'observateur est absent. De même, le comportement des individus peut changer selon les heures du jour et de la semaine. Le meilleur remède contre cette source d'invalidité est l'échantillon aléatoire. » (Webb et *al.*, 1970, p.136) [260].

Ce type de données recueillies qui correspond aux observations (*cf.* tableau 7) permet de confronter les données issues de la parole des acteurs (recueillie notamment à partir des entretiens), à celles de leurs actes (Peretz, *Op.cit.*). Les notes de ces observations sont présentées en annexes, et nous en citerons des extraits dans les chapitres suivants qui portent sur l'analyse de données. Celui-ci a permis de réaliser notre analyse de données (présentée dans les chapitres suivants).

Nous allons à présent évoquer notre enquête de terrain réalisé dans l'Académie de Guadeloupe, ainsi que les données recueillies dans le cadre de celle-ci (entretiens, questionnaires, observations).

5.2.2. L'enquête de terrain dans l'académie de Guadeloupe

Notre second terrain d'enquête a été conduite dans l'académie de Guadeloupe où nous nous sommes rendus pendant deux mois (du 22 janvier au 18 mars 2014[261]). Ce déplacement dans l'académie de Guadeloupe a été possible grâce à la participation financière du Collège doctoral Lille Nord-de-France dont nous avons bénéficié à la suite de la réponse à un appel à projet. Ce déplacement a également été possible grâce à l'acceptation du GIP- DAIFI (Groupement d'intérêt public – Dispositif académique d'insertion, de formation et d'ingénierie) de Guadeloupe qui a accepté notre demande d'enquête (avec la rédaction d'une lettre officielle en ce sens adressée au rectorat).

L'enquête menée en Guadeloupe correspond tout particulièrement à l'approche de l'enquête ethnographique évoquée précédemment (dans la partie 6.2 de ce chapitre). En effet, nous avons entrepris notre démarche de recherche par l'intermédiaire de plusieurs personnes avec lesquelles, nous avons échangé à distance (essentiellement par mail) pendant plusieurs mois, et

[260] Traduit et cité par Peretz (2007, p.60).

[261] Notre présence en Guadeloupe a eu lieu du 20/01 au 20/03/2014.

cela a été en soi un facteur d'interconnaissance du milieu enquêté (Beaud & Weber, 2017). Il s'agit essentiellement de deux personnes qui ont eu en charge le pilotage du dispositif de « mini-entreprises » sur le territoire guadeloupéen (le chef de Département relation école entreprise au GIP-DAIFI et le responsable académique en charge notamment des enseignements techniques et de la formation continue). Ces personnes ont été interviewées (cf. tableau 9). La relation à distance qui a précédé notre venue dans l'académie, a contribué à cette interconnaissance du milieu, et nous a permis d'accéder aux autres personnes enquêtées (cf. tableaux 8 et 9).

Nous avons interviewé ces deux personnes sur leur lieu de travail (bureaux dans les locaux du rectorat de Guadeloupe). Les entretiens avaient pour but principal de nous renseigner sur le fonctionnement, et les finalités éducatives visées, des dispositifs de mini-entreprises en Guadeloupe. Cela en croisant les informations recueillies lors de ce type d'entretien avec d'autres informations recueillies dans le cadre d'autres entretiens (réalisés avec d'autres types d'acteurs[262]). De manière plus générale, l'enquête en Guadeloupe a permis de prolonger les travaux initiaux, avec une enquête de terrain réalisée dans cette même académie en 2008[263].

Nous allons évoquer, dans les parties suivantes (5.2.2.1 et 5.2.2.2), les données recueillies à partir des deux principaux outils mobilisés (entretien et questionnaire). En ce qui concerne les observations, celles-ci ont été réalisées dans le cadre des entretiens et du questionnaire administré (par mail) à des élèves, et il n'y a donc pas eu d'observations de manifestations à proprement parlé.

Il est important de signaler que cette enquête de terrain a été réalisée en lien étroit avec le chef de département du GIP-DAIFI (évoqué précédemment). Il a par exemple rédigé un courriel à l'ensemble des acteurs (chefs d'établissements scolaires et enseignant-e-s) ayant participé au dispositif de mini-entreprise durant l'année 2012/2013. Nous pensons que cela nous a permis d'accéder aux enquêté-e-s de façon plus rapide, et avec moins de difficultés et/ou de résistances éventuelles de certains acteurs. De même, nous avons nous-mêmes, la plupart du temps, adressé

[262] Nous mentionnons dans les parties suivantes l'ensemble des types d'acteurs interviewés dans l'académie de Guadeloupe.

[263] Ces travaux qui ont porté sur les dispositifs de mini-entreprises en Guadeloupe, et sur les pratiques enseignantes dans le cadre de ce dispositif, ont fait l'objet d'un rapport remis au rectorat de Guadeloupe (Champy-Remoussenard, 2008).

nos sollicitations d'enquête aux différents acteurs (élèves, enseignant-e-s, et autres acteurs tels que les « parrain-e-s ») en ajoutant en copie cet interlocuteur des services académiques. Nous pensions que cela allait nous permettre d'accéder plus facilement aux personnes enquêtées. Il est toutefois difficile de savoir si cette manière de solliciter les acteurs institutionnels a véritablement mieux fonctionné que si nous avions sollicité les enquêtés sans y associer notre interlocuteur du GIP-DAIFI. Nous pensons néanmoins que notre manière de solliciter les acteurs enquêtés en associant les services académiques ayant en charge la conception du dispositif a été assez bénéfique, cela au vu de l'accès effectif aux personnes enquêtes dont nous avons bénéficié. De plus, nous avons constaté que le service académique en charge de la conception et de la mise en œuvre du dispositif a contribué à la réalisation de notre enquête de terrain en acceptant nos demandes d'entretien (*cf.* tableau n°9 ci-après).

La période de référence pour laquelle nous avons mené notre enquête de terrain au cours du premier trimestre 2014, correspondait à l'année scolaire 2012/2013.

Deux caractéristiques de nos observations sont importantes à prendre en compte afin de saisir quelques spécificités du fonctionnement du dispositif guadeloupéen. Ces deux caractéristiques qui étaient spécifiques à ce dispositif intitulé « Entreprendre en Lycée » (EEL), sont les suivantes : le dispositif était accessible uniquement aux élèves de lycées inscrits en filière professionnelle, technologique et technique (1) ; le dispositif était mis en œuvre tous les 2 ans (2). Toutefois, nous avons constaté que le dispositif a évolué. En effet, depuis au moins l'année 2016/2017, le dispositif est mis en place chaque année et il est accessible également aux élèves de lycée en filières générales[264].
Il est par ailleurs important de prendre en compte que pendant l'année où nous avons mené notre enquête sur le terrain, il n'y avait pas eu de mise en œuvre du dispositif. C'est la raison pour laquelle, nous n'avons pas eu la possibilité d'effectuer des observations de la mise en œuvre des mini-entreprises, et des différentes activités qui leur sont associées (séances dédiées à la production des biens ou des services proposés par les mini-entreprises, séances dédiées à la commercialisation, participation à un salon régional regroupant l'ensemble des mini-entreprises qui ont été mises en places pendant l'année scolaire 2012/2013, participation à concours de ces mini-entreprises, etc.). Cette absence de mise en œuvre du dispositif lors de

[264] Ces informations ont été relevées sur le site internet du dispositif (https://www.entreprendre-en-lycee.com/).

notre déplacement sur le terrain d'enquête en Guadeloupe correspond à une des limites de notre enquête. C'est la raison pour laquelle nous avons privilégié une enquête par entretien et par questionnaire.

En ce sens les différents types d'activités liées à la mise en œuvre des mini-entreprises de l'année scolaire 2012/2013 (et parfois des années antérieures lorsque les personnes enquêtées avaient vécu une expérience lors de ces années antérieures) ont été relatés par les personnes enquêtés lors de notre déplacement sur le terrain. De plus des photos réalisées pendant cette mise en œuvre du dispositif ont été collectées. Cela nous permet de construire une représentation plus fidèle à ce qu'était la mise en œuvre réelle du dispositif.

Une autre spécificité de ce dispositif est celle de son appellation. Comme nous l'avons indiqué précédemment, ce dispositif en Guadeloupe portait alors le nom d'« Entreprendre en lycée » (EEL), nom officiel octroyé par le service académique qui a eu en charge la conception de ce dispositif. Sur ce point, un ancien responsable du service académique du GIP-DAIFI en charge du dispositif a été interviewé (*cf.* entretien réalisé, tableau 9), ce qui nous a permis de recueillir quelques propos sur l'origine et la manière avec laquelle a été conçu ce dispositif en Guadeloupe. Nous reviendrons sur cette dénomination du dispositif, ainsi que sur certains aspects de son fonctionnement et/ou de son évolution dans les prochains chapitres d'analyse des données. Nous évoquerons également l'autre nom générique, qui est celui de « mini-entreprise », octroyé parfois par les personnes enquêtées dans l'Académie de Guadeloupe, mais semble-t-il de manière moins systématique que dans l'Académie de Lille. Nous avons même constaté que les personnes enquêtées en Guadeloupe employaient parfois le nom d'« entreprise » pour désigner le dispositif. Nous reviendrons sur cette caractéristique liée à l'appellation du dispositif guadeloupéen, puisqu'il nous semble important de prendre en compte la manière avec laquelle les acteurs de terrain qualifient le dispositif. Cela permet, pour ainsi dire, d'interroger leurs représentations (conscientes et/ou non conscientes) et leur rapport au dispositif. Par ailleurs, en matière d'évolution du dispositif, il est important d'indiquer qu'un changement important est intervenu très récemment, avec la création d'une association EPA (Entreprendre pour Apprendre) en Guadeloupe en avril 2019. Cette association a vocation à

collaborer avec le service académique en charge d'EEL, notamment afin de mettre en œuvre à la prochaine rentrée scolaire le dispositif de mini-entreprises (année scolaire 2020-2021) [265].

5.2.2.1. Les données issues des entretiens réalisés avec les élèves

Dans l'académie de Guadeloupe, la moitié des entretiens semi-directifs (9 sur18) ont été menés avec des élèves (*cf.* tableau 8 et 9 ci-dessous). En effet, dans le cadre de nos investigations, nous nous intéressons tout particulièrement aux effets des dispositifs de mini-entreprises sur le SEP des élèves. Le tableau 8 ci-dessous présente les élèves interviewés qui ont participé au dispositif EEL correspondant à l'année scolaire 2012/2013.

Nous avons réalisé ces entretiens avec des élèves de « profils » différents. Cet aspect lié à la diversité des profils d'élèves sera pris en compte dans le cadre de l'analyse de données. En outre, comme nous l'avons indiqué précédemment (partie 6.2.1.2.), la question de l'élaboration d'un échantillon de population ne s'est pas posée, cela dans la mesure où notre enquête avait vocation à s'adresser à l'ensemble de la population d'élèves ayant participé à une mini-entreprise dans l'Académie de Guadeloupe durant l'année scolaire 2012/2013.

[265] Il s'agit d'EPA G2S qui a rayon d'action en Guadeloupe, ainsi que sur les deux autres territoires de Saint-Martin et Saint-Barthélémy. Nous avons été informés par le biais d'un échange par courriel, avec l'actuel Président d'EPA G2S, de cette évolution du dispositif en Guadeloupe. Nous avons observé que l'actuel Président d'EPA G2S est également le DAET de l'Académie de Guadeloupe.

Dans le cadre d'une demande de renseignements sur le fonctionnement du dispositif (nombre de mini-entreprises, établissements scolaires concernés, etc.), un de nos interlocuteurs au rectorat (le chef du « Département relation école-entreprise » du GIP-DAIFI) nous a transmis un « bilan intermédiaire » qui a été réalisé avant la fin de la mise en œuvre du dispositif de l'édition 2012/2013. Ce bilan intermédiaire mentionne notamment que 102 élèves ont participé au dispositif de mini-entreprises. De même, toujours dans le cadre de nos échanges avec le « Département relation école-entreprise » du GIP-DAIFI, et d'une demande d'information, nous avons reçu par courriel de la part d'une chargée de mission, un tableau qui présente l'ensemble des mini-entreprises complété par les enseignants. Ce tableau a permis de constater quasiment le même nombre d'élèves participants aux mini-entreprises (101 élèves au lieu de 102).

Nous considérons que ces chiffres que nous avons constatés, vers la fin du mois de mars 2013 (avec le « bilan intermédiaire »), et en Mai 2013 (avec le tableau intitulé « liste des participants et mini-entreprises »), correspondent au nombre d'élèves ayant effectivement participé au dispositif lors de cette année 2012/2013. Cela même si nous avons remarqué un abandon de la de la part d'élèves à ces dispositifs de mini-entreprises, notamment au moment des concours qui se sont déroulés à différentes dates (en Mai et Juin 2013). Il sera important de prendre en compte, dans les chapitres suivants d'analyse de données, les abandons d'élèves parfois mentionné par les interviewé-e-s. L'abandon potentiel des élèves est en lien étroit avec notre questionnement qui porte sur les modalités de construction du sentiment d'efficacité personnelle des élèves et des enseignant-e-s. En effet, nous pouvons postuler que l'abandon du dispositif par les élèves peut entraîner des répercussions sur la construction du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Autrement dit, il sera intéressant d'interroger le niveau d'engagement des enseignants, en prenant en compte cette dimension de l'abandon du dispositif par les élèves.

De même, ces deux documents (« bilan intermédiaire » et « liste des participants » aux mini-entreprises complétée par les enseignant-e-s), et plus largement la relation qui a été entretenue avec le GIP-DAIFI (évoquée notamment dans la partie 6.2.2.), seront analysés dans le cadre de notre approche ethnographique (Beaud & Weber, 2017).

Les entretiens que nous avons réalisé avec les élèves représentent donc, a minima, 9 % d'une partie de la population d'enquête ciblée. En termes de genre des élèves interviewés, nous avons interviewé 4 garçons et 5 filles, c'est-à-dire une quasi-parité entre les genres par rapport à l'ensemble des 9 entretiens réalisés avec les élèves. Toutefois, nous avons globalement relevé un taux de participation des filles au dispositif beaucoup plus important que celui des garçons : 80 % des élèves sont des filles. Il s'agit d'une caractéristique importante du dispositif 2012/2013 que nous tenterons d'analyser dans les prochains chapitres.

*Tableau N°8 : Les entretiens réalisés avec les élèves de l'Académie de Guadeloupe**

	Pseudonyme	**Classe fréquentée**	**Type d'établissement**	**Localisation géographique**	**Durée de l'entretien**
1	Sébastien	1ère année BTS Communication	Lycée professionnel privé	Pointe-à-Pitre	0H57
2	Fabrice	1ère année BTS Communication	Lycée professionnel privé	Pointe-à-Pitre	0H48
3	Sonia	1ère année BTS Communication	Lycée professionnel privé	Pointe-à-Pitre	1H08
4	Sylvie	Seconde Professionnelle** MMV***	Lycée professionnel public	Les Abymes	0H41
5	Valentine	Seconde Professionnelle MMV	Lycée professionnel public	Les Abymes	0H40

6	Alix	Seconde Professionnelle MMV	Lycée professionnel public	Les Abymes	0H55
7	Elise	Seconde Professionnelle MMV	Lycée professionnel public	Les Abymes	0H55
8	Antoine	Terminale Bac professionnel ELEEC****	Lycée polyvalent public*****	Grand-Bourg Ile Marie-Galante	1H17
9	Benjamin	Terminale Bac professionnel ELEEC	Lycée polyvalent public	Grand-Bourg Ile Marie-Galante	1H14

* Cette présentation des élèves interviewés tient compte de la classe qu'ils ont fréquenté pendant l'année scolaire de leur participation à une mini-entreprise et non pas celle qui correspond à la réalisation de l'entretien.

** Il s'agit de la première année de formation préparant l'obtention du Baccalauréat professionnel.

*** Métiers de la mode-vêtements

**** Electrotechnique, Energie, Equipements Communicants

***** Etablissement général et professionnel

Nous l'avons indiqué, dans cette partie 5.2.1.1 qui présente les données issues des entretiens recueillis dans l'académie de Lille (p.9), la diversification du type d'acteurs interviewés ne doit pas être entendue au sens d'une dispersion (Blanchet & Gotman, 2007). D'une certaine manière, cela justifie notre démarche qui a été celle d'interviewer d'autres types d'acteurs dans l'académie de Guadeloupe. Ce type d'acteurs interviewés est présenté dans la partie suivante.

5.2.2.2. Les données issues des entretiens réalisés avec d'autres acteurs (enseignant-e-s, pilotes du dispositif, etc.)

Tableau N°9 : Les entretiens réalisés avec les enseignants et autres acteurs de l'Académie de Guadeloupe

	Pseudonyme	**Fonction professionnelle**	**Type d'établissement**	**Localisation géographique**	**Niveau scolaire de la ME**	**Durée de l'entretien**
1	Patrick	Enseignant en Génie industriel bois	Lycée Professionnel public	Le Moule	Terminale Professionnel	3 H 09
2	Isabelle	Enseignante de Lettres et d'histoire-géographie	Lycée professionnel Privé	Pointe-à-Pitre	Seconde Professionnel et BTS	1 H 49
3	Viviane	Enseignante MMV*	Lycée professionnel Privé	Les Abymes	1ère Bac Professionnel	1 H 40
4	Louise	Enseignante MMV*	Lycée professionnel Privé	Les Abymes	1ère Bac Professionnel	1 H 24
5	Anthony	« Parrain »**	Lycée professionnel Public	Les Abymes	1ère Bac Professionnel	1 H 24
6	Ludovic	« Parrain »***	Lycée professionnel Public	Le Moule	Terminal Bac Professionnel	1 H 15
7	François	Proviseur	Lycée Professionnel public	Le Moule	Terminal Bac Professionnel	0H 53
8	Hervé	DAET	—	—	—	1 H 17
9	Lina	Chef département relation école-entreprise	—	—	—	1 H 00

* La longue durée de cet entretien approfondi s'explique notamment par la présence d'un autre personnel éducatif qui est parfois venu interrompre l'entretient.
** Métiers de la mode-vêtements
*** Il dirige une entreprise artisanale de couture.
**** Il est chef de secteur d'une entreprise de production, de service et de commercialisation en menuiserie.

Le croisement des données recueillies à partir des entretiens qui ont été réalisés avec des acteurs ayant participé à la même mini-entreprise permet d'approfondir davantage la connaissance et la compréhension liés, d'une part à leur mise en place, et d'autre part au contexte de la participation de ces acteurs. En ce sens, l'ensemble des entretiens menés en Guadeloupe permet le croisement de données qui concernent quatre mini-entreprises, et mise en œuvre dans quatre établissements scolaires distincts. De même, ces données recueillies sont également croisées avec les données recueillies dans le cadre d'un questionnaire administré aux élèves. Il s'agit d'un des différents aspects que nous allons aborder dans la partie suivante qui porte sur la présentation de l'enquête par questionnaire réalisée en Guadeloupe.

5.2.2.3. Les données issues du questionnaire administré aux élèves

Ce questionnaire a été principalement administré par courriel lors de notre présence sur le terrain en Guadeloupe. Nous avons administré ce questionnaire à l'ensemble des élèves ayant participé à une mini-entreprise durant l'année 2012/2013, soit comme nous l'avons indiqué précédemment à 102 élèves. 58 adresses mails des élèves qui nous ont été transmises par notre interlocuteur du GIP-DAIFI ont permis d'administrer le questionnaire par mail. Nous avons également adressé un courriel aux enseignant-e-s (via 21 adresses qui nous ont été communiqué) afin qu'ils relayent le questionnaire à leurs élèves ayant participé à une mini-entreprise.

Les tableaux ci-dessous (n°10 à n°12) présentent de façon synthétique les données recueillies dans le cadre de ce questionnaire (modalités de remise du questionnaire par les enquêté-e-s, âge, sexe, profession des parents, lieu de résidence, formation suivie).

Tableau 10 : *Les modalités de remise du questionnaire par les enquêté-e-s*

Remis lors de notre déplacement sur le terrain pour réaliser un entretien	14
Remis par envoi postal*	1
Remis par envoi électronique par les élèves (mail)	8
Remis par envoi électronique par une enseignante (mail)	2
Total	**25**

***** Cette élève qui a indiqué ne pas pouvoir utiliser internet a reçu de notre part le questionnaire en version papier.

Ces modalités de remise du questionnaire par les élèves (et par une enseignante) sont diverses. En effet, au regard de la difficulté associée au faible retour du questionnaire de la part des répondants, nous avons saisi l'occasion dans le cadre de nos déplacements sur le terrain, de proposer aux élèves de nous remettre le questionnaire en version papier (que nous avions emmenée avec nous), et parfois les enseignants ont imprimé eux-mêmes quelques exemplaires du questionnaire afin que leurs élèves puissent le compléter (cela sans que nous les sollicitions à nouveau nécessairement). En ce sens, parmi les 25 questionnaires qui nous ont été remis, 9 d'entre eux correspondent aux 9 entretiens que nous avons menés avec les élèves. Bien évidemment, comme pour le questionnaire qui a été administré dans l'académie de Lille aux enseignants, nous croiserons tout particulièrement les propos exprimés par un même élève lors de l'entretien, avec ceux obtenus dans le cadre du questionnaire.

Nous pensons que cette difficulté que nous avons rencontrée lors de l'administration de ce questionnaire s'explique par le temps qui s'est écoulé entre la fin de la participation des élèves à une mini-entreprise (mai et juin 2013) et la période où nous avons effectué notre demande d'enquête (en janvier et février 2014). Ce temps écoulé entre la fin de leur participation au dispositif et notre sollicitation d'enquête par questionnaire, représente un minimum de 6 mois. Le taux limité de répondants à ce questionnaire qui est de 24,5% (25 élèves sur 102) est donc à considérer en prenant en compte ce temps écoulé assez important que nous venons d'évoquer.

Tableau N°11 : Caractéristiques démographiques des élèves répondants (âge/ sexe)

Caractéristiques démographiques		
Sexe Masculin / Féminin	**Nombre d'élèves répondants**	**Pourcentage par rapport à l'échantillon (%)**
Fille	15	60
Garçons	10	40
Age[266]		
16	4	16
17	5	20
18	9	36
19	3	12
20	1	4
21	1	4
22	1	4
Sans réponse	1	4
Total	*25*	*100*
Âge moyen et âge médian (sur 24 répondants)		
Moyenne d'âge		18
Âge médian		18

Le tableau 12 ci-dessous présente la codification des réponses qui correspondent aux variables de la profession des 2 parents d'élèves. La question ouverte que nous avons formulée est la suivante :

- « quelle est la profession de vos parents ? – Votre Père :……. /Votre Mère : ……. ».

Le codage des réponses a été effectué à partir des réponses formulées librement par les élèves. Pour ce codage nous avons utilisé la catégorisation socio-professionnelle de l'INSEE qui porte l'appellation de PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) de 2003 (cf. tableau 12). Cette classification « PCS » a parfois fait l'objet d'une interprétation de notre part. C'est le cas, par exemple, d'un élève qui a indiqué que son parent exerce la profession de secrétaire (sans

[266] L'âge été calculé à partir du mois et de l'année de naissance déclarée. De plus, il s'agit de l'âge des élèves durant l'année 2012/2013, à laquelle ils ont participé à une mini-entreprise.

précision supplémentaire). Cette profession peut être classée dans deux catégories différentes (la catégorie employée ou la catégorie profession intermédiaire s'il s'agit d'un « Personnel de secrétariat de niveau supérieur, secrétaires de direction ». Nous avons fait le choix pour cette réponse de la classer dans la catégorie « employé », mais notre choix aurait pu être différent.

De plus, en association avec ce codage, nous avons établi une mesure de la situation sociale des élèves qui correspondent aux 5 classes suivantes[267] :

- Classe supérieure (CS)
- Classe moyenne supérieure (CMS)
- Classe moyenne (CM)
- Classe moyenne inférieure (CMI)
- Classe inférieure (CI)

Tableau n°12 : codification de la situation sociale des élèves par la prise en compte de la profession des parents[268]

		Profession du père						
		1. Cadre	2. Arti. Com.	3. Inter-méd.	4. Employé	5. Ouvrier	6. Agric.	7. Sans
Profession de la mère	1. Cadre	CS	CS	CS	CMS	CM	CM	CMS
	2. Artisan	CS	CMS	CMS	CM	CM	CM	CM
	3. Interméd.	CS	CMS	CMS	CMS	CM	CM	CM
	4. Employé	CMS	CM	CMS	CM	CM	CM	CM
	5. Ouvrier	CM	CM	CM	CM	CI	CI	CI
	6. Agricult.	CM	CM	CM	CM	CI	CI	CI
	7. Sans	CMS	CM	CM	CM	CI	CI	CI

[267] Il s'agit d'une reprise des classes sociales mentionnées dans l'ouvrage de N. Berthier (2010).

[268] Cette codification est proposée dans l'ouvrage de N. Berthier (*ibid.*).

Tableau 13 : Extrait du dictionnaire de codage (item « profession des parents »)

Question (résumé)	Numéro de la variable	Nom de la variable (résumé)	Description du codage
Q3 - Profession des parents	4	Profession	- Agriculteurs et exploitants : 1 - Artisan (artisan, artisan maçon, esthéticienne) : 21 - Commerçant (gérante d'hôtel) : 22 - Chef d'entreprise (gérant de station-service) : 23 - Cadre et profession intellectuelle (directeur médico-social, économiste de la construction, responsable des ressources humaines) : 3 - Profession intermédiaire (moniteur éducateur, infirmière, formateur, agent maritime, marin) : 4 - Employé (secrétaire, emploi communal, hôtesse, aide à domicile, employé de commerce, pompier, agent polyvalent- carreleur, en formation) : 5 - Ouvrier qualifié (électricien, charpentier, magasinier, mécanicien, aide-préparatrice) : 61 - Ouvrier non qualifié (ouvrier, ouvrier d'usine, femme de ménage) : 66 - Sans activité professionnelle (sans emploi) : 8 - Mère au foyer : 85 - Sans réponse 1 parent : 9 - Sans réponse 2 parents : 99

Tableau 14 : synthèse de la situation sociale des élèves par la prise en compte de la profession des parents

Situation sociale	**Numéro du questionnaire**	**Total des répondants**	**Pourcentage par rapport à l'échantillon (%)**
Classe supérieure (CS)	4 – 7	2	9
Classe moyenne supérieure (CMS)	6 – 11 – 15 – 20	4	17

Classe moyenne (CM)	1 - 2 – 10 – 12 – 14 – 17 – 18 – 19 – 23	9	39
Classe moyenne inférieure (CMI)		0	0
Classe inférieure (CI)	3 – 5 – 9 – 13 – 21 – 22 – 24 – 25	8	35
Total de questionnaires pris en compte	*23*		*100*

Cette synthèse a été effectuée à partir de la codification présentée dans le tableau 12 ci-dessus. Cette variable de la situation sociale a été croisée avec de nouvelles variables afin de nous permettre d'effectuer une analyse de données.

*Tableau 15 : Lieu géographique de résidence**

Zone rurale (Marie Galante, Basse-Terre)	12
Zone urbaine et péri-urbaine (Pointe-à-Pitre, Les Abymes, Baie Mahault, Morne-à-l'eau)	7
Zone urbaine et touristique (Le Gosier, Sainte-Anne)	2
Zone agricole et touristique (Le Moule, Pointe-Noire)	2
Quartier populaire (Lauricisique Pointe-à-Pitre)	1
Sans réponse	1

* Cette répartition territoriale prend en compte notamment les déséquilibres économiques et sociaux entre l'agglomération urbaine de Pointe-à-Pitre et le reste du « petit archipel » de Guadeloupe (Girault, s. d.).

Les tableaux (11 et 13 à 15 ci-dessous) nous permettent de visualiser certaines grandes tendances sur le plan socio-démographique de notre échantillon d'enquêtés. Par exemple, nous observons qu'il se compose d'une majorité de filles (60%). Mais au regard des chiffres globaux de participation des élèves au dispositif, qui indiquent une plus grande proportion des élèves filles ayant participé au dispositif (80%), nous ne pouvons penser qu'elles soient sur-

représentées par rapport à l'ensemble des élèves ayant répondu à notre enquête par questionnaire.

Au niveau de l'origine sociale des élèves qui composent notre échantillon, nous remarquons une assez forte diversité des profils. Nous constatons en effet que les élèves proviennent de toutes origines sociales (cadres et professions intellectuelles, artisans-commerçants-chefs d'entreprise, professions intermédiaires, employé, sans emploi, etc.). Cet indicateur du statut socio-professionnel des parents d'élèves a été relié notre questionnement de recherche qui porte tout à la fois sur les sources du sentiment d'efficacité personnelle et sur les effets de celui-ci (Bandura, 2007). L'analyse des questionnaires a été réalisé en fonction de cet indicateur de l'origine sociale, afin d'observer s'il existe des effets de celui-ci sur le type de participation des élèves au dispositif.

De même, nous constatons une importante diversité des lieux de résidence des élèves de notre échantillon, et une forte parité entre zones urbaine et rurale : les élèves résidant en zone urbaine (l'agglomération de Pointe-à-Pitre et l'île de Grande terre qui est assez urbanisée) et ceux résidant en zone rurale (Basse Terre et Marie Galante) représentent respectivement un taux 48% de notre échantillon.

Un autre indicateur qui nous semble important de présenter correspond à celui du niveau scolaire et de la classe fréquentée (tableau 16 ci-dessous). La prise en compte de cet indicateur nous permet également de constater une diversité des profils d'élèves assez forte.

Tableau N°16 : Classe fréquentée des élèves répondants

Classe fréquentée	**Nombre d'élèves**
1ère année BTS Assistant de manager	3
1ère année BTS Communication	3
Terminale Bac professionnel ELECC	1
Terminale Bac professionnel Technicien Menuisier-Agenceur (TMA)	2
Terminale Bac professionnel Comptabilité	1
Terminale Bac professionnel Secrétariat	2

1ère Bac Professionnel ELECC	2
1ère Bac Professionnel sciences et technologies du management et de la gestion (STMG)	3*
1ère Bac Professionnel MMV	4
1ère Economique et sociale (ES)	1
Seconde générale	1
Seconde Bac professionnel vente	2
Total des répondants	*25*

* Une de ces élèves a juste répondu qu'elle avait fréquentée une classe de1ère sans précision supplémentaire. Elle a toutefois indiqué le nom de son établissement (Lycée professionnel Augustin Aron). Par croisement de nos informations, il est possible que cette élève ait fréquenté une classe de 1ère STMG.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre qui a porté sur la méthodologie employée dans le cadre de notre recueil de données, nous avons présenté les différents instruments mobilisés (entretiens semi-directifs, questionnaires, observations), en soulignant leur intérêt au service d'un questionnement de recherche. En outre, nous avons évoqué la spécificité de chacun de ces instruments, tout en mentionnant leur éventuelle complémentarité. Cette diversité des instruments mobilisé a permis de recueillir des données hétérogènes (Beaud & weber, 2017)

Une autre dimension liée à la réalisation des enquêtes de terrain, dans les académies de Lille et de Guadeloupe, a été abordée à partir de l'approche ethnographique que nous avons privilégiée. Celle-ci a consisté à prendre en compte les différents aspects du processus de production des données recueillies, cela dans une perspective d'analyse des conditions de cette production des données (*Ibid.*). Dans le chapitre suivant, nous analyserons de façon plus spécifique ces conditions de production des données d'enquête. En ce sens, l'approche ethnographique consiste, pour l'enquêteur, à adopter une posture réflexive permettant non pas tant de se focaliser sur les résultats de recherche, mais d'analyser les conditions de production de ces résultats (*Ibid.*).

Enfin, un dernier autre aspect important, qui correspond à la présentation des types d'acteurs enquêtés, a été évoqué. En effet, dans le cadre de la présentation des données recueillies, à partir des deux terrains investigués, et en lien avec les instruments mobilisés, nous avons présenté les caractéristiques de la population d'enquête. De manière générale, nous avons constaté une diversité des profils d'acteurs (élèves et enseignant-e-s) qui composent la population d'enquête. Cette caractéristique liée à la diversité des profils de la population d'enquête pourra être (ré)interrogée, par la suite, en lien avec des hypothèses et notre questionnement de recherche. En ce sens, il s'agit notamment de comprendre s'il existe des effets de la mise en œuvre des dispositifs de mini-entreprises, sur le SEP des élèves et des enseignant-e-s, en fonction de leur type de profil.

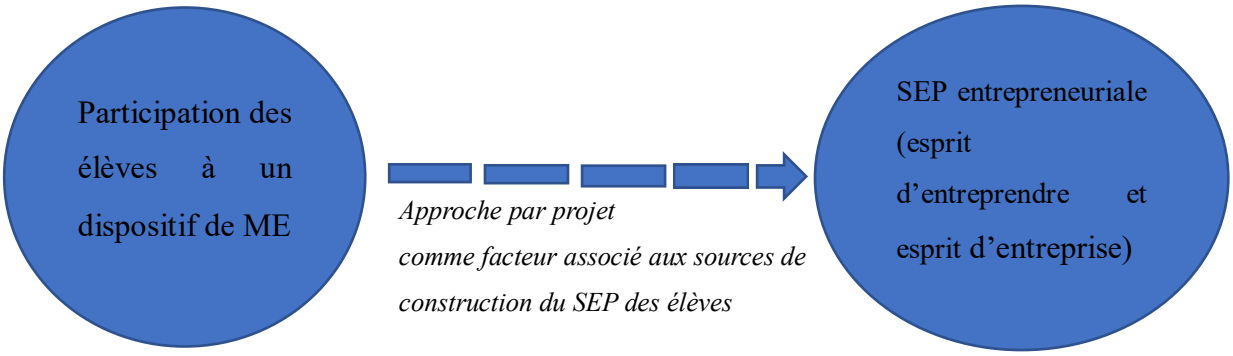
CHAPITRE 6

Le SEP des élèves et des enseignants dans des dispositifs de mini-entreprises étudiées

Introduction

Nous avons étudié les différents facteurs de construction du SEP des élèves dans le cadre de leur participation à un dispositif de mini-entreprises (ME). De plus, nous avons choisi de nous intéresser aux effets particuliers sur le SEP entrepreneurial des élèves. La figure 1 ci-dessous illustre une de nos hypothèses centrales. Elle postule l'existence d'effets sur les élèves, liés à leur participation aux ME, et tout particulièrement les effets causés par l'approche pédagogique par projet[269].

Figure 1 - L'approche par projet comme facteur de construction du SEP des élèves dans le cadre du dispositif de ME



Dans le cadre de cette hypothèse[270], illustrée dans la figure 1 ci-dessus, l'approche par projet est d'une certaine manière associée aux « sources de construction du SEP[271] » (Bandura, 2007). En ce sens, nous postulons que dans le cadre du dispositif de ME, l'approche par projet est associée aux différentes sources de construction du SEP des élèves.

[269] Par la suite, afin de fluidifier nos propos, nous emploierons l'expression *approche par projet* pour désigner *l'approche pédagogique par projet* qui est une formulation empruntée à Proulx (2004).

[270] Cette hypothèse qui porte sur la construction du SEP des élèves a été évoquée précédemment dans l'introduction générale de la thèse. Nous rappellerons plus bas dans cette introduction du chapitre l'hypothèse centrale que nous avons émise en ce qui concerne la construction du SEP des enseignants dans le cadre de ce dispositif de mini-entreprises.

[271] *Cf.* le chapitre 4 qui évoque ces différentes sources (partie 4.7.)

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons, en nous appuyant sur l'analyse des verbatims recueillis, réalisé plusieurs tableaux synthétiques qui montrent les effets de la mise en œuvre des ME sur le SEP des élèves. Les tableaux synthétiques d'analyse des verbatims qui sont présentés dans ce chapitre (tableaux 1, 2 et 3) mobilisent une partie de nos données de terrain qui nous semblent les plus représentatives de l'ensemble de nos données recueillies[272]. De plus, les éléments d'analyse de nos observations et des questionnaires sont présentés dans ce chapitre de façon complémentaires à ces tableaux synthétiques d'analyse des verbatims. Ils ont vocation à être représentatifs de notre corpus de données présentées dans le chapitre précédent. Nous considérons ces tableaux synthétiques d'analyse des verbatims comme des grilles d'analyse d'une partie de notre corpus de données.

Tout d'abord, dans ce chapitre, nous avons procédé à une analyse de données en lien avec l'hypothèse de la mobilisation de l'approche par projet dans le cadre de la mise en place des dispositifs de ME (partie 6.1.). Nous avons dans un premier temps identifié cette approche par projet à partir des éléments qui la caractérise (Proulx, 2004) et de quelques dimensions liées à sa définition. L'identification de l'approche par projet a ensuite permis d'élaborer une hypothèse centrale (évoquée au début de ce chapitre et illustrée à partir de la figure 1). Cette hypothèse, qui correspond à l'association entre l'approche par projet et les quatre sources de construction du SEP (celles-ci ont été explicitées dans le chapitre 4, partie 4.7.), a été vérifiée dans la partie suivante (6.2).

La partie 6.3 de ce chapitre porte sur les modalités de construction du SEP des enseignants dans le cadre du dispositif de ME. Nous prendrons en compte notamment la dimension liée à la réflexivité comme dimension inhérente au processus de construction du SEP (Bandura, 2007)[273].

[272] *Cf.* le chapitre 5 qui explicite de manière détaillée la méthodologie de recherche que nous avons mobilisée.

[273] Cette dimension liée à la réflexivité dans le cadre du processus de construction du SEP a été présentée dans le chapitre 4 (partie 4.7). Nous rappelons ici le sens apportée à cette notion de réflexivité selon Bandura (2007) : la réflexivité renvoie à un processus qui se distingue du « traitement cognitif de l'information sur l'efficacité », et consistant à sélectionner, peser, et intégrer l'information provenant de différentes sources d'information (l'expérience active de maitrise, l'expérience vicariante, la persuasion, et l'état physiologique (Bandura, *Ibid.*, p.124).

6.1. L'identification de l'approche par projet

Dans le chapitre 3 (partie 3.6.), nous avons présenté l'approche pédagogique par projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004 ; Boutinet, 2012). Nous avons constaté (partie 3.6) qu'une des difficultés à identifier cette approche pédagogique par projet tient par exemple à ses traits de ressemblance avec l'approche par résolution de problème (Savery, 2006).

Dans cette partie, afin de vérifier l'hypothèse que l'approche par projet, ou démarche par projet (Perrenoud, 2002), sous-tend la mise en place des dispositifs de mini-entreprises (ME)[274], nous allons nous appuyer sur différents éléments. Le premier élément correspond à une des définitions sur laquelle nous allons nous appuyer afin de comprendre le sens que nous avons attribué à cette démarche de projet. Perrenoud (2002), dans le cadre d'une réflexion sur les objectifs de la démarche, et pour en effectuer une description, propose la définition suivante :

« Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissages de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.). » (Perrenoud, 2002, p.3).

L'auteur précise que cette définition provisoire a été « empruntée à l'unité d'intégration « Complexité et gestion de projet » de la licence mention Enseignement et notamment au cadrage proposé aux étudiants lorsqu'ils sont invités, en collaboration avec un formateur de terrain, à conduire une démarche de projet sur deux semaines, pour approximativement la moitié du temps de classe. » (Perrenoud, *Ibid.*) Selon l'auteur, il s'agit de partir d'une définition provisoire permettant de réfléchir à la portée de cette démarche de projet, d'en dégager des repères, et d'en identifier les bénéfices directes et indirectes sur le plan des apprentissages de savoirs et de compétences par les apprenants.

[274] Par la suite le terme mini-entreprise sera désigné par l'acronyme ME.

En complémentarité de cette définition, nous avons pris en compte plusieurs caractéristiques de l'apprentissage par projet (Proulx, 2004), ainsi qu'un élément de sa définition (Arpin & Capra, 2001). Cela afin de permettre d'identifier cette approche pédagogique par projet[275] dans le cadre de la mise en œuvre des dispositifs de ME. Ces caractéristiques qui ont donc été mobilisées en lien avec notre analyse de données sont présentées ultérieurement (à la suite du tableau 1 ci-dessous).

En ce qui concerne l'analyse de données, nous avons opté pour une prise en compte des discours que nous ont livrés les personnes interviewées (*cf.* chapitre 5) dans les académies de Lille et de Guadeloupe. En effet, il s'agit de tenir compte des discours exprimés par tous les acteurs (élèves et enseignant-e-s) auprès desquels nous avons mené notre enquête de terrain, puisque l'hypothèse d'une approche par projet sous-tendant la mise en œuvre des ME, que nous souhaitons vérifier, ne dépend pas d'un type d'acteur en particulier.

De même, les extraits d'entretiens ci-dessous (tableau 1) n'ont pas vocation à représenter de manière exhaustive l'ensemble des discours exprimés par les acteurs que nous avons interviewés (*cf.* chapitre précédent qui indique les différents types d'acteurs interviewés). Toutefois, nous considérons que ces extraits d'entretien, exprimés par des acteurs (enseignant et élèves) ayant vécu de « l'intérieur » la mise en place d'un dispositif de mini-entreprises, illustrent d'une manière assez significative la mobilisation de l'approche par projet.

En outre, nous nous sommes appuyés sur un nombre important d'extraits d'entretiens, en complément de nos observations, qui ont eu également vocation à témoigner de cette mobilisation de l'approche par projet. En ce sens, il s'agit de parvenir à une diversification des données analysées afin de vérifier le caractère plausible de l'hypothèse d'une mobilisation de l'approche par projet dans le cadre de la mise en place des dispositifs de ME. En ce qui concerne

[275] Nous avons une nouvelle fois employé l'expression *approche pédagogique par projet* afin de souligner la visée éducative essentielle de cette approche (Proulx, 2004). Cela même si nous employons quasiment toujours, pour la raison indiquée précédemment de fluidité de notre propos, la formulation d'approche par projet.

les observations que nous avons mentionnées dans cette partie (6.1.), il s'agit essentiellement d'observations menées dans l'académie de Lille[276].

Tableau 1

Grille d'analyse portant sur l'identification de l'approche par projet dans le cadre du dispositif de ME

Caractérisation et élément de définition de l'approche par projet	**Extraits d'entretiens illustrant l'identification de l'approche par projet**	**Type d'acteur**
Processus systématique et progressivité des étapes dans le cadre d'une démarche de réalisation d'un projet (Proulx, 2004)	« On est fier de toutes les étapes qu'on a fait. » (…) « Ce qui était dur aussi, c'était la première vente à la porte ouverte. (…) Oui, ben après pour les autres ventes, ça été mieux, c'était plus simple. ».	Julia & Stéphanie, élèves de troisième pré-professionnelle (Académie de Lille)
	« Mais là, si tu t'arrêtes une seule fois, tu perds tout ton fil. Tu dois continuer jusqu'au bout. Et on nous motivait et tout. Et ça donne de l'énergie. (…) Par exemple dans la fabrication, il y a plusieurs étapes. ».	Ludovic, élève de terminal Bac Professionnel MELEC (Académie de Guadeloupe)
L'élève est engagé dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement (Arpin & Carpa, 2001[277])	« Oui. Là on voit avec eux, organiser les visites entreprise, comment l'entreprise est organisée, comment elle est dans le lycée. On a 4 majeurs et 3 mineurs. Mme E. (enseignante) nous a donné les différentes méthodes, qu'on va surtout être en groupe des fois pour faire des expositions. (…) On s'est bien placés, ça nous a amusé, on a appris des choses, comment une entreprise se gère, comment les personnes dans l'entreprise ils se sentent. »	Ludovic
	« Bon, c'était parce que en fait comme j'étais redoublant avec un ami, on voulait être sûrs d'être dans la même	Jérôme, Seconde générale (Académie

[276] *Cf.* partie 5.2.1.3. du chapitre 5 qui évoque notre recueil de données en matière d'observations dans l'académie de Lille.

[277] Cité par Jean Proulx (2004)

	classe, et puis on s'est dit que si ça ne nous plaisait pas, au pire on arrêterait. (…) Je n'ai pas regretté de l'avoir choisi et j'ai trouvé ça que c'était très intéressant pour apprendre un peu plus sur les différents métiers dans une entreprise et surtout l'organisation d'une entreprise. »	de Lille)
	« Donc, ceux qui se sont intéressés, il y en a qui ont appris à faire des bijoux pour eux-mêmes. (…) Ça reprend un peu ce qu'on fait. Ça reprend, ce sont des objectifs, par exemple, par rapport à la progression : on a fait correspondre, ça a été un prétexte pour les élèves de terminale, de faire certaines choses. Au lieu de quitter effectivement l'objectif pédagogique qui est « on les emmène à l'examen, de les préparer », on a travaillé certaines choses pour pouvoir, ça a été un prétexte…(…) En autonomie. Là, c'était en formatif lorsqu'on a fait la, pour nous c'était une évaluation formative pour l'entreprise, et là, à la certificative, pour l'examen. Donc ça les a amenés, c'était un prétexte, c'était un détour pour les amener à cette compétence finale. »	Viviane, enseignante Bac professionnel « Métiers de la mode et du vêtement » (MMV) – Académie de Guadeloupe.
Acquisition et transfert de connaissances (Proulx, 2004).	« Je n'ai pas regretté de l'avoir choisi et j'ai trouvé ça que c'était très intéressant pour apprendre un peu plus sur les différents métiers dans une entreprise et surtout l'organisation d'une entreprise. (…) Donc j'ai choisi une mini-entreprise. Donc ça m'a bien apporté ce côté concret. (…) Et de comprendre plus aussi les cours qu'on a qui sont … qui n'ont pas vraiment de sens. Que là, on applique. (…) Et après, j'ai décidé de continuer en première parce que toute ma seconde, ça ne m'avait pas apporté énormément au niveau de l'aisance orale et puis aussi de la confiance en soi. (…) Oui, ça donne un côté concret parce que ce qu'on apprend en cours, on l'applique vraiment en mini-entreprise. (…) Ben ça dépend, ça dépend vraiment des matières. Je sais qu'en SES maintenant c'est plus clair, parce que j'applique… »	Mélanie (entretien de groupe), élève en 1ère ES, Lycée privé, Académie de Lille.
	J : « (…) j'ai trouvé ça que c'était très intéressant pour apprendre un peu plus sur les différents métiers dans une	Jérôme (entretien de groupe), élève en

	entreprise et surtout l'organisation d'une entreprise. (…). Et enfin, j'ai appris… c'était pour apprendre de plus en plus sur le domaine de l'entreprise. (…) Et j'ai pu aussi en parler avec un ami qui faisait aussi une sorte de mini-entreprise dans son lycée et j'ai aussi parlé avec ma famille un peu tous les mercredis en revenant des cours, quand j'ai eu deux heures de mini, de leur expliquer ma journée, ce que j'avais à faire et ce que j'avais appris. Question : D'accord, d'accord. Vous avez l'impression d'avoir appris quelque chose par rapport à des cours habituels ? J : Mieux s'organiser et parler à l'oral surtout. (…) Et ça nous aide par exemple… Déjà un exemple concret : en fin d'année, on a eu un DS où on devait justifier une réponse avec un exemple de notre mini-entreprise. (…) Et c'est vrai que ça nous aide quand même pas mal pour tout ce qui est définition de mots bien propres à l'entreprise, du milieu de l'entreprise. Question : Oui, d'accord. Donc essentiellement pour cette matière-là ? J : Je ne peux pas dire par exemple, les mathématiques non parce ce que la plupart du temps enfin c'est des additions de chiffres. Après, peut-être en français pour la rédaction. (…) En français pour la rédaction de contrats. Et de lettres de partenariat. »	seconde générale Lycée privé, Académie de Lille.
« dans un temps déterminé » (Proulx, p.34, 2004)	« Oui voilà, puisque la mini-entreprise a commencé en Octobre pour se terminer en Juin, avec la présentation aux Jurys, etc… (…) Donc c'était assez difficile parce qu'il fallait constamment aller derrière pour leur dire pour quelle raison ils étaient là, ce qu'ils avaient à effectuer, ce qu'ils avaient à réaliser, et qu'ils ne pouvaient pas se permettre de trop se la couler douce entre guillemet, parce qu'il y avait l'échéance. ».	Louise, enseignante Bac professionnel « Métiers de la mode et du vêtement » (MMV)
	« C'est ça les moments décisifs, en fait. C'est les moments où on va… « mince, comment on va faire ? Il faut qu'on réfléchisse, faut qu'on réfléchisse ici, chez soi… » (…)	Sarah, élève de terminale ES. Lycée privé général de

	Faut trouver une solution, et vite, pour pas perdre trop de temps sur le projet parce que ça va vite un an quand même. »	Tourcoing. Entretien de groupe.
	« On a eu des moments aussi de découragement, on s'est dit : « ça avance pas ». Donc on discute, on est obligé nous aussi de… voilà, on bûche sur le logo, par exemple, [bruit = inaudible] ils ont pas avancé comme on en aurait besoin donc c'est vrai que… Là tu m'as dit : « on est en retard par rapport à ce qu'on me demande ». Donc voilà, pour nous aussi, c'est quelque chose de… (…) Sur une année scolaire, c'est court parce que, nous, ils partent en stage aussi pendant six semaines dans l'année donc c'est… ».	Amélie, enseignante en seconde professionnelle (Arts appliqués) – Académie de Lille
Rôle d'animateur de l'enseignant qui supervise les activités dans la classe (Proulx, 2004)	« Mme E (enseignante) nous a donné les différentes méthodes, qu'on va surtout être en groupe des fois pour faire des expositions. Qu'on va surtout travailler sur les pneus, pendant certaines heures. Et elle a demandé aussi qu'on ait des parents pour leur demander si on peut faire des repas, nous soutenir moralement ».	Ludovic, élève de terminal Bac Professionnel MELEC
	« Les professeurs nous ont dit de prendre un papier et de marquer qu'est-ce qu'on avait envie de faire dans la mini-entreprise, et de là, ben on a choisi les personnes. ».	Cynthia, élève de troisième pré-professionnelle (Académie de Lille)
	« Ils ont décidé entre eux : nous, on ne force pas, on reste toujours sur cet esprit de liberté… (…) C'est eux, c'est pas nous. Nous on les guide mais c'est eux. Ils ont décidé eux-mêmes du gérant, ils ont décidé eux-mêmes des personnes, où les placer, et quand ça coinçait, et ben on fait par vote. »	Guy, enseignant en seconde professionnelle (Métiers des arts) – Académie de Lille
	« Alors ce que nous avons fait, nous avions répartis les activités et les tâches (…) Et donc, les élèves que j'avais, avec moi, je répartissais le travail entre eux (…) Le plus important pour moi, c'est de pouvoir expliquer ce que je veux que mes élèves fassent, et qu'ils le comprennent, avec des mots qui soient à leur portée. ».	Louise, enseignante Bac professionnel « Métiers de la mode et du vêtement » (MMV)
	« Elles [enseignantes] ont nommé chaque personne, pour chaque atelier. (…) Quand ça n'allait pas, on se	Sylvia, élève de première Bac

	regroupait, et on faisait des réunions entre nous, après, ce qu'on avait proposé entre nous, on le proposait aux professeurs, si c'était bon, ils nous disaient que c'était bon, et si ça n'allait pas, et bien c'était comme ça. ».	Professionnel MMV
Activité(s) observable(s) (Proulx, 2004)	« Quand on faisait les paires de chaussures, j'aime bien regarder comment on travaille, je regarde, et quand on a fait la première paire de chaussures, le parrain a vu que je faisais ça tout simplement. (…) Parce qu'ils ont vu aussi comment on travaillait devant eux. Parce que moi je travaillais avec Thomas, ils sont venus voir, on a coupé le pneu devant eux, on a meulé, on a collé, on a fait toutes les préparations. Ils ont vu que si tu connais pas, tu prends plus de temps, que c'est difficile comme travaux.»	Ludovic, élève de terminal Bac Professionnel MELEC
	« Elle a fait ça. C'est compliqué ce truc-là. (…) Non, c'est une robe. Ah oui, le bustier, ah oui. Elle est venue un mercredi après-midi, elle a monté entièrement toute la jupe. (…) C'est-à-dire que, on voulait montrer ce qu'on pouvait faire, ce qu'on était capables de faire, parce que là, il y a ça, il y avait les accessoires avec. (…) Valentine avait regardé… Oui, le collier avec… C'était pour nous montrer, là, ce qu'on peut faire. Jusqu'où on peut aller ».	Viviane, enseignante Bac professionnel « Métiers de la mode et du vêtement » (MMV)
	« Et comme on crée généralement des parures, donc le collier, le bracelet, et les boucles d'oreilles, il valait mieux qu'il y ait, à mon sens, une certaine cohésion dans la présentation de la parure. Donc si on choisissait. Alors on a les graines aussi qui ont un aspect de velours – j'oublie le nom, c'est pas grave – si on choisissait ces graines-là, elles sont très petites, et si on choisissait d'autres qui avaient des formes un peu plus inattendues, on n'aurait peut-être pas pu forcément les mettre ensemble, donc il y avait de toutes façons, avant la mise en forme du bijou, le croquis, pour voir la cohérence par rapport au cahier des charges. »	Louise, enseignante Bac professionnel « Métiers de la mode et du vêtement » (MMV)
Le projet donne lieu à « un produit fini évaluable » (Proulx,	« Mais la mini-entreprise c'était, elle concernait les bijoux en pierre, en rocaille, en perles locales, et la réalisation d'accessoires de mode. (…) Et donc les	Louise, enseignante Bac professionnel « Métiers de la

2004, p.36)	graines, il fallait les percer, il fallait qu'on sache quel type de fil on allait faire traverser, il fallait qu'on sache si c'était du synthétique ou du laiton, le type de fer noir, si c'était argenté, doré. Donc il y avait tous ces critères à respecter, pour que le produit au final soit quelque chose d'esthétique et de vendable ».	mode et du vêtement » (MMV)
	« N'empêche que, justement, cette petite-là, le modèle qu'elle a réalisé pour la mini-entreprise, par contre c'est elle qui a réalisé. Elle a réalisé pour son projet de 120 heures ressemble à ça. Et je me rappelle, donc j'étais dans le jury »	Viviane, enseignante Bac professionnel « Métiers de la mode et du vêtement » (MMV)

Nous avons explicité ci-dessous chacune des caractéristiques de l'approche par projet (Proulx, 2004) et un élément de sa définition (Arpin & Capra, 2001), en reprenant l'ordre de leur présentation dans le tableau 1. Cela afin de comprendre le sens de ces caractéristiques et de cet élément de définition par rapport à l'approche par projet. Nous avons également commenté les extraits d'entretiens issus de notre recueil de données qui illustrent les caractéristiques et l'élément de définition de l'approche par projet (Arpin & Capra, 2001 ; Proulx, 2004). De même, nous avons complété plusieurs extraits d'entretien par des données issues de nos observations.

Selon Proulx (2004), le « processus systématique » (au sens d'un système organisé) correspond d'une certaine manière à la principale caractéristique de l'apprentissage par projet. Ce processus systématique induit non seulement l'émergence d'une idée de projet, mais aussi le fait de le conceptualiser, et de le réaliser, et encore une progressivité dans l'ordre de franchissement des étapes.

La première caractéristique qui a été abordée dans le tableau 1 ci-dessus, correspondant à la *progressivité des étapes* dans le cadre d'une démarche de réalisation d'un projet, est donc associé à l'élément principal de « caractérisation » de cette « formule pédagogique » (Proulx, 2004). Afin d'identifier cet élément nous nous sommes appuyés sur deux extraits d'entretiens d'élèves (tableau 1) qui font référence à une des différentes étapes de réalisation du projet.

En effet, Julia et Stéphanie évoquent l'étape de la vente, et Ludovic mentionne pour sa part l'étape de la fabrication. Nous observons donc une logique de fonctionnement par étape dans le cadre de la réalisation du dispositif de mini-entreprises. De plus, notre présence sur le terrain d'enquête dans l'Académie de Lille, nous a permis d'observer qu'en début d'année scolaire (au démarrage du dispositif de ME) des « ateliers de créativité » avaient été mis en place. Ces ateliers de créativité auxquels participent les élèves et leurs enseignants (animé par un référent de l'association EPA[278]) consistent à rechercher une idée de ME, et font partie de cette logique de fonctionnement par étape. Une autre étape, qui est en quelque sorte l'étape finale, correspond à la participation au concours des ME (en fin d'année scolaire).

Cette phase ou étape du projet a été régulièrement mentionnée par l'ensemble des interviewé-e-s, et tend à confirmer un fonctionnement par étape du dispositif. De même, nous avons observé qu'un document produit par le rectorat de l'Académie de Lille mentionne « 5 étapes clés » du dispositif. Cela permet également de penser que ce dispositif fonctionne par étape et qu'il prend en compte une progressivité entre ces différentes étapes puisque celles-ci sont réparties tout au long de l'année scolaire et qu'elles n'ont donc pas vocation à se superposer.

Le second élément caractéristique mentionné dans le tableau 1 ci-dessus, qui stipule que « *l'élève est engagé dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement* » (Arpin & Capra, 2001[279]), correspond à un extrait d'une définition de l'apprentissage par projet : « (…) une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement et qui invite l'enseignante à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance que sont les savoirs à acquérir »[280]. Selon Proulx (2004), l'intérêt de cette définition réside dans la mise en évidence de la dimension interactive de la construction des savoirs, qui relève de l'approche par projet.

Plusieurs extraits d'entretiens illustrent la construction de savoirs (Arpin & Capra, 2001), liés au monde de l'entreprise et à l'élaboration d'un produit (*Cf.* tableau 1). Les savoirs liés

[278] Entreprendre pour apprendre

[279] Cité par Proulx, p.29, 2004.

[280] Extrait cité par Proulx, p.29, 2004.

au monde de l'entreprise, mentionnés par Jérôme et Ludovic (élèves des Académies de Lille et de Guadeloupe), correspondent principalement à des savoirs qui portent sur l'organisation des entreprises. L'autre type de savoirs, évoqué par Viviane (enseignante en Guadeloupe), est lié à l'élaboration d'un produit. Elle permet, selon l'interviewée, de poursuivre les objectifs d'évaluation formative, par la mise en œuvre également de la ME elle-même (que l'interviewée appelle de façon générique l'entreprise). Selon l'interviewée, cette élaboration du produit prépare à une seconde évaluation qui est certificative (dans le cadre de l'examen du Baccalauréat professionnel). En ce sens l'élaboration du produit développé dans la ME, en l'occurrence la fabrication des bijoux, n'est qu'un « prétexte » ou un « détour » pour développer des « compétences » qui sont exigées dans le cadre de l'examen du diplôme professionnel.

Les savoirs évoqués par les interviewé-e-s, qui concernent d'une part le monde de l'entreprise, et d'autre part l'élaboration d'un produit (et donc des savoirs liés l'acquisition de savoir-faire), indiquent que cette dimension d'engagement des élèves dans la construction des savoirs semble présente. Pour ce qui est de la dimension interactive, les extraits d'entretiens (*cf.* tableau 1), confirment qu'elle est également présente. Par exemple, l'élève Ludovic emploie le « on » pour indiquer qu'il a « appris des choses » avec d'autres élèves (ses pairs). Il évoque également en lien avec son apprentissage, le rôle de son enseignante et sa participation à une exposition. Cette évocation par l'élève, de son enseignante et de sa participation à un concours, matérialise son interaction avec un environnement dans le cadre de son apprentissage.

La troisième caractéristique (mentionnée dans le tableau 1) de l'approche par projet est selon Proulx (2004), *l'acquisition et le transfert de connaissances,* qui correspondent à deux aspects à prendre en considération concernant cette caractéristique de l'approche par projet. Le premier en lien avec le fait que toute réalisation de projets n'implique pas nécessairement un apprentissage. En effet comme l'indique l'auteur : « Je peux avoir comme projet ce soir de « rouler » mes pièces de monnaies accumulées ou d'aller faire une randonnée en vélo sans que résultent d'un tel projet des apprentissages significatifs du point de vue de nouvelles connaissances acquises. » (*Ibid.*, p.32). C'est pour cette raison que l'acquisition de connaissances dans le cadre de cette approche pédagogique exige, selon Proulx (2004), d'être la résultante d'une visée « (…) au moins en partie, assez bien définie. » (*Ibid.*, p.33). L'autre aspect concerne le double transfert de connaissances qui est rendu possible par la richesse de cette approche pédagogique (*Ibid.*). Un premier transfert de connaissances, en amont du projet, concerne les connaissances déjà acquises par l'élève, et pour lesquelles il va avoir l'occasion de les mobiliser dans le cadre de

la réalisation du projet. Un second transfert, en cours ou en aval du projet, correspond à l'utilisation des connaissances apprises dans le cadre du projet « dans d'autres situations de la vie courante » (*Ibid.*, p.33).

Dans le tableau 1, plusieurs extraits d'entretien, de deux élèves interviewés (Mélanie et Jérôme), font référence à cette caractéristique de l'approche par projet (*l'acquisition et du transfert de connaissances*). Ces deux élèves ont participé à un même entretien de groupe. Les extraits d'entretien, provenant du discours prononcé par Mélanie, mentionnent les deux aspects liés au double transfert de connaissances évoqué dans le paragraphe précédent (*Ibid.*).

Tout d'abord, une partie du propos exprimé par l'interviewée évoque explicitement l'idée que le projet de mini-entreprise a permis de mettre en œuvre l'un des deux aspects du double transfert de connaissances évoqué précédemment (*Ibid.*).

L'extrait suivant du discours de Mélanie (présenté également dans le tableau 1) illustre ce type de transfert de connaissances : « Oui, ça donne un côté concret parce que ce qu'on apprend en cours, on l'applique vraiment en mini-entreprise. » Dans cet extrait, l'interviewée ne mentionne pas le contenu ou la forme des connaissances qui sont l'objet de ce type de transfert. Toutefois, le propos « on applique » prononcé par l'interviewée indique de manière implicite que des connaissances pourraient être acquises en amont du projet, et que le projet de mini-entreprise (ME) permet leur application dans celui-ci. Comme nous venons de l'indiquer, l'interviewée, Mélanie, n'évoque donc pas dans un premier temps, de manière explicite, le type de connaissances acquises faisant l'objet d'un simple ou double transfert (*Ibid.*) en lien avec le projet de ME. En effet, elle évoque l'aisance orale et la confiance en soi, mais sans mentionner les éventuels types de connaissances qui permettraient de développer cette aisance orale et cette confiance en soi.

Par la suite (dans le déroulement de l'entretien) et toujours de manière implicite, Mélanie indique le type de connaissances pouvant faire l'objet d'un simple ou double transfert : « Je sais qu'en SES maintenant c'est plus clair, parce que j'applique… ». L'interviewée qui n'emploie pas le terme de connaissance, mentionne toutefois la discipline SES (sciences économiques et sociales), cela dénote la possibilité d'une mobilisation de connaissances en lien avec cette discipline scolaire. Par ailleurs, en prenant en compte un extrait du propos de l'interviewée prononcé plus tôt dans l'entretien (cf. tableau), elle mentionne cette fois-ci explicitement un

type de connaissances (en lien avec la mini-entreprise et pouvant être l'objet d'un transfert dans cette discipline SES). Cet extrait du propos de l'interviewée fait référence à un apprentissage en matière de connaissances, comme elle l'indique « sur les différents métiers dans une entreprise [issus de la mise en œuvre du projet de ME][281] et surtout l'organisation d'une entreprise. » (Mélanie, élève de 1ère ES)

De son côté, Jérôme qui a participé au même entretien de groupe (avec Mélanie) mentionne également cet aspect lié à l'oral évoqué précédemment. Pour cela, il fait référence à un « DS » (devoir surveillé) dans lequel il était invité à « justifier une réponse avec un exemple de [notre] mini-entreprise ». Cet exemple de lien effectué entre ce qu'il a vécu et/ou appris dans le cadre du projet de ME avec une situation vécue dans un autre cadre (un devoir surveillé) montre l'éventuel transfert de connaissances acquises entre deux environnements (l'environnement lié au projet de ME et l'environnement lié à un enseignement classique dans lequel le devoir-surveillé s'effectue).

[281] Nous avons ajouté ce propos entre crochets pour insister sur cette acquisition de connaissances issue du projet de ME, et pouvant être l'objet d'un transfert en aval de ce projet, en l'occurrence dans le cadre de la discipline de SES (évoqué dans la suite du propos de l'interviewée).

Un quatrième élément caractéristique de l'apprentissage par projet qui a été mobilisé dans le tableau 1 correspond à l'idée de « *temps déterminé* » (*Ibid.*) :

« 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. » (*Ibid.*, p.31).

Dans cette définition le « temps déterminé » correspond d'une certaine manière à un temps de conception et de réalisation du projet, indissociable du contexte d'apprentissage.

Dans le cadre des extraits d'entretiens mobilisés en lien avec cette dimension du « temps déterminé » (*cf.* tableau 1), nous observons que les interviewées (deux enseignantes et une élève) expriment toutes un rapport à ce « temps déterminé ». Il s'agit d'un temps déterminé qui est exprimé clairement comme un temps de conception et de mise en œuvre de la mini-entreprise (ME), et dont les interviewées mentionnent toutes qu'il se déroule dans une durée qui est celle de l'année scolaire.

Un cinquième élément caractéristique de l'apprentissage par projet qui a été mobilisé (tableau 1) concerne le *rôle d'animateur de l'enseignant* qui supervise les activités dans la classe (*Ibid.*). Il s'agit d'un des différents rôles que l'enseignant devrait avoir dans le cadre d'une démarche d'apprentissage par projet (*Ibid.*). En effet, en complémentarité de ce rôle d'animateur, l'enseignant devrait également avoir les rôles d'entraineur, de motivateur et d'évaluateur (*Ibid.*).

Nous avons choisi, afin de nous permettre d'identifier la démarche de projet, de nous focaliser sur le rôle d'animateur qui comprend une dimension de supervision. Selon Proulx (*Ibid.*) ce rôle d'animateur de l'enseignant n'est pas exclusif à l'apprentissage par projet. Mais tout particulièrement en matière d'apprentissage par projet, l'auteur indique que ce rôle renvoie à une double capacité : la première est d'organiser et de superviser ce qui est désigné par Gautier, Desbiens & Martineau (1999)[282] comme « le flot régulier d'activités » en classe ; la seconde consiste à « [d'] interagir efficacement avec son groupe-classe de sorte que la conduite des

[282] Cité par Proulx (p.76, 2004).

projets soit l'affaire de tous et chacun et qu'elle se fasse dans un climat agréable et respectueux. » (*Ibid.*, p.76)

La supervision renvoie à la place et au rôle de l'enseignant dans le cadre d'un apprentissage par projet (*Ibid.*). Il s'agit pour l'enseignant de faire preuve de discrétion (moins importante si le niveau de l'élève est en dessous du niveau supérieur de l'enseignement secondaire). Mais quel que soit le degré de discrétion de l'enseignant, son rôle revêt toujours une importance de premier ordre (*Ibid.*). Selon Proulx (*Ibid.*), la discrétion en matière de rôle et de place de l'enseignant dans l'apprentissage de ses élèves, est notamment associée à une caractéristique de l'approche par projet qui correspond au rôle de supervision de l'enseignant. Dans cette optique, plus les apprenants font preuve de maturité et d'autonomie dans leurs apprentissages, plus l'enseignant se montre discret dans ses interventions auprès d'eux. De plus, comme l'indique Proulx (*Ibid.*), le niveau important de discrétion de l'enseignant concerne le *leadership* de l'enseignant. En ce sens, l'auteur indique :

« Aux niveaux supérieurs [c'est-à-dire à partir du niveau équivalent à la classe de 4ème du secondaire], on comprendra que son leadership pourra se faire un peu plus discret en raison des connaissances acquises, de l'expérience et de la maturité relative des apprenants. » (*Ibid.*, p. 77)

Dans les extraits d'entretiens qui ont été mobilisés en lien avec ce rôle d'animateur, de supervision (et donc de discrétion) (tableau 1), nous voyons assez clairement que ce rôle existe. Il est décrit par les interviewé-e-s (enseignant-e-s et élèves) à partir d'une série d'éléments qui fait écho à ce que nous avons évoqué précédemment en ce qui concerne les nombreuses dimensions qui composent le rôle de l'enseignant (*Ibid.*).

Les propos des interviewé-e-s mentionnent :

- demande de travail en groupes, organisation du temps de travail, soutien en sollicitant les parents (Ludovic, élève de terminale Bac professionnel)
- expliquer aux élèves ce qu'il y a à faire « (…) et qu'ils le comprennent, avec des mots qui soient à leur portée. » (Louise, enseignante)
- répartition des élèves dans les « ateliers », validation ou non par l'enseignant des décisions prises par les élèves en réunion (Sylvia, élève de première Bac professionnel).

Cette série d'éléments évoqués correspond assez fidèlement aux nombreux éléments mentionnés par Proulx (*Ibid.*) :

« La composition des groupes de travail dans la classe, la liste des thèmes suggérés ou imposés pour les projets à retenir, la liste des sources d'information possibles, le soutien logistique requis, les rapports d'étape pour savoir où sont rendus les apprenants dans la conduite de leurs projets, les règles procédurales et disciplinaires à suivre, etc. (…) » (*Ibid.*, pp. 76-77).

Nous allons à présent aborder les éléments 6 et 7, caractéristiques de l'approche par projet (évoqués dans le tableau 1), qui correspondent à « l'activité observable » et au « produit fini évaluable » (*Ibid.*, 2004). Ces deux éléments ont d'une certaine manière un point commun qui est lié à la définition de la démarche par projet de Perrenoud (2002) qui évoque « une production concrète ». Pour ce qui est de l'activité observable, celle-ci est en effet liée à la production concrète puisque c'est elle qui permet l'observation de son processus d'élaboration (Proulx, *Op.cit.*). En ce qui concerne le « produit fini évaluable », il est intrinsèquement lié à l'idée de production concrète avec la notion de produit fini.

Toutefois, selon Proulx (*Ibid.*) toutes les idées de projets ne sont pas nécessairement appropriées à l'apprentissage par projet. Il évoque l'exemple de l'apprentissage d'attitudes qui consisterait, en référence à celui-ci, pour un « groupe-classe » à réaliser un projet de développement de l'esprit d'équipe ou de sentiment d'appartenance dans la classe. L'auteur indique que l'observation « des activités de nature à favoriser l'émergence d'un tel esprit (…) » serait possible (*Ibid.*, p.36). Mais il poursuit en indiquant « (…) comment évaluer fidèlement l'esprit lui-même (le produit) ? » (*Ibid.*, p.36). Il convient donc de réfléchir au caractère évaluable du produit « avant de se lancer dans la réalisation d'un projet à des fins d'apprentissage en contexte pédagogique » (*Ibid.*, p.36). De même, « le caractère observable [de l'activité] permettra en quelque sorte non seulement de prédire ou non la réussite du projet, mais aussi et surtout d'en assurer une supervision efficace, notamment sur le plan de la rétroaction. » (*Ibid.*, p.34)

Les extraits d'entretien (tableau 1) illustrent la présence de ces deux éléments caractéristiques de l'approche par projet (l'activité observable et le produit fini évaluable). Tout d'abord, en ce qui concerne « l'activité observable », Ludovic (élève) exprime les détails de l'activité qu'il mène, notamment avec d'autres élèves, par les propos suivants : « (…) on a coupé le pneu devant eux, on a meulé, on a collé, on a fait toutes les préparations (…) ». Le discours exprimé par Viviane (enseignante) évoque également cette dimension liée à la production concrète (le bustier, les accessoires, le collier), tout en soulignant qu'elle a observé une qualité de grande

rapidité chez une de ses élèves qui a participé à la mini-entreprise, cela par les propos suivants : « Elle est venue un mercredi après-midi, elle a monté entièrement toute la jupe. » (Viviane, enseignante). L'autre enseignante (Louise) qui a participé à la même mini-entreprise que sa collègue Viviane, décrit l'activité qu'elle mène avec les élèves, cela par notamment les propos suivants : « (…) si on choisissait ces graines-là, elles sont très petites, et si on choisissait d'autres qui avaient des formes un peu plus inattendues, on n'aurait peut-être pas pu forcément les mettre ensemble (…). » (Louise, enseignante). Outre la production concrète qui est évoquée (choisir et assembler les graines pour en faire une parure de bijoux), l'activité qui est décrite par l'enseignante résulte de son observation, et témoigne donc également du caractère observable de l'activité.

Les autres extraits d'entretiens font référence à la dimension de « produit fini » (*Ibid.*) ou de « production concrète » (Perrenoud, *Op.cit.*), que nous avons évoquée précédemment. Il s'agit toujours de la même production (les bijoux et les vêtements confectionnés) qui est exprimée en partie de la façon suivante : « Mais la mini-entreprise c'était, elle concernait les bijoux en pierre, en rocaille, en perles locales, et la réalisation d'accessoires de mode. (…) » (Louise, enseignante). De plus, les deux interviewées expriment l'idée du caractère évaluable de leur produit, en mentionnant respectivement « les critères à respecter » (Louise, enseignante) et la participation à un jury[283] (Viviane, enseignante). Par exemple, pour Louise, c'est par la prise en compte des « critères à respecter » en lien avec la fabrication du produit (les bijoux et les accessoires de mode) que les élèves parviendront à acquérir ce qui est attendu en termes de savoirs et de savoir-faire. Dans l'extrait d'entretien de Louise, que nous avons cité (tableau 1), la référence à ces savoirs et savoir-faire que sont censés mobiliser les élèves et qui sont évoqués par cette enseignante, concerne le type de matière des bijoux (perle naturelle et/ou en synthétique) et la manière de mettre en cohérence (de manière esthétique) la présentation de ces bijoux.

En conclusion, nous avons tenté d'identifier les sept éléments caractéristiques de l'approche par projet (mentionnés dans la première colonne de gauche du tableau 1). Ces éléments caractéristiques témoignent selon nous d'une tendance en matière de pédagogie par projet mobilisée dans le cadre du dispositif de mini-entreprises. De plus, la présentation de cette

[283] Cela dans le cadre du « projet 120 heures » ; il s'agit d'un projet de création réalisé dans le cadre de la formation générale des élèves en baccalauréat professionnel.

approche, avec les différentes définitions que nous avons mobilisées (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004), a permis en quelque sorte d'entrer en résonnance avec notre corpus de données recueillies (essentiellement les entretiens). Autrement dit, l'identification de cette approche pédagogique par projet à partir de notre corpus de données a été un angle d'analyse intéressant de ce corpus de données.

Nous allons à nouveau, dans la partie suivante, évoquer les caractéristiques/dimensions de l'approche pédagogique par projet mais cette fois-ci pour une autre raison. En effet, elles seront mobilisées dans la partie suivante dans le cadre de notre hypothèse d'un croisement entre l'approche pédagogique par projet et les sources de construction du SEP (*cf.* figure 1, présentée précédemment dans l'introduction de ce chapitre).

6.2. Sources du SEP entrepreneurial des élèves et approche par projet

Il s'agit maintenant de comprendre dans quelle mesure les sources de construction du SEP (Bandura, 2007)[284], qui ont été croisées avec des caractéristiques et des dimensions de l'approche par projet, impactent le SEP entrepreneurial des élèves (Krueger, 1993 ; Carr & Sequeira, 2007[285]). De plus, en ce qui concerne ces sources de construction du SEP, nous prendrons en compte l'idée, qu'elles correspondent également à des sources d'information (Bandura, 2007). En ce sens la réflexivité (réalisée par l'individu) à partir de ces sources de construction (ou d'information), est primordiale à prendre en compte dans le cadre de cette construction du SEP. De même, comme l'indique Bandura (2007), il ne s'agit pas tant de s'intéresser à ces sources en elles-mêmes, mais à la manière avec laquelle les informations liées à ces sources sont interprétées par les individus dans le cadre d'une évaluation d'efficacité[286].

[284] Ces quatre sources ont été explicitées dans le chapitre 4 qui porte sur l'explicitation de notre cadre théorique. Dans les tableaux 2 et 3 (ci-dessous), nous avons mobilisé ces quatre sources dans la première colonne de gauche. Nous avons également, par la suite, évoqué succinctement ces quatre sources (partie 6.2.1).

[285] Nous avons présenté dans le chapitre 4 la notion de SEP entrepreneurial (partie 4.10.).

[286] Nous avons évoqué dans le chapitre 4 (partie 4.7) cette dimension de réflexivité mentionnée par Bandura (*Ibid.*) dans le cadre de la construction du SEP.

Dans les parties suivantes (6.2.1 et 6.2.2), nous avons effectué un croisement en identifiant, dans un même extrait de discours exprimé par un interviewé, une des sources de construction du SEP, une des caractéristiques/dimensions de l'approche par projet, et la référence au SEP entrepreneurial. Pour ce qui est de cette référence au SEP entrepreneurial, nous avons tenu compte du double sens (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre)[287].

En ce qui concerne ce croisement entre une des sources de construction du SEP et une des caractéristiques/dimensions de l'approche par projet, deux éléments demandent, tout particulièrement, à être soulignés. Le premier élément concerne le processus de construction du SEP, en lien avec une ou plusieurs des quatre sources de construction du SEP. En effet, selon Bandura (2007), la construction du SEP se réalise soit de manière exclusive avec une seule source parmi les quatre, soit de manière concomitante avec plusieurs sources, cela dans le cadre d'une ou de plusieurs activités. Dans le cadre des tableaux 2 et 3 d'analyse de données (dans les parties 6.2.1 et 6.2.2), nous avons privilégié l'identification d'une seule source de construction du SEP, mais dans les commentaires qui suivent ces tableaux, nous avons indiqué l'impact de plusieurs de ces sources.

Le second élément correspond à la prise en compte de l'approche par projet que nous avons mobilisée. Il s'agit d'indiquer, en lien avec cet élément, que nous avons mis en avant des caractéristiques/dimensions inhérentes à cette approche, et qui permettent de penser qu'ils sont parfois en eux-mêmes des facteurs de construction du SEP. Comme l'indique Bandura (2007), le SEP se construit à partir d'une constellation de facteurs. En partant de cette remarque, nous avons donc tenté d'indiquer dans quelle mesure l'approche par projet, associée aux sources de construction du SEP, impactent le SEP des élèves.

Les tableaux 2 et 3 (parties 6.2.1 et 6.2.2) rendent compte de manière synthétique de l'analyse d'entretiens menés avec les élèves. Ces deux tableaux correspondent également aux grilles d'analyse que nous avons appliquées aux entretiens mobilisés. Dans ces tableaux 2 et 3, nous avons mobilisé les quatre sources de construction du SEP (1ère colonne des tableaux 2 et 3), ainsi que des indicateurs permettant de caractériser l'approche par projet (seconde colonne des deux tableaux). Toutefois, le but de l'analyse de données présentée ci-dessous n'est pas de

[287] Une définition des deux notions (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre) a été présentée dans le chapitre 3 (partie 3.1.2.).

démontrer un renforcement global du SEP des élèves, mais d'attester des modalités de la construction de ce SEP en lien avec l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre.

De plus, dans les parties suivantes (6.2.1 et 6.2.2), nous nous sommes intéressés aux modalités de construction d'un SEP entrepreneurial. Cela en tenant compte de la complexité de l'acception de cette notion d'entrepreneuriat, puisqu'elle est à la fois considérée comme compétence, domaine d'activités, et dans un double sens d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre (Léger-Jarniou, 2008 ; Surlemont & Kearney, 2009 ; Champy-Remoussenard, 2012 ; Pepin et Champy-Remoussenard, 2017 ; Frétigné, 2017)[288].

Nous avons fait l'hypothèse que le concept de SEP entrepreneurial recouvre le double sens correspondant à un SEP lié à l'esprit d'entreprise (en tant que compétence spécifique), et un SEP lié à l'esprit d'entreprendre (en tant que compétence transversale).

De même, il est également intéressant de prendre en compte le SEP en lien avec un ou plusieurs domaines, et non uniquement le SEP en lien avec une ou plusieurs compétences. Comme nous l'avons indiqué précédemment la notion d'entrepreneuriat est définie en tant que double compétence (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre), mais comme l'indique Surlemont & Kearney (2009), elle ne se réduit pas à cette définition. En effet, selon ces mêmes auteurs (*Ibid.*) la notion d'entrepreneuriat renvoie à quatre paradigmes (l'entrepreneur, les ressources à mobiliser, la création de valeurs, l'opportunité[289]), et elle ne peut donc se réduire à l'acquisition de compétences. Nous pensons qu'il est important d'apporter cette précision, puisque nous avons souhaité interroger les modalités de construction d'un SEP entrepreneuriale compris dans le sens d'un SEP en lien avec des compétences, mais également d'un SEP en lien avec le domaine entrepreneurial. Dans le cadre de la définition de la notion d'entrepreneuriat, Surlemont & Kearney (2009) ont abordé cet aspect lié au *domaine*, ainsi que sa dimension pluridisciplinaire :

« Etant donné les différentes facettes sous lesquelles il peut être abordé, l'entrepreneuriat a nécessairement une dimension pluridisciplinaire. Par ailleurs vu son caractère récent, peu de scientifiques ont une formation de base propre au domaine. Ils sont pour la plupart issus d'autres

[288] *Cf.* ci-dessous (p. 203) où nous examinons ces deux sens.

[289] Ces quatre paradigmes qui demandent à être prise en compte dans une définition de l'entrepreneuriat qui se veut globalisante ont été présentée dans le chapitre 3 (partie 3.1).

disciplines. Les angles d'approches peuvent ainsi être très variés : sciences de gestion (finance, stratégie, marketing, ressources humaines, leadership, etc.), économie, psychologie, sociologie, histoire, ethnologie, géographie économique… » (Surlemont & Kearney, 2009, p.25)

Selon Bandura (2007), le SEP concerne nécessairement un ou plusieurs domaines (par exemple le SEP scolaire, le SEP sociale, ou le SEP scolaire et sociale[290], etc.) et se rapporte à une situation ou un ensemble de situations. De plus, en complément de ce que nous avons indiqué dans le chapitre 4 concernant l'évaluation du sentiment d'efficacité par les individus, il nous semble important d'indiquer qu'une bonne évaluation du SEP doit tenir compte du degré de difficulté rencontré dans une ou plusieurs situations données (Bandura, 2007).

Afin de vérifier les hypothèses que nous venons d'exposer dans cette introduction des deux prochaines parties (6.2.1 et 6.2.2), nous avons mobilisé comme matériau principal le discours des élèves issu des entretiens que nous avons réalisés (cf. chapitre 5). Nous avons également mobilisé des données complémentaires issues de nos observations, et d'un questionnaire administré aux élèves de l'Académie de Guadeloupe (voir également le chapitre 5 qui présente de façon détaillée ces différents types de données).

Venons-en à présent à l'analyse de données qui a portée sur le processus de construction du SEP des élèves en matière d'esprit d'entreprise (partie 6.2.1.). Nous aborderons ensuite l'analyse de données qui s'est intéressée à la construction du SEP des élèves en lien avec l'esprit d'entreprendre (partie 6.2.2.).

6.2.1. L'application de notre grille d'analyse pour comprendre le processus de construction du SEP des élèves

Les deux tableaux d'analyse d'entretiens que nous allons présenter ci-dessous ont comme points communs de croiser les quatre principales sources de construction du SEP (première colonne de gauche) avec des caractéristiques de l'approche par projet (deuxième colonne). En ce qui concerne les caractéristiques/dimensions de l'approche pédagogique par projet mobilisées dans les tableaux d'analyse ci-dessous (tableaux n° 2 et 3), celles-ci ont vocation à illustrer leur rôle

[290] Bandura (2007) évoque ce SEP sociale en référence au domaine des relations et des interactions sociales.

dans la construction du SEP. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, notre objectif est de comprendre dans quelle mesure l'approche par projet contribue à la construction du SEP. Toutefois, nous ne prétendons pas que cette mobilisation des caractéristiques/dimensions de l'approche par projet soit exhaustive de toutes les caractéristiques/dimensions pouvant exister.

6.2.1.1. Tableau d'analyse d'entretiens portant sur la construction du SEP en lien avec l'esprit d'entreprise

Le tableau n°2 ci-dessous qui est une application de notre grille d'analyse a comme objectif d'identifier les effets du dispositif de mini-entreprises sur le SEP entrepreneurial (au sens de l'esprit d'entreprise) des élèves, en portant notre attention sur le croisement entre différents facteurs impactant la construction de ce SEP (cela a été évoqué précédemment).

Encadré n°1 : Définition de l'esprit d'entreprise[291]

« l'esprit d'entreprise semble renvoyer à un ensemble d'attitudes générales positives vis-à-vis de la notion d'entreprise et de celle d'entrepreneur (…). » (Léger-Jarniou, 2003, p.2).

Il nous semble important de rappeler l'incidence du SEP dans le domaine de l'esprit d'entreprise (appelé souvent SEP entrepreneurial dans les travaux de recherche[292]). Autrement dit, d'après les travaux de Krueger (1993)[293] le SEP élevé influence de manière positive l'intention entrepreneuriale.

[291] Cette définition correspond à celle que nous avons mobilisé pour élaborer le tableau d'analyse des entretiens ci-dessous (tableau n°2).

[292] Cela a été évoqué dans le chapitre 4 (partie 4.10).

[293] Cité par Loué (2009).

Tableau n°2

Analyse d'entretiens portant sur le croisement des sources de construction du SEP entrepreneurial des élèves (versus esprit d'entreprise) avec des caractéristiques/dimensions liées à l'approche par projet[294]

Source de construction du SEP	**Caractéristique/dimensions de l'approche par projet**	**Extrait d'entretien illustrant le croisement de facteurs dans le cadre de la construction d'un SEP entrepreneuriale**	**Type d'acteur**
L'expérience active de maitrise ou expérience vécue réussie (Bandura, 2007)	Persévérance et motivation (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004)	« Ça m'intéressait de plus en plus. Et enfin, j'ai appris… c'était pour apprendre de plus en plus sur le domaine de l'entreprise. (…) Comme on était 16 et que c'était beaucoup, on en a nommé, en fait deux… On a nommé deux autres PDG : donc « moi-même » et une autre personne de la classe pour aider à organiser parce que deux c'était mieux qu'un, et ça nous a beaucoup aidés.».	Jérôme, Seconde générale - Académie de Lille
	Résolution de problème/ surmonter les obstacles (Proulx, 2004)	« Quand elle a dit qu'elle avait des problèmes, j'ai regardé la paire, j'ai vu que le caoutchouc n'était pas assez meulé. Alors, j'ai meulé vite fait pour elle, bien tranquillement, j'ai pris mon temps, je lui ai dit d'attendre quelques minutes, de m'excuser. Et quand j'ai vu que j'ai fini	Antoine - élève de terminale Bac professionnelle – Académie de Guadeloupe

[294] Ces caractéristiques/dimensions liées à l'approche pédagogique par projet ont été présentées dans la partie 6.1. à la suite du tableau 1. Nous avons présenté sept caractéristiques/dimensions de l'approche pédagogique par projet que nous mobilisons à nouveau dans le cadre de cette grille d'analyse de données, cela afin de montrer que celles-ci interagissent avec les quatre sources de construction du SEP (Bandura, 2007).

		complètement la paire, il n'y avait plus aucune trace de défaut. »	
	Responsabilisation dans le projet (Proulx, 2004)	Olivier : « Déjà être responsable, ça nous apprend aussi à savoir remplir des papiers et… ça, c'est pour ma part. Après, je sais pas. » Céline : « Bah après, ça apprend comment on peut gérer une entreprise aussi, comment ça marche une entreprise. ».	Olivier, Céline - élèves de troisième préprofessionnelle (Académie de Lille)
	Acquisition et transfert de connaissances (Proulx, 2004)	« O : En maths, on fait des tableaux. S : TVA. O : La TVA aussi. (…) - Euh… Oui, en maths comme en français, parce que le français c'est important pour quand on rédige, tout ça. Donc quand on sait pas, par exemple, on a des fautes d'orthographe ou quoi, on peut aller voir notre prof de français qui pourra nous aider. (…) - En fait, on ne savait pas la calculer, on est allé demander à notre prof de maths, elle nous a expliqué. Grâce à ça, on a pu le faire. »	Olivier & Stéphanie - élèves de troisième préprofessionnelle - Académie de Lille
	« (…) action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant (…). » (Huber, 2005, p.7)	« Pour nous, pour notre filiale, on pense que c'est très intéressant, pour montrer à la population de quoi on est capable, de quoi les jeunes sont capables. (…) C'était très intéressant, il y a beaucoup de jeunes qui sont venus visiter, c'était bien. (…) Ça se passait	Sylvie - élève de 1ère Bac professionnel MMV (métiers de la mode, option vêtement), Académie de Guadeloupe.

		très bien, il y avait beaucoup de gens intéressés parce qu'on faisait, et le jour du concours, on a presque tout vendu (…).».	
L'expérience vicariante (Bandura, 2007)	Résolution de problème/ surmonter les obstacles (Proulx, 2004)	« Et comme Thomas, il a vu que je vois quand il y a un problème sur le pneu, et que je travaille plus vite ; ils ont décidé de me mettre chef d'atelier. »	Antoine - élève de terminale Bac professionnelle – Académie de Guadeloupe
		« J : On n'avait pas d'autofinancement, donc on a dû se débrouiller pour avoir du tissu, de la mousse, du scratch, c'était vraiment dur. (…) O : On a eu des dons et on a fait des petites ventes. J : Y a Wendy, ben sa maman qui a ramené des échantillons. (rire) S : Y a une amie aussi, de notre prof de maths qui nous en a ramenés. (…) J : Et grâce à ça, après y a la couturière qui est venue. Là, elle nous a montré parce qu'avant, les nouvelles straps, elles n'étaient pas si parfait, à faire on va dire, un Wall Straps. Puis, grâce au Wall Straps que la couturière a fait, on a pu en produire plusieurs. ».	Julia, Olivier & Stéphanie, élèves de troisième pré-professionnelle (Académie de Lille)
	Développement des interactions entre les élèves et leur environnement (Proulx, 2004)	« ça c'était plus les parents, les dames. Elles viennent avec leurs machines. Elles étaient 3 et s'il y avait un problème, elles nous appelaient et on les aidait. (…)	Antoine, élève de terminale Bac professionnelle – Académie de Guadeloupe

		Oui. On a participé. On s'est bien placés, ça nous a amusé, on a appris des choses, comment une entreprise se gère, comment les personnes dans l'entreprise ils se sentent. On se sent dans la peau de la personne qui travaille et on voit comment ils travaillent dur. ».	
La persuasion verbale (et/ou non verbale) (Bandura, 2007)	« (…) action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant (…). » (Huber, 2005, p.7)	« Ouais, dans une école de communication visuelle. Le fait d'aller à l'entretien, leur dire et leur montrer vraiment du concret et leur montrer ce qu'on est capable de faire, c'est valorisant. (…) C'est inscrit dans notre dossier scolaire : qu'on a fait l'option, qu'on a gagné, qu'on connaît le monde du travail, tout ça . (…) Ils se disent que s'ils ont réussi dans une mini-entreprise, ce sera facile dans une entreprise. C'est un plus. (…) Même si l'échelle, c'est pas vraiment comparable, mais c'est déjà une bonne base. (…) On connaît le monde de l'entreprise, on sait ce que ça représente, ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire. Et ça, c'est peut-être un plus pour plus tard. ».	Léa, Sarah, Anaïs, élèves de 1ère ES (spécialité économie), Lycée privé général de Tourcoing. Entretien de groupe.
	Persévérance et la motivation (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004)	« Oui, il y avait des moments où on était fatigué et triste, mais après quand on a vu qu'on était bien ensemble, on s'est amusé et on a dit « on peut continuer (…) C'était sympa et éducatif. Ça nous	Antoine - élève de terminale Bac professionnelle – Académie de Guadeloupe

		a appris à nous débrouiller, à vendre, à dépasser un peu nos limites – on ne peut pas rester comme ça à rien faire -. On peut encore se surpasser. Avec de la persévérance, on peut arriver loin. Et même les jeunes, quand on fait deux-trois petits trucs, on peut y arriver. Ils nous ont même dit pour le concours, que si on continuait l'entreprise, ils nous aident. Ils vont nous donner des aides financières, nous aider à trouver des locaux, et tout. Pour continuer. ». (…) « A l'école, ça m'a montré que je pouvais à la fois…, faire deux choses à la fois : travailler mon bac et travailler à l'entreprise. Que je pouvais dépasser mes limites question éducation scolaire. »	
Les états physiologiques et émotionnels	Développement des interactions entre les élèves et leur environnement (Proulx, 2004)	« Y a toujours des moments importants où il y a le stress, il y a la peur, y a la joie quand on réussit à faire, des grosses ventes ou des trucs comme ça. Et le truc, c'est qu'au début, on se mettait tous autour de la table, on parlait de ce qui avait été fait pendant la semaine parce qu'on a que deux heures par semaine et ce n'est pas suffisant. En dehors de notre moment, de notre temps de mini, on faisait aussi, on allait chez les particuliers, ça dépendait, chacun s'organisait. On avait, en quelque	Sarah (17 ans), classe de 1ère ES (spécialité économie), Lycée privé général de Tourcoing. Entretien de groupe.

		sorte, des devoirs de mini-entreprise. Et ouais, y a vraiment eu des moments… décisifs, je ne sais pas, mais qui sont ressortis plus que d'autres. Quand on allait faire, quand par exemple, on allait faire un gros contrat avec, l'année dernière, la mairie de Tourcoing, ça s'est ressenti, c'est vraiment un moment qu'on garde de l'année plus que des séances où on a fait de la paperasse ou des trucs comme ça. »	
		« On peut dire ça, oui. Pour parler aux différentes personnes qui viennent acheter, leur expliquer comment la chaussure est faite, sans trop stresser. Parler pour les chefs d'entreprise, montrer que tu es là, que tu as envie de continuer, que tu peux ouvrir une entreprise sans problème.»	Antoine - élève de terminale Bac professionnelle – Académie de Guadeloupe
	Résolution de problème/ surmonter les obstacles (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004)	« Rien. Non. Tout s'est bien passé. Comme moi, je stresse pas trop, tout s'est bien passé. Je réfléchis, je regarde ce que je fais ou pas, de ce côté-là, j'ai eu aucun problème. (…) Pour ça, non. Si la paire est trop grande, on prend en dessous pour la récupérer. On va couper dans la paire, et on regarde si elle va avec une autre paire de sandales, comme ça on ne perd pas beaucoup et on sait que la petite chute qu'on aura retirée, ce	Antoine - élève de terminale Bac professionnelle – Académie de Guadeloupe

		sera un petit bout. Pas grand-chose de perdu. ».	

La partie 6.2.2.1 s'appuiera sur ce tableau d'analyse des entretiens (tableau 2 ci-dessus) afin de formuler des remarques sur le processus de construction du SEP lié à l'esprit d'entreprise. De plus, de manière complémentaire à ce tableau n°2, nous mobiliserons un autre type de données qui correspond aux observations, afin d'expliciter ce processus de construction du SEP des élèves qui associe les sources du SEP et des caractéristiques/dimensions de l'approche pédagogique par projet.

Dans la partie suivante, nous présentons le tableau d'analyse des entretiens qui porte spécifiquement sur la construction du SEP des élèves et le lien avec l'esprit d'entreprendre.

6.2.1.2. Tableau d'analyse d'entretiens portant sur la construction du SEP en lien avec l'esprit d'entreprendre

Comme nous l'avons mentionné en introduction de ce chapitre, l'entrepreneuriat est également compris au sens de l'esprit d'entreprendre. C'est la raison pour laquelle, nous avons élaboré un tableau d'analyse de présentation des données d'entretien (tableau n°3) qui porte sur le processus de construction du SEP en lien avec la compétence de l'esprit d'entreprendre.

Encadré n° 2 : Définition de l'esprit d'entreprendre

L'esprit d'entreprendre renvoi à un ensemble d'attitudes associées à la prise d'initiative et à l'action (Léger-Jarniou, 2008) ou d'un « état d'esprit associé à la prise d'initiative et à l'action » (Surlemont & Kearney, 2009).

Ces deux définitions de l'esprit d'entreprendre sont très proches. La seule différence entre ces définitions est que l'une emploi le vocable « attitude » alors que l'autre emploi les termes « état d'esprit ». Ces deux acceptions de l'esprit d'entreprendre sont mobilisées dans le tableau ci-dessous et dans les analyses que nous ferons à partir de ce tableau.

Les caractéristiques de l'approche pédagogique par projet (Proulx, 2002 ; Perrenoud, 2004) que nous avons mobilisé dans le tableau ci-dessous, ont été choisies en fonction de leur lien avec la notion d'esprit d'entreprendre. De même, nous pensons que ces caractéristiques de l'approche pédagogique, qui ont été identifiées dans notre corpus d'entretiens permettent, par leur croisement avec deux des principales sources de construction du SEP (Bandura, 2007), un développement du SEP des élèves et que ce SEP à son tour permet un développement de l'esprit d'entreprendre des élèves.

Tableau n°3

L'analyse d'entretiens portant sur le croisement des sources de construction du SEP entrepreneurial des élèves (versus esprit d'entreprendre) avec des caractéristiques/dimensions liées à l'approche par projet

Source de construction du SEP	**Caractéristique de l'approche par projet**	**Extrait d'entretien illustrant le croisement de facteurs dans le cadre de la construction d'un SEP en lien avec l'esprit d'entreprendre**	**Type d'acteur**
Expérience vécue réussie (Bandura, 2007)	Surmonter des obstacles/ résolution de problème (Proulx, 2004)	« À part quand il y a eu le problème des éthylotests, c'est tout. (…) Ben il y a eu la loi qui devait passer, donc c'était rupture d'éthylotests, donc ils ne pouvaient pas nous en livrer. Donc là, on a dû un peu se rassembler et savoir ce qu'on allait faire parce sans éthylotests, on pouvait pas… (…) C'est ça les moments décisifs, en fait. C'est les moments où on va… « mince, comment on va faire ? Il faut qu'on réfléchisse, faut qu'on réfléchisse ici, chez soi… » (…) Faut trouver une solution, et vite, pour pas perdre trop de temps sur le projet parce que ça va vite un an quand même. (…) Et on a dû en contacter beaucoup plus pour élargir nos possibilités d'avoir des éthylotests.» .	Anaïs & Sarah - élèves de 1ère ES (spécialité économie), Lycée privé général de Tourcoing. Entretien de groupe.
		« Ben on a appris à plus se connaître par rapport aux autres. Puis on a su, on a su gérer des difficultés, on était tous ensemble, je sais pas, on a appris un esprit d'équipe, quoi, on a… (…) Bah si, mais vu que c'était des groupes, déjà les postes ensemble. Puis, on s'aidait et tout, mais c'était vraiment pas, on était tous en cours, c'était écouter. Puis grâce à la mini-entreprise, on a su être ensemble, aider l'un de l'autre. »	Julia - élève de troisième pré-professionnelle (Académie de Lille)

	Responsabilisation dans le projet (Proulx, 2004)	« Question école ou perso ? A l'école, ça m'a montré que je pouvais faire deux choses à la fois : travailler mon bac et travailler à l'entreprise. Que je pouvais dépasser mes limites question éducation scolaire. Et personnel, ça m'a montré d'être plus responsable, venir quand ils ont besoin de moi, de travailler, de pas décevoir les personnes et tout. Et après, ça a montré aussi que s'il y a un problème dans l'entreprise, on est soudés. »	Antoine- élève de terminale Bac professionnelle – Académie de Guadeloupe
		« Déjà on s'est retrouvés au concours, nous étions trois, parce qu'il y en a beaucoup qui se sont découragés, donc c'était un peu dur de gérer à trois, au départ on était neuf, après on s'est retrouvées à trois, donc on a dû se débrouiller comme on pouvait, pour beaucoup… ».	Sylvie, élève de 1ère Bac professionnel MMV (métiers de la mode, option vêtement), Académie de Guadeloupe.
Persuasion verbale et/ou non verbale (Bandura, 2007)	Sollicitation d'une aide extérieure (Perrenoud, 2002)	« Ouais, à la mairie. Et donc, je l'ai rencontré, je lui ai parlé de la mini, je lui ai demandé s'ils pouvaient nous aider pour les clients parce qu'au départ, on n'a rien, on n'a pas de réseau, on n'a rien. Et donc, pendant longtemps on n'a pas vraiment eu de contact. Et un jour, il y a quelqu'un qui nous a appelés et qui nous a dit : « Ah ben, au début de l'année, vous êtes venus vous présenter. Maintenant, ça nous intéresse. » On pensait pas que ça allait arriver. (…) Ben ça lui a plu parce qu'il il fallait faire de la prévention sur place, au festival. (…) Bah oui. Il n'y avait pas vraiment de but derrière. C'était vraiment pour ben, voilà comme ça. C'était dans notre ville, comme ça ils… C'est bien aussi que les autres sachent aussi ce qui se passe dans la ville, quoi dans les écoles de Tourcoing. Et puis, il nous a rappelés. (…) Ben ça lui a plu parce qu'il il fallait faire de la prévention sur place, au festival. Et donc du coup, en plus, nous on est jeune. De	Sarah - élève de 1ère ES (spécialité économie), Lycée privé général de Tourcoing. Entretien de groupe.

		notre point de vue à nous, les jeunes c'est souvent ceux qui pensent beaucoup à s'amuser, tout ça. Et c'était bien de voir qu'il y avait des jeunes qui s'investissaient dans la prévention – on ne pense pas qu'à s'amuser – on pense aussi aux risques – ben dû malheureusement, excessifs quoi. ».	
	Développement des interactions entre les élèves et leur environnement (Proulx, 2004)	« C'était à la remise des diplômes et y a Monsieur le Maire qui est venu avec tous les professeurs. Il y avait aussi la marraine, Angéline, Monsieur C., ben en fait, tout le monde, y avait la couturière. Puis, à la remise des diplômes on a fait chacun un discours et il est venu, il a voulu venir voir. ».	Julia - élève 3ème pré-professionnelle (Académie de Lille)

Dans la partie suivante nous explicitons les deux tableaux d'analyse d'entretiens (tableaux n° 2 et n°3) précédemment exposés.

6.2.2. L'identification du SEP entrepreneurial (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre) et son processus de construction

Dans les parties suivantes, nous abordons de manière transversale, l'identification du SEP entrepreneuriale (en distinguant à partir de notre corpus d'entretien le SEP en lien avec l'esprit d'entreprise et le SEP en lien avec l'esprit d'entreprendre), et le croisement des sources de construction du SEP, avec des caractéristiques/dimensions de l'approche par projet. Toutefois, hormis une seule partie (6.2.2.2) qui mobilise des observations de terrain, chacune des autres parties portent sur les propos d'un élève interviewé (entretien individuel) ou d'un groupe d'élèves interviewés (entretien de groupe). Nous nous appuyons sur nos observations et sur les propos des interviewés (cf. tableau 2 et 3, ci-dessus) afin d'identifier et de saisir le processus à l'œuvre de construction du SEP entrepreneurial (évoqué précédemment).

6.2.2.1. Le discours de Jérôme qui illustre un processus de construction du SEP en lien avec l'esprit d'entreprise

Tout d'abord, en ce qui concerne le SEP en lien avec *l'esprit d'entreprise*, nous remarquons que Jérôme (élève de seconde générale de l'académie de Lille) évoque, dans ses propos, la notion *d'esprit d'entreprise*. Ses propos sont les suivants : « Et enfin, j'ai appris… c'était pour apprendre de plus en plus sur le domaine de l'entreprise. » En effet, nous constatons que l'interviewé a exprimé une attitude générale positive vis-à-vis de la notion d'entreprise (en mentionnant explicitement le terme d'entreprise qu'il associe au désir d'apprendre). Cela est en soi une caractéristique de l'esprit d'entreprise (Léger-Jarniou, 2003).

Selon Bandura (2007), un propos exprimé verbalement par une personne, sur sa capacité ou son incapacité, correspond à un indicateur essentiel qui permet d'accéder à des connaissances sur les modalités de construction de son SEP. Cet aspect lié à l'expression verbale des personnes, qui permet de déduire des modalités de construction de leur SEP, a été abordé de manière plus détaillée dans le chapitre 4 (partie 4.7.). Les propos de Jérôme témoignent d'un processus de construction à l'œuvre en matière de SEP entrepreneurial (au sens de l'esprit d'entreprise). Cela dans la mesure où Jérôme a mentionné, dans son propos, qu'il a appris « sur le domaine de l'entreprise ».

Une autre partie du discours de Jérôme (cité dans le tableau 2), mentionne également un SEP lié à l'esprit d'entreprise. Tout d'abord, il s'agit d'un propos en lien avec l'esprit d'entreprise, cela par la référence au rôle de PDG : « (…) On a nommé deux autres PDG : donc moi-même et une autre personne de la classe pour aider à organiser parce que deux c'étaient mieux qu'un, et ça nous a beaucoup aidés. » L'utilisation par l'interviewé du terme PDG (acronyme signifiant « président-directeur général »), qui est employé dans le « monde » de l'entreprise, renvoie donc implicitement à la notion d'entreprise. Cette référence implicite mais positive à la notion d'entreprise, par l'emploi de cet acronyme PDG, témoigne comme nous l'avons vu précédemment de la présence d'une caractéristique de l'esprit d'entreprise (Léger-Jarniou, 2003). De même, le propos de Jérôme traduit l'expression d'un SEP lié à l'esprit d'entreprise dans la mesure où il a mentionné une forme d'évaluation de son efficacité, en mobilisant une réflexivité sur son expérience vécue, en indiquant que le rôle de PDG, porté avec un autre élève, a été une bonne chose. En ce sens, il semble que le propos de Jérôme traduit, pour cet élève, un processus à l'œuvre de construction du SEP entrepreneuriale (au sens de l'esprit d'entreprise).

D'après des recherches qui ont porté sur les traits de personnalité des entrepreneurs, évoquées par Filion (1997), une des caractéristiques de l'entrepreneur qui est le plus souvent citée (parmi d'autres) est celle de leader. Dans le chapitre 1, nous avons repris le tableau de Filion (1997) qui indique les nombreuses caractéristiques le plus souvent attribuées aux entrepreneurs, par des chercheurs spécialistes du comportement (Hornaday, 1982 ; Meredith, Nelson et Neck, 1982 ; Timmons, 1978). Le rôle de PDG évoqué par Jérôme renvoie donc à un trait important de personnalité de l'entrepreneur, et d'une certaine manière à la notion d'entrepreneur et d'esprit d'entreprise. En effet, selon Léger-Jarniou (2003) la notion d'entrepreneur est une dimension de l'acception de l'esprit d'entreprise.

Venons-en à un autre élément qui permet d'identifier un processus de construction du SEP en lien avec l'esprit d'entreprise, qui correspond à la prise en compte de la source de l'expérience vécue. Cet élément correspondant à la source de l'expérience vécue et à la réflexivité associée à cette source comme facteur de construction du SEP a été abordé précédemment (en introduction de la partie 6 .2).

Tout d'abord nous remarquons que les propos de Jérôme mentionnent cette notion d'expérience vécue, ou « expérience active de maitrise » (Bandura, 2007), qui suppose que le SEP soit construit à partir d'une implication de la personne concernée par cette construction. En effet, l'interviewé évoque sa propre personne et cela témoigne de son implication dans l'expérience qu'il relate. De même, l'emploi du « je » et du « nous » dans les propos exprimés par l'interviewé illustre ces dimensions de l'expérience vécue et de l'implication : « Ça m'intéressait de plus en plus. Et enfin, j'ai appris… » ; « (…) et ça nous a beaucoup aidé. ». Par ailleurs, ces propos expriment une réflexivité associée à l'expérience vécue qui correspond également à un indicateur de construction du SEP (Bandura, 2007). Cette réflexivité est illustrée par la manière positive avec laquelle l'élève mentionne son expérience vécue dans la ME.

Avant d'aborder le croisement des sources de construction du SEP avec des caractéristiques/dimensions de l'approche par projet, nous allons tout d'abord évoquer deux des dimensions, de cette approche par projet, identifiées dans les propos de l'interviewé. Ces deux dimensions de l'approche par projet correspondent à la *persévérance* et à la *motivation*

(Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004[295]). L'approche par projet a été évoquée dans le chapitre 3 (partie 3.6) et nous rappelons que les différentes caractéristiques/dimensions liées à cette approche par projet ont été présentées dans la première partie de ce chapitre (partie 6.1)[296]. Toutefois, dans une nouvelle perspective par rapport à cette précédente partie, et en complémentarité de celle-ci, nous apportons tout d'abord un bref éclairage sur ces deux dimensions, de *persévérance* et de *motivation*[297], puis nous évoquons leur croisement avec la source de l'expérience vécue.

Les dimensions de persévérance et motivation sont évoquées dans le propos exprimé par Jérôme. La citation suivante, extraite du discours de cet élève, exprime en effet ces deux dimensions qui sont d'ailleurs liées (la motivation contribue à la persévérance et inversement) : « Ça m'intéressait de plus en plus. Et enfin, j'ai appris… c'était pour apprendre de plus en plus sur le domaine de l'entreprise. »[298] Nous constatons que Jérôme a indiqué qu'il était de plus en plus intéressé par le projet de ME parce que cela lui permet d'apprendre : « ça m'intéressait (…) c'était pour apprendre (…) ». Nous observons dans ce propos que la « motivation » d'apprendre de Jérôme vient de son désir d'apprendre, et cela expliquerait la persévérance que nous avons identifié dans son propos notamment avec l'emploi « enfin » : « Ça m'intéressait de plus en plus. Et enfin, j'ai appris… (…) ». Cela rejoint d'une certaine manière l'idée de Perrenoud (2002) selon laquelle « Le projet est mobilisateur, pour les élèves, parce que les enjeux leur importent. » (Perrenoud, 2002, p.5) Selon cet auteur, ce qui est le plus important pour les élèves, ce n'est pas d'apprendre par le projet (contrairement à l'objectif des enseignants), mais de réussir. Toutefois, l'enjeu d'apprendre fait partie des « motivations » secondaires de l'élève (Perrenoud, 2002, p.5).

---

[295] Ces deux dimensions qui correspondent à des effets bénéfiques de l'approche pédagogique par projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004) ont été évoquées dans le chapitre 3 (partie 3.6.3.).

[296] Nous avons présenté dans cette partie 6.1 ces caractéristiques/dimensions (au nombre de 7) avec l'objectif d'identifié l'approche par projet dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif de ME. Ici, nous mobilisons à nouveau ces mêmes caractéristiques/dimensions de l'approche par projet, mais dans un but différent qui est celui de montrer qu'elles contribuent, en tant que facteurs, à la construction du SEP lié au domaine de l'esprit d'entreprise.

[297] Cette approche pédagogique par projet (Proulx, 2004 ; Boutinet, 2012) ou démarche de projet (Perrenoud, 2002) a été explicitée plus en détail dans le chapitre 3 (partie 3.6.).

[298] Cet extrait de citation du discours de Jérôme a également été mentionné de manière plus longue dans le tableau 2.

Dans le même extrait de discours cité plus haut, nous avons identifié des éléments concernant le processus de construction du SEP entrepreneurial (au sens de l'esprit d'entreprise). Il s'agit d'une identification de la source de l'expérience vécue et d'une réflexivité qui y est associée, ainsi que des dimensions de la démarche de projet (persévérance et motivation). En outre, une partie de cet extrait d'entretien permet d'identifier un croisement, entre ces éléments, qui serait réalisé de manière implicite par l'interviewé lui-même. Cet extrait d'entretien, que nous citons à nouveau, est le suivant : « Ça m'intéressait de plus en plus. Et enfin, j'ai appris… c'était pour apprendre de plus en plus sur le domaine de l'entreprise. » Dans ce court extrait de discours, Jérôme exprime une forme de rapprochement entre d'une part sa persévérance et sa motivation, et d'autre part son SEP entrepreneurial (au sens de l'esprit d'entreprise). En tenant compte uniquement de ce qu'il exprime sur l'état de son SEP et de son expérience vécue, ces éléments sont traduits par le propos « j'ai appris ». Il y a donc une forme de croisement effectuée implicitement, par l'élève interviewé lui-même, entre des dimensions de la démarche de projet et une source de construction du SEP en lien avec l'esprit d'entreprise (associée à une réflexivité).

Dans une autre partie de l'extrait de discours, Jérôme mentionne de manière implicite un croisement entre d'une part son expérience vécue et une expérience vicariante, et d'autre part un des dix principaux objectifs de la démarche de projet qui est de « Former à la conception et à la conduite de projets » (Perrenoud, 2002, p.3). Cette partie de l'extrait de discours est le suivant : « Comme on était 16 et que c'était beaucoup, on en a nommé, en fait deux… On a nommé deux autres PDG : donc « moi-même » et une autre personne de la classe pour aider à organiser parce que deux c'étaient mieux qu'un, et ça nous a beaucoup aidés. » Dans ce propos, Jérôme emploi le « on » à trois reprises et le « nous » à une reprise. C'est pour cette raison que nous pensons que l'interviewé évoque son expérience vécue et une expérience vicariante qui se matérialisent par cet emploi du « nous » (qui renvoie plutôt à son expérience vécue avec un registre plus personnel) et du « on » (qui désigne plutôt une expérience vicariante et une allusion aux autres élèves). En ce qui concerne le croisement de ces expériences, vécue et vicariante, avec une dimension de la démarche de projet, nous remarquons que celle-ci est également évoquée par Jérôme, puisqu'il évoque la notion *d'organisation [du projet]* avec le propos « aider à organiser ». En ce sens, nous remarquons dans le propos de Jérôme un croisement entre les expériences (vécue et vicariante) et un des dix principaux objectifs identifiés par Perrenoud (2002), cité précédemment dans ce paragraphe.

6.2.2.2. Processus de construction du SEP entrepreneurial (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre) résumé dans les observations de terrain

Dans cette partie qui s'appuie essentiellement sur nos observations de terrain, nous tentons de donner à voir le processus de construction du SEP. Cela en tenant compte comme nous l'avons réalisé dans de nombreuses autres parties de ce chapitre (hormis…) du croisement entre les sources de construction du SEP et des caractéristiques/dimensions de l'approche par projet. Toutefois, dans cette même partie, nous évoquons à la fois le processus de construction du SEP en lien avec l'esprit d'entreprise et le SEP en lien avec l'esprit d'entreprendre. Cela ne signifie pas que nous confondons ces deux types de SEP, mais pour des raisons d'esprit de synthèse, nous avons souhaité rendre compte du processus de construction de chacun d'entre eux dans une même partie.

Au cours de nos observations, plusieurs éléments permettent de remarquer que les élèves sont amenés à développer une réflexivité en lien avec leur expérience vécue. Tout d'abord, nous avons observé dans le cadre de « séminaires de vente » que l'animateur de l'association EPA[299] a indiqué aux collégiens et lycéens qu'ils/elles étaient invités à rédiger une lettre de motivation afin de concourir à un « prix partenaire ». Ce prix comme son nom l'indique est remis par un partenaire qui est une entreprise publique ou privée qui remet sous forme de cheque une somme d'argent à la ME sélectionnée pour recevoir ce prix. La remise de ce prix se déroule en fin d'année scolaire dans le cadre d'un concours régional (cf. chapitre 3 qui présente le dispositif de ME)[300].

Un chargé de mission au Rectorat de Lille a employé ces termes de « séminaires de vente ». D'après les informations provenant de ce chargé de mission, il y avait onze séminaires ventes organisés au niveau de l'académie de Lille (ces séminaires de vente mis en place en janvier et février 2013). Nous avons observé trois de ces onze séminaires qui se sont déroulés en demi-journées (matin ou après-midi).

[299] Il s'agit d'une association.

[300] Nous avons mis en annexe n° xx de cette thèse nos notes d'observation de ces « séminaires vente » et qui évoque cette participation des élèves à un « prix partenaire ».

L'invitation à rédiger une lettre de motivation, à l'occasion de ces séminaires de vente qui se sont déroulés quatre à cinq mois après le lancement du dispositif de ME (qui se fait en début d'année scolaire), nous amène à penser que ces lettres de motivation correspondent à un outil de réflexivité de l'expérience vécue des élèves. En effet, la rédaction d'une lettre de motivation par les élèves, qui s'appuierait sur leur expérience vécue dans le cadre du dispositif de ME, correspond à la mobilisation d'une des sources de construction du SEP : la prise en compte, par le sujet, de la réussite de son expérience vécue. Nous signalons que nous n'avons accédé au contenu de ces lettres de motivation rédigées par les élèves. Toutefois, nous pensons que le contenu de ces lettres rédigées par les élèves avait vocation à mettre en avant leur expérience vécue dans le cadre de leur projet de ME, puisqu'il s'agissait de concourir à un « prix partenaire ».

Dans la partie suivante, nous évoquons les propos de deux autres interviewés qui illustrent ce croisement des sources de construction du SEP entrepreneuriale (au sens de l'esprit d'entreprise), avec des caractéristiques/dimensions de l'approche par projet.

6.2.2.3. La prise en compte du discours de Céline et Olivier

Un autre exemple de réflexivité, mise en œuvre à partir de la source de l'expérience vécue, correspond aux propos prononcés par trois élèves, d'une classe de 3ème pré-professionnelle, dans le cadre d'un entretien de groupe (ces propos sont repris dans le tableau 2). Dans ces propos, Olivier évoque la notion de responsabilité, sans qu'elle lui ait été suggérée : « Déjà être responsable, ça nous apprend aussi à savoir remplir des papiers et… ça, c'est pour ma part. Après, je sais pas. » Comme nous le constatons, Olivier indique que son expérience dans la ME lui a permis d'apprendre à être responsable, et à réaliser des tâches administratives. De plus, il précise que cet apprentissage le concerne, mais qu'il ne sait pas si cela est le cas pour les autres élèves. Selon nous, cette affirmation indique que l'interviewé est parvenu à mettre en œuvre une forme de réflexivité en lien avec son expérience vécue. Cela dans la mesure où il a exprimé positivement ce qu'il a appris, et qu'il a indiqué, en exprimant le propos « Après je sais pas », une limite dans ce qu'il connait de l'apprentissage des autres élèves de la ME.

De plus, le propos d'Olivier renvoie à une autre source de construction du SEP, qui correspond à l'expérience vicariante, expérience dans laquelle l'individu est impacté positivement ou négativement par l'observation de l'activité de l'autre, et/ou par l'imagination qu'il développe en lien avec une potentielle activité de l'autre. Les travaux portant sur l'expérience vicariante (Bandura, 2007) indiquent que l'individu construit en partie son SEP « (…) par des expériences vicariantes médiatisées par des réalisations modelées par autrui. » (Bandura, 2007, p. 135)

La réflexivité exprimée par Olivier est selon nous réalisée également à partir de cette seconde source de construction du SEP, l'expérience vicariante, et elle s'ajoute donc à la source de l'expérience vécue que nous avons identifié précédemment dans le propos de l'interviewé. En effet, Olivier désigne de façon implicite, les autres élèves, avec cette formulation « Après je sais pas » qui signifie que de son côté il a réalisé un apprentissage, mais qu'il ignore savoir si les autres élèves ont réalisé cet apprentissage. De plus, à la suite du propos d'Olivier, une autre interviewée, Céline, qui a participé au même entretien de groupe indique que d'autres apprentissages ont été réalisés, avec le propos suivant : « Bah après, ça apprend comment on peut gérer une entreprise aussi, comment ça marche une entreprise. ». (Céline, propos extraits du tableau 2). Nous interprétons ce propos de Céline dans le sens de l'expression d'un apprentissage à l'échelle des élèves de la ME, et pas uniquement à son niveau personnel. En ce sens, ce propos de Céline témoigne selon nous d'un processus de construction du SEP de cet élève, à partir de la source de l'expérience vicariante.

6.2.2.4. La prise en compte des propos d'Antoine dans le cadre de la compréhension du processus de construction du SEP (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre)

Au moment du déroulement de l'entretien, Antoine est un ancien élève de terminale professionnel ELEC[301] de l'Académie de Guadeloupe (Ile Marie-Galante). Il a participé l'année précédente à un dispositif de ME, et il a été interviewé quelques mois après son expérience de ME lorsqu'il fréquentait cette classe de terminale. Nous avons appris lors de notre déplacement dans l'ancien lycée de l'élève (sur une demi-journée), que plusieurs anciens élèves de terminale, dont Antoine, poursuivaient leur projet initié l'année précédente. Au moment de l'entretien,

[301] Electrotechnique, Energie, Equipements Communicants

Antoine suit un cursus en première année de STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) à l'université.

Nous avons identifié dans l'extrait d'entretien d'Antoine (cf. tableau 2) un croisement entre une information témoignant de son expérience vécue et une dimension de l'approche par projet qui correspond à la *résolution de problème* et à l'habileté de *surmonter les obstacles* (Proulx, 2004)[302]. Selon Proulx (2004), cette dimension de l'approche par projet est un des avantages de cette méthode d'apprentissage (Proulx, 2004).

Le propos tenu par Antoine mentionne qu'il a rencontré une difficulté dans le cadre de la réalisation du projet de ME, cela par l'emploi du terme de problème. Ce propos est le suivant : « Quand elle a dit qu'elle avait des problèmes, j'ai regardé la paire, j'ai vu que le caoutchouc n'était pas assez meulé. » De plus, nous remarquons dans le propos exprimé par l'interviewé, une forme de contradiction qui témoigne d'une évolution dans le discours et les idées exprimées (Bardin, 1977). Le discours qui exprime cette contradiction est le suivant : « Alors, j'ai meulé vite fait pour elle, bien tranquillement, j'ai pris mon temps, je lui ai dit d'attendre quelques minutes, de m'excuser. » Nous remarquons, dans cet extrait d'entretien, qu' Antoine indique d'abord qu'il a agi avec rapidité, avec le propos « j'ai meulé vite », mais il mentionne ensuite qu'il a agi plutôt lentement : « (..) j'ai pris mon temps, je lui ai dit d'attendre quelques minutes (…) ». De même, nous pensons que cette contradiction du discours de l'interviewé témoigne de cette confrontation à un problème rencontré. Toutefois, le propos de cet interviewé, qu'il prononce par la suite, indique qu'il est parvenu à surmonter le problème rencontré et d'une mobilisation d'habileté de sa part : « (…) je lui ai dit d'attendre quelques minutes, de m'excuser. Et quand j'ai vu que j'ai fini complètement la paire, il n'y avait plus aucune trace de défaut. » (Antoine, ancien élève de terminale Bac professionnel) Ce propos d'Antoine indique donc que celui-ci semble avoir fait l'acquisition d'habiletés, mais cela ne signifie pas nécessairement que ces habiletés ont été acquises dans le cadre du projet de ME. Ces habiletés correspondent à un savoir-faire technique et manuel, ainsi qu'à un comportement social et relationnel adapté.

[302] Cette dimension de l'approche par projet n'a pas été abordée précédemment (dans la partie 6.1), puisque notre objectif n'était pas d'évoquer, de manière exhaustive, les caractéristiques/dimensions de l'approche par projet mentionnées dans les travaux de recherche que nous avons consulté.

Dans d'autres extraits du discours d'Antoine en lien avec cette dimension de résolution de problème et d'obstacles surmontés (tableau 2), nous remarquons que la notion de problème est exprimée. Le propos suivant illustre à nouveau la forme de contradiction dans le propos d'Antoine, qui serait un indicateur d'une véritable confrontation à un problème : « Rien. Non. Tout s'est bien passé. Comme moi, je stresse pas trop, tout s'est bien passé. Je réfléchis, je regarde ce que je fais ou pas, de ce côté-là, j'ai eu aucun problème. » L'interviewé commence par indiquer que selon lui « Tout s'est bien passé », puis dans la nouvelle phrase qui suit, il indique que c'est parce qu'il ne stresse pas trop que tout s'est bien déroulé. Avec la formulation « je stresse pas trop », l'interviewé mentionne des difficultés auxquelles il semble confronté. Par ailleurs, cette formulation témoigne également d'une forme de dépassement de la difficulté rencontrée par l'interviewé dans le cadre de la mise en œuvre du projet.

Venons-en au croisement de cette dimension de résolution de problème que nous venons d'évoquer, à partir des propos d'Antoine, et des sources de construction du SEP (notamment l'expérience vécue et l'état physiologique). Tout d'abord en ce qui concerne le lien entre la résolution de problème (ou les difficultés surmontées) et la construction du SEP, les travaux de Bandura (2007) indiquent que plus l'individu parvient à surmonter des difficultés, plus cela augmente son SEP, et inversement plus la personne est confrontée à l'échec sans parvenir à le surmonter, plus cela abaisse son SEP. Bandura (2007) n'évoque pas à proprement parlé la notion de problème, comme cela est le cas dans l'approche par projet, avec la formulation de « résolution de problème », mais nous remarquons que les notions de difficultés et de problème sont étroitement liées, cela dans la mesure où l'un des sens du terme de *problème* renvoie à l'idée d'être confrontée à des difficultés[303].

[303] Le CNRTL apporte cette définition du terme de problème. Site visité le 9/06/2021. URL : https://www.cnrtl.fr/definition/probl%C3%A8me

6.3. La construction du SEP des enseignants dans le cadre du dispositif ME

Dans cette partie, il s'agit, à l'instar des parties précédentes qui ont abordé les modalités de construction du SEP des élèves, de saisir des éléments liés à la construction du SEP des enseignants. Ces éléments sont les suivants : les difficultés et les avantages perçus, les compétences mobilisées par les enseignants, les compétences acquises par les élèves (dans le cadre du dispositif ME animé par les enseignants), l'auto-valorisation des enseignants notamment par rapport à leur relation avec les élèves. Ces éléments sont liés à l'expérience vécue des enseignants. En ce sens, cela leur permet de réaliser un retour réflexif dans le cadre de leur construction du SEP (Bandura, 2007)[304]. A partir de ces éléments, nous mettons en avant la construction du SEP des enseignants en lien avec les domaines de l'éducation par le projet (partie 6.3.1) et de l'éducation à l'entrepreneuriat (partie 6.3.2). De plus, à partir de ces mêmes éléments, nous étudions l'état du SEP des enseignants dans ces mêmes domaines (cf. tableau 4 et 5).

En ce qui concerne la prise en compte de l'état du SEP ou pour le dire autrement de son évaluation, Bandura (2007) indique :

« Un sentiment élevé d'efficacité personnelle dans un domaine d'activité n'est pas nécessairement accompagné d'un haut sentiment d'efficacité dans d'autres secteurs (DiClemente, 1986 ; Hofstetter, Sallis & Hovell, 1990). Pour avoir un pouvoir explicatif et prédictif, les mesures d'efficacité personnelle doivent donc être adaptées aux domaines de fonctionnement concernés et représenter des gradations d'exigence de la tâche à l'intérieur de ces domaines. Ceci impose de définir clairement le domaine d'activité étudié et de bien analyser conceptuellement ses différentes facettes, les capacités auxquelles l'individu fait appel, et la gamme des situations auxquelles ces dernières peuvent s'appliquer. » (Bandura, 2007, p.71).

Dans notre recherche, nous n'avons pas poursuivi un objectif d'évaluation du SEP, et nous n'appliquerons donc pas de façon exhaustive les éléments garantissant la bonne évaluation du

[304] Nous avons évoqué, dans la partie précédente (6.2), cet aspect du processus de construction du SEP chez les élèves à partir de l'expérience vécue et d'un retour réflexif sur celle-ci (Bandura, 2007). Nous avons également indiqué dans le chapitre 4 (partie 4.7), ainsi qu'en note de bas de page n°279, le sens apporté au *retour réflexif* ou à la *réflexivité* par Bandura (2007).

SEP. Toutefois, nous avons comme objectif de rendre compte de certains éléments faisant partie de ces modalités d'évaluation du SEP que nous venons d'évoquer en citant les propos de Bandura (2007, p.71), et qui permettent de prendre en compte l'état du SEP des enseignants en lien avec les spécificités des domaines que nous avons évoqué précédemment (SEP lié à l'éducation par le projet, SEP lié à l'éducation à l'entrepreneuriat), et dans d'autres parties de nos écrits de thèse.

Nous nous appuyons ici principalement sur un questionnaire en ligne. Il s'agit d'un questionnaire administré à des enseignants ayant participé à une ou plusieurs ME[305]. Parmi les 68 répondants à ce questionnaire (sur 110 personnes sollicitées), nous avons répertorié que 66 d'entre eux occupent une fonction d'enseignants. Un CPE (Conseiller principal d'éducation) et une formatrice ont également répondu à ce questionnaire. Afin de fluidifier notre propos nous nommons enseignants les répondants à ce questionnaire.

6.3.1. Le SEP des enseignants et la mobilisation de l'approche par projet

Dans cette partie, nous évoquons l'état et la construction du SEP des enseignants en lien avec la démarche de projet. Pour cela, nous avons porté notre attention sur des caractéristiques/dimensions de cette approche par projet (Proulx, 2004 ; Perrenoud, 2002), qui ont été mentionnées par les enseignants. Sur ce point, Perrenoud (2002) mentionne que « Chaque enseignant à probablement un rapport personnel aux projets, dans la classe et dans la vie. » (Perrenoud, 2002, p.1) Ce constat justifie que le rapport à la démarche de projet soit interrogé, tout particulièrement dans le cadre de la participation des enseignants au dispositif ME que nous étudions.

Perrenoud (2002) emploie la formulation plus consensuelle de *démarche de projet*, à la place de *pédagogie du projet* entendue comme principe général d'organisation du travail. Selon l'auteur, cette formulation de *pédagogie du projet* « (…) risque de faire fuir assez rapidement tous ceux qui n'adhèrent pas à une pédagogie définie, mais « font leur marché » dans l'éventail

[305] Ce questionnaire a été présenté dans le chapitre précédent (partie 5.2.1.2).

des démarches proposées par la tradition, les formateurs, les chercheurs en didactique, les mouvements pédagogiques ou d'autres courants, comme la gestion mentale. » (Perrenoud, 2002, p.2). Ici, nous employons cette formule de *démarche de projet* privilégiée par Perrenoud dans un sens équivalent à celui de *pédagogie du projet*.

Il semble, par ailleurs, important de comprendre comment les enseignants s'approprient cette approche par projet. Nous entendons ce terme d'appropriation, associé à l'approche par projet, comme une attribution de sens par les enseignants à la mise en œuvre de cette approche. En tenant compte de l'appropriation par les enseignants de l'approche par projet, nous nous intéressons à la construction du SEP des enseignants en lien avec ce domaine lié à l'éducation par le projet.

Notre intérêt vis-à-vis de la construction du SEP des enseignants en lien avec cette approche, et avec l'éducation à l'entrepreneuriat, se justifie par la conception de Bandura (2007), d'un SEP élevé dans un ou plusieurs domaines donnés qui est prédicteur d'une efficacité dans ce ou ces mêmes domaines. De même, selon Gibson et Dembo (1984)[306] un SEP pédagogique élevé de l'enseignant prédit son efficacité à enseigner et à motiver les élèves, au-delà de situations difficiles rencontrées. En effet, les enseignants ayant un SEP élevé mobilisent des efforts supplémentaires, des techniques appropriées, et pensent « qu'ils peuvent solliciter le soutien de la famille, et vaincre les influences contraires de la communauté par un enseignement efficace. » (Bandura, 2007, p. 363)

En ce qui concerne le SEP pédagogique élevé de l'enseignant, Bandura (2007) mentionne que « Les croyances des enseignants en leur efficacité affectent leur orientation générale envers le processus éducatif aussi bien que leurs activités pédagogiques spécifiques. » (Bandura, 2007, p. 364)

Le tableau 4 ci-dessous présente des données du questionnaire que nous avons privilégiées en raison des items auxquels elles correspondent. Ceux-ci permettent d'effectuer un croisement entre d'une part des dimensions de la pédagogie du projet et d'autre part des facteurs de construction du SEP et/ou des éléments permettant de nous renseigner sur l'état de ce SEP.

[306] Cité par Bandura (*Op.cit.*.).

L'objectif de ce tableau est donc de mettre en lumière le développement du SEP des enseignants, et l'état de celui-ci, en matière de mobilisation de la pédagogie du projet.

Tableau n° 4 - Construction et état du SEP des enseignants en lien avec des dimensions de la pédagogie du projet

Item du questionnaire correspondant à un retour réflexif et question posée	*Construction du SEP*	*Etat du SEP*	*Réponses formulées par les enseignants ou principales réponses formulées*	*Taux de réponses en %* [307]
Mobilisation d'une dimension de l'approche par projet (question n°12 C : Lors des activités de la ME, établissez-vous des liens avec d'autres disciplines scolaires ?)	X		Toujours	21,5
			Souvent	24,6
			De temps-en-temps	44,6
			Jamais	9,2
Changement de pratique (question n° 62 : Le projet de ME a-t-il modifié votre façon d'enseigner ?)	X		Oui fortement	10,2
			Oui en partie	30,5
			Oui mais un peu	18,6
			Non pas du tout	32,2
			Je ne sais pas	8,5
Niveau de difficulté perçue (question n° 63 : le projet de ME permet-il de développer de nouvelles compétences pour la conduite de projet en classe ?)	X		« Non, je disposais déjà des compétences nécessaires »	14,3
			« Non, les ME ne permettent pas de développer de nouvelles compétences »	5,4
			Je ne sais pas	21,4
Avantages perçus (question n° 63)	X	X	« Oui, je dispose maintenant de nouvelles compétences »	14,3

[307] Il s'agit du pourcentage par rapport au nombre d'enseignants ayant répondu à la question concernée.

	X	X	« Oui, cela m'a permis de renforcer des compétences »	44,6

Selon Perrenoud (2002), la dimension de l'interdisciplinarité correspond à un des dix objectifs principaux de la démarche de projet. En effet, selon cet auteur, « l'élève-acteur » est confronté dans un projet à de « vrais » problèmes, comme un maçon au pied du mur, qui « (…) l'oblige à se mesurer à des défis qui ne sont pas organisés pour être exactement à sa mesure, et ne se présentent pas dans les formes du travail scolaire ordinaire. » (Perrenoud, 2002, p.5). Autrement dit, le « découpage » par discipline scolaire comme nous le connaissons dans le système éducatif, ne peut être mis en œuvre dans le cadre d'une démarche de projet.

Les réponses des enseignants relatifs à cet item, qui correspond à la réalisation de liens avec d'autres disciplines scolaires (tableau 4 ci-dessus), témoignent de la présence de l'un de ces dix objectifs de la démarche de projet évoqué plus haut (*Ibid.*). En effet, près de 91% des enseignants ont répondu qu'ils ont établi des liens avec d'autres disciplines que leur discipline d'enseignement. Alors que seul 9,2 % des 65 enseignants, ayant répondu à cet item, déclarent ne jamais établir de liens avec d'autres disciplines scolaires. Par ailleurs, nous pensons qu'il existe une relation entre cet item et la construction du SEP pédagogique des enseignants évoqué précédemment (Bandura, 2007). Cela dans la mesure où cette affirmation des enseignants, qui porte sur l'établissement de liens avec d'autres disciplines scolaires (à 90,7 % des enseignants exprimés), dénote une forme de retour réflexif mettant en avant leur capacité à nouer des liens interdisciplinaires. Cela en « sortant » de leur habitude à mobiliser une seule disciplinaire scolaire comme cela est le cas dans une approche pédagogique classique. En ce sens, comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente (6.2) sur la construction du SEP des élèves, il y a ce même processus de construction du SEP à partir du traitement cognitif d'une information provenant de l'expérience vécue. De plus, il s'agit pour cet item d'un retour réflexif des enseignants sur leur expérience vécue dans la ME[308], qui a été d'indiquer qu'ils sont parvenus à établir des liens interdisciplinaires à partir des activités réalisées dans la ME.

[308] Cela est également le cas pour l'ensemble des autres items du questionnaire qui ont été présentés dans les tableaux n° 4e et 5. En ce sens, la réflexivité des enseignants qui se produit lors de la formulation de réponses à ces items du questionnaire, demande à être entendue comme un révélateur de leur capacité réflexive vis-à-vis de leur l'expérience vécu dans le cadre du dispositif de ME.

Un autre item nous semble important pour comprendre le type de rapport à la démarche de projet des enseignants ayant participé au dispositif de ME que nous avons étudié. Il s'agit de l'item qui concerne l'expérience des enseignants en matière de participation à d'autres projets que celui de ME (dans les trois dernières années). Dans le cadre de cet item et de la question posée (*cf.* tableau 3), 48,5% des enseignants (soit près de la moitié d'entre eux) ont répondu avoir réalisé un autre type de projet que celui de ME.

Dans le tableau 5, ci-dessus, nous avons repris un extrait des réponses des enseignants à la question relative à l'intitulé d'un projet réalisé et à la réalisation à laquelle a donné lieu ce projet.

Les réponses collectées dans le cadre de ce questionnaire ne peuvent être généralisées à l'ensemble des dispositifs de ME mis en place sur d'autres académies et sur d'autres périodes[309] , mais la prise en compte de ces réponses et de leur analyse, donnent à voir une « photographie » du dispositif à un moment « t » sur un territoire donné.

Nous venons d'évoquer le SEP en lien avec le « domaine » de l'éducation par le projet (à partir du dispositif de ME). Dans la partie suivante, nous évoquons d'autres domaines auxquelles le SEP est associé, notamment le domaine de l'éducation à l'entrepreneuriat, cela en distinguant l'éducation à l'esprit d'entreprise et l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Cette distinction avait été réalisée dans la partie précédente (6.2) avec un SEP de l'élève en lien avec l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre.

[309] Le questionnaire à été administré en avril 2013 et concerne la mise en œuvre du dispositif durant l'année scolaire 2012/2013.

6.3.2. L'état et la construction du SEP des enseignants en lien avec les dimensions de « rapport au projet » et de « compétences enseignantes mobilisées »

Tableau n°5 - Construction et état du SEP des enseignants en lien avec une pluralité d'items

Item du questionnaire et question posée	*Construction du SEP*	*Etat du SEP*	*Réponses choisies par les enseignants ou principales réponses formulées*	*Taux de réponses en %* [310]
Retour réflexif sur des difficultés perçues (question n° 41 : le projet de ME a surtout été l'occasion de : 3 réponses maximum au choix)	X	X	« Suivre avec difficulté le rythme du projet »	10,3
			« Rencontrer des difficultés sans parvenir à les résoudre »	2,9
			Total cumulé des réponses	13,2[311]
Retour réflexif sur des avantages perçus (question n° 41)[312]	X	X	« Valoriser votre travail »	4,4
			« Travailler avec plaisir »	38,2
			« Être plus créatif dans votre espace professionnel »	39,7
			« Mieux communiquer avec les élèves »	47,1
			« Plus communiquer avec les élèves »	17,6
			« Mieux connaître le monde de l'entreprise »	27,9

[310] Il s'agit du pourcentage par rapport au nombre d'enseignants ayant répondu à la question concernée.

[311] Ce chiffre « total cumulé » qui est une addition des chiffres en pourcentage ne correspond pas lui-même à un pourcentage. Il s'agit donc d'un chiffre qui est à considérer en valeur absolu et non plus en en pourcentage. Il faut toutefois rapporter ce chiffre au nombre de choix de réponses sur lequel s'est appuyé le calcul de ce chiffre. Par exemple ce chiffre de 13,2 a été calculé à partir d'une catégorie (difficultés perçues) composée de deux choix de réponses proposés aux enseignants, et nous pouvons penser que si d'autres choix de réponses avaient été proposés dans cette catégorie, nous aurions obtenu un chiffre supérieur à 13,2.

[312] Par rapport à cette question n°41 du questionnaire qui apparait à deux reprises dans ce tableau, il s'agit d'une seule et même question, mais dans la présentation des réponses à cette question, nous avons souhaité distinguer celles qui renvoient à un avantage perçu, par rapport à celles qui renvoient, à l'inverse, à une difficulté perçue. Nous remarquons que dans leurs réponses, que les enseignants qui indiquent des avantages perçus sont beaucoup plus nombreux que ceux indiquant l'inverse (difficulté perçue).

			« Travailler en collaboration avec d'autres adultes »	23,5
			« Sortir d'une certaine routine »	48,5
			Total cumulé des réponses	246,9[313]
Retour réflexif sur des difficultés perçues (question n° 64 : Choix de 3 adjectifs maximum pour qualifier les compétences enseignantes[314])	X		« Souvent inadaptées »	7,4
			« Insuffisantes »	14,7
			« Insuffisamment prises en compte »	20,6
			« Parfois inadaptées »	17,6
			« C'est flou pour moi »	17,6
			Total cumulé des réponses	60,3
Retour réflexif sur des avantages perçus (question n° 64)	X		« Nécessaires »	54,4
			« Parfois utiles »	30,9
			« Précieuses »	27,9
			Total cumulé des réponses	113,2
Retour réflexif sur des avantages perçus (question n°65 : Quelle compétence professionnelle mise en œuvre dans le projet vous semble la plus importante ?)	X	X	**Concevoir et conduire un projet** (mobilisation de la pédagogie du projet, adaptabilité, aller jusqu'au bout, accompagnement par l'écoute et la dynamique, capacité à juger la faisabilité d'un projet en fonction des faibles moyens, communication, concevoir un projet complet, être capable d'accompagner sans tout maîtriser, gestion du groupe, la réactivité, l'organisation, la connaissance des réseaux institutionnels, une maitrise minimum de l'outil informatique, laisser faire les élèves, ne pas trop guider, laisser prendre des responsabilités, prendre en compte	65,4

[313] Ce chiffre élevé est à rapporter (comme nous l'avons indiqué précédemment) au nombre important de choix réponses de sa catégorie (avantages perçues).

[314] Pour cette question (n°64) 8 types de réponses ont été proposés comme choix de réponse aux enseignants.

			la diversité des élèves, test de capacité des élèves, utilisation des TICE)	
			Développer des compétences transversales (l'autonomie/rendre autonome/ l'apprentissage de l'autonomie, l'écrit, la patience, le travail en équipe, le pragmatisme, la rigueur, s'informer)	23,1
			Développer des compétences d'esprit d'entreprise (connaissance du monde de l'entreprise, l'esprit d'entreprise lui-même, gestions techniques, la fabrication, le management, savoir-faire en matière commerciale)	11,5
Retour réflexif sur l'expérience vécue (question n° 67 : ce projet a-t-il modifié vos relations avec les élèves ?	X		Oui	77,2
			Non	22,8
Retour réflexif sur l'expérience vécue	X	X	Valorisation sur le registre des compétences	44,2

(question n° 67 B qui est dépendante de la question précédente : si oui précisez en quoi ?)			Valorisation sur le registre de la confiance	32,6
			Autre registre de valorisation (la proximité, l'adéquation au réel, le regard valorisant, compétence et confiance, l'absence de hiérarchie, un écart dans le regard porté, le contact direct)	23,2

Comme cela a été évoqué dans la note de bas de page n°314, les enseignants qui ont exprimé leur réponse à l'ensemble des items que nous avons extrait du questionnaire est un indicateur de leur capacité réflexive par rapport à leur expérience vécue. En effet, nous l'avons indiqué à plusieurs reprises (notamment dans le chapitre 4, partie 4.7), selon Bandura (2007) cette capacité réflexive sur l'expérience vécue est une condition du développement du SEP[315]. En ce sens, la restitution des items du questionnaire que nous avons effectué (dans les tableaux n°4 et 5) souligne l'importance de la réflexivité des enseignants en lien avec leur expérience vécu.

Nous l'avons indiqué précédemment (chapitre 4) et rappelé dans l'introduction de ce chapitre[316], la réflexivité en lien avec les informations issues de l'expérience vécue est une condition de construction d'un SEP. En ce sens, nous avons tenté d'illustrer par les deux tableaux de traitement des données du questionnaire (tableaux n°4 et 5), qu'il ne s'agit pas seulement de prendre en considération le contenu des réponses choisies et/ou exprimées par les enseignants, mais également de tenir compte du taux important de participation des enseignants au questionnaire (62 enseignants sur 68)[317]. En effet, notre observation, selon laquelle les enseignants qui ont répondu nombreux (avec ce taux élevé de participation) aux items du questionnaire, les invitant à mobiliser leur réflexivité en lien avec leur expérience vécue,

[315] Nous avons rappelé dans l'introduction de ce chapitre (note de bas de page n°279, p.186) la définition de la réflexivité (ou pensée réflexive) selon Bandura (2007) qui avait été mentionnée dans le chapitre 4.

[316] *Cf.* note de bas de page n° 314.

[317] Ce taux de participation effective des enseignants au questionnaire est de 91 %.

représente en soi un premier indicateur de construction du SEP des enseignants en lien avec leur expérience vécue dans le cadre d'un dispositif de ME.

Dans cette partie (6.3.2), nous allons évoquer la construction du SEP des enseignants en lien avec deux principales dimensions que nous avons identifiées dans les réponses des enseignants au questionnaire. Ces deux dimensions qui correspondent au « rapport au projet » et les aux « compétences enseignantes mobilisées » (*cf.* tableau n°5) nous ont semblé intéressantes à prendre en compte afin d'illustrer la construction d'un SEP des enseignants en matière de mobilisation d'approche pédagogique par projet, et d'enseignement de l'entrepreneuriat.

Tout d'abord, en ce qui concerne les réponses apportées par les enseignants à un des items du questionnaire (question n°41)[318], qui interroge la manière avec laquelle les enseignants se représente le projet ou leur rapport au projet (Perrenoud, 2002 ; Boutinet, 2012), nous relevons qu'en grande majorité les réponses choisies correspondent à une mise en avant des avantages liés au projet.

Cela pourrait traduire une représentation valorisante du projet de ME. En effet, sur les 10 types de réponses proposées pour cette question, nous observons des taux importants pour les types de réponses correspondant à une vision et/ou un rapport valorisant et valorisée du projet (sauf pour la réponse « valoriser votre travail »[319]). De plus, si nous prenons le chiffre « total cumulé des réponses » pour la catégorie de réponses « difficultés perçues » de cette question n°41, nous remarquons que celui-ci est assez faible (13,2), alors que le « total cumulé » pour la catégorie de réponses « avantages perçus » est assez élevé (246,9). Cela même s'il est important de rappeler que ces chiffres « total cumulé » doivent être rapportés, comme nous l'avons dit précédemment au nombre de choix de réponses proposés aux répondants.

Nous considérons toutefois que les réponses apportées par les enseignants témoignent assez clairement d'une part de leur rapport positif au projet et/ou à l'approche pédagogique par projet, et d'autre part de la construction d'un SEP lié à la mobilisation d'une approche pédagogique par projet. Cela confirme d'ailleurs les données que nous avons analysé dans la partie

[318] Il s'agissait d'une question semi-ouverte avec réponse à choix multiple (10 réponses ont été proposées).

[319] Seul 4,4 % des répondants ont choisi cette réponse, mais nous pensons qu'il faut relativiser ce faible chiffre puisqu'il correspond à 1 type de réponse sur 8 portants sur les avantages perçus (*cf.* question n°41 du tableau n°5).

précédente (6.3.1.), et à partir du tableau n°4 qui nous a permis de vérifier notre hypothèse de la construction d'un SEP des enseignants en lien avec cette dimension de l'approche pédagogique par projet.

La question suivante (n°64) présentée dans le tableau 5, illustre de la même manière ce que nous avons observé pour la question n°41 (rapport positif au projet et/ou à la pédagogie de projet), mais cette fois-ci pour la mobilisation de compétences enseignantes. En effet, nous observons là aussi d'assez faibles taux pour les réponses faisant partie de la catégorie « difficultés perçues » (entre 7,4% et 20,6%), par rapport aux chiffres correspondant à la catégorie « avantages perçus » (entre 27,9% et 54,4%).

Tout d'abord, pour la question n°65, il est important de préciser qu'elle n'est pas présentée (dans le tableau n°5) à partir des catégories que nous avons-nous mêmes construites « avantages perçus/difficultés perçues » (comme c'est le cas pour les questions n°41, 64 et 67B). Toutefois, il faut préciser que nous avons construit d'autres catégories pour synthétiser les réponses des enseignants, et ainsi les analyser à partir de ces catégories construites. Pour cette question n°65[320], nous avons construit trois catégories permettant de synthétiser l'ensemble des réponses des enseignants[321]. Avant d'analyser les chiffres obtenus pour chacune de ces trois catégories, nous précisons que nous avons présenté (dans le tableau n°5 et pour la question n°65) l'ensemble des réponses formulées par les enseignants, et qui correspondent selon nous à chacune de ces trois catégories.

Par rapport aux chiffres que nous avons obtenu[322], il ressort un pourcentage d'enseignants assez fortement majoritaire qui ont indiqué développer des compétences liées à la conception et à la conduite de projet (65,4 %). Tout d'abord en ce qui concerne ce chiffre, il nous semble important de le mettre en perspective avec ce qui a été observé précédemment dans le tableau n°4 à propos de la mobilisation par les enseignants d'une approche pédagogique par projet, et ce que nous avons relevé dans le cadre de la question n° 41 (précédemment évoquée) qui permettait d'observer un rapport positif de la part des enseignants au projet et/ou à l'approche

[320] Il s'agit d'une question ouverte.

[321] Ces catégories sont les suivantes : « concevoir et conduire un projet » ; « développer des compétences transversales » ; « développer des compétences d'esprit d'entreprise ».

[322] Nous avons calculé nous-mêmes ces chiffres en pourcentage.

pédagogique par projet. Ensuite, concernant les enseignants qui ont considéré développer des compétences qui nous ont semblé être transversales, nous obtenons un chiffre de 23,1% qui est nettement moins important que celui concernant les compétences de conception et de conduite de projet (65,4%), mais qui demeure non négligeable. De plus, ce chiffre demande à être mis en perspective avec celui précédemment mentionné (65,4%), afin de nous permettre de penser que les enseignants construisent un SEP en matière d'enseignement à l'esprit d'entreprendre. Cela à partir d'une mise en avant de compétences liées à la mobilisation de l'approche pédagogique par projet et/ou de compétences que nous qualifions de transversales. Enfin, le dernier chiffre de 11,5% que nous obtenons pour cette question n°65 correspond au pourcentage d'enseignants ayant indiqué comme « première » compétence, celle que nous qualifions d'esprit d'entreprise. A propos de cette compétence d'esprit d'entreprise, pour laquelle nous observons un chiffre assez faible, il nous semble toutefois important de le prendre en compte. En effet, il permet d'observer que ce type de compétence est mobilisé d'une certaine manière à un « second niveau », en marge des compétences associées à la mobilisation d'une approche pédagogique par projet, et d'une aptitude des enseignants à développer des compétences transversales chez les élèves.

En ce qui concerne la question n°67 B, nous précisons là aussi que nous avons construit plusieurs catégories (valorisation sur le registre des compétences, valorisation sur le registre de la confiance, autre registre de valorisation). Cela afin de synthétiser et de « donner à voir » les réponses des enseignants à la question posée. Il ressort donc des réponses des enseignants ces trois registres de valorisation liés à leur expérience de conduite d'un projet de mini-entreprise. Ces trois registres de valorisation témoignent de la construction d'un SEP des enseignants, cela dans la mesure où ils renvoient à des modalités de valorisation de leur rapport à l'expérience vécue.

Nous reviendrons, par la suite, dans la conclusion générale, sur quelques résultats de recherche obtenus par l'analyse de ce questionnaire administré aux enseignants. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà mentionner qu'il confirme les principales hypothèses de recherche que nous avions émises à propos de la construction d'un SEP de l'enseignant (Bandura, 2007), cela tant en matière de mobilisation d'une approche pédagogique par projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004), qu'en ce qui concerne l'enseignement de l'entrepreneuriat (et tout particulièrement l'enseignement de l'esprit d'entreprendre).

Conclusion générale de la thèse

L'émergence du champ de recherche en entrepreneuriat qualifiée de « relativement récente », tout en étant en rapide évolution (Verzat & Toutain, 2015) révèle d'une certaine manière le contexte dans lequel se situent nos propres travaux de recherche. L'intérêt que nous avons porté à ce champ de recherche en construction (évoqué dans le chapitre 1) a contribué, dans les premiers temps de nos investigations, à l'adoption d'un regard et d'une vision larges sur notre objet de recherche lui-même en construction (Kaufmann, 2008). Les apports et les connaissances issues de ce champ de recherche en entrepreneuriat ont alors été pour nous, tout à la fois nombreux et précieux. Il s'agissait par exemple de nous éclairer sur l'origine et les interprétations du vocable entrepreneuriat. En ce qui concerne l'origine de ce vocable, il faut remonter au moyen âge si on considère qu'il est une extension du terme entrepreneur, qui serait lui-même issu de l'ancien français avec le terme « entreprendeur » (Verzat & Toutain, *Op.cit.*). Mais au-delà de ces considérations qui ont été éclairantes pour la compréhension de la notion d'entrepreneuriat, nous avons surtout pris en compte l'idée que la notion d'entrepreneuriat demande à être définie à partir de quatre paradigmes (présentés dans la partie 3.1.1 du chapitre 3), et que cela induit une définition globalisante de ce concept (Surlemont & Kearney, 2009), mais par là-même cela entraîne des conséquences sur le plan de son interprétation par les acteurs institutionnels et/ou éducatifs (Pépin, 2011 ; Champy-Remoussenard, 2012 ; Chambard, 2013 ; Frétigné, 2017). De même, en matière de problématique de recherche, nous avons pris en considération cet aspect polysémique de la notion d'entrepreneuriat, et les deux compétences (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre) qui lui sont associées (Surlemont & Kearney, *Op.cit.*).

Un autre aspect que nous souhaitons souligner, ici, dans cette conclusion de notre travail de recherche, est liée la notion d'action publique (Duran, 2010 ; Van Zanten, 2014). Cette notion (abordée dans le chapitre 2) renvoie notamment à l'idée « d'un processus social » impliquant « des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes publics posés et les orientations de l'action. » (Van Zanten, *Ibid.*, p.23) Cette notion d'action publique serait préférée à la notion de *politique publique* qui est remise en cause notamment en raison du fait « qu'elle favoriserait une vision trop unilatérale » (*Ibid.*, p.23). En lien avec une des dimensions de notre problématique de recherche, qui porte sur les conditions, les principes

et les modalités d'une éducation à l'entrepreneuriat, il s'agirait de savoir dans quelle mesure *l'action publique éducative* en matière d'entrepreneuriat et d'esprit d'entreprendre pourrait convenir afin notamment de mettre en œuvre, de façon effective, la double finalité de l'éducation (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre) ? Cela en prenant compte également les trois sens du concept d'éducation (élever, enseigner, former) (Reboul, 2010), et qui permettrait du même coup de réunir les conditions d'une véritable mise en œuvre du principe d'apprentissage tout au long de la vie (*life long learning*) abordé dans le chapitre 3. De même, le « renversement de perspective » comme conséquence d'un déplacement du regard « de la construction des politiques à leur mise en œuvre » (Van Zanten, 2014, p.22) serait une condition *sine qua non* afin de véritablement traduire les intentions d'éducation à l'esprit d'entreprendre[323] en acte sur le terrain de l'enseignement secondaire, universitaire et de la formation tout au long de la vie.

Nous avons formulé un questionnement de recherche qui a porté sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, cela en tenant compte des deux acceptions (esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre), et donc des deux finalités éducatives. De plus, nous nous sommes focalisés sur les principes et les conditions de mise en œuvre pédagogique, et en tentant d'identifier des effets chez les élèves et les enseignants en matière de construction du SEP.

En ce qui concerne la mobilisation de notre cadre théorique relatif au SEP, ce concept nous a permis de prendre en compte l'idée que le SEP est toujours associé à un ou plusieurs domaines. Nous avons en effet évoqué dans le chapitre 4, le caractère multidimensionnel du SEP et mentionner différents travaux cités par Almudever et *al.* (2006) qui illustrent cette multi-dimensionalité du SEP, cela à partir de l'exemple de différents domaines impactés par le SEP (santé, sport, choix de la profession, conduites innovantes au travail, réceptivité aux innovations). Outre le fait que certains de ces domaines soient liés à l'entrepreneuriat et donc d'une certaine manière à l'éducation à l'entrepreneuriat[324], cela nous a amené à émettre

[323] Définie comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 3, comme une compétence clé liée à la prise d'initiative et à l'action, et qui suppose selon nous que les individus soient amenés notamment à développer un esprit de créativité, un goût du risque raisonné, ainsi que des stratégies de résolution de problème.

[324] Pepin (*Op.cit.*) indique que différents chercheurs (Deuchar, 2004 ; Gibb, 1987, 1993 ; Hitty, 2002, 2008 ; Leffler, 2009 ; Léger-Jarniou, 2008) ont identifié un parallèle entre l'entrepreneuriat et l'éducation.

l'hypothèse que les élèves et les enseignants développent un SEP dans différents domaines à partir de leur participation à un dispositif de mini-entreprises.

En ce qui concerne notre double questionnement qui correspond à la construction du SEP des élèves (1) et à la construction du SEP des enseignants (2), nous avions évoqué cet aspect dans notre introduction, en indiquant que cela se justifiait car selon Bandura (2007) le SEP des enseignants « détermine partiellement le niveau d'apprentissage de leurs élèves. [Et] En retour divers facteurs de l'environnement scolaire peuvent modifier les croyances des enseignants en leur efficacité à générer la réussite scolaire. » (*Ibid.*, p.374) L'idée d'un lien entre le SEP des enseignants et celui des élèves qui semble être mentionné dans la citation précédente, est exprimé plus clairement : « Les données indiquent que les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique (…) façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles. » (*Ibid.*, p.363). Autrement dit, le SEP pédagogique des enseignants impacte le SEP lié aux activités intellectuelles de « leurs » élèves.

Tout d'abord, en ce qui concerne nos hypothèses, nous n'avons pas formulé ce type de postulat qui concerne le lien entre le SEP de l'enseignant (ou de son SEP pédagogique) et du SEP de l'élève. Nous n'avons donc pas recherché ce type de lien dans nos données, mais cette hypothèse pourrait être intéressante dans le cadre de futures recherches portant sur le développement du SEP des élèves et des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre.
Toutefois, nous avons formulé une première hypothèse qui a été mentionnée dans notre introduction générale, puis prise en compte dans le chapitre 6 (partie 6.1), et qui ne portait ni spécifiquement sur le SEP des élèves, ni spécifiquement sur le SEP des enseignants. Cette hypothèse stipule que l'approche pédagogique mobilisée dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif de ME correspond à une approche pédagogique par projet. Il s'agit d'une hypothèse centrale puisque sa vérification éventuelle, permet d'émettre plus facilement une seconde hypothèse sur l'impact de cette approche pédagogique (associée aux sources de construction du SEP) sur le SEP des élèves.

A partir de notre recueil de données[325] constitué d'entretiens (réalisé dans les académies de Lille et de Guadeloupe), et d'observations (uniquement réalisé dans l'académie de Lille) et de

[325] Ce recueil de données a été présentée dans le chapitre 5.

l'analyse de ces données, nous sommes parvenus à vérifier cette première hypothèse précédemment évoquée. En effet, dans le cadre de nos analyses de données (exposées dans la partie 6.1 du chapitre 6), nous sommes parvenus à identifier assez clairement cette mobilisation de l'approche pédagogique par projet, cela en identifiant sept caractéristiques de cette approche (Arpin & Capra, 2001 ; Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004).

En ce qui concerne les autres résultats de recherche qui portent sur la construction du SEP des élèves, et sur celle du SEP des enseignants, nous allons présenter de manière distincte ces deux types de résultats (en rappelant au préalable nos hypothèses).

Tout d'abord, pour les élèves, notre hypothèse principale qui a été rappelée dans l'introduction du chapitre (avec l'appui d'une figure[326]) stipule la construction d'un SEP des élèves en matière d'esprit d'entreprise, ainsi qu'un SEP des élèves en lien avec l'esprit d'entreprendre, cela dans le cadre le cadre de leur participation à un dispositif de ME. De plus, dans le cadre de cette même hypothèse, nous avons postulé que les sources de construction de ces deux SEP des élèves sont combinées aux caractéristiques/dimensions de l'approche pédagogique par projet.

A partir de notre recueil de données (réalisé dans les académies de Lille et de Guadeloupe), constitué d'entretiens, d'un questionnaire et d'observations, nous avons vérifié et validé cette hypothèse principale. Nous allons à présent mentionner les principaux résultats de recherche qui permettent d'affirmer que nous avons vérifié cette hypothèse principale.

Tout d'abord en ce qui concerne le SEP entrepreneurial des élèves (Krueger, 1993 ; Carr & Sequeira, 2007[327]) entendu au sens de l'esprit d'entreprise (Léger-Jarniou, 2008 ; Surlemont & Kearney, 2009 ; Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard, 2012), nous avons vérifié, essentiellement à partir de l'analyse des entretiens, que celui-ci est bien en construction. En effet, nous avons identifié de nombreuses références à cette notion d'esprit d'entreprise dans des extraits du discours des élèves (cf. tableau 2 d'analyse des entretiens), et dans ces mêmes extraits de discours des élèves, nous avons identifié à la fois une source de construction du SEP

[326] Figure 1 intitulée « L'approche par projet comme facteur de construction du SEP des élèves dans le cadre du dispositif de ME » (p. 186)

[327] Nous avons présenté dans le chapitre 4 la notion de SEP entrepreneurial (partie 4.10.).

(Bandura, 2007), et une caractéristique de l'approche pédagogique par projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004 ; Huber, 2005).

De la même manière pour le SEP en lien avec l'esprit d'entreprendre, nous avons relevé la construction d'un SEP des élèves en lien avec leur esprit d'entreprendre (Léger-Jarniou, 2008 ; Surlemont & Kearney, 2009 ; Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard, 2012), cela à partir des extraits de leur discours (cf. tableau 2 d'analyse des entretiens) et de nos observations dans l'académie de Lille. Ce qui nous amène à penser que ce SEP des élèves est lié à leur compétence générique d'esprit d'entreprendre (Léger-Jarniou, 2008 ; Surlemont & Kearney, 2009 ; Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard, 2012), c'est d'avoir réussi à identifier dans un même extrait de discours, une source de construction du SEP, et une forme de réflexivité[328] par rapport à cette source de construction du SEP. Cette réflexivité des élèves en lien avec ces sources d'information du SEP, qui permettent une construction de ce SEP (Bandura, 2007), correspond à de nombreuses reprises à des affirmations liées à leur réussite, cela au-delà des difficultés rencontrées.

En ce qui concerne les enseignants, nous avons émis deux hypothèses principales. La première hypothèse stipule le développement d'un SEP des enseignants (Bandura, 2007) qui concerne la mobilisation d'une approche pédagogique par projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004 ; Boutinet, 2012). La seconde hypothèse stipule également le développement d'un SEP des enseignants (Bandura, 2007), mais cette fois-ci qui concerne des compétences à enseigner l'entrepreneuriat (dans les deux sens de ce vocable d'entrepreneuriat) (Léger-Jarniou, 2008 ; Surlemont & Kearney, 2009 ; Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard, 2012 ; Frétigné, 2017[329]).

Nos résultats de recherche qui concernent la première hypothèse attestent que les enseignants construisent un SEP en lien avec la mobilisation de cette approche pédagogique par projet (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004). Cela a été explicité dans la partie 6.3.1 (chapitre 6), et notamment à partir des tableaux n°4 et 5. Nous avons observé, par les taux élevés de réponses aux items portant sur des caractéristiques/dimensions de l'approche par projet (savoir établir

[328] Nous rappelons à nouveau que nous avons défini cette dimension liée à la réflexivité selon Bandura (2007) (*cf.* notamment la note de bas de page n°314.

[329] Nous rappelons que ces deux sens du vocable *entrepreneuriat* correspondent à l'esprit d'entreprise et à l'esprit d'entreprendre.

des liens interdisciplinaires dans le cadre du projet de ME, modification de la façon d'enseigner) que les enseignants ont été amenés à développer un SEP en lien avec la mobilisation de cette approche pédagogique. Cela a été confirmé par d'autres items présentés dans le tableau n°5 pour lequel nous avons notamment observé que les enseignants ont exprimé une représentation valorisante du projet, ainsi que de leur rapport au projet (Perrenoud, 2002 ; Boutinet, 2012).

En ce qui concerne la seconde hypothèse qui stipule que les enseignants développent un SEP (Bandura, 2007) relatif à leurs compétences à enseigner l'entrepreneuriat nos résultats de recherche indiquent que les enseignants mentionnent une mobilisation de compétences liées à la mobilisation d'une approche par projet, ainsi que leur aptitude à développer des compétences transversales chez les élèves, et cela peut être considéré comme un facteur essentiel de construction d'un SEP de l'enseignant en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat (dans le sens de l'esprit d'entreprendre et de l'esprit d'entreprise).

Il semble que nous ayons contribué, par et dans ce travail de recherche, à faire évoluer un questionnement récent qui s'intéresse au développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit d'entreprendre dans le champ des recherches en éducation. Notre recherche qui a porté sur les élèves et les enseignants nous a permis d'adopter un double regard sur la question des principes, des conditions et des modalités de mise en œuvre d'une éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre.

Des enjeux socio-éducatifs émergents existent autour de cette question éducative elle-même en émergence. Il s'agit notamment d'interroger le fonctionnement et les finalités d'un système éducatif, ainsi que sa conception du développement des individus, en tenant compte de leur place actuelle et future dans la société.

Bibliographie

Ait M'Bark, M., (2013), Principes éducatifs sous tendant le développement des dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français, *Symposium - congrès international de l'AREF*, Montpellier, 27-30 août.

Ait M'Bark, M., (2017), « Les dispositifs de « mini-entreprises » entre moyen de développer des aptitudes entrepreneuriales et citoyennes » - communication *Journée européenne du patrimoine, Université de Lille – SHS* -Villeneuve d'Ascq, 19 septembre.

Ait M'Bark M. (2018), Savoirs, compétences et pratiques liés à l'éducation à l'esprit d'entreprendre et à la citoyenneté : quelles spécificités ? quelle construction identitaire pour les élèves ? - *Colloque AIRDHSS* - Paris, 6 Juin 2018.

Ait M'Bark, M. (2018). Peut-on éduquer à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre à travers les dispositifs de « mini-entreprises » ? - *4ème Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation CIDEF 2018* - Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661) - Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2.

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 - Revue de recherches en éducation*, 64 (2), 141-156.

Ait M'bark, M. (2020) « La construction du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves en matière entrepreneuriale et en lien avec la dimension de l'esprit d'entreprendre. Une recherche sur les dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français. ». *Colloque Entrepreneurship Education, Université de Lille* – En ligne du 16 - 20 novembre 2020.

Albarello, L., Barbier, J., Bourgeois, É. & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage.* Paris : Presses Universitaires de France.

Albero, B. (2010). *La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Apprendre. Bernadette Charlier et al. Apprendre avec les technologies.* Paris : Presses universitaires de France.

Almudever, B., Croity-Belz, S., Hajjar, V., Fraccaroli, F. (2006), Conditions d'efficience du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation d'une perturbation professionnelle : la dynamique du système d'activités, *Psychologie du travail et des organisation*s, 12, 151-166.

Arpin, L., Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projet.* Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.

Baeza, C. (2017). Pouvoir d'agir et maladie chronique : les savoirs existentiels d'une adolescente atteinte de mucoviscidose. *Le sujet dans la cité*, 6, 105-121.

Baillargeon, N. (2011). *L'éducation / introduction, choix de textes, commentaires, vade-mecum et bibliographie par Normand Baillargeon*. Paris : GF Flammarion.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit par J. Lecomte. Préface P. Carré. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur (1ère édition originale, 1997).

Bandura, A., Locke, E.A., (2003). Negative self-efficacy and goals effects revisited. *Journal of Applied Psychology,* 88, 87–99.

Barbier, J. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans Luc Albarello éd., *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). Paris : Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Baumol, W.J. (1993), Formal entrepreneurship theory in economics : existence and bounds, *Journal of Business Venturing*, 3, 197-210.

Beaud, S., & Weber, F. (2017). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques.* Paris : La Découverte.

Becker, H-S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte, 2002 (1ère édition originale, 1998).

Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, 113-146.

Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The Career Development Quartely*, 41, 22-26.

Biassutti, JP. & Braquet, L. (2013) *Comprendre l'entreprise.* Paris : Ellipses.

Bigeon, C., Blanchard, S., Marro, C., Vouillot, F. (2002). Sentiments d'efficacité personnelle : obstacles ou leviers pour l'orientation des filles et des garçons ? *Actes sur CD-ROM du 50ème Congrès de l'AIOSP* « L'orientation, contraintes et liberté ». Paris, sept. 2001.

Blanchet, A., Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien.* Paris : Armand Colin.

Blumer, H. (2009). *Symbolic interactionism: Perspective and method* (Nachdr.). Berkeley, Calif.: Univ. of California Press.

Bordalo, I. & Ginestet, J-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet.* Paris : Hachette.

Boughagha, A. (2015). *Analyse anthropologique de l'activité et du rôle des acteurs de l'option Découverte professionnelle au premier cycle de l'enseignement secondaire français* (thèse de doctorat en Sciences de l'éducation). Lille : Université Lille 3.

Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 2, n°2-3. N° thématique : La production de l'idéologie dominante, 88-104.

Bourdieu, P. (1988). Penser la politique. Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 71-72. Numéro thématique : Penser la politique-1, 2-4.

Bourgeois, E. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

Boutinet, J-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaire de France (1ère éd. 1990).

Broussal, D. (2014). Conclusion : Réfléchir ses pratiques : de l'analyse à la « subjonctivation ». Dans : Isabelle Fabre éd., *Analyse de pratiques pédagogiques : Situations professionnelles d'enseignants-chercheurs novices* (pp. 125-136). Dijon : Éducagri éditions.

Busenitz, L. W., Plummer, L. A., Klotz, A. C., Shahzad, A. et Rhoads, K. (2014). Entrepreneurship Research (1985–2009) and the Emergence of Opportunities, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(5), 981–1000.

Carr, J-C., Sequeira, J-M. (2007), Prior family business exposure as intergenerational entrepreneurial intent: a theory of planned behavior approach, *Journal of Business Research*, 60, 1090-1098.

Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, Hors-série (5), 9-50.

Carey, K.B., Carey, M.P., (1993). Changes in self-efficacy resulting from unaided attempts to quit smoking. *Psychology of Addictive Behaviors*, 7, 219–224

Castel, R. (2013). Quelle société voulons-nous ? *ALTER* – 7 (4), 277-282.

Chambard, O. (2013). La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Les enjeux d'une création lexicale. *Mots. Les langages du politique*, 102 (2), 103-120.

Chambard, O. (2014). L'éducation des étudiants à l'esprit d'entreprendre : Entre promotion d'une idéologie de l'entreprise et ouverture de perspectives émancipatrices. *Formation emploi.* 127, 7-26.

Chambard, O. (2017). *La fabrique de l'homo entreprenans. Sociologie d'une politique éducative aux frontières du monde académique et du monde économique*. Thèse de doctorat en sociologie. Paris EHESS.

Champy-Remoussenard, P., Dupuis, P.A., Higelé, P. (2000). Situations de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité. *Formation emploi.* 70, 53-63.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs,* 8 (2), 9-50.

Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entreprenariat : Enjeux, statut, perspectives…. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50, 39-51.

Champy-Remoussenard, P. (2013). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche & formation*, 73, 91-102.

Champy-Remoussenard, P. (2018). Chapitre 1. 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 éd., *Apprendre à entreprendre : politiques et pratiques éducatives : primaire, secondaire, supérieur.* (pp. 21-44). Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.

Champy-Remoussenard, P., Starck, S., Giret, J.-F., & Billiet, J.-C. (2018). *Apprendre à entreprendre : Politiques et pratiques éducatives : primaire, secondaire, supérieur.* Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.

Chapelle, G., & Bourgeois, É. (2011). Introduction. La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? Dans : É. Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (2ème éd., pp. 11-21). Paris : Presses Universitaires de France.

Charreaux, G. Entreprise - Théories et représentations. Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis. Consulté le 16 décembre 2016. Disponible sur http://www.universalisedu.com/encyclopedie/entreprise-theories-et-representations/

Debaise, D., & Stengers, I. (2016). L'insistance des possibles : Pour un pragmatisme spéculatif. *Multitudes*, 65(4), 82-89.

De Miribel, J., Champy-Remoussenard, P., Ait M'bark, M., Deville, J., (2019). Estudio de un dispositivo universitario de educación para el espíritu de emprender: ¿Qué retos pedagógicos y sociales? », *7th International congress of educational sciences and development,* Universidad de Granada, April 2019, Granada, España.

Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes.* Paris : De Boeck Université INRP. De Saint-Exupéry, A. (1999). *Le petit prince.* Paris : Gallimard.

Dortier, J.-F. (2017). Motivation, la liste de nos envies. Dans : Ouvrage collectif, *La motivation* (pp. 7-20). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Dubar, C. (1994). L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel. *Revue Française de Sociologie*, 35(2), 283-291.

Dubet, F., Zeitler, A., Guérin, J. (2012). La construction de l'expérience, *Recherche et formation*, 70, 119-120.

Duran, P. (2010). *Penser l'action publique*. Paris : LGDJ-Lextenso éd.

Fayolle, A. (2011). Enseignez, enseignez l'entrepreneuriat, il en restera toujours quelque chose ! *Entreprendre & Innover*, 11-12, 147-158.

Fayolle, A. & Gailly, B. (2009), Evaluation d'une formation en entrepreneuriat : prédispositions et impact sur l'intention d'entreprendre, *M@n@gement*, 12(3), 176-20.

Feyfant, A. (2011). *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 65, septembre. Lyon : ENS de Lyon.

Filion, L. J. (1997). Le champ de l'entrepreneuriat : Historique, évolution, tendances. *Revue internationale P.M.E.*, 10 (2), 129-172.

Foucault, M. (1977). Entrevue. Le jeu de Michel Foucault. Ornicar ? - *bulletin périodique du champ freudien*, (10), 62-93.

Frétigné, C. (2017). Postface. Ce qu'éduquer à l'esprit d'entreprendre veut dire. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, (140), 165-168.

Galland, O. (2017). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin. (1ère éd. 1991)

Giacomin, O., Janssen, F., Pruett, M., Llopis, F., Shinnar, R., Toney, B. (2010). L'impact du sexe et de l'auto-efficacité entrepreneuriale sur l'intention entrepreneuriale des étudiants : une comparaison internationale, *10ème Congrès internationale francophone en entrepreneuriat et PME*, Université Montesquieu Bordeaux 4.

Haara, F. O., Jenssen, E. S., Fossøy, I., Ødegård, I. K. R. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship – the state of the art and its challenges. *Education Inquiry*, 7 (2), 183-210.

Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children : Individual differences and development change. In W. A. Collins (Ed.). *Aspects of the development of competence: Minesota Symposia on child psychology*, vol. 14. (pp. 215-255), Hillsdale, N.J : Erlhaum.

He, Y. (1994). « Entrepreneurship » et développement : Un aperçu des différentes approches. *Revue française d'économie*, 9 (1), 183-204.

Hébert, R. F. et Link, A. N. (2006). The Entrepreneur as Innovator, *The Journal of Technology Transfer*, 31(5), 589-597.

Hornaday, J.A. (1982), Research about living entrepreneurs, dans C.A. Kent et D.L. Sexton et *al.* (éds), *Encyclopedia of Entrepreneurship*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 20-34.

Huber, M. (2005). *Apprendre en projets*. Lyon : Chronique sociale.

James, W. (2007). *Essais d'empirisme radical*. Paris: Flammarion.

Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37 (3), 164-172.

Johannisson, B. (1991), University training for entrepreneurship: A Swedish approach, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol.3, n°1, p.67-82.

Kant, E., (1967). *Critique de la raison pure*. Paris : Presses Universitaires de France (5ème édition).

Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif.* Paris: Armand Colin.

Krueger, N. (1993), The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture faisability and desirability, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 3, 5-21.

Landström, H. & Lohrke, F. (2010). *Historical Foundations of Entrepreneurial Research*. Cheltenham : Edward Elgar.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, Hors-série (5), 59-90.

Léger-Jarniou, C. (2008). Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. *Revue française de gestion*, 34 (185), 161-174.

Leger-Jarniou, C. (2001). A propos de promotion auprès des jeunes : esprit d'entreprise ou esprit d'entreprendre ?, *Actes du Forum « L'entrepreneuriat dans la Grande Région »*, Luxembourg, 18 mai.

Loué, C. (2012). « Art'titude » : développer son sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale par la pratique de l'art et du sport. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 11, 11-37.

McClelland, D.C. (1961), The Achieving Society, Princeton, New Jersey, Van Nostrand. New York : Irvington Publishers.

Macler, S. (2021). *Parcours, travail et compétences des chefs de très petite entreprise : une analyse didactique professionnelle.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education et de la formation. Université de Bourgogne-Franche-Comté. Agrosup Dijon.

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.

Marx, K., & Engels, F. (1998). *Manifeste du parti communiste*. Paris : Flammarion.

Maslow, A. (2013). *Être humain : la nature humaine et sa plénitude*. Traduit par Agnès Prigent & Laurence Nicolaïeff. Paris : Eyrolles.

Mc Gee, J. E., Peterson, M., Mueller, S. J., Sequeira, J. M. (2009). Entrepreneurial Self-efficacy: refining the measure, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33 (4), 965-988.

Megret, J.M. (2020). *D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une andragogie entrepreneuriale. Le cas des très petites entreprises bretonnes*. Thèse de doctorat de l'Université de Rennes 2 en Sciences de l'éducation et de la formation, sous la direction de Jérôme Eneau.

Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120 (1), 25-37.

Mialaret, G. (2005). Introduction. Dans : Gaston Mialaret éd., *Les sciences de l'éducation* (pp. 3-8). Paris : Presses Universitaires de France.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49.

Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public* (3ème édition). Paris : Presses Universitaires de France (1ère édition 1961).

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises* (1ère édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Niewiadomski, C. (2019). Réflexivité. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 141-143). Toulouse : Érès.

Pepin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : De quoi s'agit-il ? *McGill Journal of Education*, 46 (2), 303-326.

Pepin, M., & Champy-Remoussenard, P. (2017). Introduction. Quelques repères pour comprendre et interroger le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Formation emploi, 140, 7-25.

Peretz, H. (2014). *Les méthodes en sociologie : L'observation.* Paris : La Découverte.

Perrenoud, P. (1998). Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet. Genève : *Université de Genève*.

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? *Éducateur*, n° 14, décembre, p. 6–11.

Platon. (2010). *La République : du régime politique.* Paris : Gallimard.

Porter, M. E., Sachs, J. effrey D., McArthu, McArthu, J. W., & Schwab Klauss. (2001). *The global competitiveness report 2001-2002: World economic forum ; a refined analytical tool for exploring the exponential expansion of interconnections in our global economy*. New York : Oxford University Press.

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

Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Canadian Journal of Continental Philosophy*, 12 (1), 44-66.

Reboul, O. (2012). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Reverdy, C. (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 82, février. Lyon : ENS de Lyon.

Rey, B. (2009), Les compétences, oui, mais ce qui compte, c'est de faire apprendre... *Café pédagogique*, 103, 131-136.

Rogers, C. R. (2019). *La relation d'aide et la psychothérapie* (20ème édition). Paris : ESF sciences humaines (1ère édition 1942).

Ropé, F., Tanguy, L. (1994), *Savoirs et compétences – De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan.

Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou de l'éducation.* Paris : Flammarion

Rozier, S. (2014). Ordre scolaire et ordre économique : Conditions d'appropriation et d'usage des « mini-entreprises » dans des établissements scolaires français. *Politix,* 105 (1), 163-184.

Saint-Martin, A. (2013). Enquête sur les modes d'existence. *Sociologie*. [Compte rendu].

Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency, *The Academy of Management Review*, 26(2), 243-263.

Savery John R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, vol. 1, (1), 9-20.

Schumpeter, J. (1928). «Der Unternehmer», dans Elster Ludwig et *al.* (éds) [1928], Handwört erbuch der Staatswissenschaften (4ème édition, Jena 1928 : 483). Référence dans H. Hartmann (1959), « Managers and entrepreneurs : a useful distinction», *Administrative Science Quarterly,*

3, 429-451.

Schunk, D.H. (1984). Self- efficacy perspective on achievement behavior. *Educational psychologist*, 19, 48-58.

Schunk, DH., & Rice, J.M. (1989). Learning goals and childrens reading compréhension. *Journal of Reading Behavior*, 21, 279-293.

Starck et Boancă, 2019, Édito - Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent, *Recherches en éducation*, 37, 3-9.

Steinbruckner, M.L. (2009) Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité personnelle ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38 (4), 451-474.

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

Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école : Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris : La Dispute.

Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII (1), 29-45.

Tardif, J., Fortier, G., & Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Timmons, J.A. (1978), Characteristics and role demands of entrepreneurship, *American Journal of Small Business*, vol. 3, (1), 5-17.

Tortajada, R. (2009). Nicolas Baudeau. Un "philosophe économiste" au temps des lumières, Préface de Gabriel Poulalion, sous la direction d'Alain Clément, Éditions Michel Houdiard, Paris 2008. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy*, n° 56 (1), 197-201.

Tounés, A. & Fayolle, A. (2006). L'odyssée d'un concept et les multiples figures de l'entrepreneur. *La Revue des Sciences de Gestion*, 220-221, 17-30.

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris, Presses Universitaires de France, collection Le Lien Social.

Van Zanten, A. (2014). Chapitre premier. Approches, modèles et démarches. Dans Van Zanten éd., *Les politiques d'éducation* (pp. 6-29). Paris : Presses Universitaires de France.

Verzat, C., & Toutain, O. (2015). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? *Savoirs*, 39 (3), 11-63.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire – Comment susciter le désir d'apprendre.* Bruxelles : De Boecke Editions Université (2ème édition).

Vigezzi, M. (1997). *L'entreprise – Un exposé pour comprendre. Un essai pour réfléchir*. Evreux : Flammarion.

Villette, M. (2011). Comment répondre à la demande institutionnelle d'enseignement de l'entrepreneuriat ? Compte rendu ethnographique d'une expérience d'enseignement. *Revue Française de Socio-Économie*, 7, 83-101.

Weber, M. (1930). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Traduit par Talcott Parsons. Londres : Allen and Unwin.

White, R.W. (1959), Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66, 297-333.

White, R.W. (1960), Competence and the psychosexual stage of development. In M.R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 8. pp. 97-141). Lincoln : University of Nebraska Press.

Whitehead, A. N. (1995). *Procès et réalité : Essai de cosmologie*. Paris : Gallimard.

Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14.

Rapports et autres documents :

Baeza, C., Dervaux, C., Didier, C., Gaujard, C., Lepers, P., Champy-Remoussenard, P., & Starck, S. (2015). Les HubHouses des Universités du NPDC : Publics, dispositifs d'appui, effets induits (p. 64). Bilan financé par la Région NPDC et « La suite dans les idées ».

Boyer, J. de. (2004). Economie (Histoire de la pensée économique) - Les grands courants. Consulté à l'adresse : https://www.universalis.fr/encyclopedie/economie-histoire-de-la-pensee-economique-les-grands-courants/

Champy-Remoussenard, P., Starck, S., Zaid, A.-K., Deville, J., & Ait M'bark, M. (2014). *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre*, Rapport de recherche, Rectorat de l'Académie de Lille, IDEE.

Commission européenne - Direction générale Entreprises et industrie (2005), Projet « Procédure Best » Les mini-entreprises dans l'enseignement secondaire, Rapport final du groupe d'experts, septembre 2005.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2016. Formation à l'entrepreneuriat à l'école en Europe. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne - (version traduite en français du rapport).

De Miribel, J., & Sido, X. (2019). *Définir et reconnaître les compétences entrepreneuriales ?*, Rapport de recherche, Rectorat de l'Académie de Lille, IDEE.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016.* Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fédération Léo Lagrange. (s. d.). *Notre histoire | Fédération Léo Lagrange.* Consulté 6 mai 2018, à l'adresse http://www.leolagrange.org/qui-sommes-nous/notre-histoire /

GEM. (2015). *Global entrepreneurship monitor 2014 global report*. Consulté à l'adresse http://cdn.ciudaddelsaber.org/CDS_web/628/documentos/docs/09210030014229721 36.pdf

Girault, C. (s. d.). GUADELOUPE. In *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Consulté 11 avril 2020, à l'adresse http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/guadeloupe/

Meige, A., Gillard, C., & Perrey, P. (2019). *La formation de L'esprit entrepreneur - Évaluation 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.

Meredith, G.G., Nelson, R.E., Neck, P. A. (1982). *The Practice of Entrepreneurship*, Genève, Bureau international du travail.

ANNEXES

Annexe n°1 : notes d'observations (Lycée près de Lille)

Il s'agit d'observations régulières dans ce même établissement scolaire. Ces observations se sont déroulées une fois par semaine (le mardi de 13h40 à 15h40).

Observations du 05 novembre 2013

Dès mon arrivée Lisa (enseignante expérimentée en sciences économiques et sociales[330]) s'adresse à moi en présentant 3 anciennes élèves des mini-entreprises de l'année dernière (dans le couloir, 1er étage, en face des salles dédiées à la ME). Je rejoins l'enseignante qui est dans la salle avec l'ensemble des élèves de la classe, et sa collègue Caroline (enseignante en histoire) également chargée de l'accompagnement des élèves des ME. Une partie des élèves ne faisant partie des ME partent au bout de 5 à 10 minutes.

Lisa prend davantage la parole en générale lorsque les élèves sont tous rassemblés. Elle explique comment les élèves doivent s'organiser en services et avec un chef de service. Lorsqu'elle rappelle aux élèves la consigne, d'avant les vacances, qui est de se présenter comme pour un vrai entretien d'embauche, et demande qui la préparé et qui veut le faire, une seule élève lève la main. Cet élève procède à la lecture de quelques lignes de présentation. Lisa effectue une remarque, en indiquant qu'il faut essayer de ne pas lire ses notes, et de garder un air spontané.

Un autre élève (en face) indique peu de temps après que Cynthia, l'élève qui a simulé un entretien d'embauche, prépare l'écriture d'un livre. J'observe que Cynthia, à un moment donné, prend longuement des notes. Elle travaille par la suite en binôme avec une autre élève.

Vers le milieu de la séance Caroline indique à un élève qui se balance sur sa chaise que ce n'est pas comme cela qu'il donnera bonne impression pour sa mini-entreprise, et pour postuler sur

[330] Cette enseignante a été interviewée par un membre de l'équipe de recherche du CIREL.

une fonction dans le cadre d'un service. Lisa vers la fin de séance amène des classeurs, remis à deux élèves (fille), pour un rangement de documents. Elle prend des photos du tableau et des notes qui y figurent. Elle prend également des photos des élèves qui travaillent en sous-groupes.

Lisa indique, après la séance, à sa collègue qu'elle est heureusement surprise par l'investissement de ces deux élèves (filles en binôme). Une de ces deux élèves a de manière volontaire (en se proposant) noté au tableau l'ensemble des tâches à effectuer jusqu'au concours final et à la fin de l'année. Lisa indique toutefois sa perplexité devant la candidature (pas assez solide) d'une élève au poste de PDG.

Elle s'adresse à moi en indiquant que pour le moment elle n'a pas encore trouvé un moyen précis d'évaluation pour le 1er trimestre. Je lui indique qu'il est possible de mettre en place une auto-évaluation des élèves, en les amenant à prendre du recul, et en se posant des questions du type qu'est-ce qui selon vous aurez pu être effectué différemment... ? Elle est d'accord avec mes propos.

Observation du 19 novembre 2013 (de 14H40- 15H40)

Mes observations ce jour-là ont commencé plus tard en raison de la réalisation d'un entretien de groupe avec des élèves ayant participé l'année dernière à une ME.

Vers le milieu de la 2ème heure, 'enseignante (Lisa) interroge une élève afin de savoir si elle dispose chez elle d'un logiciel permettant de retoucher une image. Cette élève lui répond que oui.

- L'enseignante indique alors : « tu pourrais le faire chez toi à la maison et le rapporter ici (image du logo) ».

Un autre élève qui fait partie du service communication indique à l'enseignante qu'il dispose du logiciel « Photoshop ». Lisa demande alors à cet élève s'il peut télécharger ce logiciel sur une clef USB pour l'utiliser sur place, dans l'établissement scolaire. Il indique que c'est possible.

Lors des 5 dernières minutes de la séance, je me dirige en salle 2. Lisa qui est présente dans cette salle indique aux élèves de se connecter plus tard en fin de journée sur l'ENT de

l'établissement scolaire. Cela afin d'indiquer leur choix de l'option ME correspondant à leur choix dans « l'option découverte ».

En fin de séance, avant mon départ, j'évoque avec Lisa l'entretien collectif que j'ai eu en 1ere heure avec les élèves de la ME de l'année dernière. Nous évoquons une des questions sur l'orientation des élèves qui avait été posée. Nous poursuivons notre échange sur l'orientation d'une élève vers le monde de l'entreprise. Lisa mentionne que cette élève a choisi l'option de la mini-entreprise pour s'orienter ensuite vers des études en lien avec l'entreprise (management, gestion, etc.). Nos échanges portent sur cette élève (en terminale ES) qui initialement souhaitait plutôt s'orienter vers des études sur l'art et les activités culturelles. Lors de l'entretien collectif que j'ai réalisé avec un groupe d'élève, cette lycéenne a abordé la question de son changement de choix d'orientation. Je lui indique que cette élève souhaite toutefois garder en second choix une orientation vers des études sur l'art et la culture.

Je me souviens que lors de la fin d'une séance, il y a 2 semaines, Lisa s'est adressée à moi en indiquant qu'elle allait procéder à l'évaluation trimestrielle des élèves. Il serait intéressant de savoir comment les élèves seront évalués. De plus, est-ce que la participation au concours avec les démarches à réaliser jouent un rôle dans l'évaluation des élèves ? Je pense également qu'il serait intéressant lors d'un entretien avec des enseignants, de leur demander si des séances de travail existent entre les enseignants.

Observation 3 décembre 2013/ Présence du Parrain et de l'animateur EPA (Arnaud)

- ✓ A la fin de la séance de 2 h j'indique à Mme xx (enseignante) que je serai absent aux prochaines dates (à vérifier pour le 10/12). Elle me demande si je souhaite venir à la cérémonie de remise de la « palme académique » attribuée à Mme xx (enseignante), et de dire ou écrire un petit mot. Je lui indique que j'accepte (18/01).
- ✓ Le parrain vers la fin de la 2ème heure, en dialogue avec l'animateur EPA et Mme xx (enseignante) indique que jusqu'à présent il n'a pas souhaité intervenir pour aider directement les élèves, qu'il a souhaité attendre... Allusion aux propos de Gabriel qui donnait l'exemple d'un responsable de Décathlon qui est parrain et qui a soutenu (prix de vente négocié) un groupe de mini-entreprise. Mme xx (enseignante) s'est montrée assez contre la sollicitation d'une aide sous cette forme pour les mini-entreprises (cf. note).
- ✓ Mme xx a assisté aux 2 séances en présence du parrain et d'EPA, à la différence de Mme xx (enseignante) , elle intervient de manière importante (EPA mène plus ou moins la séance...).

- ✓ Au tout début de la 2ème heure avec la mini-entreprise du « chauffe tasse » le parrain indique que le groupe est petit..., 7 élèves (2 filles/ 5 garçons). Cette mini-entreprise occupe pour la 2ème fois la salle dédiée à la mini-entreprise dans l'établissement (petite salle et accolée à la salle de classe plus grande et qui dispose également de postes informatiques et un vidéo projecteur.../ salle occupée plus souvent par la mini-entreprise avec un groupe plus important d'élèves (12 ou 13) qui a comme produit un socle de téléphone portable.

Observations du 7/01/2014 (13H40- 16H40)

- ✓ **1ère heure – Cours d'histoire**
- ✓ Cf note.../ heure de cours avec plusieurs temps (rappel cours précédent, petite vidéo sur la présence Musulmane et Chrétienne en Europe (Espagne) et Moyen-Orient...
- ✓ Parfois beaucoup d'élèves répondent aux questions, parfois certaines questions paraissent plus difficile/ certains élèves (Mehdi (1er rang à droite) et Hugo, Charlotte répondent souvent aux questions...), cela peut irriter les élèves en question (rire, petit bavardage, emploi terme familier, balancement sur la chaise...)/ remarque de l'enseignante si besoin …/
- ✓ Hugo indique à l'enseignante qu'il n'apprécie pas beaucoup d'avoir des devoirs à faire pour le lendemain (3 questions dans le cadre de la lecture du livre en cours)

- ✓ **2ème heure – Séance Mini-entreprise**

- ✓ Salle 1 – Groupe de Mme xx (absente pour réunion), Mme xx (enseignante) intervient dans les 2 salles (2ème temps salle 1 après salle 2)

- ✓ Salle 2 (dédiée à la ME)
- ✓ la séance débute par une petite table ronde avec les élèves pour évoquer succinctement les différents points de l'ordre du jour
- ✓ Fabien pose une question à l'enseignante par rapport à son frère...
- ✓ Hugo rédige le déroulement de l'AG/ Mme xx (enseignante) qui est debout derrière, lui indique de continuer à inscrire des étoiles (asterixe) avant le début d'une action, d'une tâche (remerciement...)
- ✓ Mme xx (enseignante) demande à Hugo s'il a sollicité Charlotte (assise à côté) pour qu'elle prenne la parole devant les enseignants actionnaires de la ME lors de l'AG pour les remerciements...
- ✓ L'enseignante demande par la suite à Hugo s'il ne devrait pas revoir l'ordre du déroulement de l'AG/ il répond que pour le moment il rédige comme cela lui vient (ensuite il envisage de mettre en ordre...).
- ✓ L'enseignante sollicite Vincent (Louis) pour savoir s'il a consulté certains documents sur l'ENT du Lycée.
- ✓ L'enseignante sollicite les élèves par leur prénom/ certains élèves sollicitent l'enseignante/ relecture par l'enseignante d'une lettre aux actionnaires (Fabien et Louise)/ l'enseignante indique qu'il faut aller droit au but, rappeler certaines choses mais l'essentiel, pas besoin d'inscrire l'adresse, il « s'agit d'un mail »...)
- ✓ Une élève de l'autre ME dans l'autre salle vient solliciter l'enseignante/ remise d'argent

en espèce...

- ✓ L'enseignante indique qu'il va falloir penser aux ventes, de ne pas se retrouver avec le produit sans pouvoir le vendre.
- ✓ Mme xx (enseignante) indique à Charlotte qu'il faut penser à une sorte de tableau contenant le nom des enseignants présents à l'AG/ émargement.../ j'évoque l'idée d'un cahier à souche et l'enseignante indique à Charlotte qu'il serait judicieux de réaliser des reçus à l'attention des personnes qui effectuent un paiement...
- ✓ Je discute avec Mme xx à la fin de l'heure (elle me remet le carton d'invitation pour la Palme Académique qui sera remise à Mme xx)/ nous évoquons l'AG avec les actionnaires qui aura lieu le 9 et elle indique que c'est intéressant pour les enseignants de participer même si ce ne sont pas forcément leurs élèves qui participent à la ME.../ et que cela est important dans le cadre du projet d'établissement, que cela fait partie du projet d'établissement.

Observation dans un Lycée près de Lille / Séminaire commercial du 14/01/2014 (13h40 – 16h40)

- classe de 4ème SEGPA (Un enseignant qui est professeur des écoles et un enseignant en habitat)
- Une élève, Stéphanie, (la Pdg de la mini-entreprise « dream phone » vient chercher le groupe du Collège à l'accueil du Lycée. Elle me demande si je vais encore mener des entretiens avec les élèves.
- Nous discutons durant la pause : Mme xx (enseignante) demande à l'enseignant prof des écoles - quelle matière il enseigne ?
- Je discute avec l'enseignant en habitat, il indique qu'il intervient seulement à certains moments.
- En 2ème partie de séance, je porte mon attention sur un des groupes de Lycéens et j'observe également l'enseignant professeur des écoles du Collège Saint Exupéry d'Hellemmes qui s'adresse d'une façon assez vive à un élève, qu'il « se fiche » de son mal de tête (l'élève qui doit formuler une phrase à l'écrit puis à l'oral indique à l'enseignant qu'il a mal à la tête...).
- L'enseignant prof en habitat intervient par la suite face aux élèves (tous rassemblés autour d'une table) et indique qu'il faut travailler, que ce n'est pas en ayant une certaine attitude (pas très audible, je suis un peu éloigné...) que les élèves réussiront quelque chose.
- L'enseignant professeur des écoles à la fin de séance demande aux élèves de son groupe de revenir dans la salle du séminaire pour l'aide au rangement (table, chaise) et qu'avant de partir on doit dire... (au revoir...), il emploi un ton assez vif... (cette mini-entreprise commercialise un kit d'hygiène).
- L'animatrice d'EPA qui intervient sur le groupe (sorte de table ronde) indique aux élèves (un peu à voix basse et avec un sourire) que la journée pédagogique n'est pas indispensable ou obligatoire pour la mini-entreprise... (les élèves recherchaient un créneau horaire pour travailler sur les couleurs du logo...).
- Mme xx (enseignante) à la fin de la séance m'indique qu'une élève qui a assisté à la table ronde avec EPA a davantage participé (prise de parole) que d'habitude.

Annexe n°2 : Notes d'observation

Recherche collective Projet IDDE
07/02/2013

Observation participante au Lycée professionnel (sur Lille) le 25/01/2013

9h : Jeu « brise glace », 3 groupes d'élèves (5 à 15 minutes)

9h15 : Atelier confection d'affiche : il s'agit de mettre en avant la mini-entreprise (ME), le « produit », etc. Nous observons une utilisation par les élèves des magazines mis à disposition par EPA (grande diversité des magazines), découpage, collage, dessins....

Il s'agit d'un atelier faisant appel à la créativité des élèves (voir atelier créativité depuis le début de l'année et des autres outils développés dans le cadre de l'éducation à l'entrepreneuriat.). Un affichage est demandé aux groupes d'élèves des affiches confectionnées, chacun des groupes pouvant observer 1 à 2 affiches confectionnées par chacun des 3 groupes. Le but de cet atelier semble être celui de développer la communication de leur mini-entreprise sous une forme ludique (découpage, coloriage...).

- *Travail en groupe de mini-entreprise (ME), 1ère partie de séance*

Les interactions verbales entre les élèves au sein des groupes de ME sont assez nombreuses. Parfois les interactions sont en continue. L'objet de ces interactions se rapporte avant tout à l'activité à réaliser (confection d'affiches relative à la ME). L'ensemble des élèves participent à l'activité de confection d'une ou deux affiches et participent aux interactions.

L'enseignant participe aux interactions avec son groupe d'élèves et/ou parfois avec un ou plusieurs élèves de son groupe. L'enseignant référent aide le groupe d'élèves pour lequel il a la

responsabilité, interaction enseignant/élève/ groupe d'élève... L'enseignant reste debout et s'écarte en cas d'autonomie du groupe.

- Groupe Collège privé

Un jeune enseignant (Fabrice) assez présent pour son groupe (qui a pour projet la commercialisation d'une main). ***Il s'agit d'après les propos de l'enseignant de l'imitation d'une vrai « main », par sa forme et sa taille, pour laquelle l'idée est venue d'un élève sans l' intention d'en faire un produit. La matière de cette main est en fil de fer (enrobée d'un film plastique de couleur verte). La fonction de cette main pourra être décorative, ou correspondra à un porte-objet.***

- Le groupe du Lycée (classe de seconde)

Nous avons observé moins de disponibilité des deux enseignants auprès du groupe, peut-être par souci d'autonomie des élèves.

Pause à 10h20 (15 min)

10h35 : Reprise de la séance

- *Intervention et rôle de l'animateur EPA*

L'animateur est placé devant un pupitre et parle avec un micro. Il est situé devant un écran (vidéo projecteur) et dispose d'un ordinateur portable. L'animateur EPA développe un discours pour motiver les élèves, les convaincre de s'investir dans leur ME. Il évoque par exemple les concours que les groupes d'élèves peuvent remporter.

- Il présente différents concours et comment les groupes d'élèves peuvent y participer (inscription en ligne, diffusion de leur vidéo, etc...).
- Il indique aux élèves, pour leur groupe respectif, la possibilité de remporter un prix partenaire, cela par la rédaction d'une lettre de motivation.
- Autre concours pour les groupes, « les mini font leur buzz », diffusion d'une vidéo en ligne et sélection de la « meilleur vidéo »...

Une autre phase de l'animation « formation vente » va commencer. L'animateur procède à la répartition des élèves selon le service de la ME (direction, gestion, production, ressources humaines, etc.) dans lequel ils occupent une fonction ou une responsabilité (PDG, directeur-adjoint, etc.)

10h50 : Questionnaires thématiques

Les élèves doivent quitter le groupe de leur ME. De nouveaux groupes d'élèves se constituent afin de répondre à des questionnaires thématiques (Direction générale, commerciale, communication, etc.) toujours en fonction du service qu'ils occupent dans la ME. L'animateur EPA se dirige vers les groupes d'élèves. Il interroge les groupes d'élèves et répond également à leurs questions. Certaines questions des élèves portent sur le questionnaire lui-même, par exemple à propos de la définition d'un terme. Sur le vidéoprojecteur utilisé par l'animateur EPA, il est inscrit en forme de titre « A la rencontre des autres mini-entreprises... ». Le logo d'EPA est affiché.

- *Travail de groupe « à la rencontre des autres mini-entreprises »*

Je notre moins d'interactions verbales entre les élèves appartenant à différentes ME. Un élève répond par écrit au questionnaire (recto/verso), parfois seul, parfois aidés par d'autres élèves.

Un élève (maxime) sollicite son groupe pour lui demander ce que signifie un « cahier des charges », un élève (Sébastien) lui répond en deux petites phrases (tout ce que l'entreprise doit effectuer et respecter pour sa production...).

Un groupe d'élève représentant le service comptabilité/gestion de la ME travaille en utilisant l'ordinateur portable mis à disposition par EPA. Ce portable est situé à une autre table, les élèves font des allers-retours entre leur table et celle où est situé l'outil informatique. Le travail sur le portable consiste essentiellement à avoir accès à des tableaux de comptabilité et des budgets.

Les enseignant-e-s (3 femmes, 1 homme) circulent d'un groupe à l'autre et ils interagissent avec les élèves, cela qu'il s'agisse de leurs élèves ou non.

Travail en groupe et remise en question de la ME par un élève (chaussette chauffante)

Un élève (Sébastien, Lycée Notre Dame) affirme que son groupe de mini-entreprise se trouve dans une situation critique (le temps passe vite, retard dans le projet et par rapport aux délais à respecter pour la vente du produit, etc.). Ce jeune nous fait part de son inquiétude. Une élève (Karine) exprime par un signe d'essoufflement son désaccord avec Julien. Selon elle, il s'inquiète sans véritable raison, et il devrait agir plutôt que s'apitoyer sur son sort (2ème partie de séance). Je me demande si ma présence a provoqué ou influencé les propos tenus par Sébastien.

Avant la fin de séance, une discussion « privée » entre deux élèves

Discussion en 2ème partie de séance d'un élève (Yassine, Lycée Notre Dame) qui évoque le sujet du football, des derniers matchs vus à la télé. Il s'agit d'une interaction verbale autour d'une table en présence de l'ensemble du groupe d'élèves. Cette interaction sous la forme d'une discussion concerne principalement 2 élèves (Samuel, Yassine). Elle s'effectue à un moment d'ennui pour certains élèves (Réponse questionnaire, presque la fin de séance).

Un groupe de ME, composé de 10 filles (Collège près de Lille, 3ème DP3)

Le groupe de 10 filles s'interroge à la fin de la séance et après la séance (11h30-11h50) sur leur stratégie de commercialisation d'un kit « puzzle ». Leur enseignante n'est pas l'enseignante référent du groupe mais une remplaçante (chargé de mission, rectorat).

Ce groupe en présence de l'enseignante qui reste debout, discute de leur projet. Comment faire connaître leur produit ? A quelle clientèle s'adresser ? La clientèle ne doit pas être familiale. Selon nous, qu'est-ce qu'une clientèle familiale ?
L'enseignante interroge le groupe sur l'aspect lié à la communication et à la publicité de leur produit : dans quel lieu prévoyez-vous de faire connaître votre produit et exposer votre affiche ? Le groupe répond qu'il envisage d'exposer une affiche chez des commerçants et à la Mairie de quartier.

- ✓ Nous déjeunons à la cantine du Lycée avec le groupe d'élèves, l'enseignante, l'animateur EPA, et le chargé de mission du rectorat.

Le groupe de filles montre une forte cohésion. Selon nous : faut-il développer chez ce groupe sa capacité à s'ouvrir aux autres, par exemple en introduisant une mixité de genre dans ce groupe ? Sur ce point, le chargé de mission du Rectorat nous a indiqué que ce groupe est uniquement composé de filles par leur volonté, et que s'il y avait qu'un seul garçon, cela aurait été délicat à gérer. Comment favoriser l'esprit d'ouverture de ce groupe sans contribuer à sa démobilisation ?

L'enseignante manifeste beaucoup d'intérêt pour le groupe d'élèves. Pendant la pause elle demande à des membres du groupe si elles envisagent d'inscrire une information sur Facebook.

A la fin de la séance l'animateur EPA évoque le groupe en difficulté, ce groupe a le projet de mettre au point et de commercialiser une paire de « chaussettes chauffantes ». L'animateur d'EPA affirme à propos de ce groupe que ses difficultés proviennent de son manque d'homogénéité.

Séance du 01/02/2013 – Lycée (Lille) (8h30-12h)/ démarrage de la séance à 9h

Avant l'arrivée des élèves, une petite discussion s'engage entre les enseignantes et l'animateur d'EPA, nous assistons aux échanges verbaux (pendant 5 min), ainsi que le chargé de mission entreprenariat du Rectorat. La discussion porte sur des éléments techniques et comptables de la ME. Une enseignante (matière générale ?) pose une question à l'animateur EPA, qui est la suivante : quel terme devons-nous employer pour un prêt ou un don ? Quel est le statut juridique de la ME ? L'animateur EPA répond notamment à ces deux interrogations. La réponse aux questions se fait assez rapidement, en une ou deux phrases, et sans développer la réponse ou prendre le temps pendant la séance d'informer de manière plus complète l'enseignante. L'enseignante donnait à la fois l'impression de se satisfaire des réponses apportées par EPA et d'être disponible pour en apprendre davantage. La première réponse d'EPA est celle relative à « l'avance sur résultat » (?). Pour la seconde question l'animateur indique qu'il y a plusieurs possibilités de cadre juridique pour la ME, ou l'entreprise, mais que celle plus courante que nous conseillons est la SA ou SARL (voir la différence). La question du cadre juridique de l'entreprise n'est pas une question simple, en effet nous pouvons penser à ce sujet que cela aura des effets pour de nombreux aspects de la ME (stratégies, commerciales, communications, développement, domaine d'activité, etc...) et dans la vie quotidienne de la ME.

(Présence de 2 chargés de mission du Rectorat de Lille) / *Lors de lors matinée d'observation le chef d'établissement n'a pas été présent / le personnel de service apporte un café un peu avant le début de séance et l'arrivée des élèves*

- 1 ME composée de deux sous-groupes : 3 filles – 3 garçons (1 fille est absente)
    1. La ME compte au total un groupe de 12 élèves
    2. Projet de création d'un tee-shirt personnalisé
    3. Lycée St Pierre à Lille – classe de seconde
    4. Activité évoquée : créer un bon de commande

- 1 ME : St Baptiste de la salle (à proximité de St Pierre)
    - ✓ Classe de seconde STG
    - ✓ Projet de création d'un objet pour personnaliser les chaussures/ produit de décoration de chaussure (Touch'Perso)
    - ✓ Présents : 3 garçons/ 2 filles

- 1 ME « Tidy my bag » - Lycée St Vincent de Paul (classe de 2nde PFEG)
    - ✓ 6 élèves (4 garçons- 2 filles) et 2 présents/ 4 absents
    - ✓ Produit sac avec « compartimentation » pour notamment « nourriture, chaussure », pour « basketteurs »
    - ✓ 1 enseignante (économie-gestion)/ PFEG (Technologie)

Introduction de la séance par l'animateur : objectif d'échanger et aspect commercial - 1ère phase de la séance : Le jeu du « brise glace »

Il s'agit d'un « défie pour les élèves : la nappe est à l'envers et les élèves (3 groupes) doivent « retourner la nappe sans qu'aucun d'entre eux ne touche le sol ». Les élèves disposent de « 10 minutes pour retourner la nappe » (Animateur EPA). Les élèves n'ont pas le droit de parler. Le jeu se déroule avec quelques rires de la part des élèves et des applaudissements.

- ✓ A la fin du jeu l'animateur d'EPA effectue un débriefe sur le déroulement du jeu
    - ✓ Demande une collaboration, une stratégie
    - ✓ Demande le silence, comme dans la vente c'est un entraînement
    - ✓ Le fait de ne pas parler ce n'est pas facile !
    - ✓ Importance de communiquer /point important
    - ✓ Entraide comme dans la ME
    - ✓ Défie de la couverture, demande une réflexion*J'observe que le jeu est amusant pour les élèves, et il est parfois rapide selon les groupes (entre 5 et 10 minutes).*

Lieu et disposition de la salle

- ✓ La séance de formation s'est déroulée dans une salle équipée de quelques postes informatiques.
- ✓ Cette salle se trouve au 1er étage, un escalier donne accès uniquement à cette salle depuis la cour.
- ✓ Elle est assez spacieuse pour accueillir l'ensemble des élèves et les personnes présentes (3 enseignantes, 2 animateurs,1 chargé de mission Rectorat)
- ✓ La salle est équipée d'un vidéo-projecteur et d'une sono (fond de la salle)
- ✓ Présence d'un tableau d'affichage pour les posters, affiches (fond de la salle)
- ✓ Plusieurs tables sont réparties au milieu de la salle (sur un côté en partie tables avec postes informatiques)
- ✓ la rangée de tables pour les 3 enseignantes se situe vers l'entrée de la salle

2ème phase : courte vidéo humoristique (5 minutes/mise en scène d'un vendeur/ acteur assez connu par les jeunes) et atelier avec post-it « vendre ! »

Vidéo humoristique

- ✓ L'animateur EPA « connaissez-vous François David ? »
- ✓ Il ajoute c'est « tout ce qu'il ne faut pas faire »/ l'animateur recontextualise la situation du vendeur (plus seulement humoristique)
- ✓ Durée de la vidéo environ 5 min
- ✓ Les élèves apprécient la vidéo

✓ ***Atelier avec post-it « vendre ! »***

- L'animateur « qu'est-ce qui vous énerve quand vous allez dans une boutique » (transition avec la vidéo) / terme familier / « la purge »
- L'animateur « notez tout ce qui vous vient à l'esprit » (phase de l'écrit)
- « regrouper les post-it par thème sur une feuille ... donnez un titre au thème »
- Sur un post-it : « les vendeurs qui agressent »
- Je note rire des élèves et échanges verbaux
- A un autre moment je note moins d'interactions verbales peut être dû à l'activité d'écriture (post-it)

Feuilles de post-it réalisé par la ME « tidy my bag »

- Feuille « le personnel »
- Feuille « le magasin » : « tout est cher » - «pas de chaise libre » - « l'attente » - « me faire payer cher » - « la présentation pas soignée »

- Interactions verbales entre les 2 élèves présents (4 absents)
- L'animateur « pourquoi ne pas vous demander ce qui vous plait dans un magasin ? » (aide de l'animateur, référence indirecte à la vidéo), il ajoute à l'attention des 2 élèves c'est un « autre exercice, tout ce qu'il faut faire pour la vente » (la vidéo est un contre exemple)
- Feuille « ce qu'il ne faut pas faire » : « musique (ambiance) » - « plus de couleur » - « les objets empilés » - « attente caisse » - « on ne peut pas payer par carte de crédit » - « rupture de stock » - « Harmonie des couleurs dans le magasin » - « le vendeur vous agresse » - « les vendeurs qui vous imposent leur opinions » « tout n'est pas classé en catégorie » « Ils prennent du temps à prendre la marchandise » « les vendeurs qui ne disent pas bonjour »
- Feuille blanche « ce qu'il faut faire » : « être souriant » « ne pas discuter entre vendeur » (point négatif) « pas trop sombre (la salle) »
- Feuille « Le service client » ; « quand les vendeurs sont mal polis » « Le vigil qui nous suit » « quand le vigil te suit » « Le je peux vous aider » « Vendeur baratineurs »
- *Les 2 élèves se demandent pourquoi leur enseignante ne vient pas les voir*

(2 élèves partent à 9h50)

- Feuille noté au cours de la séance : « Les vendeurs » : « A la caisse aucune politesse » « pas assez de vendeurs »
- Feuille « l'environnement » : « Trop de bruit » « Trop chaud » « magasin mal organisé » « Le monde » « Quand les vêtements sont en désordre »
- Feuille « l'attente » : « la file d'attente » « Trop d'attente pour les cabines d'essayage » « Quand les gens nous demandent de garder leur place » (le thème de l'attente est présent pour 2 groupes)
- Je note au sein du groupe qu'il y a des interactions de face-à-face notamment verbales mais uniquement entre garçons ou entre filles

✓ **Autre groupe (N1) / 4 garçons – 1 fille**

- Feuille thématique : « rupture de stock » « plus la bonne taille » « Plus la couleur »

- Feuille « pour réaliser une bonne vente il faut » : « être poli et agréable » « Ne pas faire de commentaire déplacé » «

- Feuille « Le visuel/propreté » : « vitrine non attirante » « vitrine non présentable » « magasin négligé » «

- Autre feuille : « Manque de produit » « plus la couleur » « la bonne taille » « rupture stock »

- Feuille « Le bien être » : « l'attente » « le Monde » « Pas de chaise adapter au client » « La température de la boutique » « l'antivol »

- Feuille « comportement du vendeur » : « Quand le vendeur parle trop » « Mal polie » « quand les vendeurs n'ont aucune énergie » « Quand le vendeur te trouve lourd, il ne te considère pas » « commentaire déplacé de la vendeuse/vendeur » « Vendeur qui ne connaît pas son produit » « Vendeur déprimé » « Le travail mal fait » « Baratin ! »

- Feuille « Le visuel/ propreté » : 3 post-it : « Vitrine non attirante » « Vitrine non présentable » « Magasin négligé

- Feuille « manque de produits » : « Plus la bonne taille » « Plus la couleur/ rupture de stock »

3ème phase : découpage / collage avec les magazines

- Un élève (Alexandre) résume et met au propre les feuilles de post-it thématique (« plan d'action »)
- Les élèves doivent résumer leurs « arguments de vente »
- J'observe que l'activité demandée requiert des interactions notamment entre les élèves
- Un élève (Guillaume) s'exprime : « on peut mettre des gens qui sourit ? ». Une élève (Sophie) répond : « ça sert à quoi ? »
- Une élève (Agathe) demande « on doit faire quoi à la base ? ». Explication par une autre élève
- L'atelier demande de chercher des choses qui peuvent aider à confectionner une affiche / le dessin est également utile/ diversité des magazines (« Brico-depôt », « Elle »…)
- Sophie et Agathe s'appliquent à dessiner une affiche très proprement / affiche avec un tee-shirt (dessin à la règle)
- L'animateur pose une question au groupe 1 : « Comment vous appelez votre objet (accessoire) ? » / les élèves ont un peu de difficulté pour trouver un nom à leur produit
- Un élève (François) : « on a pas beaucoup de temps là » / une affiche comporte quelques ratures et il y a une hésitation de la part de l'élève pour trouver des mots
- Un groupe manifeste de l'empressement pour finir son affiche avant la pause de 10h30
- Sur une table à part les enseignants travaillent ensemble sur la ME
- Slogan d'une ME « le rangement c'est maintenant »
- Affiches collées au tableau / « 12 mini-entrepreneurs » / 4 affiches

Phase 4 : Présentation « Prix partenaires »

- ✓ L'animateur présente le « Prix » avec un vidéo-projecteur
- ✓ Il évoque « la responsabilité sociale et économique dans la ME »
- ✓ Il précise la « remise des prix (se fera) le jour du concours ».
- ✓ Présentation également du concours « les mini font leur buzz » / « remise des prix le jour du concours »
- ✓ Débit rapide de l'animateur / brève présentation
- ✓ Les élèves s'inscrivent au concours en ligne, cela sur le site internet « Demain, je crée »

Phase 5 : Présentation du projet ME aux autres groupes

- ➢ Jérôme présente la ME de son groupe « Touch'perso » : « 2 sponsors » « accessoire chaussures » « bracelet chaussures »
  - ✓ Une enseignante pose une question à Jérôme « (existe-t-il un) but de décoration ? » / réponse de Jérôme « (il s'agit d'une) personnalisation »
  - ✓ Question de l'animateur : « quel prix de vente ? »

- ➢ Eric présente la ME qui a comme produit un « sac à compartiment »
  - ✓ 2 élèves présents pour ce groupe (Eric, guillaume)
  - ✓ « on a mis 10 euros chacun pour commencer » « puis tombola »
  - ✓ Eric évoque le terme de solidaire et de réactif
  - ✓ « sac à compartiment pour les basketteurs » / « équipe de basket du Lycée »
  - ✓ « étanche pour vêtement mouillé »
  - ✓ « recherche d'une … pour le proto »
  - ✓ « on a fait une étude de marché avec les sportifs » « ils nous ont dit entre 20 et 30 »

- ➢ Thierry présente la ME de son groupe : vente de tee-shirt
  - ✓ Une hésitation avant qu'Eric présente la ME : « … j'y vais pas tout seul »
  - ✓ Eric présente la ME en affirmant : « On est 12 mini-entrepreneurs » « nos qualités (…) volontaire, motivé » « on a eu du mal à trouver des fournisseurs mais… on arrive au bout » « on vise des élèves… » « « entre 16 et 20 (différent pour le prix) »

- ✓ L'animateur pose une question à Thierry : « Qu'est-ce que vous apportez de plus au client ? » (…) « exemple d'un magasin 100 % tee-shirt qui le fait déjà… » Aurore qui fait partie de la ME répond de la manière suivante : « clientèle de groupe » « moins cher, nous en le faisant faire ça revient moins cher, on négocie pour avoir un prix en gros » (1ère vente le 9/02)

Phase 6 : Questionnaire EPA « A la rencontre des ME »

- L'animateur indique : « on va travailler par service »/ distribution d'un questionnaire par l'animateur

- Plusieurs services sont proposés par l'animateur : « service commercial » / « service production »/ « service communication » / « service comptabilité-finance » / « Direction générale et service administratif » (l'animateur m'a remis les questionnaires recto/verso)
- L'animateur présente à Eric et Guillaume le dossier de création de mini-entreprise.
- Les enseignants aident les élèves réunies par service à compléter le questionnaire / le chargé de mission du Rectorat est également assis à une table d'élèves afin de les aider et d'échanger avec eux.
- Les disciplines des enseignantes sont respectivement les mathématiques, les sciences économiques et économie gestion
- 2 élèves (service finance-comptabilité) discutent et regardent une photo ?sur un de leur téléphone portable/ D'après les propos des élèves lors de mon observation, l'utilisation du téléphone portable semble être tolérée par l'enseignante du groupe d'élèves, mais seulement dans le cadre d'une utilité pour la ME. Il faut néanmoins vérifier les propos des élèves avec le discours de l'enseignante qui pourrait ne pas être le même, à savoir que par exemple l'utilisation du téléphone portable pourrait être tolérée seulement si les élèves sollicitent à chaque fois l'accord de leur enseignant. En ce qui concerne la photo je n'ai pas bien vu ce qu'elle représentait, mais d'après le propos des 2 élèves au moment de l'utilisation du téléphone, il semble que ce soit une photo d'un sac comparable à celui que leur ME souhaite produire.
- l'animatrice d'EPA a organisé la venue au sein d'une ME d'une personne de Décathlon .
- Réponse au questionnaire : « Bien gérer les fonds et faire attention aux dépenses » / « Le chiffre d'affaire à réaliser pour rendre l'opération rentable »
- Temps calme à la fin de la séance (peu d'interaction entre élèves et avec les enseignants…)/ Pendant la séance et lors de ses explications l'animateur a indiqué aux élèves qu'il ne souhaitait pas de bavardage et il demande de l'attention
- Une enseignante manifeste une proximité avec un élève Eric qui est dans une section sport étude au Lycée xx et joue en compétition dans un club. L'enseignante interroge Eric à propos des repas à la cantine et précise que cet élève est venu spécialement de Martinique pour pratiquer le Basket-ball
- Je discute avec le chargé de mission (Rectorat), il évoque l'estime de soi des élèves.

Observation Lycée professionnel (près de Lille), 31/01/2013 (14h15-16h45)

- **Groupe 1 : Lycée professionnel / 3ème Pré-pro**
  - Réalisation d'un « Kit-flash » pour enfant et adolescent (éclairage)
  - Enseignant éléctro-technique (M. xx)/ enseignante Gestion administrative
  - Groupe de 12 élèves

- **Groupe 2 : Collège / 3ème Général et technologique (DP3)**
  - Produit « Lin-selles vélo »
  - 14 élèves présents sur un groupe de 22 / Enseignante Histoire-géographie/ Directrice du Collège investit dans le projet/ Investissement d'un surveillant
  - Le groupe est composé d'élèves de 2 classes

- **Groupe 3 : Collège / 3ème DP3**

- Réalisation d'un « clip publicitaire »/ « Vente clip publicitaire pour les jeunes » (Partenariat Association de jeune/ club sportif et Collège)
- 12 élèves (uniquement des garçons)
- 1 enseignante/ 1 assistant d'éducation qui est sollicité ponctuellement

✓ **Le jeu du « brise glace »**

- ✓ La séance commence par ce jeu/ les enseignants ne participent pas directement
- ✓ Présence du Proviseur auprès des enseignants et du chargé de mission (Rectorat),
- ✓ Présence d'une personne (Mr xx) de l'établissement chargée d'aménager la salle (salle de cantine)

✓ **Film humoristique et écriture sur « post-it »**

- ✓ Une vidéo (5 min) est projetée (vidéo-projecteur) par l'animateur d'EPA
- ✓ Après cette projection, il est demandé aux élèves, au sein de leur groupe, d'écrire sur des post-it ce qu'ils ne souhaitent pas voir dans une boutique (référence à la vidéo)
- ✓ Inscription sur l'écran du vidéo-projecteur : « Vendre !! » / « La purge » / « Alors qu'est-ce que vous devez faire pour attirer vos clients potentiels ? » / Une photo de la vidéo est également projetée sur l'écran
- ✓ L'animateur EPA : « Qu'est-ce qui vous énerve quand vous allez dans une entreprise ? » / Il s'adresse à un groupe d'élèves/ l'animateur d'EPA circule de groupe en groupe, observe et échange avec les élèves

✓ **Confection d'affiches sur la ME (15h-15h30)**

- ✓ Les consignes sont données par l'animateur d'EPA
- ✓ 3 groupes d'élèves sur trois espaces proches (tables disposées en 3 rangées)
- ✓ 2 encadrants par groupes (enseignants de la ME et 1 assistant d'éducation pour 1 ME)
- ✓ Des magazines sont mis à disposition des élèves, ils sont utilisés pour réaliser des affiches/ les magazines et du matériel pédagogique sont disposés sur plusieurs tables (feuille de papier, ciseaux…)
- ✓ Exemple de magazines : « la voix du nord Féminin » / « capital » / « l'express »
- ✓ Cet atelier comporte de nombreuses interactions entre les élèves, les affiches sont réalisées collectivement / l'ensemble des élèves ne participent pas de la même manière / certains jeunes participent très peu/ les élèves se déplacent librement pour aller chercher des affiches (grande feuille)
- ✓ Julien (groupe 1) semble ne pas avoir bien compris les consignes de l'atelier et affirme : « ça va ? … Je ne sais pas ce qu'il faut… ? » / groupe 1 (garçon agité, Grégorie/ il me pose une question : « vous êtes avocat ? »/ Je lui réponds que je fais de la recherche pour l'Université / Davantage de participation de la part des filles au sein du groupe 1 / L'enseignant du groupe m'indique : « nous on prend les élèves… qui s'inscrit par l'administration ».
- ✓ Le chargé de mission du Rectorat a participé à l'organisation de la demi-journée/ il participe aux interactions avec les enseignants
- ✓ Pause à 15h30 (10 min)/ 3 affiches sont exposées dans la salle (sur un mur avec tableau)

- ✓ Affiche groupe 1 : « Well strap Kid flash » / « Avantage : adaptation à plusieurs types de sac »

- ✓ Affiche groupe 2 : « STM'N CO » qui signifie Sainte Marie… / « être convaincant et agréable » / « Avoir un bon personnel et un bon accueil » / « Avoir un espace de vente agréable » / « Faire des ventes privées » / « Ne pas manquer de stock »/ « Ne pas avoir de retard »/ « Faire des lots (exemple : 3 achetés, 1 gratuit) »

- ✓ Affiche groupe 3 : « Clip'n Co »/ « Entreprise la plus cool »
- ✓ 1 affiche comporte le logo d'un Lycée
- ✓ 2 affiches sont réalisées par les élèves « à la demande » de l'animateur d'EPA : une affiche qui comporte un « plan d'action » et une autre avec logo

- ✓ **Présentation « les prix partenaires »**

- ✓ L'animateur d'EPA présente les différents concours, il utilise le vidéo-projecteur
- ✓ Il évoque « La responsabilité sociale et économique dans la mini-entreprise »
- ✓ Prix que nous avons noté : « Prix de la créativité »/ « Prix environnement »/ « Prix gestion », *etc.* / Prix « les mini font leur buzz » (Vidéo réalisé par les jeunes et ensuite mis en ligne par eux)
- ✓ Remise des prix le jour du concours
- ✓ L'animateur indique pour les gérants des « mini » que leur participation aux concours s'effectue en s'inscrivant sur le site « demain je crée » (mettre en relation la mini-entreprise ?)

- ✓ **Présentation de la ME auprès des autres groupes (avec micro/ sonorisation)**

- ✓ ME (groupe 3) présentée par Aurélien devant les élèves, et les autres personnes présentes (enseignant, animateur, etc.) / Principe évoqué : « poli/ souriant » - « projet béton » - « se mettre au service des autres mini-entreprises » - il précise « actuellement tournage et montage » (du clip publicitaire) /
- ✓ ME (groupe 1) présentée par Stéphanie et aurélie / « kit flash / well strap » « contre les douleurs »/ une question est posée par l'animateur d'EPA
- ✓ ME (groupe 2) présentée par sebastien, franck et caroline / « STM N'CO » - « plusieurs logos sur les selles » (pour vélo) / Durée de la présentation environ 5 minutes/ 1 question est posée par l'animateur d'EPA et par le chargé de mission du Rectorat (M. Lemoine)/ Ecoute attentive des autres groupes

- ✓ **« A la rencontre des autres mini-entreprises »/ « Mélange » des groupes (16h05)**

- ✓ Inscription sur le vidéo projecteur « A la rencontre des autres mini-entreprises » / Répartition des élèves selon différents services proposés (communication, production, gérant-direction générale et service administratif, commercial, comptabilité-finance)
- ✓ L'enseignante du Collège xx nous fait part d'un peu de difficulté pour la ME pour la « production de la selle » / « trouver un prestataire » pour produire l'objet / en même temps favoriser et se soucier de « l'autonomie des élèves » dans leur projet
- ✓ Le groupe 3 quitte la salle à 16h35/ Fin de la séance vers 16h45/ rangement de la salle par le groupe 1 du Lycée pro
- ✓ Grégorie du lycée pro affirme après le départ des autres groupes : « Comment ça se fait qu'ils sont tous venus dans notre Lycée, que nous on a pas été. »
- ✓ Lors d'un débriefe de l'enseignant (Lycée pro), Grégorie affirme « on aime pas quand il y a trop de monde »/ l'enseignante du groupe de verte feuille nous indique que le projet est « positif pour le groupe…qui se ressent dans d'autres matières » / Problème de discipline des élèves évoqué par l'enseignant du groupe 1 (Lycée pro)
- ✓ 1ère année pour EPA en ce qui concerne cette formation vente auprès des groupes d'élèves / 12 séances prévues au total et 8ème séance en cours/ inconvénient pour l'animateur « ce qui est difficile c'est d'apporter à chaque fois tout le matériel »

Recherche collective IDEE

Observation le 08/03/2013

Collège (Près de Lille)
Mini-entreprise « Des-habits-et-moi » :
production tee-shirts avec imprimé
15 élèves : 10 garçons/ 5 filles (classe de 3ème)

Enseignante en français (référent) :
Leila (cette enseignante a été interviewée)
Autre enseignant : Enseignant en technologie (Fabrice)

La séance débute au sein d'une salle informatique du Collège (salle N°1). Le groupe d'élèves de la ME se trouve au sein de cette salle. Sont également présents les 2 enseignants qui accompagnent habituellement le groupe d'élèves de la ME, ainsi que l'animateur d'EPA (Arnaud). A mon arrivée la séance n'a pas commencé : les élèves discutent entre eux.

Début de la séance : 9h15-9h40

L'animateur d'EPA évoque trois points en s'adressant aux élèves. Le premier point est celui de l'opération « les mini font leur buzz » ; le second concerne un rassemblement des ME appelé « J-50 », le troisième est relatif au salon des ME du 14 mai. Pour le « J-50 » qui aura lieu le 03 avril, l'animateur indique aux élèves « d'apporter leur pique-nique ». Une intervention est également faite par l'animateur à propos du comportement du groupe qui avait été également évoqué par l'enseignante. Il demande au groupe « d'arrêter les chamailleries ». Il évoque la mini-entreprise en précisant aux élèves qu'il attend d'eux une conduite comme celle des personnes travaillant dans une « vraie » entreprise. Je note également que l'animateur pour désigner la ME emploi les termes suivants : « La mini… » / « Les mini… » / « Les mini-entrepreneurs ».

Phase 1 : Discussion autour de la situation de la ME

Leila, l'enseignante anime le début de cette phase. Elle prend la parole en direction des élèves et favorise un débat dans la salle : « qu'est-ce qu'il faut faire ? Commencer à vendre le produit, qui est la priorité. » A la demande de l'enseignante, je me présente devant l'ensemble des élèves et des personnes présentes.

Intervention des élèves

- ✓ Explication par Farid (élève) du produit (vente de tee-shirt floqué) : « collection dream et animal »/ environ 8,50 euros
- ✓ Plusieurs élèves prennent la parole : « la vente pas encore commencée » / « la disponibilité en « caisse » est de 250 euros ».
- ✓ Une vente est programmée le 29/03, celle-ci aura lieu lors de la « réunion parents-profs ». Karim (élève) s'exprime : « je voudrais que des personnes s'en occupent ».

Intervention de l'animateur d'EPA et du parrain de la ME (le parrain arrive dans la salle quelques minutes après le début de la séance)

- ✓ L'animateur pose une question aux élèves à propos des cartes de visite.
- ✓ Peu de temps après le parrain intervient auprès des élèves : « Aujourd'hui il y a urgence » « la situation est urgente…, il y a des urgences » /« quelles sont les points les plus urgent à réaliser »/ « se donner des objectifs chiffrés » /« 50 tee-shirts… »…Il demande aux élèves d'effectuer « un rétro-planning jusqu'à aujourd'hui ».
- ✓ Le parrain est un entrepreneur, il dirige l'entreprise « Equinoxe » (société d'économie d'énergie lié au chauffage/ propos que m'a livré le parrain). Il insiste sur l'importance à respecter certains points ; il indique également « dès demain je montre les tee-shirts » (importance d'une échéance à respecter). Le parrain intervient auprès du groupe : « partir de l'objectif, des objectifs, définir des sous-objectifs et remonter jusqu'à aujourd'hui » (rétro-planning) (…) « définir les objectifs, ensuite les tâches, puis se répartir les tâches par groupe » (c'est ce que vont effectuer les élèves dans la prochaine phase de la séance). A l'intervention du parrain succède un échange verbal avec le groupe d'élèves, ces deniers formulent des remarques et posent des questions…
- ✓ Un élève (Farid) pose une question : « M'sieur c'est quoi un rétro-planning ?»/ L'enseignant Mr X répond à Farid.

- ✓ Mr X évoque l'idée d'une « boutique » pendant la réunion parent-prof qui aura lieu le 29/03. L'élève qui intervient souvent (Farid) émet une remarque un peu sous le ton de l'ironie : « baisse de la moyenne des élèves au 2ème trimestre » (quelques rires des autres élèves). Vincent (élève) intervient : « c'est quoi le rapport ». Je note des prises de parole de la part de plusieurs élèves, ainsi que des interactions verbales entre eux.
- ✓ Un élève : « qui paye les tee-shirts ? » / Karim (il lève le doigt pour prendre la parole) : « on a déjà une commande de tee-shirts »/ Amélie (élève) : « elle donne les sous avant pour la commande »/ Vincent (élève) : « il faudra faire un stand remarquable aussi ».
- ✓ Fin de ce temps collectif qui regroupe l'ensemble du groupe d'élèves de la ME. A 9h55 une répartition des élèves en sous-groupes est réalisée selon la fonction de chacun dans la ME.

Répartition des élèves dans la salle pendant ce temps collectif :

Les élèves sont assis sur les côtés de la salle ; les chaises et bureaux sont disposés sur les côtés de la salle, cela laisse un espace libre au milieu de la salle. Trois groupes peuvent être identifiés : un groupe de six garçons assis sur une même rangée ; sur cette rangée se trouve à un côté le directeur de la ME (Karim) et d'un autre côté se trouve un élève qui prend souvent la parole (Farid) / un groupe de trois garçons et trois filles/ un groupe de deux filles et un garçon

Pause des élèves : 10h05-10h20

Disposition et agencement des deux salles utilisées pendant la séance

Ces deux salles sont au rdc et communiquent entre elles. La salle évoquée précédemment se situe au bout d'un couloir, celui-ci donnant accès à la fois à la loge d'accueil de l'établissement, et à une porte d'entrée du Collège. L'autre salle, qui est au moins aussi grande que l'autre, est agencée de manière très différente. Cette salle est composée de trois rangées de tables à gauche et à droite séparées par un espace vide permettant à chacun de circuler. Elle communique par une porte vers la cour de récréation. Cette salle est équipée d'une estrade avec un bureau dessus, ceux-ci sont positionnés devant un grand tableau de classe. Elle est également équipée d'un vidéoprojecteur, avec un grand écran.

10h20- Des activités en sous-groupes d'élèves

- ✓ L'ensemble des élèves peut se déplacer librement au sein des deux salles.
- ✓ 2 élèves, Samuel et Kevin occupent un poste informatique (salle 1)/ 2 filles, Claire et Sabrina, préparent le stand pour la vente (salle 1) / Les élèves qui se trouvent salle N°1 rencontrent un problème de connections à internet ; Fabrice débloque la situation. Un élève se connecte sur le site « voila » (vers 10h30)
- ✓ Une clé USB est utilisée par Claire et Sabrina pour imprimer un document dans un bureau au 1er étage du bâtiment dans lequel nous sommes, pour cela elles se déplacent avec l'autorisation de Fabrice, l'enseignant. Je demande à les accompagner. Lorsque je monte l'escalier qui se trouve devant le bureau du Directeur de l'établissement au RDC, celui-ci me demande de venir le voir. Il souhaite que je me présente, puis il se montre cordial et me demande de venir le voir avant mon départ. Je poursuis l'observation : un membre du personnel du Collège - présente au 1er étage (Elle occupe un bureau administratif à côté de la pièce qui dispose d'un ordinateur et d'une imprimante) - accompagne les 2 élèves afin qu'elles puissent imprimer leur document/ le document de la clé USB ne s'ouvre pas, les élèves retournent à la salle 1
- ✓ Dans la salle N°2, David (« chef de la communication de la ME ») et Karim (« PDG ») sont devant un ordinateur, ils sélectionnent le motif qui sera imprimés sur les tee-shirts.
- ✓ Farid, Olivier et Yassine sont du service « production » de la ME, ils évoquent les points suivants : comment imprimer le tee-shirt ; « floquer le tee-shirt » ; « prototype » et « test lavage ». Farid et Yassine qui se déplacent dans la salle 1 et évoquent l'aspect d'un « scanner » de l'imprimé du tee-shirt à commercialiser (vers 10h35)
- ✓ Jérôme assis à une table (salle 2) procède à la lecture d'un document d'EPA d'une dizaine de pages, cela dans l'objectif d'une réécriture de ce qui est important.
- ✓ Salle 2, Jessica, Yasmina et Vincent sélectionnent des dessins qui seront reproduits sur les tee-shirts. Un concours de motif a été lancé au sein du Collège (entre 50 et 100 dessins réalisés par des élèves. Les 3 motifs considérés comme les plus réussis, par une délibération du groupe de la ME, seront reproduits sur les tee-shirts.
- ✓ Vers 11h, Karim le PDG remplit le dossier « création de la ME » (Dossier « Demain, je crée »)/ au cours de cette 2ème phase de la séance, le parrain se trouve surtout aux côtés du PDG de la ME
- ✓ Salle 2, Samuel, Kevin et Rachid sont installés devant un ordinateur et procèdent à la conception d'un badge (inscription du nom et prénom de chacun des élèves de la ME sur ce badge, incorporation d'une photo du Collège), ce badge pourra être utilisé le jour de la vente des tee-shirts. Fabrice accompagne et aide ces 3 élèves, il corrige en peu de temps le logo qui figurera sur le badge.
- ✓ Deux couleurs de tee-shirts sont prévues (blanc et noir) et 20 unités ont été commandées par la ME.
- ✓ Salle 2, Je discute avec Kevin sur la mise en place de la ME et en lui posant la question de manière spontanée (cela n'était pas prévue), il me répond : « je souhaite être ingénieur informatique ».
- ✓ Certains élèves évoquent dans leur discussion une nouvelle danse appelée « Harlem shake », ils émettent l'idée d'en réaliser une et d'en diffuser la vidéo...
- ✓ Farid utilise son téléphone portable et me demande de regarder une courte vidéo, pour laquelle il manifeste de l'importance. Cette vidéo selon Farid permet de comprendre le procédé pour « floquer » un tee-shirt. Il m'indique que le téléphone portable a été proscrit pendant les séances depuis qu'il y a eu des abus par d'autres élèves.
- ✓ Salle 2, je rejoins deux élèves assis autour d'une table. Farid m'interroge « vous faites quoi ? » « c'est quoi un doctorat ? ». Il indique ensuite à Yassine et s'adresse également à moi : « je connais une personne qui achète des vêtements en « contre-façon » et les

revend en faisant une marge importante et il a que 17 ans ». Yassine intervient et explique qu'il connaît une personne qui fait les marchés et réussie très bien... Je demande à Farid ce qu'il envisage de réaliser par la suite, il me répond : Bac ES ou S mais plutôt ES. Puis, Farid indique à son camarade : «tu devrais faire ES comme moi au lieu de S... »

- ✓ Je n'ai pas pu observer le rôle (moins visible) de l'enseignante (Leila) lors de cette 2ème phase de la séance.

L'enseignant réunit l'ensemble du groupe (salle 2 : salle de classe de Fabrice) vers 10h45

- Pendant 20 à 25 minutes, j'assiste au temps collectif de discussion et de réflexion, celui-ci rassemble les enseignants (Fabrice dans un premier temps) et l'ensemble du groupe d'élèves
- L'enseignant, Fabrice, demande aux élèves de s'asseoir. Il est situé devant les élèves. Il est assis devant un bureau sur la petite estrade ; Karim le PDG de la ME se trouve à ses côtés.
- Le concours est évoqué « communication et créativité »
- Point sur les finances : production « avant la vente » et avant de le produire, le tee-shirt doit être vendu / « on a pas de perte »/ Farid : « 3 tee-shirts sur 20 » qui ont été offerts
- Fabrice évoque l'aspect commercial de la ME. Il pose la question suivante : à quel prix vendre le tee-shirt ? Des opérations sont inscrites au tableau : prix d'achat et de production d'un tee-shirt blanc « 2,06 + 1 = 3,06 » / tee-shirt noir « 2,62 + 1 = 3,62 »/ « bénéf : 4,20 » (la somme de 4,20 euros correspond à la différence des opérations)
- Les opérations présentées au tableau son soumis à un vote des élèves par proposition de l'enseignant : « qui est pour ? » / « qui est contre »/ « personne contre »
- Un élève : « Est-ce qu'il y a un conseil de lavage sur le tee-shirt ? »
- Samuel répond : « oui sur l'étiquette en bas ».
- Yasmina pose une question relative au concours et des démarches à réaliser.
- Jérôme pose une question : « il y a que 10 élèves qui peuvent aller là-bas ».
- Vincent répond à Jérôme : « 10 plus 4 seront visiteurs ».
- Sabrina pose une question relative à la présence de tables sur place et de la mise en place de leur stand. Jessica procède à une lecture d'un extrait de règlement du concours. Elle indique notamment que l'utilisation du scotch n'est pas possible.
- Rachid : « le dossier de création, il en est où ? ».
- Fabrice qui arrive au cours des débats interroge les élèves : « Prévoyez-vous un emballage ? ». Vers la fin de séance (environ 11h15), elle distribue la parole. Elle indique en désignant Kevin : « il a un bon argument... ».
- Jessica, Yasmina et Vincent présentent au tableau les dessins issus du concours organisé au sein du Collège
- Fabrice répond à l'inquiétude d'une élève à propos de l'ensemble des photos, prises dans le cadre de la ME, qui sont stockées sur certains ordinateurs du Collège. Il s'engage avec insistance devant l'ensemble des élèves et Leila (tout le monde n'est pas très attentif) à « écraser » toutes les photos réalisées par le groupe une fois le projet terminé (afin qu'elles ne soient plus accessibles, sur les ordinateurs du Collège, à d'autres élèves).
- Yasmina souhaite prendre la parole ; l'enseignante lui indique « tu arrives toujours à t'exprimer... j'ai pas d'inquiétude...». Yasmina indique qu'elle s'interroge pour acheter elle-même un tee-shirt à un prix selon elle un peu élevé (8 ou 9 euros). L'enseignant indique à Yasmina que « Monsieur X (il cite le nom du père de l'élève) pourra sans problème te le payer... ».

Fabrice comme nous l'avions indiqué est enseignant en technologie, il est vêtu d'une blouse blanche. Lorsque j'évoque en présence des deux enseignants (avant mon départ) que je souhaite réaliser un entretien, Fabrice manifeste sa volonté d'être interviewé. Leila avec qui j'étais entré en contact par courriel, n'a pas non plus refusé ma sollicitation. Un rdv pour mener un entretien avec l'enseignante a été pris.

Remarque particulière : Nous avons noté une entente assez forte entre les deux enseignants. Il faut également signaler le nom de famille composé de l'enseignante qui comprend le même nom de famille de Fabrice, l'enseignant. Nous pouvons ainsi supposer le lien marital entre les deux enseignants, mais cela n'a pas été vérifié.

Annexes n°3 : notes d'observation

Recherche collective IDEE
Observation Lycée (Lille)
15 mars 2013

Mini-entreprise « Kit Car »
Composition et vente d'une trousse pour automobiliste
Lycée professionnel public en ZEP
10 élèves (6 garçons/ 4 filles) 3ème prépa-pro

Séance régulière le vendredi de 8h à 9h. Mme xx est l'unique enseignante qui accompagne les actions de mise en place d'une ME par un groupe d'élèves. Elle a été d'accord pour que je réalise une observation de 8h à 9h, cela à la suite d'une demande réalisée par l'équipe de recherche.

1ère partie de séance

- ✓ **Echanges avec l'ensemble du groupe de la ME**

La séance débute vers 8h10. Les élèves sont assis deux par deux ; ils sont répartis sur deux rangées Un élève (Maxime) est assis seul devant l'enseignante.

- Karine (une élève) présente le produit de la mini-entreprise ; il est à côté de l'enseignante. La trousse à vendre est composée de : un chiffon, un petit grattoir, une feuille odorante, un constat d'assurance, un bloc note, un porte clé.

La présentation orale de la ME, et/ou d'actions précises liées à cette ME, par un ou plusieurs élèves a été plusieurs fois observée, cela notamment dans des formations « ventes » organisées par EPA. De même, la participation des élèves au concours, lors du salon des ME, prévoit également une présentation orale, cela notamment à travers la tenue des stands et dans le cadre des échanges avec le jury. En analysant le « guide » du championnat national des ME, nous avons remarqué que les tableaux d'évaluation, sur lesquels les jurys se prononcent, dans l'une de ses rubriques mentionnent les termes : « savoir-faire et savoir être ». Est-ce que les termes « savoir-faire et savoir être » à la fois en tant que critères d'évaluation des ME et comme objectifs attendus de la présentation orale des élèves, correspondent à une pédagogie par l'action et/ou d'un apprentissage par le projet ? Comment adapter le plus efficacement possible ces objectifs de savoir-faire et savoir être dans une pédagogie par l'action ?

- Maxime s'exprime et répond à une question de l'animatrice d'EPA : « il est pas cher ! ».
- L'animatrice interagit avec Cyril : « vous êtes content » / « 20 kits vendus déjà... ? »
- L'enseignante s'adresse aux élèves par « monsieur », cela lorsqu'elle s'exprime sur la présentation de leur produit aux « portes ouvertes ».

Nous pouvons noter une certaine confusion dans le rapport de l'enseignante avec les élèves dans le cadre de la séance. L'emploi du terme « Monsieur » a-t-il été délibéré de la part de l'enseignante ? La réponse n'est pas simple, mais nous pouvons penser que non, puisqu'à aucune reprise l'enseignant a réitéré cet emploi du terme « monsieur » pour s'adresser à un élève. Est-ce que l'emploi de ce terme par l'enseignante indique, dans le cadre d'une activité qui ne relève pas directement d'une discipline scolaire classique, une difficulté à se positionner vis-à-vis des élèves ?

- Présence du Parrain, il est debout près de l'enseignante. Il prend la parole et propose au groupe un « tournage vidéo ». Il s'adresse à Stéphane (élève) « toi, si ça t'intéresse ». Maxime s'exprime : « Moi ça m'intéresse ». Le parrain et l'enseignante indiquent aux élèves que « le film est à poster » sur le site internet « mini-buz.fr » avant le 12/04.

Nous notons très souvent, et presque toujours, un lien direct entre l'activité professionnelle du parrain et le type d'activité proposé aux élèves dans le cadre de la ME. Est-ce que cette manière de faire peut correspondre à une caractéristique, plus ou moins importante, de l'éducation par l'action ?

- L'enseignante s'adresse aux élèves par leur prénom : RDV le 29/03 pour la vidéo avec le parrain (la matinée : tournage et montage) / 8h30 à rue des Postes (métro Gambetta)/ Elle pose la question « qui veut venir ? ». 4 élèves lèvent la main. Le parrain insiste pour qu'il y ait davantage d'élèves : « ça vous intéresse pas... ? ».
- L'animatrice d'EPA : « vous êtes quand même bien parti avec deux ventes ». Elle évoque également la « préparation à la journée du 14/05 »/ préparation de la présentation du concours (stand/ power point)/ objectif « 35 produits à vendre »/ « il reste 3 ou 4 séances... ». Elle pose la question : « qui veut travailler sur la présentation orale ? ».
- L'enseignante s'adresse à Xavier (un élève) : « aller faut t'jeter à l'eau »/ Jerôme prend la parole : « il me faut un micro ». Elle s'adresse à Xavier : « tu vas faire un Bac pro, faut bien se préparer ».
- Aziz (un élève) qui est arrivé en retard est assis au fond de la salle.
- L'enseignante choisit les élèves en les désignant par leur prénom: «tu viens avec moi »/ un groupe de 4 élèves va être suivi par l'enseignante. L'autre sous groupe de 4 élèves est pris en charge par le parrain de la ME.

2ème partie de séance

✓ **Un sous-groupe avec l'enseignante**

L'enseignante présente le travail réalisé par les élèves. Comment réaliser le logo ? Le dessin a été réalisé par les élèves. Un organigramme de la mini-entreprise est présenté rapidement par l'enseignante. J'observe que l'enseignante figure sur l'organigramme. Elle présente ensuite le Kit, cela en évoquant le logo et le porte clé. Elle signale que l'intendance a avancé le prix (l'achat). 12 des 35 kits ont été vendus (La 1ère vente a été réalisée le 4 février). Un « flyer » a été réalisé ; il sera affiché dans la salle des profs. Elle présente un plan comptable, et un livre de recette qui sera rempli par les élèves ; elle indique que le Lycée a fait un don de 120 €.

L'enseignante indique que « France 3 vient en productique » pour parler de la mini-entreprise. Elle précise qu'il existe un partenariat avec l'enseignant en productique et qu'il intervient en technologie (2h par semaine).

- Maxime est l'élève qui est assis au 1er rang ; j'observe qu'il est attentif pendant cette partie de séance. Il indique « Il faut faire une pub en plus. ».
- Xavier regarde (ou utilise) son téléphone portable ; l'enseignante demande avec autorité en faisant une remontrance et rappelant implicitement que cela n'est pas du tout toléré. Elle demande à l'élève qu'il lui « donne » son portable. Xavier ne répond pas...
- La référente d'EPA s'adresse aux élèves en leur précisant l'importance de valoriser leur travail pour le 14 mai. Elle leur indique que 10 élèves participeront au salon des ME et de penser à prendre un pique-nique ; elle informe que 1400 élèves seront présents (110 ME seront représentés).
- L'enseignante informe que le bénéfice de la ME permettra de « se projeter dans une sortie »
- Un travail est amorcé par la référente/animatrice d'EPA, cela consiste à préparer le dossier d'inscription au salon des ME avant le 14/05. Maxime intervient en posant la question d'une égalité pour la 1ère place au concours. L'animatrice informe qu'une vente des *Kits* est prévue en salle des profs. Elle indique également qu'une vente du *kit* est programmée le 06/04 dans le *Hall* du Lycée, cela pendant les portes ouvertes.

Annexe n°4 : guide d'entretiens (élèves)

Date de l'entretien :

Nom de l'établissement :

Guide d'entretien élèves

EEL – Académie de Guadeloupe

- ✓ Début de l'entretien avec quelques questions générales :

1) Age (mois et année de naissance)
2) Garçon/fille
3) Classe fréquentée et classe fréquentée au moment de la mini-entreprise
4) Profession des parents
5) Lieu de résidence
6) Projet de poursuite d'étude ou projet professionnel initial ?

- ✓ **Profil de l'élève/ activité de temps libre en dehors de la mini-entreprise...**

1 Parcours scolaire antérieur (questions à poser selon les réponses aux questions au début de l'entretien) (Est-ce que vous avez été inscrit dans une classe avec une option professionnelle ? Quelle était son nom ? Quand ? Comment vous en êtes venu à choisir cette option ?)

2 Orientation envisagée (relance : est-ce que votre (ou vos ...) Choix d'orientation initial a été influencé par votre participation à une ou plusieurs mini-entreprises ?)

3 Quelles sont vos occupations durant votre temps libre ? Avec qui ? Où ? Combien de temps ? Etc.

4 Avez-vous eu d'autres expériences ressemblant ou différentes de la mini-entreprise ?

- ✓ **les caractéristiques de la ou les mini-entreprises et les activités mises en place**

5 Qu'est-ce que vous pouvez me dire pour présenter votre mini-entreprise ? Relance : quel type de produit et/ou de service ? Nombre d'élèves ? etc.

6 Quelles étaient les activités de la mini-entreprise ?

7 Avez-vous participé au concours des mini-entreprises ? Relance : pouvez-vous me parler de votre participation au concours des mini-entreprises ?

8 Comment avez-vous préparé votre participation (à ce concours) ?

9 A quoi cela vous a servi (dans la mini-entreprise, dans ce que vous avez appris et/ou appris comme connaissance ? (Compétence particulière ...?)

10Qu'est-ce qui vous a plu, surpris, effrayé… ?

- ✓ **Participation de l'élève (dans la mini-entreprise en lien avec les autres élèves et l'équipe éducative)**

11 Quel a été votre rôle et le rôle de chacun ? Qu'est-ce que vous pensez du rôle que vous eu dans la mini-entreprise ?

12 Comment cela a été vu par les autres membres de la mini-entreprise et par d'autres personnes éventuellement ?

13 Comment prenez-vous les décisions ? Relance : faites-vous des débats... ? Souvent ? Comment cela se passe (dirigé par vos enseignants...) ?

14 Qu'est-ce que vous pensez de l'accompagnement des enseignants et des parrains dans la mise en place de votre mini-entreprise ? Beaucoup ou peu d'intervention ? Quel soutient vous avez eu ? Quel autre soutient dans votre établissement ou en dehors vous avez eu ? (Par qui, comment, etc.)

15 Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié dans votre participation à la mini-entreprise ? Éventuellement qu'est-ce que vous avez le moins apprécié ?

16 Qu'est-ce que vous a permis d'apprendre et/ou de découvrir votre participation à une ou plusieurs mini-entreprises ? Qu'est-ce que vous pensez de votre participation à la mini-entreprise ? (Est-ce que vous avez évolué dans votre façon de participer à la mini-entreprise, dans vos relations avec les autres élèves, etc.) ?

Entretien n°1

ENTRETIEN AVEC Angélica – Lycée (Académie de Guadeloupe)

Q : Donc, quelques petites questions rapides avant de démarrer l'entretien vraiment, donc votre mois de naissance et l'année ?
R : Mai, 1995.
Q : Oui. Votre classe de l'année dernière c'était ?
R : 1ère MMV métier de la mode, Option vêtements
Q : La profession de vos parents ?
R : Alors mon père, c'est pompier, il est pompier, et ma mère elle est mère au foyer.
Q : Votre lieu de résidence ?
R :Capesterre.
Q :Capesterre ?
R : Capesterre Belle, ça se trouve sur la Basse Terre.
Q : Basse Terre ?
R : Ouais voilà.
Q : Et votre projet d'étude pour l'année prochaine ?
R : Pour l'année prochaine j'envisage de continuer, on va dire dans le domaine de l'art, plutôt le stylisme, alors là je suis à la recherche d'une école de stylisme, je pose des candidatures.
Q : D'accord. Quel type d'école ? BTS ? C'est quoi comme école ? Nan c'est pas ça ?
R : Non pas vraiment BTS.
Q : Ça ne vous intéresse pas ?
R : Pas BTS non (rire), c'est plutôt une école… Je pense que c'est plutôt une école privée.
Q : D'accord oui. Dans la mode ? Dans le… Pour continuer ?
R : Sans concevoir le vêtement, juste dessiner le vêtement, du stylisme.
Q : D'accord. Et le projet professionnel ? Au niveau du travail, vous aimeriez travailler dans quoi ?
R : En tant que styliste de mode.
Q : Oui d'accord. Ok. Est-ce que vous pouvez me raconter votre parcours avant depuis le collège ?

R : Le collège, depuis le collège, ainsi que ce que ce que je voulais faire pour l'orientation ?

Q : Oui.

R : D'accord, alors depuis le collège j'étais parti pour faire égyptologue, malheureusement, c'était compliqué, il n'y a pas vraiment ça en Guadeloupe.

Donc petit à petit je me suis trouvé une passion pour la mode. J'ai décidé de m'orienter vers la mode en allant dans les métiers des arts. Alors je suis allé en seconde en ingénieur informatique en automobile à Capesterre dans une classe générale et technologique.

Parce qu'avant ça je n'avais pas assez, quand j'étais en 3ème j'avais passé un concours pour atteindre la classe des arts appliqués au lycée de Raoul George Nicolo, j'ai malheureusement échoué. L'année suivante j'ai retenté ma chance, j'ai été acceptée, j'ai passé une année en Arts Appliqués au lycée Raoul George Nicolo. Ensuite, j'étais destinée, enfin, je voulais partir en France, mais j'ai eu quelques soucis… familiaux, donc le professeur m'a orientée à la dernière minute vers ce lycée-là.

Et j'ai trouvé cela bien amusant, enfin intéressant, de concevoir et de dessiner et concevoir son vêtement.

Q : Qui vous a orienté sur le lycée ?

R : Le proviseur du lycée de Raoul George Nicolo, ainsi que ma prof d'Arts Appliqués. Mon ancienne prof.

Q : Où vous étiez avant ?

R : Voilà.

Q : Avant de venir ici ?

R : Oui.

Q : Et vous avez fait quelles classes dans ce lycée là ?

R : 1ère STI2B, c'est les Arts Appliqués.

Q : Les Arts Appliqués. Vous me parliez d'automobile ?

R : C'était en seconde. En seconde j'ai passé un test, enfin un concours, pour aller dans la classe Arts Appliqués. Malheureusement j'ai échoué, donc on m'a orientée vers une classe ingénieur informatique en automobile à Capesterre

Q : Ça vous intéressait ?

R : NAN.

Q : Un peu ?

R : Pas vraiment. J'aimais la mécanique, j'aime bien tout ce qui est mécanique voiture, mais c'était plutôt le stylisme que je préférais.
Q : C'était plutôt un deuxième choix, c'est ça ?
R : Comment ?
Q : La mécanique c'était un deuxième choix, votre premier choix c'était plutôt le stylisme ?
R : Non en fait il y'a eu des petits soucis au niveau de euh…
Q : Vous m'avez dit. Au collège vous avez fait des options professionnelles ?
R : Non pas du tout.
Q : Donc une école privée plutôt l'année prochaine, dans une école de stylisme. Est-ce que votre choix pour l'année prochaine a été influencé par votre participation à la mini-entreprise ?
R : Pas spécialement, pas du tout, je me suis engagée dedans car je voulais voir comment une entreprise se gérait, les difficultés à rencontrer, ainsi que la création d'une mini entreprise, la gestion d'une mini entreprise… Ça m'a pas mal inspirée, ça m'a même donné envie de créer une entreprise, voire ma propre marque de vêtements.
Q : Pour la suite ?
R : Pour la suite donc là, je travaille, on va dire, sur ma marque de vêtements
Q : D'accord. Et vous commencez déjà à, comme vous dites « travailler » ?
R : à dessiner oui. Et je suis en train de faire des recherches pour pouvoir déposer ma marque de vêtements.
Q : Toute seule ? Individuellement ?
R : Individuellement.
Q : Vos occupations, pendant votre temps libre ?
R : Alors mes occupations, c'est la musique, parce que j'aime beaucoup la musique, composer, écrire, mais aussi le volleyball parce que j'aime bien le sport.
Q : La musique, chez vous ?
R : voilà chez moi.
Q : Quel genre d'instrument ?
R : La guitare.
Q : Depuis quand ?
R : Ça va faire longtemps (rire). Par contre la guitare ça va faire fort longtemps. Mais sinon j'écrivais depuis toute petite, depuis mes 14 ans.

Q : Et le volley, c'est en club ?
R : Non c'est au lycée.
Q : l'UNSS c'est ça?
R : Oui à l'UNSS
Q : Depuis quand le volley ?
R : Cette année.
Q : Vous faisiez du sport avant ?
R : Non pas spécialement, parce que par rapport à des problèmes de santé, on me déconseillait de faire du sport.
Q : Vous avez d'autres expériences différentes qui ressemblent à la mini-entreprise ? Des projets qui étaient différents, vous avez déjà mené des projets ?
R : Pas vraiment non.
Q : Dans le cadre de l'école ?
R : Non.
Q : C'était vraiment le premier ?
R : Le tout premier oui.
Q : Qu'est-ce que vous pouvez me dire pour présenter la mini-entreprise ?
R : Alors notre mini-entreprise était basée sur des graines locales, du pays, car pour nous ce n'était pas assez développé, et elle était connue par rapport aux graines locales mais aussi elle avait un élément phare qui était le crochet, vous savez ce que c'est ?
Q : Non.
R : Non pas du tout ?
Q : Non, on me l'a déjà expliqué mais je n'arrive pas à comprendre. Le crochet c'est ça ? C'est une perle c'est ça ?
R : Non c'est pas une perle, c'est du fil, c'est du fil en coton très fin, qu'on va tricoter, et justement ce n'était pas vraiment connu ici, donc on a cherché à le faire découvrir, en créant des bijoux au crochet. A chaque fois j'oubliais de vous amener. En créant des bijoux en crochet, des colliers, des bracelets des boucles d'oreilles. Je peux vous montrer ? Mais c'est pas un bijou. Voilà c'est ça, ça c'est un napperon, mais c'est au crochet, les boucles d'oreilles, on peut faire des bijoux.
Q : C'est un peu une broderie ?
R : Non pas du tout.
Q : C'est pas du fil ça ?

R : Oui c'est du fil, mais c'est pas brodé.
Q : C'est pas brodé ?
R : Non c'est pas brodé du tout. On peut faire des vêtements aussi avec, en fait toutes sortes de choses.
Q : Vous étiez combien d'élèves ?
R : 9.
Q : 9 au départ, et il y' a eu pas mal d'abandons ?
R : Voilà. C'était la Terminale Métiers de la Mode, et la Première, on était mélangés.
Q : Pour présenter la mini-entreprise vous avez d'autres choses à dire ?
R : Hum, non.
Q : Rien de particulier non ? Donc les activités de la mini-entreprise c'était quoi essentiellement ?
R : On essayait de promouvoir à l'extérieur l'entreprise en allant voir les personnes, on leur présentait l'entreprise, ce que l'on faisait dans l'entreprise, le travail. On a aussi créé une page Facebook que notre propre encadrant se chargeait de mettre à jour à chaque fois que l'on faisait une manifestation ou quelque chose.
Q : Vous avez participé au concours pour les mini-entreprises ?
R : Oui, on est arrivé jusqu'à la finale, je n'ai pas pu participer à la finale par rapport à un problème de santé. On est arrivé jusqu'à la finale, mais malheureusement…
Q : Vous n'avez pas eu de prix ?
R : Voilà on n'a pas eu de prix.
Q : Et là-bas il y avait le salon ?
R : Oui. On a présenté nos vêtements ainsi que nos bijoux au Salon du Mariage
Q : D'accord, c'était ça le salon, votre enseignante m'en avait parlé. Ça a duré combien de temps le Salon du Mariage ?
R : Nous, on est venus pour une soirée, mais je pense que le salon du mariage ça a duré une semaine.
Q : Oui c'est quand même un grand évènement.
R : C'est la première fois que je participais, mais je pense que ça dure une semaine, une semaine et demie. On a profité d'une soirée pour présenter ce qu'on pouvait.
Q : Ça vous a apporté quoi à vous la participation au salon, pour votre mini-entreprise ?
R : Ça a montré aux personnes de l'extérieur qu'on était capables de faire des vêtements ainsi que des bijoux. Ils ont aussi découvert les bijoux en crochet, parce que, comme je vous l'ai dit, ce n'était pas développé le crochet. Parfois je portais mes

boucles d'oreille en crochet, je passais dans les magasins, ils me demandaient ce que c'était. Donc à partir de là, ils ont pu savoir qu'il y avait, ce type de bijoux là. C'est un bijou qui a été développé un petit plus.

Q : C'était, on va dire, le principal produit ?

R : C'est le produit principal, et en second c'était les graines locales.

Q : Comment ça vous est venu l'idée de faire du crochet ?

R : Le crochet ? Et bien en fait, en premier temps, les élèves ont dit qu'ils voudraient des maillots en crochet. J'ai dit c'est un peu trop connu, mais les bijoux en crochet ce n'est pas vraiment connu. Donc, sachant que je sais faire du crochet ainsi que ma mère, et il y avait une élève aussi qui savait faire du crochet, donc on s'y est mis, et on a opté pour les bijoux en crochet.

Q : Et ça prend du temps ?

R : Oui ça prend du temps quand même, pour faire plusieurs bijoux ça prend du temps, ça dépend les motifs aussi.

Q : Quand vous dites que vous avez appris, c'était quand au début ?

R : Toute petite. Quand j'avais 6 ans.

Q : Ah oui, ça remonte à l'enfance, presque la petite enfance.

R : Oui, c'est ma mère, elle tenait absolument à me montrer.

Q : C'est un peu traditionnel, mais pas très connu en Guadeloupe ?

R : Voilà, en fait c'est une amie en métropole qui lui a appris parce qu'elle aimait beaucoup, une amie en métropole qui lui avait appris, et par la suite moi aussi j'ai aimé donc après elle a décidé que tous ses enfants allaient faire du crochet.

Q : Pour le concours, comment ça s'est passé ?

R : Alors pour le concours je ne peux pas non plus expliquer dans tous les détails, mais, on avait des rendez-vous à peu près chaque mois au WTC, ça se trouve à Jarry, c'est une salle. On avait des rencontres avec des comptables, des chefs d'entreprises qui nous aidaient à gérer notre entreprise, et à la mettre au point. Ensuite, on était chargés de faire connaitre notre entreprise en dehors de cela. Après on a eu un jour d'exposition dans le jardin de RFO. Chaque mini-entreprise avait un stand, et on était chargés de promouvoir notre entreprise auprès des clients, parce qu'ils avaient fait des affiches, des imprimés. Il y avait un petit concours pour les mini-entreprises, et ceux qui voulaient venir pouvaient regarder ce que les jeunes savaient faire

Q : Tout public.

R : Voilà, tout public, c'était ouvert.

Q : Quand vous dites RFO, c'est la Chaîne Guadeloupe première ?
R : Voilà la Chaîne Guadeloupe première, dans leurs jardins, il y'avait un lieu destiné aux mini-entreprises pour pouvoir vendre nos produits.
Q : Donc ça c'était l'exposition ?
R : Voilà c'était l'exposition.
Q : Deux jours ?
R : Je n'étais pas là par rapport à des problèmes de santé.
Q : Donc ça c'était l'exposition, et le jury, le concours, c'était un autre jour ?
R : Oui c'était un autre jour, c'était après, c'était je pense presque un mois après, on était chargés de développer notre entreprise devant un jury.
Q : Ça vous a mis beaucoup de temps pour préparer ça ?
R : Beaucoup de temps, et beaucoup de pression aussi, parce que, comme on disait, c'était la première fois pour tout le monde qu'on allait dans ce type de concours.
Q : C'était à Jarry aussi le concours ?
R : Je ne sais pas, je n'ai pas pu aller jusque-là.
Q : A quoi vous a servi pour vous la mini-entreprise ?
R : Comment ?
Q : A quoi vous a servi la mini-entreprise ?
R : Pour moi, en étant chef d'entreprise ça m'a beaucoup appris. Ce n'est pas facile de gérer une entreprise, c'est très difficile, et comme je vous ai dit, ça m'a donné l'envie de créer ma propre marque, et par la suite créer mon entreprise aussi.
Q : Votre marque vous la souhaitez pour quand concrètement ?
R : Comment ?
Q : Concrètement mettre en place votre marque, votre projet, vous avez une date ?
R : Non pas vraiment, j'attends de finir mes études, et après on verra.
Q : Ce que vous avez appris dans la mini-entreprise ?
R : Qu'une entreprise, qu'elle soit ou pas mini-entreprise, c'est avant tout une famille, et il faut beaucoup de communication, c'est très important. Beaucoup de communication, regroupement pour pouvoir se parler entre nous, les idées, partager, qu'il n'y avait pas d'individualisme on va dire, que c'était beaucoup le groupe, la famille. L'entreprise c'est la famille, voilà.
Q : Quand vous dites individualisme c'est-à-dire ?
R : De ne pas agir seul de son côté, de partager cela avec son entreprise.
Q : Et c'est arrivé ça ?

R : Non, on se réunissait, soit à l'intérieur de l'établissement quand on avait des heures où l'ont pouvaient venir, soit chez les uns, les autres, à tour de rôle.
Q : Les connaissances que vous avez acquises dans la mini-entreprise, il y en a eu ?
R : Oui, il y en a eu : La gestion de l'entreprise, l'organisation, les papiers qu'il faut mettre à jour parce qu'il y a beaucoup de documents, les dépenses, les bénéfices.
Q : Donc les dépenses, ce qu'il faut dépenser, et ce qu'il ne faut pas dépenser ?
R : Oui, et ce qu'il faut faire, et ce qu'il ne faut pas faire aussi.
Q : Qu'est-ce qui vous a plu dans la mini-entreprise ?
R : Le partage. C'est le fait de partager nos idées, de voir qu'il y avait une bonne entente et une bonne communication. De voir qu'on pouvait plus ou moins faire aboutir un projet tous ensembles, d'aller le plus loin possible, et d'apprendre un peu plus à se connaître avec la classe parce que j'étais nouvelle l'an dernier. On a appris à être plus ensemble.
Q : Le partage, ça vous a vraiment plu ?
R : Voilà, surtout les gens.
Q : Qu'est-ce qui vous a surpris ?
R : L'entente ! Parce qu'avec la classe, on va dire que c'est un peu des groupes, chacun dans son groupe, mais il peut y avoir une très bonne entente dans la classe.
Q : Qu'est-ce qui vous a effrayée ?
R : L'inconnu, parce que c'était à [Nom de ville], c'était la première fois qu'on faisait ce type de concours, et on ne savait pas à quoi s'attendre, c'était au jour le jour, on venait chaque jour et on découvrait ce qu'il fallait faire, et ce qui était demandé.
Q : Par exemple, je vais vous donner un exemple, mais, la gestion ça vous a plus ou pas ?
R : Ça c'est compliqué (rire), c'est très compliqué, très complexe, donc pas du tout.
Q : Non ?
R : Non, pas trop.
Q : Et vous avez des cours de Gestion en Première ?
R : Oui.
Q : Et ça ne vous a pas aidée ?
R : Si ça nous a aidé, mais on devait aussi avoir un prof de gestion pour nous aider pour ce business, mais malheureusement ses heures ne correspondaient pas avec nos heures, donc on n'a pas pu avoir un entretien avec lui pour nous aider.

Q : Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié dans la mini-entreprise ? Vous aviez déjà évoqué ça je crois ?
R : Oui, l'entraide !
Q : Et le partage ?
R : Voilà, l'entraide, le partage, et la communication.
Q : Vous aviez un rôle vous dans la communication ?
R : Oui, j'étais chef d'entreprise. (Chuchotement) ; Tracy était mon assistante, étant donné qu'on habitait tout près, c'était plus facile.
Q : Éventuellement, ce que vous avez le moins apprécié ? Vous m'avez dit l'inconnu ?
R : Oui l'inconnu, et aussi le fait qu'il y avait des rendez-vous qui n'étaient pas parfois respectés car les Terminales étaient à ce moment-là en examen. Donc pendant un moment les Premières étaient chargées de faire le travail seuls par rapport aux dates d'examens des Terminales.
Q : Votre rôle, c'était chef d'entreprise, et le rôle des autres, vous pouvez en parler ?
R : Oui, donc on avait Stessi, que vous avez interrogé tout à l'heure, qui était chargée de la confection, et de la brodeuse, puisqu'on faisait de la broderie, il y avait un atelier création pour les perles, atelier bijoux crochet, et un atelier réalisation de vêtements.
Q : Et votre rôle de chef d'entreprise, comment ça vous est venu de dire « je vais postuler » ? Vous avez postulé au fait ?
R : Un petit peu on va dire. Un petit peu parce que en fait, comme je suis quelqu'un qui parle assez librement, et qui a un moyen de communication plus facile que les autres, donc on m'a élue à l'unanimité chef d'entreprise.
Q : C'est plus venu naturellement ?
R : Voilà c'est venu naturellement. Que par moi-même.
Q : Vous n'avez pas eu comme des séances d'embauche ?
R : Non.
Q : Que pensez-vous du rôle que vous avez eu ?
R : Je dirais que je n'ai pas pris assez de risques, parce qu'étant donné que c'était l'inconnu pour nous, je ne savais pas ce qu'on devait faire, ce qu'on ne devait pas faire, donc je regrette pour certaines choses que je n'ai pas faites, je n'ai pas pris assez de risques.
Q : Quel genre de risques vous auriez voulu prendre ?
R : M'engager vraiment plus, aller bien plus faire les gens, promouvoir bien plus l'entreprise à l'extérieur du lycée.

Q : J'ai une question, mais ça me reviendra…

R : (rire) c'est parti ?

Q : Elle est déjà partie oui. Comment les autres voyaient votre œuvre dans la mini-entreprise ?

R : Je ne sais pas [incompréhensible de 23 :38 à 23 :46] au moment où ça n'allait pas, on se regroupait et on partageait nos stress, et ça allait mieux.

Q : Comment vous preniez les décisions ?

R : Toujours en groupe, jamais seuls. Toujours en groupe, même avec notre prof encadrant, donc vraiment, on faisait des réunions avec notre prof encadrant, et on prenait des décisions tous ensembles.

Q : Il y avait deux profs, c'est ça ?

R : Oui.

Q : Quand vous dites en groupe, c'était comment ?

R : C'était une réunion, on organisait une réunion, et on proposait des idées, ce qu'on pouvait faire, ce qu'on ne pouvait pas faire, accompagnés de nos profs encadrants, on ne prenait pas les décisions tout seuls, et par rapport aux réseaux sociaux, on s'informait des manifestations qu'on pouvait faire et des réunions qu'on avait.

Q : Par exemple, quel genre de manifestations ?

R : Aller à la rencontre des gens, aller dans la rue.

Q : Avec des petits flyers ?

R : Non, On avait une liste, on prenait des commandes. Au marché, un monsieur vendait des graines, donc on a pris contact avec lui, et il avait certains élèves aussi qui avaient certains contacts et pouvaient amener des graines, [incompréhensible 25 :32 à 25 :36]

Q : Quand vous dites des graines, c'est des vraies graines ?

R : Oui des vraies graines, des graines d'arbres, naturelles, comme la noix de muscade.

Q : Pourquoi son père en avait-il ?

R : Non, il connaissait un endroit, je pense qu'il connaissait un endroit.

Q : Il ne travaille pas spécialement dans le milieu ?

R : Non il ne travaille pas dedans.

Q : Ma question revient, que j'avais oubliée, comment vous est venue l'idée de travailler dans la mode, dans le stylisme ? C'est venu quand ça ?

R : De travailler dans le stylisme ?

Q : Oui.

R : Comme je l'ai dit, c'était une passion, et en voyant les défilés de mode à la télé, voila, ça m'a fait un peu rêver, donc j'ai dit « je vais faire à peu près pareil ».

Q : Au collège ?

R : Oui au collège déjà, après avoir voulu être égyptologue (rire). Donc après, j'ai dit oui, je vais m'orienter vers le stylisme, je n'étais pas trop penchée sur la couture, je ne voulais pas, je voulais seulement dessiner les vêtements et amener les nouvelles tendances, donc c'est pour ça que j'ai choisi le stylisme. Le stylisme tout court, et le stylisme de mode.

Q : Le linge, et là c'est plus sur les vêtements, que mode. C'est vêtements en fait.

R : Styliste de mode non, on voyage dans divers pays pour pouvoir rechercher les nouvelles tendances qu'on pourra ainsi proposer aux designers et aux stylistes

Q : International ?

R : Voila.

Q : Ok. Vous avez fait des débats donc pour prendre des décisions ?

R : Comment ?

Q : Des débats, vous dites que vous avez pris des décisions en groupes, toujours en groupe…

R : Toujours en groupe.

Q : C'était des débats par exemple ?

R : Oui

Q : Que vous aviez bâtis ?

R : C'était plutôt des débats, souvent des débats.

Q : Avec quels enseignements ?

R : Et après on est arrivés sur…

Q : Et il y'avait des votes ?

R : Oui il y'avait des votes, quand on ne s'entendait pas bien, on votait.

Q : Parce que vous étiez combien dans l'entreprise en fait ?

R : On était neuf, mais après, il y en a peut-être deux qui sont sortis, on est restés à sept ou six.

Q : C'était ceux qui étaient en terminale, qui avaient des examens et préféraient arrêter ?

R : Voilà. Par rapport au stress de l'examen plus le stress de la mini-entreprise, ils se sont désistés après au lieu de rester.

Q : Qu'est-ce que vous pensez de l'accompagnement des enseignants ?
R : Qu'il a été très utile, parce que eux savaient à quoi s'attendre. Alors que nous, on ne savait pas à quoi s'attendre, on y allait un peu à l'aveugle. Eux, ils ont été là pour nous encadrer, nous dire en quelque sorte ce qu'il fallait faire, ce qu'on pouvait, et ce qu'on ne pouvait pas faire.
Q : Et quand vous dites à l'aveugle, l'inconnu, ça m'étonne parce que c'est un projet, vous saviez que c'était une mini-entreprise ?
R : Oui, mais comme j'allais dire, on ne savait pas comment gérer une entreprise, on ne connaissait pas vraiment ce que c'était une entreprise. Donc, c'est au fur et à mesure qu'on a découvert ce que c'était une entreprise. On a cru qu'une entreprise c'est un chef, et des personnes qui travaillent, alors que c'est pas du tout ça.
Q : Ce n'est pas aussi simple en fait ?
R : Ce n'est pas aussi simple du tout, il faut tout gérer, c'est fatigant aussi.
Q : C'est fatigant ? C'est-à-dire ? ça prends du temps ?
R : ça prends du temps, la gestion, voilà.
Q : Le temps, c'est un frein, un inconvénient ?
R : Oui, le temps, parce que surtout nous, par rapport aux vêtements qu'on réalisait, on avait besoin de la salle d'atelier de l'école, et elle n'était pas souvent disponible. Et ce n'est pas tout le monde qui avait la possibilité de réaliser les vêtements chez eux.
Q : Il y'avait une partie bijoux, une partie vêtements ?
R : Voilà.
Q : C'était assez important quand même
R : (rire)
Q : J'avais oublié encore une question : quel autre accompagnement vous avez eu ? A part les enseignants ?
R : On a eu des parrains, des marraines, qu'une élève de terminale avait pris un stage chez elle. On a eu les jurés du [nom d'un défi] aussi, qui nous ont aidés au lancement de la mini-entreprise.
Q : Vous les avez vus dès le début de l'entreprise ?
R : Oui, du début jusqu'au lancement de l'entreprise.
Q : Ils sont venus ici ?
R : Oui ils sont venus ici pour le lancement de la mini-entreprise. Et on avait aussi le chef d'établissement et le chef des travaux qui nous aidaient de temps à autre, quand on avait besoin de quelques trucs.

Q : Il y avait eu une marraine, c'est tout ?

R : Oui, je pense qu'il y avait eu une marraine.

Q : Ok.

R : Il y en avait deux, il y avait une, mais la deuxième je la connais pas du tout. Il y en avait deux

Q : Mais elle ne venait pas souvent en fait, c'était ce que me disait aussi euh…

R : Tracy.

Q : Le chef de travaux il faisait quoi ?

R : Quand on avait besoin d'organiser des manifestations, et nous aider à les réaliser par exemple, si on devait organiser une vente au lycée ou à l'extérieur du lycée, il nous aidait, il nous disait le matériel nécessaire.

Q : D'accord, juste pour le matériel ?

R : Juste pour le matériel.

Q : Qu'est-ce que vous a permis d'apprendre votre participation dans la mini-entreprise ? Mais je crois qu'on en avait parlé, c'était la gestion, des choses comme ça ? Y'avait eu d'autres choses ? Ou de découvrir ? Vous a permis de découvrir des choses ?

R : Voilà, découvrir carrément l'entreprise, ce que c'est une entreprise.

Q : Vous ne saviez pas du tout ?

R : Non, je ne savais même pas ce que c'était une entreprise vraiment. J'ai carrément découvert ce que c'était une entreprise.

Q : Vu que dans votre famille vous n'avez pas vraiment de personnes qui travaillent dans l'entreprise ?

R : Non pas du tout, personne.

Q : Qu'est-ce que vous pensez de votre participation ?

R : Comme je l'ai dit, je ne me suis pas, pour moi, pas assez impliquée dedans. Je n'ai pas pris assez de risques et assez de temps.

Q : Vous avez évolué dans votre façon de participer ?

R : Oui, façon de participer, d'agir, et de communiquer. Je communique beaucoup plus qu'avant.

Q : à partir de quand vous avez cerné ça ?

R : à la fin du concours de la mini-entreprise.

Q : Et comment ça se fait ?

R : Je ne sais pas.

Q : C'est venu comme ça ?
R : Un prof m'a fait remarquer que je ne m'étais pas assez impliquée, et un peu trop de manque de communication au niveau du reste de l'entreprise.
Q : Qui c'est qui vous a dit ça ?
R : Mon prof encadrant et peut être deux élèves.
Q : Et vous ne saviez pas du tout ? Enfin pour vous ce n'était pas important.
R : Oui voilà ce n'était pas important. Pour moi, tout le monde savait en quelque sorte ce qu'il devait faire, et voilà, alors que.
Q : Après vous vous êtes dit : Insistez quand même ?
R : voilà, c'est quand même important
Q : En fait c'est ton prof qui vous a aussi servi à vous rendre compte
R : Voilà
Q : De dire, ça aurait pu être mieux.
R : Voilà, si je m'étais assez impliquée, j'avais mieux pris les rennes on va dire.
Q : Vous vous verriez travailler dans une entreprise, mais la vôtre en fait ?
R : Voilà…
Q : Pas…
R : … Pour quelqu'un d'autre (rire)
Q : Non ? Pourquoi ?
R : Je ne sais pas, je n'aime pas être sous les ordres de quelqu'un. C'est un défaut, mais je n'aime pas être sous les ordres de quelqu'un.
Q : C'est votre caractère aussi peut être ?
R : Oui
Q : Vous aimez bien diriger en fait ?
R : Un petit peu. Pour moi faut toujours que tout soit parfait et en même temps je crois [3 :46] c'est un défaut mais…
Q : Un peu une qualité.
R : Mais plus un défaut.
Q : Est-ce que votre participation à la mini-entreprise vous as permis de vous sentir confiante ?
R : Oui, beaucoup plus confiante. Parce qu'au début, j'étais hésitante, je savais pas quoi faire, qu'est-ce qu'il fallait faire, qu'est-ce qu'il ne fallait pas faire, et au fur et à mesure ça a été, j'ai pris de l'assurance, ainsi que les membres de la mini-entreprise

qui n'arrivaient pas à aboutir à certaines choses, on s'est regroupés, on s'est aidés pour certaines choses.

Q : Ils étaient là quand, en fait ? Quand vous proposiez ?

R : Oui

Q : Après ça vous a donné confiance ?

R : Voilà, les idées étaient plutôt, plus ou moins bonnes.

Q : Confiant pour vous-même en fait ?

R : Oui.

Q : Et aussi confiance aux autres ?

R : Par rapport à leurs capacités parce que je ne connaissais pas tout le monde, les capacités de tout le monde parce que j'étais nouvelle aussi, et c'est au fur et à mesure que j'ai pu découvrir chaque élève, chaque personne, et ainsi que leurs capacités et leurs caractères.

Q : Il y avait quoi comme caractères ? Plutôt bien marqués ?

R : Assez fort quand même, des caractères assez forts.

Q : Il y avait des classes de BTS aussi ?

R : Non, Terminale. Surtout les Terminales, ils avaient un caractère plus fort que nous en tout cas.

Q : Vous vous êtes sentie dynamique ?

R : Oui, c'est pour ça aussi qu'on m'avait nommée chef d'entreprise parce que j'étais assez dynamique, assez directe quand je parlais, je n'avais pas peur de parler… Je n'avais pas vraiment peur de parler, de prendre la parole devant des personnes.

Q : D'accord, donc vous n'êtes pas timide ?

R : (rire) Je l'étais un temps, mais ce n'est plus le cas.

Q : Quand vous êtes sentie dynamique, c'est arrivé quand ? Depuis le début ?

R : Oui depuis le début.

Q : En faisant quoi vous vous êtes sentie dynamique ? Comme vous dites en proposant des choses ?

R : Voilà, en avançant et en proposant des choses.

Q : Avec les autres ?

R : Toujours avec les autres.

Q : Vous vous êtes sentie reconnue dans la mini-entreprise ?

R : Comment ?

Q : Vous vous êtes sentie reconnue ?

R : Oui.
Q : Comment ? Par l'attitude ?
R : Par le comportement et le caractère.
Q : Par le caractère, d'accord. Tout le monde vous a reconnu ?
R : Dès que je prenais la parole, plus personne ne parlait et communiquait
Q : Est-ce que la participation à la mini-entreprise vous a permis d'être autonome ?
R : Oui, beaucoup plus autonome qu'avant, parce que j'attendais toujours on va dire, enfin pas toujours, mais j'attendais un peu ce que je devais faire au niveau de l'entreprise parce que je ne savais pas qu'est-ce que je devais faire, parce qu'il ne fallait pas faire trop de gaffes, mais après j'ai commencé à prendre un peu plus les rennes et à voir avec les profs encadrants ce qu'on devait et ce qu'on devait pas faire, il y avait plus de libertés vers la fin, savoir ce qu'on devait faire et ne pas faire. Ce qui est un peu dommage parce qu'on aurait dû le faire dés le début.
Q : Vous préféreriez être autonome alors ?
R : Oui
Q : Par rapport aux autres cours, surtout ? Ou ce n'était pas possible ?
R : Comment ?
Q : Ou ce n'était pas possible d'être autonome dans un cours habituel ?
R : Voilà.
Q : On a fini, vous avez des choses à dire que vous n'avez pas dit là ?
R : Non (rire)
Q : Rien en particulier ?
R : à part que j'ai pas mal loupé d'opportunités, on va dire de choses, par rapport à mes problèmes de santé que j'avais affaire à la fin de l'année, c'est pour ça que j'ai pas pu participer à tout, c'est plutôt mon assistance qui a [39 :17]
Q : Tracy ?
R : Tracy.
Q : C'était votre assistante de direction qui a pris le relai quand vous vous étiez absente ?
R : Voilà, j'étais absente, parce que j'avais des soucis de santé.
Q : D'accord, d'accord. A l'avenir, vous feriez une mini-entreprise ? Par exemple, dans une école ?
R : Oui. Ça m'a motivée, ça m'a donné envie. Ça m'a vraiment donné envie d'en créer, mais de faire plus attention et de m'impliquer un peu plus.

Q : D’accord, et bien merci beaucoup.

FIN DE L’ENTRETIEN

Entretien n°2

ENTRETIEN AVEC JEREMY – Lycée professionnel (académie de Guadeloupe)
Q : Vous êtes en quelle classe exactement ?7
R : Alors je suis en seconde année de BTS communication, au lycée xx.
Q : Vous êtes… ? Ah ici c’est xx (nom du lycée).
R : Oui ici c’est xx (nom du lycée).
Q : Je confonds avec un autre établissement comme j’en fais plusieurs. Donc vous êtes en deuxième année de BTS communication ?
R : C’est bien ça.
Q : Votre parcours scolaire antérieur, vous avez fait quoi ?

R : Alors à partir de la voie du lycée en premier j’ai fait un BEP Hôtelier, que j’ai arrêté vu que j’ai eu des problèmes avec mon patron, j’étais en apprentissage, ensuite j’ai fait un bac pro vente, un BEP vente et un bac pro vente. Alors le BEP Hôtelier c’était en métropole, c’était vers Poitier. Et le bac pro vente, BEP et bac pro vente c’était ici en Guadeloupe, au lycée xx.
Q : D’accord. Vous êtes assez ancien dans l’établissement
R : Oui (rire), j’ai plus de 5 ans dans l’établissement.
Q : Votre âge ?
R : Alors moi j’ai 22 ans.
Q : 22 ans, d’accord. Alors l’hôtellerie c’était surtout un problème avec le patron c’est ça ?
R : Un problème avec le patron, exactement.
Q : Dans le cadre de votre stage ?
R : En fait, c’était dans le cadre oui de l’apprentissage, puisque je n’apprenais pas ce que je voulais, et on a eu je vais dire des différents, donc j’ai préféré arrêté avant d’avoir plus de problèmes.
Q : C’était pas l’hôtellerie en lui-même ?

R : Ben, en fait c'était pas la première fois, donc ça m'a un peu dégouté de l'hôtellerie quand même indirectement.
Q : Vous vous êtes dit : « je tourne la page » ?
R : La première décision que j'ai eu, c'était de faire de la vente, mais le problème c'est qu'ici, à l'époque, j'ai pas réussi à trouver une très bonne école, donc j'ai préféré partir en métropole, mais j'ai pas été reçu en vente, donc je me suis tourné vers l'hôtellerie.
Q : Pas beaucoup d'écoles en vente ?
R : Si si, il y en avait, mais disons que ça ne me plaisait pas forcément par rapport à la filière que je voulais faire.
Q : C'est un BEP et bac pro vente que vous avez fait c'est ça ?
R : Oui c'était un BEP, et ensuite ça a débouché sur un bac pro vente directement. En 3 ans.
Q : Comme votre collègue ?
R : Comme mon collègue.
Q : Même parcours.

R : Même parcours oui.
Q : Ok. C'était un établissement privé ?
R : Oui
Q : La profession de vos parents ?
R : Alors mon père est gérant de station-service ici, et ma mère est infirmière libérale.
Q : D'accord. Station d'essence… ?
R : Station d'essence oui.
Q : Infirmière libérale votre mère ?
R : Oui.
Q : D'accord. Vous habitez dans quel endroit ?
R : Le Gosier.
Q : D'accord. Comme votre collègue.
R : Pareil (rire)
Q : Votre projet d'étude par la suite ?
R : Alors mon projet d'étude par la suite, ce serait d'intégrer une école supérieure de commerce, via internet. Pour faire du commerce sur internet.
Q : D'accord. C'est pas une formation à distance, si ?

R : Non, en fait un peu des deux, c'est en métropole et aussi aux états unis, ou dans un autre pays.
Q : D'accord. Et vous êtes intéressé par la vente à distance ?
R : Oui je suis intéressé.
Q : Ça vous vient de où ça ?
R : Ça me vient de famille parce qu'en fait dans la famille, il y a beaucoup de commerciaux donc…
Q : D'accord. Vous souhaitez faire une école supérieure de commerce c'est ça ? Et pourquoi la vente ?
R : Parce que depuis que je suis petit, j'aime bien faire un peu de vente avec des amis, vendre des jeux vidéo, des livres un peu de tout, voilà.
Q : Comme vous avez dit, vous avez des liens familiaux qui vous ont amenés à vous intéresser à ça ?
R : Exactement.

Q : Est-ce que votre orientation, donc en école de commerce, a été influencée par l'expérience de la mini-entreprise ?
R : En fait oui, ça a été assez influencé parce que c'était une assez bonne expérience, j'ai voulu participer de moi-même à la mini-entreprise, parce que je me suis dit : « tiens, pourquoi pas savoir comment on créé une mini-entreprise de A à Z, comment ça se passe.
Q : D'accord. Ça a porté ses fruits quoi…
R : Ça a porté ses fruits oui.
Q : Vous ne vous attendiez pas à être aussi investi dans la mini-entreprise peut être ?
R : Non je ne m'y attendais pas.
Q : à ce que ça vous intéresse autant ?
R : à ce que ça m'intéresse autant oui.
Q : De là à vous donner l'envie de continuer, de vous lancer dans des métiers d'entreprise de vente ?
R : Exactement.
Q : Vos occupations pendant votre temps libre, vous en avez ?
R : Disons que je fais un peu de sport, mais chez moi en fait, je fais un peu de musculation, et ce que j'adore aussi, c'est tout ce qui est relié à la voile, à la mer, donc je fais du bateau, j'essaye de faire des compétitions…

Q : Le Gosier c'est bien pour ça
R : Voilà, exactement. Planche à voile, bateau, un peu tous les sports nautiques j'aime bin.
Q : Et vous faites ça régulièrement ?
R : Régulièrement oui, si je peux le faire une fois par semaines ça m'arrange.
Q : Et le sport, c'est quoi comme sport que vous faites donc ?
R : Je fais que de la voie, et comme je vous ai dit, je fais un peu de sport chez moi, donc…
Q : Et le sport chez vous c'est quoi ?
R : Des pompes, des abdos, un peu de boxe avec mon sac.
Q : D'accord, vous avez été inscrit en club ?
R : Non non, je m'y suis mis comme ça du jour au lendemain.

Q : Vous avez déjà eu des expériences qui ressemblent à la mini-entreprise ou différentes ?
R : En fait lors de notre bac pro vente, oui j'avais eu un projet qui ressemblait en fait à cette mini-entreprise, donc j'étais dans une entreprise qui s'appelle « fun-design », et nous avions la réalisation du « fun-tour », qui est en fait un événement qui réunit beaucoup de sponsors, beaucoup de personnes sur une plage, et ça permet aux enfants, c'est une entreprise qui est spécialisée dans la location de structures gonflables, de s'amuser pendant une journée, ou une matinée, pour 10-20€ à peu près. Et c'est vrai que c'était pas mal, parce que c'était l'organisation de A à Z, contacter les mairies, contacter et trouver des agences de sécurité, c'était vraiment…
Q : Vous avez travaillé là-dedans ?
R : Oui j'ai travaillé là-dedans, exactement.
Q : Comment ça vous est venu ?
R : Ben, c'est grâce à un stage en fait. Lors d'un stage pour l'école, donc j'ai rencontré, j'ai fait plusieurs entreprises, puis j'ai rencontré « Fun-design », et grâce à cette entreprise, ça m'a permis d'évoluer dans ce secteur d'activité.
Q : Qu'est-ce que vous pouvez me dire pour présenter la mini-entreprise ?
R : Alors la mini-entreprise s'appelait « 10 000 et une tresses », c'est une entreprise spécialisée dans la réalisation de tapis et de pantoufles, à base de vêtements recyclables. Donc voilà, nous faisions des pantoufles ou des tapis.
Q : Et vous aviez quelle fonction ?

R : J'étais directeur adjoint dans la mini-entreprise. En fait mon rôle c'était de veiller à ce que tout se passe bien lorsque le directeur bien sûr n'était pas là. Ou assister les personnes lorsqu'elles n'étaient pas là non plus. Par exemple, des fois, il y avait la secrétaire qui n'était pas là, ou le commercial, j'allais faire le rôle du commercial à sa place pendant que lui était malade.
Q : Aider les autres étudiants dans la mini-entreprise, c'est un peu votre fonction ?
R : Oui, c'était ma fonction.
Q : Ça vous a plu ?
R : Ça m'a plu oui. J'avais aussi un peu de responsabilités, donc je donnais aussi quelques ordres.
Q : C'était pas gênant ?

R : Non ce n'était pas gênant.
Q : C'était quoi les activités on va dire ? Donc il y avait confection de tapis…
R : Confection de tapis, confection de pantoufles, il faut savoir qu'on pouvait broder sur les tapis, par exemple si vous vouliez mettre votre prénom, votre nom, vous pouvez le faire. On faisait aussi des dessins sur les tapis, on pouvait faire la mer, faire la plage. Les activités de la mini-entreprise, donc oui, c'est tout ce qui est confection de tapis et de chaussures, de chaussons pardon. Et faut savoir que la mini-entreprise en fait, nous travaillions 3heures par semaines, et nous essayions de nous rencontrer soit le week-end, soit pendant les vacances, et acheminer le processus de fabrication des produits.
Q : 3heures par semaines c'était la moyenne ?
R : La moyenne oui.
Q : Parfois plus ?
R : Parfois plus, oui. On faisait des journées des fois, ça dépendait de l'organisation. Parce qu'il faut que tout le monde soit là, à la même heure, le même jour, il y en a qui habitent au Moule, il y en a qui habitent au Gosier, donc ça fait quand même 40km, il faut prendre le bus. C'est une grosse organisation.
Q : Pendant les vacances ça se passait comment ?
R : Alors en fait, pendant les vacances, il faut savoir qu'il y a quand même des bus, mais de temps en temps quand un élève passait une journée, il y avait plus de bus à partir de 17 heures, de temps en temps, moi vu que j'avais le permis, et d'autres personnes de l'entreprise avaient le permis, on les ramenait directement chez eux.
Q : Vous avez participé au concours des mini-entreprises ?

R : Oui j'ai participé au concours.
Q : Il y avait un salon là-bas ?
R : Oui il y avait un salon, il y avait plusieurs salons, il y en avait un en fait, c'était au RFO, je ne sais pas si vous connaissez ?
Q : Oui c'est Guadeloupe première.
R : La chaîne de télé, donc c'est là où le salon s'est fait, et il y avait toutes les mini-entreprises des différentes écoles.
Q : Sur une journée ?
R : Sur deux jours.
Q : Ça vous a apporté quoi cette participation au salon ?

R : Ben en fait ça nous a apporté, ça m'a permis de savoir ce qu'était réellement un salon, comme ça se passait, comme c'est organisé, donc c'était bien. On a eu aussi quelques problèmes au niveau du salon, on a eu un stand qui n'était pas vraiment approprié pour nous, parce qu'on avait fait une belle décoration avec une salle de bain, et ça prend assez d'espace, et le stand qu'on nous avait donné était trop petit. On a dû intervenir pour avoir un plus gros stand.
Q : Vous avez demandé l'autorisation pour avoir un autre emplacement ?
R : (rire) Oui. Chose qui est difficile, parce que, au dernier moment comme ça, on était sensé avoir un plus gros, mais quand on est arrivés sur place, c'était trop petit. On a tout essayé pour avoir un plus gros.
Q : Et ça a marché finalement ?
R : Ça a marché finalement (rire).
Q : Pour parler de votre participation au concours, qu'est-ce que vous pouvez dire ?
R : Alors sur le concours, en fait le directeur a parlé lors de la journée, moi je participais plus lorsque j'étais avec le jury, donc ça s'est passé 3 – 4 mois après le jury, j'y ai été, on a communiqué sur notre entreprise, on a donné les résultats de l'entreprise.
Q : Ça s'est passé comment le jury ?
R : Ça s'est assez bien passé, on a eu une assez bonne appréciation
Q : Donc vous avez eu un prix alors ?
R : Oui, le prix de l'artisanat. On l'a eu à la fin lors de la remise des prix.
Q : Vous au niveau du jury, vous êtes intervenu ? Vous avez dit quoi ?
R : Oui, au niveau du jury je suis intervenu pour parler, pour représenter l'entreprise, et pour parler du chiffre d'affaire qu'on avait fait entre temps, du nombre de produits

qu'on avait réalisé aussi, du nombre de produits qu'on avait vendus, des bénéfices, et des conclusions.
Q : Conclusions, c'est-à-dire ?
R : La conclusion c'était basé sur, à peu près ce qu'on pensait de l'entreprise, comment on avait réussi à réaliser l'entreprise.
Q : Faire un peu le résumé du projet quoi. Comment vous avez préparés la participation au concours ?

R : La participation au concours ? On a fait des diaporamas, sur Microsoft PowerPoint, donc après nous sommes allés directement au concours avec. On avait des petites feuilles de résumé pour passer à l'oral, on avait le droit.
Q : Ça a duré combien de temps ?
R : 10 à 20 minutes, le passage à l'oral.
Q : Assez rapide oui. C'était quoi les questions du jury ?
R : Alors, les questions du jury, c'est comment a été créée l'entreprise, est-ce que l'entreprise marche bien en matière de bénéfices, comment avez-vous appréciez ? Voilà, c'était à peu près les questions. Il y en avait un peu plus, mais je ne m'en souviens pas.
Q : C'était il y a plus de 6 mois. Ça vous a servi à quoi votre participation dans la mini-entreprise ?
R : Ma participation dans la mini-entreprise m'a permis de découvrir le fonctionnement des personnes, de gérer, comme on peut dire l'être humain. Parce que c'est vrai que c'est assez compliqué. Ça m'a appris aussi bien sûr à créer une entreprise de A à Z, c'est quelque chose que je ne connaissais pas du tout, voilà, les différentes étapes de création d'une entreprise.
Q : Ça vous a permis d'améliorer vos relations avec les autres ?
R : Ça m'a permis bien sûr d'améliorer mes relations. Donc on avait quand même quand même quelques difficultés, parce qu'il faut savoir qu'il y avait une des candidates qui était avec nous, des collèges on va dire, qui nous a laissé tomber en plein milieu, donc on a dû la remplacer, et ça a été assez dur.
Q : Vous avez réussi à la remplacer ?
R : On a réussi à la remplacer.
Q : C'était la secrétaire, c'est ça ?
R : C'était la secrétaire.

Q : Vous avez trouvé une secrétaire, c'était au milieu de l'année ?
R : Au milieu de l'année à peu près. C'est ce qui est le plus dur quand on créé une entreprise, c'est quand quelqu'un nous laisse tomber à un moment inopportun, c'est compliqué, c'était le plus dur.
Q : Quelle connaissances vous avez apprises dans la mini-entreprise ?

R : Mes connaissances, on en avait déjà par rapport au bac pro vente, donc c'est à peu près les mêmes choses, après bon, ce que je ne savais pas, c'est vraiment comment fonctionnait une entreprise, c'est-à-dire les démarches qu'il fallait faire pour l'ouvrir, donc voilà, c'est à peu près ce que j'ai appris. Sinon en matière de commerce je connaissais déjà.
Q : Il y avait des compétences particulières ?
R : Non, il n'y en avait pas.
Q : La vente c'était déjà quelque chose que vous connaissiez ?
R : La vente c'était déjà quelque chose qu'on connaissait.
Q : La communication c'était important ?
R : Alors la communication, on avait une élève de seconde qui était en communication, qui elle avait un peu de mal, parce que bien sûr elle était en vente, alors savoir ce qu'était la communication c'était un peu compliqué, alors bien sûr on l'a pris sur nos épaules, les enseignants, le directeur, et moi-même. Le directeur aussi était en seconde, donc on essayait de leur apprendre ce qu'était la communication, vu que moi j'étais en première année de communication, et qu'en même temps j'apprenais aussi. Donc ça s'est bien passé au final.
Q : Ça a permis de compléter un peu vos compétences en communication ?
R : Exactement.
Q : Et niveau pratique ?
R : Niveau pratique oui. On a fait quand même quelques flyers, qu'on avait distribués sur Pointe à Pitre, sur certaines zones. On a fait aussi une banderole, je ne sais pas si vous l'avez vu ?
Q : Non, j'essaierais de la voir après.
R : D'accord, et on a accrochés la banderole devant le lycée, et on faisait aussi une distribution devant le lycée, pour que les gens qui passent devant l'établissement soient au courant que nous faisions de la création de tapis et pantoufles. Nous invitions aussi les gens à entrer dans le lycée pour voir à peu près ce que nous faisions, les

différents modèles. Voilà, en termes de communication bien sûr, on n'avait pas de budget pour passer à la radio, mais on essayait avec nos propres moyens de se débrouiller, d'inciter les élèves de l'école à demander à leurs familles, de voir ce qu'on fait, de prendre des photos.

Q : Pendant le concours, vous avez appris des choses ? Pendant le salon, le concours ?

R : Oui, pendant le concours, j'ai appris, comment dire…

Q : à présenter peut-être ?

R : Oui, à présenter une entreprise, ça je savais déjà un peu grâce à mon bac. Oui en termes de communication, c'est ça qui m'a le plus marqué, parce qu'on est passés à la radio, on est passés à la télé, chose qui était bien, parce que pour la première fois on s'exprimait devant une caméra, et c'était quelque chose d'assez difficile.

Q : Vous l'avez fait vous ? Vous vous êtes exprimé ?

R: Non, pas à la radio, la seule fois où je me suis exprimé c'était devant la caméra.

Q : Ça vous a fait quoi ?

R : Ben ça fait toujours un peu peur, parce qu'on sait qu'il y a plusieurs personnes, donc si c'est diffusé, on sait qu'il y aura toujours du monde qui va regarder. La première impression c'est d'être terrifié, mais après on se lance et c'est bon.

Q : Vous vous êtes vus après passer à la télé ?

R : Oui je me suis vu à la télé, deux ou trois mois après, donc c'est assez drôle, toute la famille veut voir aussi (rire).

Q : Ok, ça c'était une expérience marquante on va dire. Qu'est-ce qui vous a plu dans la mini-entreprise ?

R : Ce qui m'a le plus plu, c'est la solidarité qu'il y a eu entre les élèves. Parce qu'il faut savoir que l'école a bien participé dans le projet, nous a aidé à tresser, il y a un moment on était un peu en retard, et le proviseur a donné l'accord pour que toutes les classes, ou certaines classes, se mettent à tresser avec nous, on leur a donné notre savoir, et en même temps, ils nous ont bien aidés, ont bien participés, j'ai vraiment apprécié la solidarité des jeunes.

Q : Il y a eu une entraide pour tresser des tapis ?

R : Voilà. Il y a eu une entraide, aussi il y a eu le parrain, bien sûr, qui a contribué, il a donné une machine de couture, pour les chaussons, donc ça nous a aidé, c'était parfait.

Q : Comment ça vous est venu l'idée de la mini-entreprise ?

R : Alors nous avons fait une réunion, et lors de ces réunions nous avons exposés plusieurs points de vue, et un point de vue a été retenu, comme quoi pourquoi ne pas faire quelque chose avec du recyclable, avec des vêtements usagés, pourquoi pas créer des objets avec. Et c'est de là qu'est partie l'idée du tapis à base de vêtements, de T-shirts recyclés, ou de pantalons, bien sûr qui sont nettoyés pour après notre tressage.

Q : Il y avait d'autres idées au départ ?

R : Oui il y en avait quelques-unes, il y avait sur les automobiles, les pneus, vous savez ici, c'est un peu l'automobile qui est au centre des intérêts. On voulait soit laver les automobiles, soit faire des jantes, mais bon ça c'était assez compliqué, donc on a vite laissé tomber l'idée. Il y avait aussi d'autres projets au niveau de la culture, on voulait préparer des produits à base de cultures du pays, de traditions du pays, mais bon on a aussi laissé tomber, on a préféré partir sur du développement durable.

Q : Et pourquoi le développement durable ?

R : Parce que c'est une cause quand même qui nous a touchés, on s'est dis qu'en ce moment il fallait un peu montrer l'exemple, que c'était pas forcément parce que c'était un T-shirt qui était tâché qu'il fallait le jeter, il pouvait être utilisé pour faire quelque chose d'autre.

Q : Et pour prendre la décision sur l'idée, vous avez fait un vote ?

R : Oui on a fait un vote, et on est passés majoritaires. Je crois qu'il y avait deux élèves qui n'avaient pas vraiment acceptés, mais la majorité l'emporte.

Q : Qu'est-ce qui vous a surpris dans la mini-entreprise ?

R : Alors ce qui m'a surpris, c'est qu'on a quand même réussi à créer une entreprise, à développer une entreprise, à passer devant les jurys, en quelques mois, sachant qu'on ne connaissait rien, aucun élèves ne savait vraiment ce qu'était une entreprise, enfin si par rapport aux stages, mais un stage ne prépare pas à ce genre de choses, donc c'est vrai que c'est très bien la mini-entreprise, c'est une très bonne idée, parce que ça permet vraiment de se développer soi-même, et de se développer en groupe.

Q : Développer des compétences ?

R : Développer des compétences, des savoirs faire…

Q : Des savoirs faire oui. Le tressage surtout ?

R : Ah oui le tressage, je ne savais pas tresser. On va dire que c'est dans les Antilles qu'on tresse, en France on connait pas trop le tressage, donc c'est vrai que ça apprends beaucoup de choses c'est sûr. Même pour la réalisation des pantoufles, c'est

compliqué. La première fois on s'est dit : « tiens comment ça se passe ? » et puis on regarde, on vérifie et on s'exécute.

Q : Vous avez passé une partie de votre vie plus jeune en métropole ?

R : Oui, en fait, une partie, j'y étais en vacances chaque été, j'y étais un ou deux mois, mais sinon oui j'ai fait un an ou deux là-bas, par rapport à Poitier, comme je vous en avez parlé.

Q : Ah oui Poitier, d'accord. Est-ce qu'il y a eu du stress aussi ?

R : Il y'a eu du stress !

Q : C'était stressant ?

R : Le jour le plus stressant, c'était le jour où on était au concours, devant le jury.

Q : Vous étiez tous ensembles ?

R : Non il y avait trois élèves à passer en même temps, et c'est vrai que c'était un test stressant, parce qu'il y a une élève en fait qui se souvenait plus, qui, quand elle est arrivée devant le jury ne pouvait plus parler, elle pouvait plus s'exprimer, donc heureusement, il y en avait toujours un ou deux qui avaient regardés ce que les autres devaient dire, donc moi et le directeur on a réussi à lui communiquer quelques phrases pour qu'après elle se rappelle, mais c'est vrai que nous même, quand je suis arrivé là-bas et que j'ai vu qu'elle n'arrivait pas à parler, je me suis dit : « mince qu'est-ce qu'elle devait dire ? » pour que je cherche.

Q : Qu'est-ce qui vous a effrayé dans la mini-entreprise ? Parce qu'on parlait du stress, mais il y avait peut-être autre chose ?

R : Alors il faut savoir que pendant la journée de la porte ouverte, nous avons fait trop de commandes, et la réalisation après s'est avérée un peu juste pour terminer à temps, c'est ce qui m'a le plus stresser. Donc au final, oui on a réussi.

Q : Et c'était bien aussi ?

R : Oui pour le challenge, disons qu'il faut savoir qu'un tapis ça prend un bon 3h à faire, et d'un coup on a eu une vingtaine de tapis commandés, et il restait un délai de deux mois pour les faires, donc…

Q : C'est assez conséquent.

R : Donc on a eu beaucoup de mal, surtout que la plupart étaient en période d'examen donc il y a eu de moins en moins ce délai, on a réussi après, donc pendant les vacances on s'y est mis, et on a donné les tapis aux gens.

Q : C'est quelle clientèle ?

R : Particuliers…

Q : Des femmes ?

R : Femmes, enfants, puis aussi un peu des gens du lycée, des enseignants, des postes administratifs.

Q : D'accord ça a fonctionné comme ça. Du bouche à l'oreille quoi.

R : Il y a eu beaucoup de bouche à l'oreille, et certains clients sont venus voir ce que faisaient les jeunes, et ils ont achetés.

Q : Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié dans la mini-entreprise ?

R : Alors ce que j'ai le plus apprécié dans la mini-entreprise, c'est la solidarité des uns et des autres, et aussi le fait de découvrir une entreprise, ce que c'est.

Q : C'était une découverte intéressante ?

R : Une découverte intéressante.

Q : Votre père notamment est chef…

R : Il est gérant de station-service, c'est exact.

Q : Il est gérant.

R : J'ai travaillé pendant les vacances pour lui, mais j'ai jamais été dans son bureau pour savoir comment ça se passait, j'étais soit à la caisse…

Q : Les décisions et tout ça ?

R : J'ai pu prendre des décisions, c'était bien de donner des ordres, aussi gérer, c'était vraiment bien.

Q : Vraiment vous donniez des ordres, c'était comme ça que ça se passait ?

R : à des moments il fallait, parce qu'à des moments, pas tout le temps bien sûr, à des moments on sentait que les élèves ne voulaient pas aller de l'avant. Donc il fallait donner un petit ordre. Mais bon, c'était pas… C'était juste pour les booster.

Q : Quoi comme ordre par exemple ?

R : Ben en fait il y en a qui ne voulaient pas venir certains jours, j'ai dû les appeler et leur dire « Bon écoute, débrouille-toi, mais il faut que tu viennes. », sinon oui, il y avait des ultimatums. Non mais c'était aussi des journées importantes, par exemple le jour où on a fait la journée, donc là c'était un peu compliqué

Q : Le concours ?

R : Le salon. Donc il y a un élève qui était bloqué à un certain endroit, qui a dit qu'il allait faire demi-tour et rentrer chez lui, qu'il allait venir après, donc en gros on lui faisait perdre trois heures sur la journée (rire). Non, j'ai quand même dû l'appeler et lui dire de venir.

Q : Faut vraiment venir, c'est le jour ou jamais quoi.
R : Ce sont des choses qui arrivent !
Q : Oui, ça apprend, c'est formateur.
R : C'est formateur oui, c'est sûr.
Q : Éventuellement, ce que vous avez le moins apprécié dans votre participation ?
R : Ce que j'ai le moins apprécié, disons que c'est. En fait ce que j'ai le moins apprécié, pas dans la mini-entreprise, mais on va dire dans tout ce que c'est entreprendre au lycée, j'ai trouvé qu'il y avait plus d'entreprises qui étaient passées à la télé et à la radio que nous, nous c'était à peine une fois, et certains sont passés 3 ou 4 fois, c'est ce qui m'a un peu déçu, mais sinon.
Q : Vous vous êtes dit : « comment ils ont fait ? » ?
R : Comment ils ont fait pour que ça soit plus que nous ?
Q : Et quand vous êtes passés vous à la télé, c'était le jour du salon ?
R : C'était le jour du salon.
Q : Ça s'est fait naturellement…
R : Ça s'est fait naturellement. Mais il y avait une manifestation avant, mais on n'est pas passés. Ils sont passés devant nous mais on n'est passés.
Q : Ils en ont choisi d'autres. Votre rôle c'était directeur adjoint, vous épauliez le directeur en fait, et le rôle des autres, c'était ?
R : Alors on avait bien sûr le directeur, on avait aussi le commercial, communication, la secrétaire, et un comptable. On avait deux commerciaux en fait.
Q : Deux commerciaux d'accord.
R : Et on avait bien sûr le chef d'atelier, celle qui faisait toute la production.
Q : Celle qui utilisait la machine aussi ?
R : Oui, parce qu'il faut savoir qu'elle avait un BEP ou un CAP couture, donc c'est pour ça qu'elle s'y connaissait en machine. Nous on n'avait pas le droit d'y toucher parce que c'est quand même un investissement.
Q : Oui oui, il faut pas la casser. C'est peut-être de là que l'idée est venue ? Comme il y avait cette étudiante-là qui avait cette compétence ?
R : Oui, ça a permis aussi de développer plus. Parce qu'on pouvait le faire. Après bien sûr, il fallait d'abord trouver le parrain, parce qu'on n'avait pas encore le parrain, et on n'avait pas encore la machine. Mais c'est vrai que quand on s'est dit qu'il y avait une couturière dans notre entreprise, on pouvait faire ce projet-là, c'était plus réalisable.

Tandis que les autres projets, où on parlait plus d'automobile, c'était pas évident à faire.

Q : Vous n'aviez pas de choses particulières pour se lancer ?

R : Oui, c'était trop banal.

Q : Comment vous avez fait pour trouver le parrain ?

R : En fait ça c'est plus les enseignants qui nous ont parlés d'une entreprise, et on a été voir l'entreprise, on lui a proposé notre projet, on lui a dit que nous sommes des jeunes, qu'on a besoin d'aide, et tout naturellement il nous a aidé.

Q : Vous êtes passés par le biais des enseignants au départ ?

R : Par le biais des enseignants, ensuite on a été le voir dans son entreprise. C'est quelqu'un de formidable, qui nous aidé, et qui a tout de suite accepté.

Q : D'accord. Comment les autres voyaient votre rôle à vous ? Les autres étudiants ?

R : Ils voyaient mon rôle, comme… J'avais à peu près tous les rôles comme j'étais directeur adjoint, on va dire qu'un coup j'étais commercial, un coup je pouvais être directeur adjoint.

Q : Il n'y avait pas de tensions ?

R : Il n'y avait pas de tensions non, tout se passait bien, se déroulait bien, c'était bien vu. C'était assez rigolo on va dire.

Q : D'accord. Et vous avez pris du plaisir quoi ?

R : On a pris du plaisir à être ensemble, à tresser ensembles, parce qu'on rigolait, lorsqu'on y allait aussi bien sûr, on y allait pour travailler, on avait un objectif, mais en même temps c'était détente, on était sur la plage, on tressait sur la plage, je veux dire, en métropole vous ne pouvez pas avoir ça. Quand vous êtes avec des amis sur une plage en train de travailler, et en même temps vous rigolez, ce qui était bien c'est que les enseignants ont préparés des repas, qu'ils nous emmenaient, donc, il y a eu un bon suivi, un bon accompagnement.

Q : D'autres personnes, comment elles voyaient votre rôle ? Les enseignants ?

R : Les enseignants, en fait disaient souvent lorsqu'il y avait un problème d'abord au directeur bien sûr, lorsqu'il était là, et le directeur, puisqu'il était jeune, il était en seconde, il avait pas forcément la… Et il fallait régler le problème. C'était pas des gros problèmes, c'était des petits problèmes, mais il fallait quand même les régler, donc voilà.

Q : Ils venaient vous voir surtout pour… ?

R : Oui, pour en discuter aussi, par exemple le jour où on est passés devant le jury, enfin, quelques jours avant, il est passé pour me voir, pour savoir comment on allait faire, comment on pouvait passer quoi. Bien sûr, on s'était réunis avec les enseignants quoi, mais à part la réunion, il venait me voir.
Q : Comment vous preniez les décisions dans la mini-entreprise ?
R : Disons que, la plupart on les prenait tous ensembles les décisions, on voyait, on discutait entre nous, et puis on savait si oui ou non on allait le faire, ou ne pas le faire.
Q : Il y avait des débats ?
R : Oui il y avait des débats.
Q : Souvent ?
R : Oui souvent, il y avait une réunion on va dire tous les deux trois semaines, par rapport à ce qu'on faisait. Parce qu'aussi, les gens devaient travailler un peu chez eux donc, on faisait des réunions assez souvent pour se voir, voir l'amélioration.
Q : Donc il fallait transporter les tissus ?
R : Il fallait les transporter à notre maison, moi j'avais beaucoup de vêtements que j'utilisais plus, donc je les prenais pour en faire des tapis, donc c'est vrai que c'était des gros sacs cabas qu'on transportait à l'école.
Q : Il fallait transporter tout ça quoi.
R : Il fallait transporter oui. Si on travaillait, on avait une petite pièce où on mettait tout ce qu'on transportait.
Q : Il y a eu des votes ?
R : Comment ?
Q : Pour les décisions, vous avez fait des votes ?
R : Oui mais à l'oral plutôt, c'était à main levée.
Q : Sur quelques décisions, par exemple, parce qu'on a parlé tout à l'heure, vous avez votés pour l'idée ? Vous avez voté pour quoi d'autres ?
R : On a voté pour l'idée, on a aussi voté par rapport à ce qui c'était passé, par rapport à ce que je vous ai dit tout à l'heure pour la fille qui n'était pas là, donc on a voté par rapport à ça aussi.
Q : Vous avez dû prendre une décision ?
R : On a dû prendre une décision, on a fait ça tous ensembles bien sûr. On a voté aussi par rapport aux termes de production, combien on devait produire, si cils était d'accord ou pas, de produire autant ou pas. Disons qu'on devait produire plus de 100

tapis, on a réussi à produire une bonne cinquantaine, mais on n'a pas réussi à produire les 100.

Q : Vous êtes partis sur 50 ?

R : Sur 100, c'était un peu trop.

Q : Vous en avez fait ?

R : Entre 50 et 40.

Q : D'accord. Vos enseignants, professeurs, ils participaient aux débats ?

R : Oui, bien sûr, il y avait toujours un ou deux enseignants dans la salle, qui participaient aux débats, qui donnaient leur avis.

Q : Qui organisaient un peu les discussions ?

R : Les discussions oui.

Q : Et vous débattiez entre vous sans les professeurs ?

R : La plupart du temps les enseignants lançaient les sujets de débat, et nous on débattait par rapport aux sujets.

Q : Ça durait longtemps ?

R : Ça pouvait durer une bonne heure.

Q : Ah oui, c'est quand même conséquent. Qu'est-ce que vous pensez de l'accompagnement de vos enseignants ?

R : Moi je trouvais que les enseignants ont joués un très grand rôle, parce qu'ils nous ont accompagnés du début jusqu'à la fin, ils nous ont vraiment aidés, même lorsqu'il y a eu quelques abandons, ils étaient là, ils nous ont soutenus. Lors de la journée où on est passés devant le jury, les enseignants étaient là, ils sont venus, ils nous ont accompagnés, ils nous ont un peu remontés le moral.

Q : C'était quoi leur rôle pour vous, aux enseignants ?

R : On va dire qu'ils nous ont soutenus.

Q : Le soutien en cas de coup dur.

R : Oui surtout, et ils nous ont bien aidés pour la réalisation de certains tapis, on doit le dire.

Q : Il fallait tisser les tapis, il fallait les coudre, qu'est-ce qu'il fallait d'autre ? Il fallait les teindre ?

R : Il fallait les tisser, il fallait les coudre. Donc ensuite on pouvait comme je vous l'ai dit tout à l'heure, mettre votre prénom, ou un dessin dessus, après on vous demandez qu'est-ce que vous voulez comme dessin.

Q : Il n'y avait pas de teintures, c'était quelques motifs ?

R : Non en fait, parce que par exemple, pour un tapis bleu, on utilisait que des T-shirts bleu, tapis blanc, que des T-shirts blancs. Et on faisait aussi des mélanges, du blanc, du bleu.

Q : Selon les couleurs…

R : … Selon les couleurs du matériel que la personne voulait, on arrivait à trouver des T-shirts, et on faisait par rapport à la demande du client.

Q : C'était quoi les couleurs alors ? Bleu, blanc, il y avait quoi d'autre ?

R : Il y avait rouge, il y avait jaune, il y avait rose, il y avait quand même pas mal de couleur différente.

Q : Qu'est-ce que vous avez pensé de l'accompagnement du parrain ?

R : Utile, très utile, parce qu'il était là, il nous a aidé, grâce à lui, on a pu aménager une salle de bain, c'est la journée portes ouvertes, en fait il avait un camion, donc il nous a amené la baignoire, la douche…

Q : C'était une grande aide. Vous avez eu d'autres soutiens dans l'établissement ?

R : Oui, le proviseur, qui comme je vous l'avais dit, il nous a permis pendant une journée que toute l'école tresse en même temps, donc ce sont les élèves qui ont amenés la marchandise, qui ont amenés le produit quoi, qui ont amenés des vêtements usagés, que nous après on a nettoyés quoi. Il y a eu vraiment une bonne participation.

Q : Le proviseur, qu'est-ce qu'il a contribué à faire ?

R : Il a réalisé des tapis aussi (rire), il faut le dire, parce que pendant la journée où tout le monde a réalisé des tapis, tout le monde s'est mis à réaliser des tapis. C'était assez marrant, première fois que je vois à l'école tout le monde réaliser des tapis, non non, c'était vraiment pour ça qu'il y avait un bon soutien.

Q : Et les autres élèves aussi ?

R : Oui, les autres élèves, toutes les classes ont participées.

Q : Et en dehors de l'établissement, il y a eu le parrain, il y a eu d'autres aides ?

R : En dehors de l'école, on a oui, il a eu « entreprendre au lycée » qui a bien sûr participé en mettant un acompte on va dire, pour construire l'entreprise. Sinon non, il n'y en a pas eu.

Q : Qu'est-ce que ça vous a permis d'apprendre votre participation à la mini-entreprise ?

R : Alors ma participation à la mini-entreprise m'a permis de bien comprendre ce que c'était la communication en elle-même. Alors il faut savoir qu'en communication en

BTS, il y a un cours qui s'appelle Management des Unités, et grâce à cette entreprise, j'ai vu vraiment ce que c'était d'être en management.
Q : De découvrir ?
R : De découvrir oui, comment ça se passait, en fait il y a plusieurs façons de gérer une personne, ça peut être un peu parental, c'est-à-dire des ordres brusques. Ça peut faire ami-ami, donc on vous paye pas pour… Donc ça m'a un peu appris tout ça en fait.
Q : En complément des cours ?
R : En complément des cours.
Q : Avant ou pendant ?
R : Avant. Après j'ai vu le cours en fait.
Q : D'accord, ça a permis de prendre un peu de l'avance quoi.
R : De prendre de l'avance sur le cours oui.
Q : Et de voir au niveau pratique comment ça se passe quoi.
R : Oui, comment ça se passait au niveau pratique.
Q : C'était la première fois que vous participiez à une mini-entreprise ?
R : C'était la toute première fois.
Q : Qu'est-ce que vous en pensez alors ?
R : Moi je dirais à toutes personnes qui n'ont jamais essayé de tenter le coup, parce que c'est quand même une bonne expérience à vivre.
Q : Vous ne regrettez pas, et vous-même vous conseillerez…
R : Je conseillerai à toutes personnes de le faire si elle souhaite le faire. A un jeune, ça lui apprendre beaucoup de choses, ça lui permettrait d'évoluer, donc je conseille vraiment à un jeune de s'impliquer dans ce genre de choses.
Q : ça permet d'évoluer ?
R : Oui ça permet d'évoluer.
Q : Comment ? En se remettant en cause ?
R : Ben disons que s'il y a une personne qui est timide, devant un jury ça devrait lui permettre de prendre de l'assurance pour aller devant le jury, pour parler devant le jury. Ou alors si c'est quelqu'un qui a quelques difficultés, d'autres personnes pourront l'aider pour y arriver.
Q : Vous avez dit de prendre de l'assurance, ça vient comme ça tout seul ?

R : C'est un entraînement. Je pense que c'est un peu un entraînement, c'est aussi de s'entraîner entre camarades, de parler entre nous, de développer. Ça permet d'aider l'élève.

Q : De l'assurance surtout pour parler devant des personnes.

R : Devant un jury. Bon il n'y a pas tout le monde qui arriver à parler pendant 20 minutes devant un jury comme ça du jour au lendemain, donc c'est sûr que ça apprend.

Q : Parce que vous parlez, ils vous laissent parler ?

R : Ils vous laissent parler et c'est au bout de 20 minutes qu'ils disent stop, et là ils posent les questions.

Q : C'est assez long en fait, il faut tenir le temps.

R : Il faut tenir le temps. Bon des fois bien sûr, ils ne sont pas là pour enfoncer non plus, quand ils voient que l'élève a trop de mal, ils vont poser des questions directement.

Q : Et vous vous avez évolué dans votre participation ? Dans votre façon de participer ?

R : Oui, j'ai évolué, je me suis… J'ai pensé que c'est vrai qu'avant j'étais quelqu'un d'assez, je ne dirais pas timide, mais j'étais quelqu'un d'assez réservé, et ça m'a permis de m'ouvrir un peu plus.

Q : C'est vraiment un déclencheur ?

R : Voilà, un élément déclencheur.

Q : Ça vous a surpris aussi ?

R : Ça m'a surpris, c'est vrai. Je ne m'y attendais pas.

Q : Vous avez évolué aussi dans vos relations avec les autres étudiants ?

R : Oui, entre camarades, nous avons réussis à passer une bonne année, à discuter de tout et de rien bien sûr.

Q : De développer des liens ?

R : De développer des liens bien sûr.

Q : Vous m'avez dit plus tard vous souhaitez travailler dans la vente à distance…

R : Oui

Q : Est-ce que vous verriez aussi travailler dans une entreprise ? Ou lancer votre propre entreprise ?

R : Ben, écoutez, je me verrais bien, soit travailler dans une entreprise, soit lancer mon entreprise, ça dépendra, je verrais comment j'organiserai tout ça.

Q : L'un ou l'autre c'est en fonction des opportunités aussi.

R : Exactement. Un de mes rêves ce serait de pouvoir faire des stages dans des grosses grosses entreprises, comme Google, Yahoo, des endroits où franchement pour rentrer c'est très compliqué.
Q : Vraiment internet, c'est ça qui… Comme support commercial. Google ils ne font pas trop de vente, c'est surtout du moteur de recherche.
R : Oui, mais il faut savoir qu'à chaque fois que quelqu'un tape sur internet Google, eux ils gagnent 50 centimes, pardon, 1 centime par clics, donc j'imagine le nombre de clics qu'il y a. Donc par rapport à ça.
Q : Il y a des millions, voir des milliards…
R : Il faut savoir que les moteurs de recherche, comme par exemple, vous voulez rechercher, et marquer appartement, ça vous donne la liste des appartements qu'il y a, et le premier sur la liste, c'est une personne qui a acheminé pour que ce soit comme ça, mais il a payé Google pour. Donc ce serait un métier assez intéressant de faire ça.
Q : Ah oui, un peu faire de la publicité sur son entreprise.
R : Voilà, exactement.
Q : Ils payent des droits ?
R : Oui, ils payent des droits. En fait c'est une personne qui créé tout ce qu'il y a à créer. Il faut savoir que d'abord on va créer une page Facebook, créer une page Twitter, ensuite, par rapport à la page Facebook et à la page Twitter, on pourra se lancer sur Google.
Q : Vous vous voyez plutôt comme salarié ?
R : Plutôt créateur. Mais disons que je serais indépendant. Si je dois faire quelque chose je serais indépendant.
Q : Dans l'idéal.
R : Voilà, ce serait mon idéal, parce qu'en Guadeloupe il y a beaucoup de petites entreprises qui ne sont pas sur internet, donc il y a des opportunités. En Martinique aussi, dans les Antilles, en métropole aussi.
Q : Il y a possibilité de développement ?
R : Il y a une bonne possibilité.
Q : Et votre école de commerce, vous la feriez où ? Ici ?
R : à Bordeaux. Ça n'existe pas ici.
Q : Repartir en métropole ?
R : Repartir en métropole, d'ici la fin de l'année.
Q : Il y a un concours à passer ?

R : Oui il y a un concours à passer bien sûr.

Q : à la fin du BTS ?

R : Non, c'est un peu avant le BTS.

Q : Un peu avant les examens ?

R : Oui.

Q : C'est sur 3 ans l'école ?

R : C'est sur 3 ans, exactement.

Q : Est-ce que la participation à la mini-entreprise vous a permis de vous sentir confiant ?

R : Oui, disons que grâce aux stages qu'on avait déjà fait avant la mini-entreprise, on a pu prendre une certaine confiance, parce qu'on allait devant le client, on vendait le produit, on démarchait, donc là maintenant, bien sûr pour l'entreprise aussi, ça nous a permis d'être confiant. Moi j'étais très confiant, j'allais voir le client, je faisais un peu de tout donc ça a été.

Q : Vous avez parlez d'assurance aussi c'est ça. Ça vous a permis de vous sentir dynamique ?

R : Oui, il faut bien sûr être dynamique pour que les autres aussi aient la même pêche.

Q : Donner ou diffuser aux autres.

R : On avait c'est vrai, notre directeur était vraiment bien, puisqu'il avait aussi une belle forme, donc ça se passait bien.

Q : C'est le dynamisme, c'est arrivé comment ? En faisant quoi ?

R : En s'intéressant à la mini-entreprise, à ce qu'on faisait, ça donnait envie de se consacrer du temps, donc c'est pour ça qu'on était assez contents.

Q : D'accord. Vous vous êtes sentis reconnus dans votre participation ?

R : Oui on a tous étés contents l'un envers l'autre par rapport à ce qu'on a fait.

Q : Il y avait une reconnaissance entre vous ?

R : Il y avait une reconnaissance entre nous.

Q : Et il y avait une reconnaissance par les autres, autre que les étudiants ?

R : Par les enseignants vous voulez dire ?

Q : Par les enseignants.

R : Oui, les enseignants étaient assez contents de nous, ça s'est bien passé.

Q : Vous l'avez senti ?

R : On l'a senti oui.

Q : Il y avait d'autres personnes qui vous ont portés une reconnaissance ?

R : On va dire les clients qui étaient assez reconnaissants de leurs produits, et qui nous encourageaient, parce qu'ils nous disaient que bon, pour des jeunes, c'était bien qu'on s'investisse dans une entreprise.
Q : Ils vous le disaient ?
R : Ils nous le disaient, ils nous le disaient…
Q : Ça met toujours en valeur…
R : Ça met toujours en valeur, c'est vrai. Ça permet de montrer que ce que l'ont fait, c'est bien, c'est apprécié par tout le monde, donc ça va.
Q : Votre participation ça vous a permis d'être autonome ?
R : Oui, ça m'a permis d'être autonome, ça m'a permis de voir ce que c'est que d'avoir des responsabilités dans une entreprise, ce que ça peut être, et d'y réfléchir afin de trouver des solutions, ou même de proposer des initiatives au sein de l'entreprise.
Q : Ça a permis vraiment de prendre des initiatives ?
R : Des initiatives oui. Bien sûr on faisait toujours en groupe, on demandait s'ils étaient d'accords, mais des fois on prenait nous même des initiatives.
Q : Et vous préfériez être autonome ? Ou pas ?
R : Je préfère être autonome. C'est plus simple on va dire. C'est plus simple quand on apporte son propre travail que quand on a plusieurs travails en même temps, c'est assez compliqué.
Q : Quand vous dites ça, ça veut dire que vous préférez travailler en individuel et pas en groupe, c'est ça ?
R : Non, c'est pas dans ce sens là, puisque j'aimais bien travailler en groupe, mais individuellement aussi pour faire d'autres tâches. Il y a des tâches que j'aimais bien faire en groupe, et il y a des tâches que je préférais faire individuellement.
Q : D'accord, c'était complémentaire en fait ?
R : Oui. Par exemple la production je préférais travailler en groupe, mais tout ce qui était atelier, fiche technique, je préférais travailler individuellement.
Q : D'accord. Et vos enseignants vous laissaient travailler en autonomie ?
R : Oui, après ils vérifiaient ce que je faisais.
Q : Ou en autonomie dans le groupe ?
R : Oui.
Q : On a terminé, je vous remercie beaucoup. Vous avez peut être d'autres choses à ajouter que vous n'auriez pas dites ?
R : Nous j'ai rien à ajouter.

Q : Je vous remercie beaucoup.

R : Passez une bonne journée.

Entretien n°3 :

Entretien de groupe Léa, Simon, Sophie, Sarah, Aurore, Franck (Lycée près de Lille)

Q (intervieweur) : Donc on va commencer par toi, c'est comment ton prénom ?

Simon : Simon.

Q : Simon, donc tu es en quelle Terminale ?

Simon : Terminale 8 S.

Q : Est-ce que tu peux me présenter les deux mini-entreprises auxquelles tu as participé ?

Simon : D'accord. Alors la première, on avait fait School and Work. Alors, il s'agissait de faire des pochettes d'agenda à la base, avec des… – on a insisté sur le développement durable – donc avec des matériaux de récupération. Donc on est allés dans une usine et on a récupéré des chutes de jeans et tout ça. Et donc, on a fait des pochettes d'agendas qui, à la base, étaient sur mesure ; donc les élèves déposaient la mesure et ensuite on faisait bah… sa pochette et ensuite, on s'est diversifiés dans les pochettes pour téléphone. Donc avec les jeans et fausses fourrures, on a fait les pochettes avec une taille qui était standardisée… standardisée.

Filles ensemble : Standardisée.

Simon : Standardisée. Donc voilà. Donc c'était déjà plus simple pour la production. Et ensuite, on a… oui, ça avait bien fonctionné. Tous les élèves du lycée, il y en a plein qui ont commandé et nous avons le directeur du lycée qui a commandé, je ne sais plus, c'était 200 ?

Filles ensemble : 400.

Simon : 400. 400 pochettes pour les nouveaux secondes qui arrivaient dans l'établissement.

Q : D'accord. Pour bien comprendre, ça consistait en quoi ces pochettes ? Il y avait quoi dedans ?

Simon : Euh bah… C'était uniquement du jean, en fait, et c'était pour le téléphone.

Q : Ah d'accord, d'accord. Et pourquoi le nom School and Work ?

Simon : Alors au début, on avait un autre nom de mini-entreprise, c'était Bouts d'Agendas. Mais bon, comme ça faisait étrange comme nom, on a décidé de changer à la fois une pochette qui était pour l'école et pour le travail, donc du coup : School and Work. Donc c'est Léa R. qui a eu cette idée de... De ce nom-là et qui a fait le logo du...

Q : Donc vous étiez ensemble dans la même mini ?

Ensemble : Tous.

Q : Tous en fait oui, OK, OK. C'était en seconde ou en première ?

Simon : En seconde. On avait eu deux mini-entreprises : nous, on faisait partie de School and Work et il y en a une, c'était NAP : c'était New Artist Production.

Filles ensemble : (rires)

Simon : Et donc, ils faisaient des… Ils organisaient des concerts. En fait, ils regroupaient plusieurs artistes sur scène en fait, et on avait droit à un concert au lycée.

Q : C'est quoi ça, le New Art… C'est une autre… ?

Simon : NAP.

Q : C'est quoi. C'est euh… ?

Aurore : C'est l'autre mini-entreprise.

Simon : Parce qu'on était beaucoup. On était sur une trentaine d'élèves à faire ça. Donc on a séparé le groupe en deux.

Q : D'accord. Il y avait deux groupes. C'est la même année... Donc toi, tu avais participé en même temps sur School and Work ?

Aurore : Non.

Q : Non, sauf toi justement.

Aurore : J'avais participé à NAP, et après, ben on a reformé une mini à six ?

Simon : Hm.

Aurore : Six.

Q : D'accord ensuite en première, comment ça s'est passé ?

Simon : En première c'était Happy End, on a… Oui, donc pour ce projet-là en fait, c'était un kit qui regroupait plusieurs… plusieurs objets pour les soirées donc : une lingette au citron, on avait un éthylotest, préservatif lubrifiant et un bonbon à la menthe et un ticket de bus, oui. Et donc en fait, le pack était vendu spécialement – enfin pas spécialement – mais c'était pour les soirées… en fin de soirée. Admettons bon, une fois qu'on a pris un verre ou deux, comme on sait qu'on ne va pas prendre le volant, on mettait un ticket de bus pour reprendre les transports en commun. Et donc, les valeurs pour ce kit, c'était notamment pour la sécurité routière, donc le développement durable pour School and Work, et là, c'était la sécurité routière. On avait

insisté là-dessus. Donc ensuite, on est allés à un concours : on avait fait des lunettes. On avait pris des lunettes pour voir comment on est quand on a bu un certain nombre de verres et on avait mis des plots. On essayait de slalomer entre les deux et on se rendait compte que c'était vraiment difficile, donc pour montrer les dangers de l'alcool.

Q : Pourquoi des lunettes ?

Aurore : C'était pour faire de la prévention, en fait.

Simon : Oui, de la prévention.

Aurore : Les lunettes, elles font… Elles donnent la sensation d'avoir bu en fait.

Q : Ah c'est spécial, oui d'accord ! Ça vous était venu d'où, la sécurité routière, tout ça, c'était… ?

Aurore : Il fallait trouver une idée de projet et on avait essayé de voir un petit peu bah les problèmes et les besoins qu'a la société, et on avait vu sur les maladies sexuellement transmissibles, les accidents dus à l'alcool. Donc c'est pour ça qu'on a pensé au kit qui pourrait limiter les risques, de faire que les personnes peuvent se prendre en charge.

Simon : Parce qu'on a regardé les chiffres et ils n'arrêtaient pas d'augmenter d'année en année. Du coup, on avait décidé de faire ce projet-là et on est les seuls de France à avoir fait ça. Il y en avait en Suisse qui avaient lancé un projet, mais il n'était pas aussi complet que notre kit.

Aurore : Ce qui était vrai finalement, c'était que sur le concours, il y avait une autre mini-entreprise qui avait pensé à faire ça, mais elle faisait ça gratuitement et elle distribuait comme ça.

Q : Ce n'était pas le produit central de leur mini peut-être, ils faisaient peut-être quelque chose d'autre ?

Simon : Si, mais c'était juste de la prévention, ce n'était pas vraiment une mini-entreprise.

Q : Oui.

L : Et c'était gratuit là…

Q : Ce n'était pas vraiment une mini.

Aurore : Ça ne pouvait pas vraiment être une entreprise parce que le but, c'est faire quand même du bénéfice à la fin, et donc là vu qu'ils distribuaient leurs kits…

Simon : C'était une association.

Aurore : Oui, c'était plus dans le style association.

Q : Ah d'accord, un autre statut peut être aussi ?

Aurore : Et c'était… C'est les objets qui étaient dans le kit, ce n'était pas exactement les mêmes. Il y en avait en plus et il y en avait qu'ils n'avaient pas que nous on avait, ça se différenciait quand même.

Simon : Et au niveau du packaging aussi, eux ils vendaient ça dans des grands sacs, mais nous on voulait qu'on puisse prendre notre kit partout où est-ce qu'on allait. C'était vraiment un gros paquet. Nous, on avait tout compacté pour pouvoir mettre dans la poche et le kit était refermable aussi.

Q : D'accord, comment vous avez su euh… Oui ?

L : Et eux étaient arrivés troisièmes au concours et nous, on était arrivés deuxièmes.

Q : D'accord.

L : En fait il y avait l'aspect financier. Et je pense que ça joue.

Q : Eux ils étaient deuxièmes, c'est ça ?

Filles ensemble : Non, eux ils étaient troisièmes.

Q : D'accord. Et vous aviez peut-être un meilleur euh… Des meilleurs comptes à présenter.

(Rires)

[Quelqu'un arrive]

Q : Bonjour !

Et comment vous avez su qu'il y avait une entreprise en Suisse qui faisait ça ?

Simon : Ben on s'était renseignés sur le kit et on a eu l'idée de faire ce kit et ensuite on s'est dit : « Est-ce qu'on a des concurrents et si on en a, qu'est-ce qu'ils mettent dans leurs kits. Et qu'est-ce qu'on pourrait rajouter pour que le nôtre soit mieux qu'eux ? »

Q : D'accord, vous vous êtes renseignés volontairement pour... OK donc en première, c'était ça, tu as participé aussi à la même mini en première ?

(? 07.02) : Oui.

Q : D'accord, bon bah OK… Bon bah on ne revient pas là-dessus euh… Peut-être… On va reprendre l'entretien où on en était la semaine dernière, si j'ai des questions spécifiques parce que vous n'étiez pas là la semaine dernière, on reviendra à la fin là-dessus. Donc on en était… sur l'emploi du temps, on en était sur ça ; on va peut-être continuer un petit peu par rapport à l'emploi du temps, le temps que la mini-entreprise prend dans votre, dans votre planning. Donc je repose ma question pour ceux aussi qui n'étaient pas là la semaine dernière : combien de temps pensez-vous avoir consacré à la mini-entreprise en dehors du planning, en fait en dehors des deux heures euh…

L : Par semaine ou par…

Q : Par semaine, par semaine.

Simon : Pour la mini-entreprise Happy End ou alors celle de ce groupe ?

Q : Bah on va prendre la dernière.

Aurore : Ben ça dépend aussi des périodes, hein…

Q : Oui.

Simon : Parce que des fois, on avait tout un week-end où on devait vendre et forcément tout notre week-end était pris. Après, au tout début de la mini, on n'avait pas… Pas forcément de rendez-vous à voir, on se voyait que pendant les deux heures de mini.

Aurore : Et puis c'est nous qui l'avons choisi en fait, de consacrer plus de temps. On s'est inscrit à des concours, donc forcément ça prenait sur notre temps personnel, mais c'était un choix parce que ben on avait envie de réussir. On voulait… On voulait se faire connaitre. On voulait vraiment nous donner toutes les chances. Donc après, le temps euh…

Q : Ça dépendait aussi de la période dans l'année ?

Aurore : Oui, du travail aussi puisque c'est quand même l'année scolaire qui compte plus que l'option en temps normal donc…

Q : En général, vous avez pensé plutôt donner beaucoup de votre temps, ou c'était bon…

Aurore : Non, on a donné beaucoup de notre temps.

Q : Oui et c'était plus chez soi, plus au lycée ?

Simon : Plus ailleurs, ou alors au lycée quand on devait fabriquer par exemple, mais sinon c'était plus sur les salons. Sur les… là où on devait vendre.

Q : D'accord… OK, OK… Ça ne vous gêne pas le côté temps, manque de temps, ou pas assez de temps, etc. Ça ne vous a pas… ?

Simon : Pas assez de temps à quel niveau ?

Q : Dans le fonctionnement de la mini-entreprise, dans ce que vous avez à faire, et tout ça ?

Simon : Euh ben c'était difficile parce qu'on avait la mini-entreprise, on devait travailler à côté pour la mini-entreprise. On avait les cours aussi en même temps. Donc moi je sais que j'ai principalement travaillé mes cours et j'ai laissé la mini-entreprise de côté. Mais il y a d'autres personnes qui se sont investies beaucoup plus que moi dans la mini-entreprise.

Q : D'accord. Il y avait un peu le côté complémentaire entre vous qui permettait quand même de ne pas complètement lâcher le…

Simon : Oui, voilà.

Q : La mini.

Aurore : Ben disons qu'on essayait souvent de s'arranger, quand… Parce que… ben on était dans la même classe à trois et les trois autres, ils étaient dans la même classe ; donc quand eux ils ne pouvaient pas, on essayait de nous le faire, nous de faire sur notre temps personnel. Et puis quand l'autre classe pouvait, ils nous prenaient un peu notre travail pour dire que ce ne soit pas… Enfin que ce soit quand même assez bien réparti. Et puis bah qu'on ne loupe pas de cours

ou de matière à cause de ça, parce qu'enfin on n'a pas le droit. Enfin, on n'avait pas le droit de rater un cours pour faire la mini-entreprise, ce qui est normal en même temps : on doit savoir gérer la mini et les cours.

L : Mais parfois euh…

Aurore : Ça nous est déjà arrivé oui, sur des événements importants : on a dû parfois louper des cours toute une après-midi pour aller sur un salon ou à des concours. Après, on est déjà restés jusque tard le soir pour travailler enfin… notamment quand on est sortis pour le concours tout ça euh… Donc ça nous est arrivés des fois de rester après 18 heures, enfin moi je m'en rappelle, pour travailler quand on devait vraiment finir, enfin quand les échéances étaient vraiment trop importantes.

Q : Comment vous faisiez après, vous rattrapiez les cours comment ?

L : Bah soit on ne les rattrapait pas (rires).

Q : D'accord.

(? 0.11.21) : On demandait à des gens de la classe, donc ça, c'est cool.

Q : Oui, d'accord, c'est la seule solution oui.

Aurore : Après l'organisation, enfin dès le départ on s'est mis d'accord sur une organisation ; ce n'était pas… Ce n'était pas l'imprévu, quoi… On prévoyait ce qu'on ferait, enfin ce qu'on allait faire. On a prévu tout ce qu'on allait faire au début de l'année.

Q : OK et si vous imaginiez par exemple refaire ça, comment ça se passerait au niveau temps ? Vous prévoiriez plutôt des plus grosses périodes, des plus longues périodes dans la semaine ?

Simon : Oui, au moins une ou deux heures par semaine.

Q : Oui, tous ? Au moins une heure ?

Aurore : Enfin en tous cas, les deux heures obligatoires par semaine, elles ne sont pas suffisantes pour le travail.

Q : Oui.

L : Je pense aussi, c'est qu'une mini-entreprise je trouve ça super dommage, c'est que ça dure que de septembre à juin ; parce quand on est en seconde on prend vraiment le temps, mais quand on est en première et qu'on sait qu'on a le bac à la fin… Enfin une partie du bac à la fin de l'année, c'est déjà plus... Enfin ça nous rétrécit les heures. Et faire un projet sur un an, je trouve que c'est beaucoup trop court.

Simon : C'est toujours à la fin de l'année que notre projet marche le mieux.

Ensemble : *** (? 0.12.31).

Q : Vous aimeriez avoir des semaines plus longues ?

L : Ben une année plus longue en fait.

Q : Une année plus longue.

Sarah : Oui, mais après rajouter deux heures dans la semaine en cours, je ne pense pas que ce soit vraiment utile parce que, comme on disait tout à l'heure, c'était plus quand on allait sur les salons et tout ça que ça nous prenait du temps. On n'aurait pas été… euh oui on n'était pas obligé de les faire, mais…

Q : D'accord.

Aurore : Mais après quand on s'engage, on est obligés de les faire quoi. On ne peut pas dire : « Bah désolés, on a cours ! » Ce n'est pas professionnel du tout. Donc on était obligés de les faire. Ce n'était pas forcément…

Sarah : Oui et puis c'était pour une réussite aussi, parce que je pense qu'on voulait tous réussir.

Aurore : Enfin il n'y a personne qui est venu enfin… De nous six, personne n'est venu en se disant : « Je le fais et je n'ai même pas envie de le faire, mais je le fais » Ou euh…

Sophie : Quand c'est arrivé, parce qu'il y avait Pierrick avant, et finalement il a décidé de partir de lui-même je pense que…

Aurore : Mais il ne nous a pas bloqués, il est parti. Donc c'est quand même responsable de sa part de…

Simon : Il s'occupait de gérer le site informatique.

Q : D'accord. Pourquoi il est parti ?

L : Parce qu'une fois que le site il est fait, il est fait… (rires)

Q : Il s'est dit : « J'ai plus de travail ».

Ensemble : *** (? 0.13.40)

L : Non mais comme il voulait vraiment faire que ça.

Q : Et il ne s'est pas dit : « Je vais m'occuper du site pour l'améliorer ou pour la maintenance « ?

Simon : Si, il voulait le faire, mais de chez lui. Il ne voulait pas venir aux heures de la mini-entreprise.

Q : Ah, c'est curieux.

Sarah : En fait, il ne nous a pas gênés. Il n'est pas resté enfin…

L : Il ne nous a pas bloqués. Il est parti bah voilà, c'était son choix.

Q : Oui, oui, oui d'accord. Et toi tu as dit que deux heures ça suffisait par semaine en général hein ? Après ça dépend des périodes ?

Sarah : Ça suffit euh… On travaille à côté, mais euh… Peut-être une heure de plus, oui et après, ça dépend des périodes, parce qu'il y a certaines périodes, on aurait eu quatre heures… Déjà au bout de deux heures, on avait déjà un petit peu fait le tour, si on avait eu quatre heures, on

n’aurait eu plus rien à faire. Alors qu'il y a d'autres périodes où on aurait eu quatre heures, là il nous aurait fallu plus de quatre heures.

L : Pour le souci de production d’une grosse commande, enfin du jour au lendemain, quand on a plus de 100 commandes à faire.

S : Et pour préparer les concours aussi, on doit faire des affiches tout ça c’est…

Q : Donc l'idéal en fait, ce serait d'avoir un planning flexible on va dire ?

Ensemble : Oui, oui.

[Quelqu’un ouvre la porte]

Q : Bonjour… oui, ce n’est pas grave…

Donc, c'est d'avoir des moments où vous auriez peut-être qu'une heure et il y a eu des moments où vous auriez trois heures voire même plus, quatre heures ?

Aurore : Oui, mais ça, on ne peut pas enfin…

Q : Mais ce n’est pas évident parce que le planning, il est annuel.

Ensemble : Oui.

L : Je pense qu'on est tous enfin… C'est l’impression que j’ai eue aussi, c’est qu'on essayait de compenser avec le midi. Parce que pendant le midi et qu'on savait qu'on était tous ici, (inaudible, bruit de chaises) On se voit de telle heure à telle heure le midi et ce qui fait que du coup, on se mettait en service.

Q : En service oui ? (Rires) En service renforcé, à la chaîne ? D’accord.

L : A la chaîne et ça allait super vite.

Q : D’accord oui.

Aurore : Après peut-être que le temps, ça nous a mis une pression et donc du coup on n’a pas… On s’est dépêchés et enfin ce n’est pas en négatif, mais du coup, ça nous a permis de voir plus loin et plus vite en tous cas et ne pas perdre trop de… Bah justement, de temps dès le départ. Si on avait eu trop de temps, on se serait peut-être dit : « Ah c'est bon, on a le temps, on fera plus tard. Tout ça ! » Et tandis que là, c'était vraiment : on était tout le temps en train de courir !

Q : Oui, oui. Il n'y a pas que des inconvénients d'avoir la contrainte du temps puisque ça nous pousse à… faire des choses.

Aurore : À faire plus de choses.

Q : Pas se dire : « Ah j’ai quatre heures, bon ça va ».

Aurore : Oui, s’arrêter et se dire : « Je le ferai la semaine. Enfin je le ferai dans deux jours, de toute façon on a encore deux heures «. Enfin on était obligés de le faire…

Q : Mais ça n'a pas été possible de faire un emploi du temps flexible non, plus à l’inverse ?

Aurore : Et encore, le lycée il a quand même été gentil : quand on demandait, quand on demandait à rater un cours ou on demandait à prendre la salle le soir, ils nous disaient quand même oui, à la base ils n'étaient pas obligés… Oui ils nous donnaient les clés de la salle tout ça. Après ils n'étaient pas obligés de le faire donc quand même… Enfin je veux dire en tous cas, au Sacré Cœur…

Q : Quelques facilités…

Aurore : Oui, ils étaient très compréhensifs.

Q : Sans ça, vous n'auriez pas pu mener à bien votre projet.

Aurore : Ben non.

Sarah : Moi je pense que si, Madame O. elle est très impliquée aussi dans les travaux.

Q : Ah oui, elle est très impliquée oui.

Aurore : Parfois elle était plus impliquée que nous, enfin quand on était un peu…

L : On n'y croyait plus au moment où il y avait l'éthylotest, on était vraiment enfin… C'était un coup dur, je me rappelle, le fait de savoir…

Simon : Elle est allée dans un supermarché, elle a trouvé des éthylotests et elle les a…

L : Elle les a achetés direct, elle nous les a avancés. Et puis finalement on l'a remboursée après.

Q : Oui, mais il y avait un moment où il n'y avait plus d'éthylotests nulle part ?

Ensemble : Non.

L : Du fait qu'elle en ait trouvé, on a trouvé ça super.

Simon : Ça allait être obligatoire surtout, normalement c'était annulé, mais du coup du moment où on en a acheté, on en avait plus de disponibles.

Q : D'accord. Bon au niveau du temps, on va s'arrêter là. Est-ce que dans l'ensemble -vous me direz s'il y a des différences entre vous- mais est-ce que vous envisagez à nouveau de participer à une mini-entreprise ? Pas forcément cette année, puisque c'est déjà commencé l'année et puis la Terminale ce n'est pas évident, mais dans le supérieur maintenant ?

Aurore : Si c'était à refaire en fait ?

Q : Oui. À refaire, mais maintenant à l'université puisque…

Simon : La Junior Entreprise par exemple ?

Q : Vous projeter comme ça.

Simon : La Junior Entreprise par exemple ?

Q : Oui, oui, ça vous intéresserait ?

Simon : Oui, moi je sais que dans toutes les écoles où je veux aller il y a des Juniors Entreprises donc…

Q : D'accord. Comment tu as connu le… Comment tu as connu ça, la Junior Entreprise ?

Simon : J'avais vu au salon, il y avait des…

Q : Au salon de… Au concours, tu veux dire ?

Simon : Au salon Créer.

Q : Au salon Créer ? D'accord.

Simon : Je ne sais plus où exactement, mais je savais qu'il y avait une catégorie Junior Entreprise.

Q : D'accord. Ah oui, je crois que c'est au concours !

Aurore : Enfin même au concours, il y a les 18 ans et plus, donc là euh forcément ils sont du supérieur.

Q : Oui, même si ça ne concerne pas l'université parce que c'est pas… Mais les BTS, je crois… C'est des BTS, les gens qui... Et les autres, vous aussi ?

L : Moi oui, je reparticiperais et même peut être, à grandeur réelle.

Q : À grandeur réelle ? (Rires) Quel type alors, quel type d'entreprise tu penses, si tu as une idée ?

L : On n'en est pas encore là, moi et mon cerveau (rires).

Q : D'accord. Et pourquoi alors ? Toi tu as répondu oui. Pourquoi une Junior Entreprise ? Pourquoi en fait ?

Simon : Bah j'ai bien aimé la mini-entreprise. C'est vrai que ça ne me gênerait pas du tout de recommencer. On apprend toujours des trucs en plus, et puis ça peut être pratique pour l'avenir. C'est vrai pourquoi pas plus tard, peut être que, on ne sait jamais…

Q : D'accord. Pratique pour l'avenir alors, ça veut dire ? Pourquoi pas en faire un métier, en fait ? Ou un travail ?

Simon : Pourquoi pas créer une entreprise par exemple ?

Q : Oui, oui, oui. Ça te… ?

Simon : Pour l'instant je n'ai pas forcément d'idée, parce que je ne sais pas trop ce que je veux faire plus tard, mais on verra bien.

Q : D'accord. Et les autres, c'est oui aussi, et pourquoi ? Si ce n'est pas difficile à répondre (rires)

Simon: Ben ce n'est pas spécialement le métier que j'ai envie de faire, mais je l'ai fait la première année, j'ai bien aimé, j'ai recommencé la deuxième. J'avais bien aimé aussi donc pourquoi pas refaire une troisième fois.

Q : Et tu as une idée précise ou pas ?

Simon : Non, de ce que ?

Q : D'entreprise ou de Junior Entreprise ?

Simon : Le projet, on a mis au moins un mois avant de trouver le projet donc comme ça, je ne pourrais pas dire…

Q : Oui, oui, ce n'est pas quelque chose qui va forcément s'improviser, oui.

Simon : Et dans ce qui se passe euh… En s'inspirant de ce qui se passe autour, on peut trouver.

Q : D'accord, pour vous aussi, vous n'avez pas d'autres… Enfin vous n'avez pas d'idée d'entreprise pour par exemple, l'année prochaine si vous êtes amenés à…

Aurore : Bah après ça dépend parce qu'enfin… Il n'y aura pas que nous dans le… Si en tout cas on choisit l'option Junior Entreprise, il n'y aura pas que nous, donc et puis c'est peut-être… ça se passe sûrement différemment dans les lycées et dans les études supérieures. Ça ne doit pas être pareil, l'organisation enfin… On ne connait pas encore donc euh… Enfin ce serait une bonne expérience en tout cas. Et comme je sais que moi, enfin les filles et moi, on aurait voulu le refaire cette année, mais on n'a pas pu donc du coup des fois enfin… On encadre un peu les secondes avec Madame O. et Madame C., mais c'est à cause des examens. Mais sinon je pense que ça aurait été pas mal de le refaire une troisième année. Tant qu'il n'y a pas de soucis majeurs, je pense qu'on ne se rend pas vraiment compte.

Q : Vous avez encadré les secondes ?

Aurore : Ben là enfin on les « encadre » entre guillemets parce que ben, on se renseigne, on leur demande ce qu'ils font, on leur donne des conseils, on s'intéresse à leur projet en tous cas.

Q : Oui, plus des échanges, en fait ?

Aurore : On leur parle, on leur dit : « Bah non, ne faites pas comme ça sinon notamment au niveau du temps, vous n'aurez pas le temps ». On leur dit : « Bah ça c'est bien, faut mettre en avant «. Plus des choses comme ça.

Q : Vous avez fait ça combien de fois, régulièrement ?

Aurore : Deux fois pour l'instant et…

Q : Comment c'est venu, l'idée ?

Aurore : Nous, on a demandé, on a dit que…

Q : Vous êtes disponible ?

Aurore : Oui que ça nous manquait la mini-entreprise et notre professeur Mme O. (c'est notre professeur d'économie) donc nous a dit : « Bah y'a pas de soucis si vous voulez revenir ».

Q : Qu'est-ce qui vous a manqué le plus dans la mini ?

Simon : Madame O. (rires).

Q : On lui dira, hein ! (Rires) Oui, vous l'avez encore Madame O. cette année ?

Ensemble : Nous on l'a, on l'a sept heures par semaine.

Franck : Ça laisse le temps de dormir (rires).

Q : Sept heures oui c'est pas mal, c'est… La principale matière en fait...
Aurore : Enfin moi ce qui me manque, c'est de se retrouver, enfin ce n'est pas un cours donc c'est ça qui était bien aussi. C'était dans nos heures de cours, mais ce n'était pas un cours ; c'était un moment, enfin je ne sais pas, c'était parfois… C'était un peu un moment de détente, ça nous permettait d'oublier les cours et de passer à autre chose, même si des fois on était super stressés. C'était une activité euh… Enfin c'était comme si on faisait une activité en fait, sauf que c'était dans l'école.
L : Et puis après au-delà de ça, la dernière fois, les filles elles m'ont dit « Oui, depuis que tu ne fais plus la mini-entreprise, tu restresses quand tu parles, tu parlais mieux à l'oral. »
Q : Ah oui, depuis que tu ne fais plus la mini-entreprise ?
L : Oui.
Q : Qui t'a dit ça ? Ah les…
L : On passe pour les méchantes.
Q : « Les copines » (rires) D'accord ! OK, donc vous êtes tous partants pour euh… Vous avez pris donc du plaisir, alors à… Vraiment ?
L : Oui.
Aurore : Moi, je pense que s'il n'y avait pas de plaisir, on ne l'aurait pas refait la deuxième année déjà.
Simon : Bah oui.
Aurore : S'il n'y a pas ça enfin… C'est en quelque sorte une motivation, parce que si c'était quelque chose qu'on faisait comme un… Bah des fois les cours on est là, mais sans vraiment être là. On se dit : « Bon bah on doit être là parce qu'il faut. » Là ce n'était pas… En tout cas pour ma part, ce n'était pas une obligation.
Q : Oui.
Sarah : Et puis quand on est là, on voit que ça avance. On voit que ce qu'on fait, ça sert à quelque chose ; ce qu'on ne voit pas forcément avec les cours (rires).
Q : Vous voyez le résultat, oui… Vous voyez vite le résultat quoi ?
L : C'est concret, oui.
Aurore : C'est quelque chose que l'on a créé du début à la fin. C'est en quelque sorte… C'est notre œuvre quoi, donc ça fait plaisir de… oui, c'est une fierté. Enfin c'est une fierté si ça réussit. Après si ça avait échoué, je ne peux pas dire comment … Dans quel état d'esprit on serait.
Sarah : Déjà qu'on avait perdu avec la NAP, après on se sent… Oui parce que la deuxième mini-entreprise de seconde, on avait plutôt raté (rires) par rapport à la School and Work et oui, c'était difficile. Et la preuve, c'est que quand on a proposé la deuxième année de refaire, ben il n'y a

que moi du groupe sur – je crois qu'on était douze – qui a accepté de refaire alors que ben voilà …

L : De refaire un projet qui marchait bien, enfin, pour commencer.

Aurore : En fait, si tu rates et si vraiment l'année ne t'a pas plu, ben c'est un facteur qui fait que tu ne reprendras sûrement pas l'option l'année suivante. Et toi enfin, toi t'as vu… T'as vu ça dans le sens inverse, tu t'es dit : « Ben j'ai raté, mais je vais le refaire pour réussir ! ». En quelque sorte c'était une vengeance quoi !

L : (rires) Oui, voilà !

Q : Tu l'interprètes comme ça, mais toi tu ne l'as pas… Ce n'était pas une revanche ?

Sarah : Ben moi je trouve qu'au-delà du fait que j'avais raté -qu'on avait raté- ben ça m'avait quand même apporté beaucoup et… Au niveau personnel donc je me suis dit que…

Q : Ce n'était pas vraiment un échec pour toi en fait ?

Sarah : Voilà, oui.

Q : Tu ne l'as pas ressenti comme ça et tu t'es dit : « Au contraire je vais persévérer pour améliorer ce qu'on… peut être sur une autre idée, mais améliorer le… »

Sarah : Continuer à…

Q : Sur une autre mini-entreprise, mais améliorer la participation, des choses comme ça oui.

Sarah : Et puis ce n'est pas comme si je ne m'étais pas impliquée dans la première. Je pense que c'est aussi le groupe qui fait beaucoup, parce que sans les autres en fait on est… On n'est pas grand-chose.

Q : Oui, ça dépend du groupe.

Sarah : Oui.

Q : Et toi, tu as senti que tu étais dans un groupe euh… Plutôt…

Sarah : On dit souvent là que c'était pour s'amuser, qu'on se changeait les idées, que voilà… Mais ça reste quand même un travail. Si on décide vraiment de s'amuser, le projet il n'avance pas.

Q : Oui, il faut faire la part des choses.

Sarah : Voilà, et je pense que j'étais dans un groupe qui ne faisait pas la part des choses et il y avait des tensions entre le groupe.

Q : Comment ça s'est résolu. Enfin, ça ne s'est pas vraiment résolu en fait ? Ça a été justement un peu pénalisant ?

Sarah : Oui.

Q : Pour la mini en elle-même quoi oui. Et les autres ils l'ont mal vécu ? Parce que toi tu ne l'as pas trop mal vécu finalement, puisque tu as continué et tu as passé la… Tu es passée à une autre étape on va dire.

Sarah : Je ne sais pas comment…

Simon : Les autres, sur les 30 élèves, il n'y en a que six qui ont recommencé.

Q : D'accord, donc c'est quand même relativement faible oui. Et donc là il y en a qui sont… Toi, tu es en S euh…

Simon : On est tous les trois en S.

L : S et ES.

Q : S et ES, trois et trois d'accord, c'est partagé ! (Rires) C'est pour ça que vous n'avez pas tous Madame O. et que…

L : Oui.

Q : Et vous, ça a été comment… En seconde ça a été plutôt positif ou… ?

Simon : Oui, c'est pour ça qu'on a recommencé.

Q : OK, bon on va passer à la prochaine, à la suivante. C'est complètement… Ah oui, quand même sur la mini-entreprise pour la suite, on ne sait jamais une Junior Entreprise dans quel euh… Parce que j'ai demandé si vous aviez une idée, vous m'avez dit non, mais est-ce qu'il y aurait un domaine aussi, peut-être un domaine de prédilection ?

Simon : Dans les nouvelles technologies. Ça se développe de plus en plus : on ne sera peut-être pas capable de développer une nouvelle technologie, mais en tous cas, plein de dérivés ou de…

L : D'accessoires.

F : C'est ce qu'on aime aussi.

L : Ça compte.

Q : C'est ce que vous aimez comme…

F : Si on crée des écharpes en laine (rires).

Q : Vous aimez ce domaine-là ?

L : Il faut quelque chose d'utile.

Q : Ça peut être utile les écharpes !

F : Oui je sais, mais on prendrait moins de plaisir.

Q : Oui. Pourquoi il y a du plaisir dans les nouvelles technologies ?

F : Parce que c'est ce qu'on aime bien, c'est ce qu'on a envie d'avoir.

L : C'est ce qu'on voit tous les jours.

S : Oui, après on se demande comment c'est fait…

Q : Curiosité oui.

F : Oui voilà, c'est nouveau.

Aurore : Ça dépend de votre section aussi parce que nous on aime… Moi je n'aime pas plus…

F : Oui, vous ce sera autre chose.

Q : Pas plus qu'autre chose oui.

Aurore : Oui enfin, c'est leur section, ils parlent de ça tous les jours, enfin c'est de la science quoi. Nous on est basés, enfin nous ce qu'on fait, c'est de l'éco et de la socio. Donc je pense que nos idées, elles seraient totalement différentes aussi. Enfin moi je prendrais de ce que je connais déjà, bah quand même pour avoir une base quoi, pour ne pas partir sur l'inconnu et donc du coup les nouvelles technologies…

Sarah : Ça leur parle peut-être plus.

Aurore : Ça leur parle plus oui. Et après aussi tout dépend… Enfin là au lycée, ben je veux dire le matériel pour réaliser le projet, il n'était pas… Enfin après ça dépend le projet qu'on choisit, mais là les kits, ce n'était pas… Ce n'était pas du gros matériel, mais je veux dire après si on veut faire une nouvelle technologie ou quelque chose comme ça on n'aurait pas pu, parce que le lycée ne le permet pas. Donc on aurait dû sous-traiter. Et après ce qui peut être bien aussi dans les Juniors Entreprises, c'est que là ils ont vraiment le matériel sur place quoi dans les facs ou je n'en sais rien… Oui dans les universités et donc là après ça peut permettre peut-être plus de choses.

Sarah : Moi en fait, après, produit ou pas produit en fait, c'est plus la démarche et puis faire que le projet avance.

Q : Tu as parlé de démarche, c'est la démarche que tu aimes bien ?

Sarah : Ce n'est pas la démarche, c'est le fait d'être vraiment dans la vie active quoi, parce qu'ici on est sur une chaise, on écoute. Enfin personnellement ce n'est pas ce que je préfère quoi… Je préfère prendre des rendez-vous et faire avancer un projet, le faire évoluer en fait. C'est vraiment toute la démarche pour qu'on aboutisse à quelque chose, c'est plutôt ça en fait.

Q : Vous êtes souvent sortis de l'établissement ?

Simon : Oui en primaire, en… (Rires)

Q : Oui, en seconde.

Simon : en première.

Q : En première, oui.

Simon : En première, oui, on est sorti beaucoup, mais en seconde non pas du tout.

Q : D'accord, toutes les semaines, même en seconde ?

(? 0.32.28) : C'est ceux qui l'avaient déjà fait l'année d'avant.

Simon : Mais en première, on est plus à l'extérieur.

Sophie : En seconde, on a plus le cocon du lycée, on a la sécurité dans le lycée, et après en première on se dit qu'il faut sortir, parce qu'on ne fait pas une entreprise dans le lycée.

Aurore : Et puis même au niveau des autorisations de sortie, comme on l'avait déjà fait, ils avaient un peu… Ils savaient qu'on n'allait pas… Parce que à la base les professeurs, ceux qui nous encadrent, ils ne nous connaissent pas quand on arrive en seconde tout ça ; tandis que là ils nous connaissaient déjà depuis un an, donc ils savaient qu'on n'était pas le genre d'élèves à sécher, si on sortait tout ça. On était vraiment sérieux dans notre travail donc euh…

Q : D'accord. Vous avez dû avoir des bons de… Des autorisations ? C'était de l'organisation, donc ce n'était pas évident au départ.

Aurore : On laisse quand même des ados dans la rue donc c'est vrai qu'il faut faire attention aussi, enfin la responsabilité vraiment c'était Mme O. qui l'avait donc, elle savait que s'il nous arrivait quelque chose, ce serait de sa faute quoi. Après il y a nos parents aussi derrière, qui sont toujours là donc…

Sarah : Quand même nos parents, ils ont dû signer une autorisation pour ça.

Aurore : Oui, il y a quand même toujours des risques.

(Passage inaudible, micro trop éloigné) *** (? 0.33.47 à 0.34.00)

Q : Toi, tu as dit : « On ne fait pas une mini-entreprise dans l'établissement ». Pourquoi tu penses ?

Sophie : Rester au sein de l'établissement, par exemple vendre les produits que l'on fait dans l'établissement, ça ne va pas nous rapporter beaucoup. Tu as une entreprise, il faut aller voir à l'extérieur.

Q : D'accord.

Sarah : Je crois que ça a été tiré de l'année précédente où euh…

Simon : Les pochettes d'agenda, une pour le téléphone, une fois que tout le monde en avait une, ils n'allaient pas en racheter.

Sophie : Là c'était vraiment limité : c'est pour ça qu'il faut sortir, qu'il faut essayer de voir autre part quoi…

Sarah : Et puis je crois qu'au niveau de l'enseignement, on en tire plus d'aller à l'extérieur que de rester dans l'enceinte du lycée.

Simon : Pour ainsi dire, les kits on en a vendu… On n'en a jamais vendu au lycée.

L : On en a vendu 9 sur combien ? (Rires)

Simon : 9 kits.

Sophie : Sur 600 ou 700.

Q : Oui, c'est vraiment marginal oui. OK… Et vous votre domaine ce serait quoi ? Donc toi tu m'as dit, ce n'était pas vraiment un domaine particulier si tu voulais te lancer ? Vous non plus ? Pas de domaine particulier ?

Aurore : Après, tout dépend tout ce qui serait proposé une fois qu'on serait dans le projet. Mais enfin faudrait… Moi je sais qu'en seconde, je m'étais engagée dans la mini-entreprise, le projet qu'on avait fait ne me plaisait pas tant que ça. C'était plus pour découvrir l'entreprise et la démarche, comme je disais tout à l'heure ; mais je sais qu'en première, enfin l'année dernière ça a compté quand même le projet. Je me suis dit : « Si on n'a pas un bon projet, si on n'aime pas le projet, est-ce que l'on peut faire avancer la mini-entreprise ? » Je ne sais pas…

Q : Pour toi c'est quand même important ?

Aurore : Bah c'est les deux. C'est le projet et la démarche. Et la démarche qui fait que le projet, il peut être tant, parce qu'après si la démarche est bonne et que le projet n'est pas bon, on peut faire…. On peut faire en sorte que le projet devienne bon avec la démarche, mais les deux sont…

Q : Sont liés.

Aurore : Oui, sont liés. S'il n'y a pas l'un, il n'y a pas l'autre.

L : Je pense que notre but au début aussi, une fois qu'on est arrivés en première et qu'on était tous rassemblés pour la première séance, c'était quand même le concours. On savait qu'il allait y avoir un concours, qu'on allait y participer et je pense que c'était notre but. Donc il fallait un truc qui déchire (rires).

Sarah : Et on savait que ce qui plaisait c'était les valeurs.

L : On savait déjà ce qu'ils attendaient à peu près. Enfin on savait que ceux qui avaient gagné, c'était ceux qui avaient des valeurs, qui avançaient.

Sophie : Et qui arrivaient à se démarquer des autres entreprises aussi.

L : Et dans leur stand aussi. Si on a un stand qui…

Q : Qui soit bien tenu.

Aurore : Tout rentre en jeu, il y a plein de facteurs en fait. Là on fait un peu un récapitulatif. Il y a plein de choses qui rentrent en compte et l'année dernière, grâce à notre expérience de seconde, on savait les erreurs qu'il ne fallait pas faire tout ça. En fait je pense qu'une mini ça doit se faire sur deux ans en fait. Je pense que la première année, ça ne peut pas vraiment ... C'est constructif parce que ben on apprend, mais ça ne peut pas vraiment aboutir à quelque chose sauf vraiment si on veut… Si on a bien réfléchi avant, oui… On a bien réfléchi, on a une capacité de mettre en place des choses rapidement. Mais sinon, je pense c'est la deuxième année qui… Parce qu'on sait et on ne fait plus les mêmes erreurs et …

Sophie : Il faudrait une année de compréhension.

Aurore : En fait il faudrait que ce soit deux ans : l'année de réflexion et l'année d'actions en fait.

Sophie : D'application.

Aurore : Oui, d'application.

L : *** (? 0.37.38).

Q : Pas vraiment les mêmes avis, mais bon après il faut…

Sophie : Il faudrait faire sur deux ans et après prendre six mois pour comprendre comment l'entreprise elle marche, et après le reste jusqu'à la deuxième année pour faire le projet. C'est vrai que deux ans ce serait bien.

Q : En tout cas il y a quelque chose à voir quand même dans…

Aurore : Comme là les secondes, ils apprennent et en même temps ils font leurs projets. Nous l'année dernière, on savait déjà tout… Enfin tout non, on apprend tous les jours, mais euh…

Q : Vous ne partez pas de zéro quoi…

Simon : On a eu le droit en fait d'aller au salon Créer, donc on a eu trois jours pendant lesquels on a pu réfléchir déjà au projet. Et donc après on arrive… On arrivait au jour de l'école, au jour de mini attitré et là, on a pu commencer tout de suite le projet puisqu'on a eu trois jours où on ne faisait que ça.

Q : C'était en seconde ça ?

Aurore : Oui, mais tu ne connaissais pas le monde de l'entreprise.

S : Oui, mais on a découvert aussi.

Aurore : Oui on a découvert, mais tandis que l'année dernière on savait et du coup, on a perdu moins de temps à apprendre : qu'est-ce que c'est les services, qu'est-ce que c'est ça, qu'est-ce que c'est une fiche de paie, enfin tout ça…

F : On avait tout de suite démarré le business.

Aurore : Et du coup, on a moins perdu de temps.

Q : OK, OK. Pour l'année prochaine vous avez, et dans l'ordre comme ça, vous avez fait un choix d'orientation déjà ? Vous avez ?...

Sarah : Alors moi je voulais partir dans la communication. Et donc en fait je me remets en question, parce que je me demande si je ne préférerais pas partir en management gestion. Justement à cause de la mini-entreprise (rires).

Q : Ou grâce, mais, on verra !

Sarah : Oui (rires)

Q : D'accord. Et toi ?

Sophie : Non moi je ne sais pas, c'est dans le social, mais c'est large.
Aurore : Oui moi c'est pareil, j'aimerais bien faire une licence de psychologie, mais bon après… En fait en Terminale on nous dit il faut absolument que vous sachiez… Vous saviez ?... Enfin bref (rires) Et en fait bah euh… On ne sait pas, donc on a un domaine…
Q : Oui, vous avez encore un peu de temps dans l'année, là, de réflexion.
Aurore : Mais après, enfin, en tout cas moi la mini-entreprise c'était ça, ça a joué un rôle important, mais pas comme pour Axelle, elle elle envisage peut-être, ce n'est pas encore une certitude, mais d'en faire son métier. Tandis que moi non, c'était plus une activité qui m'a appris, dont j'ai tiré des leçons, mais pas pour…
Q : Pas pour travailler vraiment.
Aurore : Pas pour mon futur métier.
Sophie : Après on ne sait jamais on peut avoir une idée et se dire que ça pourrait faire une bonne entreprise on a déjà les bases donc c'est déjà ça. Après, on ne peut pas savoir si on va la créer ou pas l'entreprise.
Q : Oui, ça peut être un déclic en tout cas qu'il ne faut pas mettre de côté complètement.
Sophie : Après, ça peut marcher et on se dit on se lance, après il faut l'idée.
Simon : Moi c'est plus vers le domaine médical, donc dentiste ou généraliste, dans le domaine de la santé. Et donc voilà après créer mon entreprise, je ne sais pas si ce sera possible avec …
Q : Ce n'est pas forcément pertinent oui…
Simon : Mais après, si j'ai un projet qui a un rapport avec la médecine, à créer ça à côté et vendre admettons un cabinet ou je ne sais pas, c'est une idée comme ça.
Q : Oui, une idée de société qui tourne autour de la santé, de la médecine…
Simon : Mais pas forcément pour vendre, mais admettons comme là les kits, en faire et les donner aux personnes qui viennent.
Q : Ça peut être un service en même temps. D'accord, donc toi tu ne dissocies pas non plus l'entreprise d'une activité quelconque en fait ?
Simon : Non, après je ne sais pas si c'est possible de faire… D'allier les deux, je vois dans le médical et après une entreprise à côté.
Q : Oui, ce n'est pas forcément évident et... D'accord, pour toi ?
L : Moi je pars en communication visuelle pour être directrice artistique et directrice de création par la suite. Donc en fait, la mini-entreprise ça m'a quand même aidée à trouver ce que je voulais faire. Parce qu'arrivée en seconde, j'avais oublié l'idée de l'orthophoniste (je voulais être orthophoniste) et puis finalement, c'est grâce à la mini que je me suis trouvée vraiment dans ce que je voulais faire.

Q : Ah bon ?

L : Oui.

Q : C'est carrément en lien oui ?

L : Je savais que je voulais partir vers l'art, tout ce qui était arts plastiques et des trucs comme ça ; et la mini-entreprise, du fait que j'étais dans la section communication et du coup création, je me suis dit je pensais que j'allais plutôt dans cette voie-là.

Q : Tu penses que sans la mini-entreprise, tu n'aurais pas pensé ?

L : J'aurais peut-être encore hésité parce que j'hésitais vraiment entre infographiste, celui qui crée et le directeur, qui cherche les idées, qui cherche à voir si c'est rentable, les sous comme ça, et après qui demande à créer et qui essaie d'améliorer des trucs. Parce que finalement oui, ça m'a réorientée dans ce que je veux faire.

Q : Ça t'a permis de découvrir un peu ce monde-là ?

L : Oui, les pôles en entreprise, le pôle communication je ne savais pas trop en quoi ça consistait et puis la mini-entreprise, ça m'a aidée à apprendre.

Q : D'accord. C'est justement une question que j'allais vous poser… Et toi, pour l'année prochaine ?

F : J'essaierai d'aller dans une prépa intégrée en école d'ingénieurs.

Q : Oui d'accord. Et plutôt une idée arrêtée quoi c'est plutôt ?

F : Bah pas vraiment

Q : Ta décision ?

F : Parce que je ne sais pas vraiment dans quel domaine, je sais dans les technologies, dans l'électronique, des choses comme ça.

Q : Prépa c'est sur dossier, donc après ça va dépendre aussi de quelle prépa va te choisir… OK donc il n'y a pas de lien toi, entre la mini et ton choix ?

F : Quand même un petit peu parce qu'il y a la recherche. Après je sais qu'il y a beaucoup d'ingénieurs qui sont devenus chefs d'entreprise aussi.

Q : La recherche c'est-à-dire ?

F : L'organisation…

Q : Tu envisages de faire de la recherche ?

F : Plutôt…

Q : Innovation. Ça a un côté qui plait bien et que tu as retrouvé dans la mini-entreprise et…

F : Oui, innovation.

Q : C'est un côté qui te plait bien et que tu as retrouvé dans la mini-entreprise. Et tu t'es occupé de quoi dans la mini-entreprise ?

F : En seconde, je faisais les commandes du service commercial. Et en première, tous les domaines, un peu plus financiers.

Simon : Le problème c'est qu'on n'avait pas de secteurs attitrés.

Q : Oui, c'est ce qu'il me disait aussi, ce n'était pas forcément toute l'année de la même manière. Donc tu considères quand même que tu as beaucoup fait entre guillemets… Assez fait d'innovation et d'entre guillemets de recherche dans la mini ? C'est un point important pour toi ?

F : Oui même si ce n'était pas tout à fait ça qu'on avait fait, mais après moi, la mini-entreprise, ça m'a aussi beaucoup apporté de confiance en moi, d'assurance.

L : C'est ce que je pense aussi, c'est que même si ça n'apporte pas au niveau orientation, ça apporte au niveau mental : tout ce qui est caractère, quelqu'un qui est timide – enfin, je savais qu'on l'était un peu tous, timides – devoir démarcher vers des gens et vers des entreprises et des adultes, devoir vendre un projet et vraiment y croire, je pense que ça nous fait grandir.

Q : D'accord. Donc tu m'as dit quand même que la mini-entreprise, ça t'a aidé dans ton choix.

L : Pour tout.

Q : Toi en fait ça t'as aidé aussi quelque part, ça t'a aidé ?

F : Un petit peu.

Q : Toi, ça t'a aidé ou pas dans ton choix ?

Simon : En fait pour la School and Work, c'était moi qui cousais les pochettes de téléphone et Madame O. savait que je voulais faire dans la médecine et elle m'a dit en me regardant travailler que j'étais plus apte à aller dans un travail qui était manuel, ingénieur ou un truc comme ça, alors que ce n'était pas du tout mon choix. Du coup je me suis renseigné, et en fait dentiste ce qui correspond, c'est à la fois médical et manuel.

Q : Ça allie bien les deux.

Simon : Ça allie bien les deux et donc Madame O. m'avait conseillé de faire ça.

Q : Ça t'a intéressé, enfin tu as trouvé ça pertinent comme idée ?

Simon : Ce métier-là je l'ai depuis que je suis en CM1-CM2.

Q : Ah oui, ça remonte à… Dans ce sens-là ça t'a quand même aidé de découvrir des choses que tu sais faire.

Simon : Ça m'a conforté dans l'idée de faire ça aussi.

Q : Toi, ça t'a aidée dans ton choix ou pas particulièrement ?

Aurore : Non pas particulièrement, mais après…

Q : Parce que psycho, ce n'est pas…

Aurore : Après enfin je veux dire, si mon projet n'aboutit pas, peut-être que je me retournerai vers ça justement vers l'entrepreneuriat et tout ça.

Q : En second choix ?

Aurore : Oui parce qu'il nous faut tous en parler et pour ma part je n'en ai pas, donc pourquoi pas… ça m'a plu et je sais que si un jour, je veux le refaire, je le referai et si plus tard…. Ça ne me dérangerait pas d'en faire mon métier même si ce n'est pas mon choix numéro un, mais ce n'est pas une idée que j'exclus totalement.

Q : D'accord… Toi c'est dans le social, donc ce n'est pas… Ou alors ce sera un statut particulier, plutôt association ?

Sophie : Non.

Q : Même ça, ça ne t'intéresse pas plus que ça. Donc ça te…

Sophie : Je suis plus dans assistante sociale ou diététicienne donc c'est pas du tout…

Q : Oui il n'y a pas de lien, on ne peut pas faire de lien.

(mots incompréhensibles) : Est-ce que tu voudrais ouvrir un cabinet ?

Sophie : Oui.

Q : Un cabinet, c'est-à-dire ?

Sophie : Bah créer une association entre plusieurs personnes qui font le même métier.

Q : Pour regrouper.

Sophie : Après ce serait un petit peu une entreprise, mais pas vraiment en fait.

Q : Oui, une sorte de service collectif que tu pourrais mettre en place, et l'expérience de mini-entreprise dans ce sens-là, ça pourrait servir d'expérience.

Sophie : Oui.

Q : D'accord toi donc c'est carrément oui puisque… Et dans quels domaines, tu peux me répéter ?

Sarah : Pour l'instant en fait soit je pars dans la communication et je voudrais tenter d'entreprendre ; ou alors de devenir directrice artistique comme Léa ou alors partir en management gestion et après suivre un projet, n'importe lequel puisque ce n'est pas vraiment ça qui va me…

Q : Ah oui d'accord, donc c'est…

Sarah : Soit, me spécialiser tout de suite ou soit…

Q : Mais c'est pas du tout les mêmes secteurs on va dire, management, gestion. Quoique dans une entreprise tu retrouves ces deux aspects-là.

Sarah : Suivre une équipe, essayer de faire avancer un projet, je crois que c'est ça qui m'a beaucoup plus dans la mini-entreprise et c'est ça que je recherche.
Q : Tu l'as vécu comme vraiment un projet avec un début, une fin ?
Sarah : Oui, avec ses problèmes à résoudre.
Q : Avec des problèmes aussi, des problèmes à résoudre. Tu l'as senti comme ça ?
Sarah : Oui.
Q : Quels types de problèmes par exemple ?
Sarah : Je ne sais pas, au sein même de l'équipe ou même par exemple avec les éthylotests.
Q : En trouver d'autres. D'accord…
Aurore : Mais ça nous a permis de devenir un peu plus matures aussi. Bah déjà au niveau de la timidité, je pense que maintenant ça va, il n'y a plus vraiment de problème. Là on vous parle ; enfin moi je sais qu'il y a deux ans, je n'aurais pas pu vous parler comme ça, en vous regardant ou quoi, je me serais cachée, mais bon (rires). Maintenant à ce niveau-là, je pense que ça va à peu près pour nous tous. Et puis oui le fait de régler des conflits ou d'aboutir à quelque chose avec le projet, ça nous a permis de grandir aussi. C'était quelque chose de concret et d'important. Ce n'est pas quelque chose qu'on prend à la légère. Donc du coup ça nous a aidés, je pense. Maintenant quand on fait un truc, peut-être qu'avant plus facilement on décrochait, on disait : « Bon bah tant pis » On relâchait facilement et maintenant on sait que si on veut quelque chose, c'est beau de le vouloir, mais il faut tout faire pour l'obtenir. Ça, c'est… Ça moi ça m'a appris à partir dans cette… À avoir cette optique-là.
Q : Bon bah une dernière question, je vois que le temps passe vite. Une dernière question donc c'était par rapport aux com... Est-ce que vous voyez des différences par rapport aux cours habituels et la mini-entreprise ? Oui, carrément ?
L : On voit les profs différemment je trouve. Et les profs nous voient différemment aussi parce qu'on n'est pas assis sur une chaise, on s'active.
Q : On en a parlé tout à l'heure oui.
L : Non c'est vraiment euh…
F : C'est moins ennuyant que les cours.
Q : D'accord, carrément, oui !
S : Madame O. elle dit qu'elle ne nous voyait pas quand on était en seconde, qu'elle ne nous voyait pas pareil quand on était en mini-entreprise ou en cours. Elle dit « Ah je ne savais pas que tu savais faire ça ou ça ! »
Q : Ah des choses, des habiletés en fait.
L : Elle voyait autre chose que notre côté intellectuel.

Sarah : Je crois que nous, on découvre les profs autrement, et que les profs ils nous découvrent eux aussi.

Q : Des deux côtés en fait ?

Sarah : Des qualités et…

L : C'est plus enrichissant pour les deux.

Simon : Oui, on a eu trois profs qui venaient nous voir de temps en temps en mini-entreprise, enfin régulièrement pour les deux heures en seconde. Et donc du coup ça permet enfin, pas de sympathiser, mais on avait moins peur de leur parler et tout ça. Surtout en début de seconde on arrive, on est timides et tout ça, que là les profs on les connaissait déjà.

Aurore : Moi ce que j'ai remarqué c'est que cette année Madame O. on l'a pendant sept heures. Moi je trouve que c'est pas du tout pareil de l'avoir en prof quand elle fait un cours comme ça, que la mini-entreprise c'est totalement différent.

Sarah : Elle nous vouvoie (rires).

Aurore : Oui, elle nous vouvoie donc on n'a pas l'habitude ; alors qu'en mini, elle nous tutoyait.

Simon : Elle vous vouvoie ?

Aurore : Oui elle nous vouvoie, bah normal on fait partie de la classe donc elle ne peut pas nous mettre un traitement de faveur, enfin, vis à vis des autres ce ne serait pas… Ce ne serait pas juste et puis même, enfin nous on accepte, il n'a pas de problème, mais du coup au début, ça nous faisait bizarre parce que bah voilà, c'était Madame O. c'était notre…

Sarah : C'était notre maman (rires).

Q : Deuxième maman.

Aurore : Bah c'est vrai que les profs, on les voit des fois plus que nos parents donc du coup c'est bien ; et du coup maintenant, le fait que ce soit juste une de nos profs ça fait peut-être... Oui ça fait bizarre.

Q : Il y avait plus de … On va dire c'était plus relax en fait dans la mini-entreprise ?

Aurore : Mais même pas forcément qu'au niveau du prof, même le cours oui ce n'est pas pareil, on bouge ce n'est pas un cours, ça ne devrait même pas s'appeler cours qui.

Q : Vous, vous ne l'avez pas vécu comme ça ?

Sarah : Maintenant Madame O. elle nous dit : « Ah en fait, si vous faites ça, ça va faire ça. » Non, non, elle nous laisse faire, et puis si on se plante, on se plante et si on réussit tant mieux.

Q : D'accord. Vous avez eu cette impression-là, d'apprendre par vous-même, en cours pas du tout ?

Aurore : Oui la liberté aussi et qu'on n'a pas quand on est en cours, qu'on doit écouter le prof, on ne doit pas parler et tout ça. Ben là ce n'est pas pareil, ce n'est même pas comparable, je crois.

Q : Vous aviez l'impression de faire ce que vous aviez envie ou d'être plutôt contrôlé ?

Sophie : On fait ce qu'on a envie.

Sarah : Ben on est contrôlé et je pense qu'on a essayé au maximum l'année dernière dans notre groupe de se détacher des… Que justement les personnes qui nous encadrent aient le moins de choses à nous dire possible.

Q : OK. Bon on va s'arrêter là, de toute façon euh… Je vous remercie beaucoup.

Ensemble : De rien ! Merci !

Entretien n°4

Entretien Benjamin
Février 2014
Lycée (académie de Guadeloupe)

Intervieweur : Donc vous avez 20 ans, c'est ça ?

Interviewé : Non, j'ai 19 ans.

Intervieweur : Vous êtes en classe de BTS technique 1ère année.

Interviewé : Oui, et l'année dernière en bac pro électronique énergie communicant.

Intervieweur : Y avait l'aspect communication.

Interviewé : Oui, il y avait tout ce qui est ligne téléphonique, alarme, électricité en habitation, tertiaire et industriel.

Intervieweur : Votre lieu de résidence ?

Interviewé : Saint Marie-Galante.

Intervieweur : Quelle zone ?

Interviewé : Capesterre. J'ai une maison aussi à Grand-Bourg.

Intervieweur : La profession de vos parents ?

Interviewé : Mon père est électricien et ma mère travaille dans un hôtel, elle est gérante ici à Marie-Galante.

Intervieweur : Votre projet ?

Interviewé : J'avais un projet de poursuite d'études, peut-être, après le BTS. Je me suis mis un enjeu : si je réussis assez bien le BTS, je désire continuer. Tant que je peux continuer, j'y arrive. Mais si je vois que c'est trop au-dessus de mes moyens, je pourrai pas. Je préférerais arrêter au lieu de perdre des années, essayer de faire des études que je ne pourrai pas, je veux continuer.

Intervieweur : Et ça serait quand ? Dans quel domaine ?

Interviewé : C'est ça après, c'est que l'électricité, c'est une des filières les plus vastes. On peut faire un peu de tout, de l'industriel, un peu de tout. Je verrais les appels d'offres que j'ai devant moi, j'ai encore le temps.

Intervieweur : Il y a des écoles qui approfondissent…

Interviewé : L'électricité en Guadeloupe ?

Intervieweur : Oui.

Interviewé : Non pas vraiment.

Intervieweur : Il faut partir.

Interviewé : Oui.

Intervieweur : C'est quel type d'école ? Vous avez une idée ?

Interviewé : J'espère faire, je pense que ça sera une université pour avoir soit un master, quelque chose comme cela.

Intervieweur : Votre parcours scolaire avant, donc Bac pro en 3 années, c'est ça ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Seconde, première, terminale.

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Le collège avant, classique ?

Interviewé : Classique.

Intervieweur : Vous aviez eu des options professionnelles au collège ?

Interviewé : Non, là je suis en semaine de formation, en entreprise, mais sinon…

Intervieweur : La semaine de formation, c'est-à-dire ?

Interviewé : Quand on arrive en 3ème maintenant, faut faire une semaine dans une entreprise n'importe où pour voir à peu près.

Intervieweur : Vous avez fait quel…

Interviewé : (Rire) L'électricité.

Intervieweur : C'est ce qui vous a peut-être amené ensuite à…

Interviewé : En fait, je me suis lancé, depuis la maternelle, j'ai toujours dit que je voulais être électricien parce que mon père l'était. Je le voyais rentrer tous les après-midis peut-être fatigué, mais cela m'a donné envie d'aller faire comme lui. Il m'a poussé, il m'a pas vraiment poussé pour me dire tous les jours « mets-toi dans l'électricité », mais depuis la 4ème, la 5ème, j'ai dit à mon père que je veux travailler pendant les vacances avec lui et cela m'a plu. Je sais pas pourquoi, peut-être mettre le courant chez une personne, voir qu'il est content qu'on met la lumière chez lui, j'aime bien.

Intervieweur : Vous avez déjà travaillé ?

Interviewé : Là, je travaille, mais en BTS en alternance. Je dois faire peut-être 10 jours de cours par mois, et le reste du temps, je travaille.

Intervieweur : C'est un temps plein quand vous êtes en entreprise ?

Interviewé : Oui, c'est un temps plein.

Intervieweur : C'est une entreprise d'ici ? Plutôt une petite entreprise ?

Interviewé : C'est celle de mon père. Mais par contre, c'était juste cette année comme je ne trouvais pas vraiment d'entreprise, et l'année prochaine, je rentre à l'EDF. Parce que l'année dernière, EDF ne recrutait pas vraiment et j'ai pas encore le permis. Là, je suis en train de le passer pour rentrer tranquillement à EDF.

Intervieweur : Pour entrer, qu'est-ce qu'il faut faire ?

Interviewé : Il faut déjà avoir le permis, mais c'est tout. Sinon, après j'aurais pu sortir du bac à l'EDF, mais là comme c'est un BTS en alternance, je préfère travailler avec, en même temps que l'école, c'est mieux.

Intervieweur : Vous m'avez dit avoir choisi l'électricité, ce domaine-là électrotechnique. Cela vient de votre père ? En fait, depuis tout petit, vous disiez que vouliez faire ça.
Interviewé : Oui.
Intervieweur : Est-ce que votre choix d'orientation a été influencé par la mini-entreprise ? Le fait d'avoir fait la mini-entreprise, ça vous a amené à poursuivre vos études, par exemple ?
Interviewé : La mini-entreprise m'a poussé à aller faire en alternance justement parce que j'ai vu qu'entre l'école et la mini-entreprise, j'arrivais à gérer assez bien. Donc je me suis dit, ça m'a permis de faire en alternance. Parce que sinon, si je commence, que je n'avais pas eu la mini-entreprise, j'aurais été en BTS, mais juste à l'école, pas en alternance. Donc là, je vois que grâce à eux, j'arrive à gérer les deux.
Intervieweur : Ça vous a donné de l'assurance.
Interviewé : Oui.
Intervieweur : D'accord. Vous avez des occupations pendant votre temps libre ?
Interviewé : La plupart du temps, soit je vais courir, je vais voir des collègues de la mini-entreprise. Là maintenant, ce n'est même plus une entreprise, c'est plus une entreprise familiale. Ça veut dire qu'on sort souvent ensemble, on s'amuse.
Intervieweur : Vous êtes combien actuellement dans la mini-entreprise ?

Interviewé : On est 6. On était 8, mais on est 6 maintenant.
Intervieweur : Les deux qui ne sont plus là, ne sont plus en Guadeloupe ?
Interviewé : Non, y en a une qui est allée en Guadeloupe justement. Je sais pas, peut-être que ça ne l'intéresse plus vraiment. Et l'autre, c'est qu'elle prépare son Bac cette année, elle a dit qu'elle ne veut pas mélanger les deux pour être sûre qu'elle ait son bac.
Intervieweur : Elle n'avait pas eu son bac l'année dernière ?
Interviewé : Non, mais, elle était pas…
Intervieweur : Elle était pas en terminale.
Interviewé : Non.
Intervieweur : Votre temps libre, c'est la mini-entreprise. Y a quoi d'autre ?
Interviewé : Des petites sorties de temps en temps, du sport, des choses comme ça.
Intervieweur : Le sport, c'est régulier ?
Interviewé : Oui, j'essaie que ce soit régulier surtout quand je suis en Guadeloupe. J'essaie, chaque soir, je vais courir, faire du sport avec des cousins, avec la famille, etc. Ici, c'est plus du vélo, du football, des choses comme ça.
Intervieweur : Vous avez déjà eu des expériences qui ressemblent à la mini-entreprise ou différentes ?
Interviewé : Avant ?
Intervieweur : Oui.
Interviewé : Expérience, oui. Enfin, quand je suis rentré en seconde, j'étais déjà délégué de ma classe et j'avais un autre cousin qui était délégué de sa classe aussi. Quand il y a la grande réunion de tous les délégués, on s'est dit d'aller s'inscrire pour être au conseil d'administration. Donc j'ai fait un an au conseil d'administration.
Intervieweur : Ici ?
Interviewé : Dans cette école. Et puis l'année d'après, j'ai décidé d'aller au CVL, donc je suis allée au CVL pendant 2 ans.
Intervieweur : C'est quoi ?
Interviewé : La Vie lycéenne.
Intervieweur : La Vie lycéenne, pendant combien de temps ?
Interviewé : 2 ans.
Intervieweur : Donc vous représentiez différents établissements.
Interviewé : La Vie lycéenne, on était à peu près 10. Chacun avait son rôle à jouer.
Intervieweur : Une sorte de syndicat.

Interviewé : Même pas un syndicat. On relevait s'il y avait des problèmes au niveau du lycée, on allait informer le principal. Si on voulait faire des fêtes, organiser des trucs, ça passait par nous. Tout ce qui était aussi, par exemple, vers la fin de l'année, il y a toujours une fête dans un lycée, donc c'est nous qui organisons la fête. On essaie de faire au mieux.
Intervieweur : C'est vraiment la vie de l'établissement. Et une dizaine qui représentait Marie-Galante, c'est ça ?
Interviewé : Hm-hm.
Intervieweur : Qu'est-ce que vous pouvez me dire pour me présenter votre mini-entreprise ? Je sais qu'on en a parlé tout à l'heure.
Interviewé : C'est une mini-entreprise qui a trois caractères : économique, ça relève l'économie de Marie-Galante, écologique parce que c'est fait à partir de matières naturelles et récupérées, un aspect culturel parce qu'on utilise des produits du terroir. On fabrique des sandales avec une semelle en caoutchouc, en pneus de scooter, moto, car c'est un pneu plus souple que la voiture qui est trop dur. La première – où vous mettez votre pied – ça s'appelle la première, on l'a fait en cuir. Y avait que la linière, ce qu'il y a entre vos orteils, tout ça, c'est en cuir. On voulait surtout un aspect qui fasse pas comme tout le monde, c'est-à-dire des sandales juste pour faire des sandales. Donc au niveau de la sandale femme, on a décidé, c'est un nouveau concept, ça n'a jamais été inventé donc on l'a inscrit pour qu'on partage le projet.
Intervieweur : Vous l'avez déclaré ?
Interviewé : Oui.
Intervieweur : C'est un brevet ?
Interviewé : Oui, on a déposé un brevet dessus. C'est vraiment un nouveau projet, personne ne l'avait fait avant nous, on s'est renseigné.
Intervieweur : Le truc avec les clips ?
Interviewé : Voilà. Je trouve que c'est bien pour une femme, parce que la femme n'est jamais – on va pas dire lunatique – mais elle a ses humeurs de chaque jour, ça veut dire que si aujourd'hui elle décide de mettre une petite fleur rose aujourd'hui, si elle se sentait d'une humeur amoureuse, énervée, d'après son humeur, on va dire qu'elle va choisir la couleur de la fleur qu'elle voulait mettre sur sa sandale. Ou le motif, y avait le motif Marie-Galante, etc.
Intervieweur : Ça se passe comment pour déposer un brevet ?
Interviewé : Dans une agence qu'il y a en Guadeloupe, on connait pas ici, il fallait donner de l'argent pour déposer un brevet. Juste ça, c'est aussi simple que ça.
Intervieweur : C'est un montant élevé ?

Interviewé : Non, pas trop. Il me semble que c'était 40 €. C'était pas énorme. C'était une mini-entreprise.

Intervieweur : Comment ça vous est venu l'idée de déposer un brevet ? Ça vient de vous ? Des enseignants ?

Interviewé : C'était plus de Madame E. De nous-mêmes, j'aurais pas pensé à mettre un brevet. Peut-être après, parce que c'était nouveau, mais pas tout de suite, j'aurais pas pensé.

Intervieweur : Comment ça vous est venu de poursuivre, encore actuellement, la mini-entreprise ?

Interviewé : Franchement, poursuivre, pour moi personnellement, je me suis toujours dit qu'un projet comme ça, il faut pas l'arrêter, il faut pas l'abandonner parce que y a ceux, quand ils vont à la mini-entreprise, c'est juste faire la mini-entreprise, participer pour montrer leurs notes au niveau de la vie scolaire, etc. Et après, dès qu'ils ont fini, ils arrêtent, ils s'occupent plus de ça. Alors que nous, c'est une entreprise déjà qu'on a créée, qu'on mettait notre temps et énergie, donc je voulais pas juste arrêter ça comme ça.

Intervieweur : Et actuellement, vous consacrez combien de temps à la mini-entreprise ?

Interviewé : Là, on est en train de se concerter pour, on remet en route parce que comme là il fallait que tout le monde s'organise par rapport à son nouvel emploi du temps, donc là, on s'organise. Le cuir est là, on a tout ce qu'il faut maintenant. On va juste commencer tranquillement. Là, on devra faire une présentation vers avril, on a des présentations à venir pour présenter un projet.

Intervieweur : Comment vous avez eu l'idée du projet ?

Interviewé : Au début, on savait seulement qu'on voulait faire, déjà, quelque chose qui avait un aspect écologique et culturel. On a tout de suite dit qu'on voulait utiliser du cuir. Mais après, les idées étaient un peu folles. On avait plein d'idées en cuir, mais après finalement, on a retenu la sandale. Je trouve que c'était quand même une idée originale, surtout un défi parce que d'habitude, ceux qui font des projets, ils ne doivent pas vraiment s'adapter à la personne. Nous, fallait vraiment s'adapter au pied de la personne, y a des pointures différentes qui vont – pour l'homme – de 40-45-46. Donc y avait vraiment au niveau des pointures. La femme, pareil. Et comme c'était plus des femmes qui achetaient, personne n'avait la même pointure. Donc si tous les humains avaient la même pointure, ça aurait été plus simple à faire au niveau de la conception. Sinon, ça va, ça a été.

Intervieweur : Le prix d'une paire, à peu près ?

Interviewé : 30 €, il me semble pour femmes, et 25 € pour hommes.

Intervieweur : Ça va.

Interviewé : Oui.

Intervieweur : (mots incompréhensibles) La qualité derrière.

Interviewé : Oui, mais on n'allait pas mettre quand même 125 € alors qu'on dit déjà que c'est la crise. Y a pas déjà un grand pouvoir d'achat et c'est un truc du terroir. On va pas mettre des sommes faramineuses pour juste des sandales.

Intervieweur : Vous en avez vendues beaucoup ?

Interviewé : Peut-être plus d'une centaine. On a maintenant comme commandes, 100 ou 200 commandes. Mais en tout, on doit faire 500 paires entre les présentations, les ventes, etc. et les demandes qui sont faites à chaque fois. Ce qui est bien sur les iles c'est que le bouche-à-oreille va très vite. Après, les gens venaient chez nous, ils nous appelaient directement. Y avait des petites publicités qui passaient à la télé concernant la mini-entreprise, c'était le GIP DAIFI qui avait fait ça, donc ça attirait beaucoup de monde.

Intervieweur : Donc là, vous avez fait 100 produits…

Interviewé : Un peu plus.

Intervieweur : Et vous avez encore 200 commandes.

Interviewé : Oui, même 200 commandes payées, à peu près, à faire. Il y a à peu près 500 à faire.

Intervieweur : Vous avez l'objectif de 500.

Interviewé : Oui.

Intervieweur : C'est pas mal. Les activités de la mini-entreprise…

Interviewé : Comment on se gère… ?

Intervieweur : Oui, qui vous semblent importantes comme activités.

Interviewé : L'activité… donc y a la découpe. C'est quelque chose, une partie qui va être la plus délicate et qui prend le plus de temps. On utilise des pneus usagés, donc c'est pas tous les pneus qu'on pourra utiliser parce que y a ceux complètement usés, donc inutilisables, donc on nous les donne pour rien, mais on n'a pas de presse chauffante. Ça veut dire que le pneu a déjà sa forme initiale, donc ça veut dire qu'on devait découper le pneu, le prendre sur une planche, clouer pour que ça soit bien à plat, passer un chalumeau dessus, un appareil chauffant dessus pour essayer de le détendre complètement pour être à plat.

Après, y avait surtout la découpe du pneu. C'est ce qui nous faisait le plus de temps, déjà qu'il est assez dur, ça reste du pneu de scooter. C'est celui où il faut faire le plus de finitions parce que pour le cuir, c'était simple de découper au niveau de la semelle, c'était simple. On partait sur la Guadeloupe parce qu'un de nos parrains était cordonnier, donc il avait un appareil pour faire la forme directement. Sinon, tout ce qui était lanière, c'était à la main. Après, poser sur le

pneu était assez délicat parce qu'il fallait pas mettre trop de colle, de résine. Ça dépendait surtout du temps. S'il était humide, on pouvait pas coller, c'est sûr. Sinon 2 – 3 jours après être vendues, ça se serait décollé. On dépendait donc surtout du temps.
Après, il fallait passer la meule au niveau du caoutchouc pour que ça soit assorti avec le truc, et passer de la cire. Mais je trouve que, on a vu que c'était pas très esthétique après, donc a décidé de mettre autour de la sandale et un trépointe. C'est comme si c'est un petit filet autour de la sandale pour que ça soit bien au lieu de passer de la cire, c'est mieux.
Au niveau des clips, on laissait plus les filles les faire, mais on participait. Ça a été, c'était pas très compliqué, il fallait les pétales avant, les mettre dans la bonne forme et mettre le point de percussion. Le défi au niveau des clips, c'était que la paire soit pareille, c'était le plus dur parce qu'on avait pris un appareil pour couper directement, pour que ce soit toutes les mêmes formes. Donc c'était à la main dessinés, en faisant des patrons dessinés. On devait, une personne devait faire comme si c'était pour lui. Il devait donc bien faire son contour, essayer que tous les pétales soient pareils.
Intervieweur : Après, vous avez eu un appareil, c'est ça, pour découper ?
Interviewé : Le cuir, pour faire la première du cuir, oui. Comme le parrain était de la France avant – un Guadeloupéen qui était parti en France pour faire ça – il a importé un appareil pour découper des semelles. Après, on voulait utiliser le même appareil après avoir aplati le pneu pour fermer, il nous a expliqué que si on utilisait le même appareil, il y avait des sortes de patrons à faire, on pouvait pas utiliser le même fer pour couper le pneu, et le cuir. On aurait pu, mais on aurait abimé l'appareil. Il aurait été formé seulement pour le pneu, ça l'aurait déformé. Sinon, on verrait ça au cutter et aux ciseaux.
Intervieweur : Votre parrain, c'est vous qui l'avez choisi ?

Interviewé : C'est la prof qui avait pensé à lui parce que la cordonnerie, ça soulait en fait. La cordonnerie (mots incompréhensibles). Par exemple, même pour le tannage du cuir, c'est pas nous qui le faisons. La peau de bœuf part en France et revient sous forme de cuir, car il n'y a pas plus de tanière ici. Donc je pense que si vraiment l'entreprise vient avec une vingtaine d'employés, etc. je pense que ça attirerait quelqu'un pour faire de la tannerie ici.
Intervieweur : Y a d'autres appareils que vous avez utilisés ?

Interviewé : Non, la plupart des appareils, c'était fait main.

Intervieweur : Et comment vous récupériez les pneus ?
Interviewé : C'était soit on les récupérait sur place – parce que la plupart des fois ils sont jetés dans la nature donc ça permet de les récupérer – mais aussi les garages surtout. Tout ce qui était

garage. Des fois, y a des décharges qui nous donnaient les pneus, comme ils font du tri. Soit on les récupérait sur place, car comme ils nous emmenaient des pneus peut-être non exploitables, on allait sur place choisir les pneus qu'on voulait.

Intervieweur : Ça prend du temps la récupération des pneus ?

Interviewé : Pas vraiment parce que les gens, tout ce qui était garage, etc. les entassaient, donc c'était un bénéfice pour se débarrasser. Sinon, c'est pas vraiment difficile. Y a beaucoup de scooters et de motos ici en Guadeloupe, donc c'est pas dur.

Intervieweur : Et dans le groupe des mini-entreprises, y en a qui s'occupait plus, par exemple, de la récupération des pneus ?

Interviewé : Tout de suite en fait, on a eu beaucoup de pneus, donc on n'a pas eu à se soucier des pneus qu'on avait, donc on en a eus vraiment. Et dans l'entreprise on va dire que, Yanis et moi, on s'occupait surtout de tout ce qui était manuel. C'est-à-dire, tout ce qui était plus physique, découpage du pneu, etc.

Intervieweur : Quelle fonction occupait Yanis ?

Interviewé : Le chef des travaux.

Intervieweur : De production ?

Interviewé : Oui. On faisait vraiment tout ce qui était physique, c'est-à-dire qu'une personne n'avait pas une tâche fixe. Même si j'étais le PDG, moi je m'occupais de tout ce qui était conception si je m'occupais avec lui. Par exemple, la secrétaire et la comptable s'occupaient aussi de l'aspect des clips, on leur a laissé le plus simple. Jérémy, celui qui est adjoint à la comptabilité et chef designer, s'occupait de tout ce qui était la technologie aussi et il nous aidait au niveau de la conception. On n'avait pas vraiment de point fixe.

Intervieweur : Vous êtes polyvalents.

Interviewé : Vraiment, et je trouve que c'était mieux, donc ça permet d'avoir une cohésion d'équipe. On voyait vraiment le travail de chaque personne. Moi, je m'occupais surtout de la présentation. Eux aussi me disaient ce qui n'était pas bon, ce qui allait ou pas. Par exemple au début, chaque fois je disais « parce que, mais encore », des choses comme ça.

Intervieweur : Vous, comment vous est venue l'idée de travailler dans la mini-entreprise ?

Interviewé : Comme la CPE me connait, elle savait que j'étais bien dans la Vie lycéenne, que je m'occupe un peu de tout. Elle me dit : « (mots incompréhensibles). » De moi-même, j'aurais même pas pensé à ça. Au début, j'étais pas vraiment pour. Et après finalement, je me suis pris au jeu.

Intervieweur : Elle a contribué ?

Interviewé : Oui, elle nous a aidés au début et tout ça.

Intervieweur : Pour faire quoi ?
Interviewé : C'est elle qui, au niveau de notre planning, trouvait les bons moments pour qu'on puisse se réunir. Même si des fois on était obligés de rater des cours, mais ça allait. On jonglait bien. Y avait aussi notre principal qui nous aidait. Dès qu'on avait besoin de partir sur la Guadeloupe, il nous arrangeait ça.
Intervieweur : Votre proviseur ?
Interviewé : Oui. Il y avait aussi le proviseur adjoint. Des fois, peut-être qu'il pouvait être 22 h ou 23 h, elle sortait de chez elle et emmenait des pizzas pour nous, des choses comme ça.
Intervieweur : Quand vous vous voyiez le soir, c'était ici ?
Interviewé : Oui. Mais là, on va changer comme on n'est plus au lycée, on va chez un de nous qui a un terrain pour faire ça.
Intervieweur : Vous avez participé au concours de mini-entreprise ?
Interviewé : Oui, on a fini 3ème.
Intervieweur : Ça va (rire).
Interviewé : Oui.
Intervieweur : Qu'est-ce que vous pensez du concours ?
Interviewé : C'est un très bon concours. Ça permet d'avoir l'esprit d'équipe et d'entraide, et de compétition. Il faut dire que de la mini-entreprise, on est revenu de loin parce que le premier poste (mots incompréhensibles), c'était le schéma plan, etc. qu'il fallait donner au GIP DAIFI. Donc on était vraiment parmi les derniers. L'équipe n'était pas vraiment dans ça. On s'occupait pas vraiment, donc on a leur envoyé, on était vraiment parmi les derniers. Et après, on a vraiment carburé pour finir 3ème.
Intervieweur : Le plan, c'est le business plan ?
Interviewé : Oui. On n'avait pas très bien compris comment faire, donc on a fait un peu n'importe comment, on n'a pas vraiment eu beaucoup de points pour ça.
Intervieweur : Les enseignants, ils vous ont pas…
Interviewé : Ils nous ont aidés, mais je pense que…
Intervieweur : C'était pas leur spécialité.
Interviewé : Si, mais il avait peut-être pas compris le but, donc il l'a fait, on l'a fait un peu n'importe comment, donc ça n'a pas été.
Intervieweur : Les enseignants ont quelle discipline ?
Interviewé : Mme E. est professeur de tout ce qui est secrétariat éco-gestion. Y avait pas de prof pour les chaussures. C'était aussi le challenge. C'était pas une spécialité du lycée. Y avait pas de cordonnerie sur la Guadeloupe, je pense que c'était plutôt ça le grand défi, d'arriver déjà à

faire des sandales portables, qui durent longtemps, où on était à l'aise dedans, donc c'était un plus grand défi pour nous. Déjà de réaliser la première paire, c'était le défi.

Intervieweur : C'est vous qui avez réalisé la première paire ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Le prototype, on va dire.

Interviewé : Oui. Au début, on dessinait le dessin, et après finalement, on a fait.

Intervieweur : Y a eu un salon là-bas ?

Interviewé : Oui, c'était justement RFO. Non, à Guadeloupe Première y a eu un salon, on devait présenter à tout le monde, à n'importe qui qui passait, on devait présenter et même vendre. Donc c'est où on a fait, en très peu, je pense, même pas deux heures, on en avait déjà plus ! Y avait même des gens qui payaient avant, donc c'est où on a fait beaucoup de commandes. On a pris leur numéro, on a vraiment pu voir, c'était aussi au niveau de la vente, ça nous a mis en avant au niveau de la vente comme on parlait pour eux. C'est-à-dire que pour chaque XX (mots incompréhensibles), y avait une façon de leur parler, ils avaient aussi leur caractère parce que y a, d'emblée de jeu, on peut voir leur caractère. Donc on se mettait à leur niveau pour leur parler.

Intervieweur : D'accord. C'est la vente, vous avez appris ça ?

Interviewé : Oui, ça m'a appris la vente (rire).

Intervieweur : C'est pas dans la formation que vous avez…

Interviewé : Non, c'est pas du tout dans l'électricité.

Intervieweur : C'était difficile ?

Interviewé : Au début, je me sentais pas vraiment à l'aise dans tout ce qui était la communication, tout ça, l'ouverture aux autres. Mais finalement, petit à petit ça m'a aidé à ne plus vraiment être timide, ne plus avoir peur de l'autre.

Intervieweur : Quelles sont les spécialités de l'établissement ici ?

Interviewé : Au niveau professionnel ?

Intervieweur : En général.

Interviewé : La partie générale, tout ce qui est S, etc. La partie professionnelle, c'est électrotechnique, petite enfance, des CAP, tout ça, de la mécanique bateau. Et maintenant, y a SPVL, je sais plus trop c'est quoi, y a plein de choses comme ça. Y a pas tout tout.

Intervieweur : Vous m'avez dit y a pas de spécialité cordonnerie.

Interviewé : Non, pas du tout, même sur la Guadeloupe.

Intervieweur : Ça vous a apporté quoi votre participation au salon de mini-entreprise ?

Interviewé : Beaucoup de points (rire), mais ça nous a appris aussi à comment faire un stand, se préparer, et surtout, le contact avec le client.
Intervieweur : Vous avez refait des stands, après, par la suite ?
Interviewé : Non, mais c'est ce qu'on va faire. On a plusieurs foires, peut-être, à animer.
Intervieweur : Vous avez du stock actuellement ?
Interviewé : Non, c'est ce qu'on est en train de faire là (rire).
Intervieweur : D'accord (rire). Y en a plus actuellement, mais vous préparez un nouveau stock.
Interviewé : Oui, on essaie, c'est ça, de faire les 500 paires pour vendre, etc.
Intervieweur : Toujours en avoir un peu. Vous avez fait quoi, vous, dans le concours ? Votre intervention.
Interviewé : C'était vraiment tout ce qui était la communication au niveau du concours. La plupart du temps, je parlais, c'est moi qui présentais les projets avec l'aide de la secrétaire. Tout le monde participait au niveau de la communication parce que quand on nous posait des questions, chaque personne pouvait répondre. Ça ne veut pas dire, parce que j'étais PDG, c'est moi qui devais parler à chaque fois. Tout le monde pouvait participer.
Intervieweur : Ça a duré combien de temps la présentation ?
Intervieweur : Il me semble, 10 minutes. Mais nous, on est restés 20 minutes en train de parler parce que ceux qui nous notaient étaient intéressés, donc ils nous parlaient. Y a une dame qui a dit : « C'est l'heure. » Je pense que c'est où on a eu beaucoup de points aussi. Y avait certaines critiques au niveau des sandales, qui n'étaient pas très esthétiques, donc ça nous a permis de nous remettre en question et de montrer au juge justement qu'on s'est remis en question et qu'on a réparé le problème.
Intervieweur : Comment ?
Interviewé : En mettant le trépointe autour de la sandale, pour mettre la cire.
Intervieweur : Elles n'étaient pas comme ça avant ?

Interviewé : Non. Ça revenait au même sauf que c'était pas au niveau du touche autour (mots incompréhensibles), c'était de la meule qui avait fait ça, donc c'était pas vraiment esthétique, ça laissait quelques traces. Donc il fallait qu'on mette de la cire autour.
Intervieweur : Comment vous avez préparé la participation au concours ?
Interviewé : Déjà, de présenter un projet avec une dame du GIP DAIFI pour savoir si on pouvait participer ou pas. Elle nous a dit qu'on pouvait. Puis il y avait tout ce qui était réalisation, conception. Y avait le business plan à faire un peu avant. Après, y a eu la foire où on devait montrer le projet. Et après, y avait la conclusion, et après, la remise des prix.

Intervieweur : Ça a pris du temps, ça, pour préparer ?
Interviewé : 6- 8 mois, pratiquement 1 an, en année scolaire.
Intervieweur : Toute l'année presque pour préparer le concours.
Interviewé : Pratiquement.
Intervieweur : Tout de suite, vous vous êtes dit que vous alliez participer au concours ?
Interviewé : Non, justement pas. Peut-être… on a dû commencer vraiment en janvier, je pense. Ils sont venus nous voir, il me semble, en février.
Intervieweur : Vous avez commencé tard parce qu'il y en a qui commencent en septembre.
Interviewé : On nous avait inscrits, mais on n'était pas vraiment sur ça en fait.
Intervieweur : Vous étiez sur quoi ?
Interviewé : Sur nos études, notre vie personnelle. Mais ça a surtout permis de savoir gérer les autres parce que, on est venus, c'était pas un groupe homogène. Quand on est hétérogène, ça veut dire que chaque personne a son caractère, sa personnalité. Je pense que c'est ce qui a permis au groupe d'avancer. Peut-être qu'au début, tout le monde ne s'y met pas, donc ça nous a permis à s'apprécier, à aimer l'autre, de devenir une famille.
Intervieweur : C'est une chose en plus que vous avez appréciée, d'avoir un esprit de famille.
Interviewé : Ouais, on va dire qu'on n'était pas comme un groupe de travail, qui vient, se dit « bonjour, au revoir », qui travaille simplement ensemble. Y avait vraiment de la discussion. On s'amusait en travaillant grâce à ça. Même quand c'était des étapes difficiles, ça permet de les faire passer plus doucement.
Intervieweur : Y a eu des moments difficiles ?
Interviewé : (Rire) Comme je vous disais, chacun a son caractère. Donc y a des jours, y a ceux qui étaient aigris, ils voulaient pas travailler. On essayait de les remotiver. Les jours, y a ceux qui disaient : « Je ne vais pas là », tu les voyais à la récréation, tu essayais de les convaincre de venir. Et finalement après tout, c'est allé naturellement.
Intervieweur : Vous travailliez tous les jours sur votre projet ?
Interviewé : Chaque fois qu'on avait un moment, pendant les vacances, on essayait de se voir les week-ends, sauf les dimanches. Chaque fois qu'on pouvait se voir, on se réunissait.
Intervieweur : Le dimanche, on réservait (rire)…
Interviewé : Même maintenant, je pense que le dimanche je vais travailler.
Intervieweur : Là, y a une période forte, intense.
Interviewé : Oui, là on a un challenge. Le problème, faut pas oublier que c'est pas notre corps de métier, mais c'est pas une industrie. C'est à la main, en plus, on n'a pas les appareils pour nous alléger tout le travail, donc c'est ça le challenge.

Intervieweur : Par la suite, vous souhaitez avoir des…

Interviewé : Oui, si ça continue vraiment, on va utiliser vraiment des machines pour essayer de…

Intervieweur : Gagner du temps, d'efficacité.

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Ça vous a servi, vous, à quoi la mini-entreprise ?

Interviewé : À me découvrir parce que je savais même pas que j'avais des capacités d'orateur, de parler en public. Là, j'ai vu que j'ai des capacités. Ça m'a servi dans ma vie même personnelle, ça me permet à m'ouvrir aux autres. Y a une copine qui me disait que je lui disais jamais rien, ça m'a permis de m'ouvrir aux autres. Dans ma classe maintenant, comme je connaissais personne dans mon BTS, je pense que si j'avais pas la mini-entreprise, je pense que je me serais pas ouvert à ma classe comme je le fais maintenant. Je pense que j'aurais pas parlé, rigolé, je serais juste resté dans mon coin à faire les leçons. Ça m'a fait m'ouvrir aux autres.

Intervieweur : S'ouvrir aux autres, c'est important aussi.

Interviewé : À être moins timide, ne pas avoir peur des autres.

Intervieweur : Vous avez appris des choses aussi de la mini-entreprise ?

Interviewé : À faire une sandale, le temps que ça prend, ne pas juger, parce que je pensais que c'était un petit truc facile à faire. Je me disais peut-être qu'il faut 1 heure pour faire une vingtaine de sandales, alors que c'est pas vraiment ça. C'est peut-être une journée pour faire juste 2 – 3 paires finies. Maintenant qu'on a la main, ça va plus vite.

Intervieweur : Combien ça vous coute une paire ?

Interviewé : Notre coût personnel...

Intervieweur : La matière première.

Interviewé : Autour de 20 €.

Intervieweur : Vous faites pas beaucoup de bénéfices alors ?

Interviewé : Quand même. Ce qui est plus cher c'est le cuir qui sort de France et il revient ici, c'est ça qui est cher. Sinon, au niveau des matières…

Intervieweur : Sauf si ça vous revient à 20 € et que vous vendez 25.

Interviewé : 25 – 30. Enfin, 19 -18 €. Entre 19 – 18.

Intervieweur : C'est un peu plus, OK. Et des connaissances que vous avez apprises aussi ?

Interviewé : Oui, surtout le management, ça m'a appris cette qualité-là, surtout à parler aux gens.

Intervieweur : Le management, c'est-à-dire ?

Interviewé : C'était plus technico-commercial, on va dire, pouvoir vendre un produit, pouvoir même vendre une chaussette sale.
Intervieweur : (Rire)
Interviewé : En fait, c'est pas vraiment forcer la personne à acheter, mais lui montrer qu'elle en a besoin. Je pouvais lui dire – sans mentir par contre – essayer de forcer à vendre, mais sans mentir, sans arnaquer. Je pouvais déjà lui dire que ça pouvait durer, « on va vous enterrer avec », ça c'est sûr. C'est pas comme les sandales qui ne durent même pas un an, et après, on est obligé de changer. Déjà, c'est fait main, donc est sûr de la qualité. On est sûr du produit. La matière, on pourra pas glisser comme ça. On a surtout passé le produit sur nous-mêmes, on est restés des jours à marcher dessus, ça dure. On voyait ce qui nous plaisait pas dans la sandale, ce qui nous plaisait, quel détail qu'il faudra porter, c'était ça.
Intervieweur : Vous savez quand quelqu'un va acheter une paire ? Vous le voyez le client ?
Interviewé : Hm-hm. Surtout, la personne va acheter la paire, quand je sens qu'elle se rapproche de moi déjà, elle me regarde dans les yeux, elle reste à écouter ce que je lui dis, surtout quand elle me pose des questions. On voit déjà que ça l'intéresse.
Intervieweur : Et là, vous faites le maximum pour (rire) le vendre. Les enseignants vous ont aidés à la technique de vente ?
Interviewé : Pas vraiment, on a plus appris sur le tas. Ils nous ont plus aidés à la présentation du projet, comment s'exprimer, donc je pense que ça a aidé au niveau de la vente. Oui, y a certains profs qui nous ont aidés.
Intervieweur : Y a des compétences que vous avez acquises ?
Interviewé : (Rire) Oui, ça m'a appris des compétences. Tout ce qui est dans la cordonnerie et dans la technico-commerciale.
Intervieweur : Y a des choses cousues ?
Interviewé : Oui, on cousait. La première, juste lui donner un aspect, juste le contour pour lui donner un bel aspect.
Intervieweur : Oui, l'esthétique.
Interviewé : Pas mettre juste la première pour juste mettre la première, ça donne un petit aspect.
Intervieweur : Qu'est-ce qui vous a plu dans votre participation à la mini-entreprise ?
Interviewé : Un peu tout. Tout ce qui était la conception. Au début, je me suis dit qu'en plus c'est notre nom qu'on met en jeu, le nom du lycée. En plus, on m'avait mis PDG, donc ça mettait…
Intervieweur : C'est pas vous qui avez choisi ?
Interviewé : Non, franchement…

Intervieweur : Pas directement.

Interviewé : Non. Ils m'ont dit que j'étais chef d'équipe, que je pouvais jouer ce rôle, d'unir les gens. C'est la CPE surtout.

Intervieweur : Il vous a plu ce rôle.

Interviewé : Oui. On peut pas être patron partout (rire).

Intervieweur : C'est vrai.

Interviewé : Ça gênait personne. C'était pas une entreprise où on disait « ah, c'est le patron », commençait à dénigrer le patron.

Intervieweur : Le chef…

Interviewé : C'est pas parce que j'étais le patron que j'étais au-dessus des autres. On était tous au même niveau. Déjà, on a dit que c'est une collectivité, on a mis au nom de collectivité pour qu'on soit vraiment tous au même niveau. C'est devenu une association pour que ça devienne vraiment tous au même… y a pas une histoire que… on a tous les mêmes poids au niveau des décisions dans l'entreprise.

Intervieweur : Y a un conseil d'administration.

Interviewé : Oui.

Intervieweur : C'est une association déclarée ?

Interviewé : Oui, on l'a fait dernièrement. La semaine dernière, il me semble qu'on l'a vraiment déclarée. Sinon, on a tous notre poids. Si quelqu'un n'est pas d'accord, on essaie de voir avec lui qu'est-ce qui peut arranger tout ça. On a vraiment voulu gardé que tout le monde soit au même niveau. Pas de dire « c'est le chef, c'est lui qui doit tout décider quelque chose », non. Une entreprise, pour qu'elle avance, faut pas qu'elle ait qu'un seul chef, mais plusieurs. Peut-être parce que tu es le chef, tu vois pas ce que l'employé veut. Peut-être qu'il va te demander un appareil, tu vas lui dire non parce que c'est un coût budgétaire, mais peut-être que si on se mettait à son niveau, on aurait vu qu'on en aurait vraiment besoin. Donc c'est bien que tout le monde dans l'entreprise fait un peu de chaque et que ça unit tout le monde.

Intervieweur : Vous avez ouvert un compte pour l'association ?

Interviewé : Oui, pas encore, c'est ce qu'on fait.

Intervieweur : Comment vous faites actuellement ?

Interviewé : On va aller voir la banque. Il faut aussi qu'on voie l'assurance, il faut qu'on soit assurés au cas où qu'il nous arrive un petit pépin. L'année dernière, on était sous la tutelle du lycée, donc on était assurés grâce au lycée. Mais il le faut pour que ça devienne une vraie entreprise.

Intervieweur : Comment vous avez fait pour les dépenses l'année dernière ? Vous aviez un compte ?

Interviewé : Le GIP DAIFI nous donne une certaine somme d'argent, mais qui était pas tout le temps suffisante. Donc des fois, on faisait la foire aux gâteaux. On en faisait et on vendait. On vendait des sacs, on faisait le maximum pour qu'il y ait une rentrée d'argent, pour que ça soit un bénéfice pour l'entreprise.

Intervieweur : Les sacs que vous m'avez montrés tout à l'heure.

Interviewé : Oui. On faisait souvent des foires aux gâteaux. Le samedi, comme aujourd'hui, quand les gens sortaient du bateau, on se mettait au niveau de la place de l'église et on vendait énormément de gâteaux. Ça partait vite déjà, on ne restait pas une heure. Les touristes aiment bien tout ce qui est local, fait maison. En même temps, on leur disait pourquoi on faisait des gâteaux et on leur disait même qu'ils pouvaient déposer plus, et on leur disait surtout où va l'argent. Y a ceux qui déposaient plus.

Intervieweur : Ça marchait bien.

Interviewé : Hm-hm. Et même, ce qui était bien c'est que ça a marché aussi au niveau du plan local, la foire aux gâteaux, parce que y a des gens qui se disent : « Ah, mais c'est des gens d'ici ».

Intervieweur : C'est quoi la foire locale ?

Interviewé : Non, plus au niveau d'ici. Les gens quand ils sont habitués, ils vont pas forcément acheter. Mais parce qu'on leur expliquait où va l'argent, je pense que ça les aidait plus à acheter. Y a même ceux à qui on expliquait après, ils disaient : « Ah, mais rajoutez-moi ça ».

Intervieweur : Qu'est-ce qui vous a surpris au niveau de votre participation dans la mini-entreprise ?

Interviewé : Le plus, c'est que je me servais (mots incompréhensibles) surtout. Au début, je pensais que c'était juste un truc à faire une heure par semaine et finir avec ça. Et finalement, je me suis surpris d'être venu tout le temps déjà. Moi, quand je décide de pas faire quelque chose, je m'investis pas dedans. Mais là, ça a surpris que je me suis investi autant dedans. Ça a surpris que, on a déjà nos capacités, mais on avait tous des talents qui se sont découverts pendant et après l'entreprise. C'est ce qui m'a le plus surpris.

Intervieweur : Qu'est-ce qui vous a effrayé peut-être ?

Interviewé : C'est que c'était des sandales, que personne avait la même pointure, c'est ce qui m'a le plus effrayé, au niveau du temps, que je trouvais assez court. Mais finalement, j'ai vu qu'on a assez bien géré.

Intervieweur : Oui, faire des pointures différentes.

Interviewé : Oui.
Intervieweur : C'est pas évident, savoir quelle taille.
Interviewé : Déjà, anticiper sur la taille de la personne, (mots incompréhensibles) parce qu'on avait mis un barème au niveau de si c'était homme ou femme, au niveau de la pointure d'ici (mots incompréhensibles). Après, tout le monde n'a pas le même pied. Donc après, si des gens viennent nous voir pour qu'on fasse en particulier pour eux, ça va être trop court. Si par exemple, on avait dit entre 39, il me semble 38 à 42-43 pour les femmes, si après y a des femmes qui sont assez menues, elles ont des plus petits pieds, elles nous voient et on leur fait. C'était plus ça le challenge.
Intervieweur : Comment vous faites, vous prenez la taille ? C'est elle qui dit la pointure ?
Interviewé : Voilà, on avait déjà des patrons faits en carton.
Intervieweur : Comment vous avez appris ?
Interviewé : C'est une prof d'arts plastiques qui nous avait montré.
Intervieweur : Du lycée, ici ?
Interviewé : Hm-hm.
Intervieweur : Vous avez été la voir ?
Interviewé : Elle est venue d'elle-même. Enfin, je pense que le proviseur l'a un peu incitée à venir, mais elle est venue d'elle-même.
Intervieweur : Il l'a informée. Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié ?
Interviewé : Entre les sorties, que ça nous a permis de faire ensemble, parce que pour faire la présentation à Guadeloupe Première, déjà qu'on subit la double insularité, donc on est restés un week-end en Guadeloupe, dans un hôtel. Donc ça nous a permis encore plus de se rapprocher parce que y a aussi dans l'entreprise, mais aussi en dehors de l'entreprise. Donc ça nous a permis de se rapprocher plus.
Intervieweur : Entre vous. Peut-être ce que vous avez le moins apprécié… ?
Interviewé : Justement, la double insularité. C'est-à-dire que la plupart, si on avait besoin de matières dans l'immédiat, il fallait descendre en Guadeloupe récupérer. Donc ça m'a embêté un peu que tout ne soit pas sur place, pour nous aider, pour aller plus vite. Des fois, peut-être de se priver soi-même de sortir pour aller dans la mini-entreprise, c'était un peu embêtant, mais sinon…
Intervieweur : Quel genre de sortie ?
Interviewé : Par exemple, si on avait prévu de faire un petit truc en famille, partir sur des iles, etc. Des fois, pour la mini-entreprise, on restait. Vu le résultat qu'on a eu après, on dit que ça a

servi. Après, si j'ai vu qu'on aurait fini derniers, je l'aurais mal pris peut-être. Je me serais dit que je me serais investi pour ça.

Intervieweur : (Rire) Ça aurait été moins… valorisant.

Interviewé : Oui, mais c'est bien en fait d'avoir été récompensés pour ça.

Intervieweur : Vous avez obtenu quoi comme récompenses ?

Interviewé : On a tous eu des appareils photo, des tee-shirts, c'était un bon appareil. Ça valait le coup déjà d'avoir l'esprit de compétition, ça nous a forcés à essayer d'être premiers.

Intervieweur : C'est quoi l'esprit de compétition ? Entre…

Interviewé : Entre les groupes parce que y avait des fois, le GIP DAIFI organisait des ateliers pour nous apprendre des choses sur les mini-entreprises, et déjà, on n'était pas tous réunis. Ceux qui étaient à la conception étaient, entre d'autres personnes de la conception, ceux qui étaient PDG, étaient entre PDG. Donc ça nous permet vraiment de voir les adversaires qu'on avait. Ça nous permet aussi de voir les défauts des autres produits et les qualités. D'emblée de jeu, on savait déjà qui pouvait être premiers.

Intervieweur : Pour vous, ça a été juste le classement ?

Interviewé : Non, on sait pas, on n'a pas eu vraiment les notes.

Intervieweur : Parce que vous dites, vous avez vu d'emblée des…

Interviewé : Oui, on voyait déjà qui aurait pu être des adversaires à la hauteur déjà. On voyait tout de suite qui aurait pu être des adversaires. On pouvait voir aussi d'autres projets qu'on disait ça n'aurait pas tenu la route, et d'autres projets qu'on disait « c'est du déjà fait ça, les gens ont déjà vu ça. » C'est ce qui nous a, on était contents juste parce qu'on avait mis le clips qui était déjà nouveau, je pense que des grandes marques même pourront le mettre après. Sur une sandale, une femme peut-être qu'elle met tout le temps la sandale, et qu'elle n'aime pas parce qu'elle trouve que c'est toujours pareil, donc ça fait du changement pour elle, d'avoir une petite fleur sur son pied.

Intervieweur : Donc votre rôle c'était PDG. Qu'avez-vous pensé de votre rôle ?

Interviewé : Au début, je pense que j'étais pas vraiment dans mon rôle, j'étais dans celui qui venait juste participer un peu. Mais petit à petit, le rôle m'a permis vraiment de contacter les autres, on essaie de se voir, de mettre en commun notre emploi du temps pour se voir, etc.

Intervieweur : C'est ça, organiser les emplois du temps.

Interviewé : Pas vraiment organiser, mais participer, faire les présentations, faire des choses comme ça. Avoir le nom de l'entreprise.

Intervieweur : Défendre.

Interviewé : Oui, défendre le nom de l'entreprise.

Intervieweur : Valoriser. C'est « Basta Cuir » le nom ?

Interviewé : Hm-hm. Mais là, on va voir avec le principal, est-ce que par rapport à la mini-entreprise, si on peut garder le nom ou pas. Sinon, on va changer.

Intervieweur : Ça peut gêner l'établissement si ils en font une l'année prochaine peut-être…

Interviewé : Non, pas par rapport à l'année prochaine. Par rapport à la mini-entreprise, justement, que c'était une mini-entreprise, que c'était que connu en tant que tel, est-ce que ça va porter à confusion.

Intervieweur : Que pensez-vous du rôle de chacun ?

Interviewé : Chaque personne, je trouve qu'on a attribué un très bon rôle même si que c'est pas leur spécialité. Mais par exemple le comble, c'est que celle qui est la secrétaire, elle est en fait comptable, et la comptable est secrétaire.

Intervieweur : C'est interverti.

Interviewé : Donc c'était un peu comique. Je pense que chaque personne avait son bon rôle.

Intervieweur : Et quel regard ils avaient sur votre rôle ?

Interviewé : Des fois, ils me taquinaient, ils m'embêtaient un peu, mais sinon, ça allait. Y avait pas d'ambiguïté. Surtout, y avait pas de jalousie.

Intervieweur : Ça donnait pas des envies…

Interviewé : Non. Je me suis toujours posé une question : pourquoi ils ont pas demandé pourquoi c'est moi qu'il ont mis (rire).

Intervieweur : Comment vous avez pris les décisions dans la mini-entreprise ?

Interviewé : C'était au niveau des votes la plupart du temps, mais au niveau des décisions, pour le but de l'entreprise, on allait tous du même sens. Si c'est une décision qui apportait du bien à l'entreprise, y avait pas vraiment de personnes contre.

Intervieweur : Sur quelles décisions avez-vous voté ?

Interviewé : Sur le type de clips qu'on voulait mettre, du rôle. Tout le monde était d'accord que chaque personne soit là, se pose, des choses comme ça.

Intervieweur : Vous avez voté à la main ?

Interviewé : Non, on parlait. Pour expliquer par exemple…

Intervieweur : C'est un débat alors ?

Interviewé : Oui, plutôt. On donnait son avis, et d'après les avis, on…

Intervieweur : Y avait une sorte de vote, mais indirect.

Interviewé : Voilà.

Intervieweur : Ça durait longtemps les débats ?

Interviewé : Non.

Intervieweur : Combien de temps ?

Interviewé : 1 h – 1 h 30. Des fois, 10 – 20 minutes, ça dépendait. La dernière réunion qu'on a fait, on a improvisé tout de suite, c'était devant le lycée, même pas dedans.

Intervieweur : De vous, comme ça.

Interviewé : Oui, on a voté.

Intervieweur : Sans les enseignants ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Y a des débats avec eux ?

Interviewé : Il nous reste une seule enseignante avec nous, Madame E.

Intervieweur : C'est elle qui restée, qui était le plus souvent là aussi.

Interviewé : Elle n'était pas souvent là, elle était tout le temps là.

Intervieweur : (Rire) Toujours présente.

Interviewé : Hm-hm.

Intervieweur : Qu'est-ce que vous pensez de l'accompagnement des enseignants ?

Interviewé : Y a ceux, au début, ils étaient bien. Après, je sais pas pourquoi y a eu des conflits, pas avec nous, mais je pense au niveau du projet, je sais pas pourquoi. Y a ceux qui ont abandonné. Par exemple, la prof d'arts plastiques a eu peur, je pense, qu'on tienne pas les délais, donc elle s'est retirée du projet.

Intervieweur : Elle n'a pas eu envie de revenir après ?

Interviewé : Non (rire). Je pense par rapport à une certaine fierté mal placée. Quand on dit qu'on veut plus être dans un projet, même si on a envie d'y retourner, par rapport à sa fierté même, on réagit pas (mots incompréhensibles).

Intervieweur : Que pensez-vous de l'accompagnement des parrains ? Vous avez eu un parrain ?

Interviewé : Deux. Deux cordonniers. Ils étaient, y a un qui venait souvent à Marie-Galante. Ils étaient souvent là, toujours présents quand on avait besoin d'eux, pour des conseils tout ça, ils étaient là.

Intervieweur : C'était des conseillers ?

Interviewé : Oui, ils nous disaient ce qui était bon. Justement, c'est eux qui nous ont formés à la cordonnerie déjà. C'était le plus grand atout, donc ils étaient souvent avec nous. Et une fois qu'on les avait (mots incompréhensibles), ils pouvaient rester sans regarder ce qu'on faisait, ils avaient confiance en nous, ils avaient compris qu'on pouvait être de bons cordonniers. Ils avaient même dit que si on voulait se reconvertir, y a pas de problème (rire).

Intervieweur : Ah d'accord (rire). C'est eux qui vous ont formés. Ils produisaient leurs propres…

Interviewé : Produits, oui.

Intervieweur : Par exemple ?

Interviewé : Enfin, y en a un qui n'était plus du tout dans la cordonnerie. Il faisait avant, mais après, il avait arrêté parce que ça n'allait pas avec son corps. Il devait faire des allergies avec son corps, (mots incompréhensibles) l'organisation de fait, mais il nous prêtait son atelier justement. C'est lui qui nous prêtait son appareil.

Intervieweur : Ici, à Marie-Galante ?

Interviewé : Non, en Guadeloupe.

Intervieweur : Ah oui, vous alliez…

Interviewé : Et l'autre faisait ses sandales à lui-même, des chaussures, elles étaient très belles. Tu pourrais dire que tu portes des carreaux sur des sandales, c'était bien fait. C'est eux qui nous ont formés et aidés, nous ont montré ce qui allait, nous ont donné des techniques pour aller plus vite quand on coupait le cuir, etc.

Intervieweur : Ils vous ont expliqué leur métier.

Interviewé : Hm-hm. Ils nous disaient que c'est pas facile, ils nous demandaient pourquoi on s'est engagés dans ça parce que c'est franchement pas facile, ils nous ont expliqué.

Intervieweur : Ils ont pas dit : « Ça se fait comme ça » ou…

Interviewé : Que ça se fait un claquement de doigts ? Non. Ce que j'aimais avec eux, ils nous ont pas menti en nous disant : « C'est un métier très simple » pour valoriser leur métier. Ils nous ont dit d'emblée de jeu ce qu'était la cordonnerie. Que c'est assez compliqué mais que c'est bien après. Ça va la cordonnerie, même si y a beaucoup de difficulté, mais ça va ils nous ont expliqué, qu'on dépendait du temps, tout ça.

Intervieweur : Au contraire, ça vous a pas…

Interviewé : Freinés ?

Intervieweur : Freinés ou…

Interviewé : Un peu, au début. Je pense que ça me faisait un peu peur, mais après, ça a été naturellement.

Intervieweur : Et quand vous parlez d'insularité, c'est parce que vous êtes de Marie-Galante et…

Interviewé : À chaque fois, il faut qu'on monte en Guadeloupe, c'est qu'il y a pas vraiment tout ici. C'est une petite ile.

Intervieweur : Y a plusieurs communes…

Interviewé : 3 communes ! (Rire)

Intervieweur : Capesterre…

Interviewé : Grand-Bourg, Marie-Galante, Saint-Louis.

Intervieweur : Mais y a quand même de la place.

Interviewé : Oui, mais on va dire on pouvait pas au niveau du matériel, on trouvait pas forcément tout ici. Par exemple, la colle pour coller la première à la semelle, on était descendus en Guadeloupe. Y avait certains petits équipements, bêtes peut-être, mais qu'on trouvait pas ici forcément.

Intervieweur : C'était un inconvénient, mais aussi un avantage pour aller…

Interviewé : Oui, d'aller voir les parents.

Intervieweur : Avoir un prétexte pour aller là-bas (rire). L'établissement vous a soutenus ?

Interviewé : Oui. Notre proviseur nous a dit d'emblée de jeu qu'on finirait pas derniers, mais premiers. Donc lui était vraiment derrière et nous disait que c'est premiers qu'on finira. Vraiment, il nous poussait et nous facilitait les choses. Peut-être qu'il y a aurait d'autres proviseurs qui participeraient à la mini-entreprise, mais qui donnaient pas de mots d'excuse pour qu'on rate des cours ou autre.

Intervieweur : Accepter les règles.

Interviewé : Voilà. Ils nous auraient peut-être pas permis d'être là encore à 22 h au lycée pour faire des sandales.

Intervieweur : Il n'aurait pas voulu ça ?

Interviewé : Non, je parle d'autres. Peut-être d'autres n'auraient pas voulu.

Intervieweur : Ah oui, lui au contraire, il vous a laissés le…

Interviewé : Il laissait même des agents avec nous, donc ça a été.

Intervieweur : Et l'établissent aussi vous aidait quand vous deviez allez en Guadeloupe ?

Interviewé : Oui, il nous donnait les billets, etc.

Intervieweur : Avez-vous évolué dans votre participation ?

Interviewé : Oui. Au début, je trouvais toujours un prétexte pour ne pas venir, mais après chaque fois, je venais naturellement.

[Second enregistrement]

Interviewé : Je disais qu'au début j'allais pas forcément à toutes les réunions, je trouvais des fois des prétextes pour ne pas venir. Mais après, peut-être j'ai vraiment compris ce que c'était « Entreprendre en lycée », donc ça me donnait à chaque fois envie d'y aller. Je venais souvent, je faisais venir les autres tout le temps aussi, ça aidait. Au début, je participais pas vraiment, je parlais pas vraiment, j'étais juste là pour écouter. Mais après, j'ai participé vraiment.

Intervieweur : Comment ça vous est arrivé de changer comme ça ?
Interviewé : Je sais pas, je pense naturellement. Petit à petit, j'ai commencé à comprendre, que leur projet que c'est le nôtre.
Intervieweur : Leur projet, c'est-à-dire ? Aux enseignants.
Interviewé : De l'établissement, mais que c'était le nôtre aussi.
Intervieweur : Y a eu un changement aussi avec les autres élèves.
Interviewé : Non, oui dans ma classe, oui, ça me permet aussi… Non, pas vraiment. Dans ma classe, on se connaissait depuis un certain bout de temps, après, c'était normal.
Intervieweur : À l'avenir, vous vous verriez travailler dans une entreprise et être salarié ?
Interviewé : Oui.
Intervieweur : Ou créer une entreprise, la diriger ?
Interviewé : Créer, diriger, peut-être pas forcément, non. Enfin peut-être parce que mon père comme c'est son entreprise en fait, comme c'est une EURL, c'est lui tout seul qui est dans son entreprise, donc c'est lui qui la gère, etc., il est seul. Mais peut-être par la suite…
Intervieweur : EURL c'est quoi ?
Interviewé : C'est une entreprise unipersonnelle, y a qu'une personne dans l'entreprise.
Intervieweur : Autoentrepreneur ?
Interviewé : Voilà. Donc peut-être par la suite si il veut rentrer dans la retraite, peut-être que je reprendrais, mais par contre, ça sera pas une EURL, ça sera vraiment…
Intervieweur : C'est qui ? Votre père ?
Interviewé : Oui. Par contre, je la changerais à un moment, cette fois-ci je…
Intervieweur : (Interrompant) EURL, c'est U - UR…
Interviewé : Non, EURL.
Intervieweur : Ah oui, j'ai entendu. Y a SARL, y a …
Interviewé : Donc moi, si par la suite, après avoir fini mes études je vois que c'est toujours un marché fleurissant, peut-être que je rentrerais, mais je l'aurais changée. C'est-à-dire que j'aurais apporté des améliorations, engagé d'autres personnes, par exemple.
Intervieweur : Engager d'autres personnes ?
Interviewé : Oui, des salariés, des ouvriers pour m'aider dans l'entreprise.
Intervieweur : Recruter du personnel.
Interviewé : Ça m'a permis, surtout dans mon travail maintenant, parce que souvent j'ai des stagiaires, peut-être j'ai 4-5-6 stagiaires, à savoir les gérer. C'est-à-dire ne pas avoir peur de leur donner des charges, des tâches. Chaque personne, leur donner un rôle. Je voyais déjà, ça m'a permis de pouvoir les analyser plus vite. D'entrée de jeu, tu pouvais voir qui pouvait vraiment

travailler bien, qui avait plus de difficulté, avec qui il fallait tout le temps rester pour voir le travail. Je pense que la mini-entreprise m'a aidé aussi un peu dans ça.

Intervieweur : Vous avez actuellement la responsabilité des stagiaires ?

Interviewé : Oui des fois, peut-être 4-5.

Intervieweur : Ils sont en Bac professionnel ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : (Rire) Mais créer votre entreprise, c'est pas…

Interviewé : Plus dans la sécurité de l'emploi, non, pas vraiment. Mais ça reste toujours un défi de créer toujours une entreprise, de savoir si elle va rester une entreprise, si elle va rester, passer au moins la barre des trois ans. Le simple fait qu'on m'a mis PDG ici dans la mini-entreprise, ça me pousse un peu à vouloir créer une entreprise. Sinon par la suite, ça dépend aussi de ce que je vais faire après. Je suis pas vraiment, on va dire, en train de regarder les projets dans 15-20 ans, mais plutôt sur les 2-3 ans à venir.

Intervieweur : Ça vous a permis d'être plus confiant ?

Interviewé : Oui. Quand je travaille pour quelque chose, je l'aurais, j'aurais travaillé pour l'avoir, donc oui.

Intervieweur : Et la confiance, vous l'avez en vous ? Vous l'aviez déjà ?

Interviewé : J'étais pas vraiment confiant au début. J'étais pas vraiment, on m'a toujours dit que j'étais pas sûr de moi. Ça se voyait quand j'étais au collège, au niveau des contrôles. Je pouvais peut-être mettre la bonne réponse, peut-être en histoire – géo, après je doutais de moi-même de savoir si c'était ça, ce que j'avais lu. Au début, je doutais. Maintenant, j'ai confiance en moi.

Intervieweur : C'est arrivé à quel moment ?

Interviewé : J'ai pris confiance quand j'ai présenté pour la première fois le projet, sans faire d'erreur et de bêtise, et surtout, sans trembler bégayer, etc.

Intervieweur : Quand vous avez présenté au jury.

Interviewé : Oui, sans rire pour rien (rire).

Intervieweur : Ça vous a marqué ça, la présentation au jury ?

Interviewé : Hm-hm. Commencer déjà par répondre aux questions du jury avec une assurance. Ça s'est passé naturellement. C'était pas comme si, quand ils me posaient des questions, je regardais autour de moi pour savoir qui me donnait la réponse. Je pouvais donner la réponse tranquillement en étant sûr de moi.

Intervieweur : Vous vous êtes senti reconnu avec la mini-entreprise ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Par qui ?
Interviewé : Un peu tout le monde.
Intervieweur : Les autres élèves ?
Interviewé : Oui, d'autres élèves, le jury, tout ça. Surtout vers la fin parce que j'ai réussi à jongler l'école, la mini-entreprise en ayant mon bac avec mention bien. Le jour où on m'a dit que j'avais la mention bien j'ai cru qu'ils me mentaient parce que j'étais pas… en fait, j'étais un bon élève quand même. Mes parents, au début, n'étaient pas vraiment pour que j'aille à chaque fois aux réunions, à aller travailler, ils me disaient : « N'oublie pas que tu passes le Bac cette année. » Donc je leur ai montré que je pouvais participer aux réunions en alternant l'école et en ayant mon Bac. C'était aussi un challenge personnel pour ça.
Intervieweur : Vous vous sentez reconnu aussi par les clients ?
Interviewé : Oui, déjà quand ils achètent, mais après, peut-être que, je les connais pas, 2 semaines - 3 mois plus tard, ils me voient et me disent : « Ah j'étais confortable », ils me parlent un peu et me disent merci. Un merci déjà, c'est être reconnu.
Intervieweur : Sans la mini-entreprise, vous auriez pas cette reconnaissance ?
Interviewé : Pas forcément. Ça serait plus mon domaine, c'est plus l'électricité, donc je me sens reconnu dans mon métier, surtout quand on me fait faire des chantiers tout seul, de A à Z, faire mes propres plans, ne pas concerter quelqu'un, et quand je vois que ça fonctionne et qu'ils donnent un chèque pour l'entreprise. Ça, déjà.
Intervieweur : L'argent qui est gagné.
Interviewé : Ça, c'est une reconnaissance de voir que tu vas faire avancer l'entreprise, c'est une reconnaissance.
Intervieweur : Vous avez un statut d'apprenti ?
Interviewé : Non, je suis chef de chantiers.
Intervieweur : Salarié ?
Interviewé : Hm-hm. Mais juste cette année, après je change d'entreprise, je vais renter à EDF.
Intervieweur : C'est sûr ?
Interviewé : Sûr ! Sûr ! Sûr ! Non, là c'est sûr.
Intervieweur : (Rire) Ils recrutent des personnes.
Interviewé : Oui, je me suis informé surtout, et là maintenant, j'ai pris plus de contact en (mots incompréhensibles), donc ça a fait des ouvertures. On va dire que j'ai plus de contacts.
Intervieweur : Avec un BTS, c'est quasiment…
Interviewé : Déjà que c'est un BTS en alternance, non seulement je reste pas tout le temps à l'école, mais avec eux, je pense qu'ils vont plus m'aider au niveau du BTS, à avancer.

Intervieweur : Vous allez être d'abord apprenti à EDF ?
Interviewé : Oui. Justement, la mini-entreprise m'a aidé à, peut-être, rentrer à EDF, me dire que ça va me faire grimper des échelons, ne pas rester simple salarié ou apprenti, ne pas être le bleu.
Intervieweur : La mini-entreprise, ça vous a aidé à ça.
Interviewé : Oui, ça montre qu'on peut évoluer. Elle nous montre ça.
Intervieweur : Y a un travail qui est fait et on sait qu'on arrive à faire un travail, c'est ça.
Interviewé : Et qu'on arrive au bout. Ça nous permet surtout de ne pas abandonner, nous montrer qu'on peut réussir, qu'il faut pas baisser les bras.
Intervieweur : Y avait personne d'autre qui vous reconnait ?
Interviewé : Ma famille. Ils me disent que c'est bien : « Tu vois, tu as réussi ». On a été reconnus. Les gens de Marie-Galante nous ont un peu reconnus parce qu'ils ont vu qu'on a réussi à finir 3ème par rapport à peut-être une quinzaine, une vingtaine de lycées. C'est déjà une grande reconnaissance. Ils ont prouvé que les gens de Marie-Galante ont toujours eu la flamme de réussir dans des projets.
Intervieweur : De représenter Marie-Galante aussi.
Interviewé : Ça me permet aussi de représenter Marie-Galante, de faire relever le groupe. Je sais que la plupart des gens qui viennent ici, c'est juste pour les vacances, pour les cocos, la plage, etc., mais pas forcément pour y vivre, y travailler. Ça permet donc de montrer qu'il y a du travail quand même à Marie-Galante.
Intervieweur : Vous pensez qu'il y a du travail ?
Interviewé : Pas vraiment travailler, mais y a un potentiel sur Marie-Galante à développer.
Intervieweur : Dans quel domaine ?
Interviewé : C'est juste, dès qu'il y a un moyen de pouvoir développer, il faut le faire. Faut pas se dire « c'est une petite ile, ça va pas fonctionner ». C'est les gens qui réussissent avec des petites idées. Il faut pas avoir peur, même si que c'est une petite idée, de la mettre en œuvre.
Intervieweur : Et de faire son métier vraiment.
Interviewé : Hm-hm.
Intervieweur : Vous vous sentez autonome ?
Interviewé : Oui.
Intervieweur : Ça vous a permis d'être plus autonome ?
Interviewé : Oui, plus. Le fait, par exemple, avant la présentation il devait nous manquer peut-être 10 paires. Donc avec le chef de travaux et moi, on s'est concertés et il faut qu'on aille faire les 10 paires. Ça nous a donc permis vraiment d'être autonomes, de ne pas dépendre des autres. Il nous manquait 10 paires, on est allés faire nos 10 paires manquantes.

Intervieweur : La production se fait toujours ici ?

Interviewé : Au début, toujours en Guadeloupe, on laissait tout en Guadeloupe comme le matériel était là-bas. Mais après, on a fait ici.

Intervieweur : Y a une salle prévue ici ?

Interviewé : Pour la suite ?

Intervieweur : L'année dernière.

Interviewé : On était dans la salle de réunion justement. On se mettait soit à l'extérieur, soit dedans pour faire les clips. Le lycée nous mettait toujours à disposition des salles.

Intervieweur : Ça changeait ?

Interviewé : Oui, ça pouvait changer.

Intervieweur : Vous vous êtes sentis vraiment en autonomie ?

Interviewé : Hm-hm. En fait, la mini-entreprise c'est comme si on a un bébé : il faut le nourrir, le changer et tout. Ça nous permet vraiment d'être autonomes.

Intervieweur : Dans la production ?

Interviewé : Un peu dans tout. Par exemple, au niveau PDG, aller voir d'autres entreprises. Justement, ça a permis pour moi d'aller convaincre des entreprises à investir, à nous aider dans la mini-entreprise, trouver des partenaires.

Intervieweur : Vous avez trouvé lesquels ?

Interviewé : Les banques qui nous ont aidés.

Intervieweur : Comment ?

Interviewé : Les garages justement qui nous ont mis à disposition les pneus. Ils auraient pu refuser aussi. Arriver à les convaincre, leur montrer la sandale.

Intervieweur : Les banques vous ont aidés comment ?

Interviewé : Financièrement, ils nous aidaient par exemple, le bateau aussi. On veut montrer au bateau. Ça veut dire que le bateau des fois, il pouvait nous aider au niveau des billets, essayer de baisser le coût. Ils nous ont aidés.

Intervieweur : Ils ont financé les billets ?

Interviewé : Y a certains billets, je pense qu'ils nous ont financés.

Intervieweur : On a terminé. On a fait 15 minutes en plus. Y a pas quelque chose que vous souhaitez ajouter ?

Interviewé : Je pense avoir tout dit (rire).

Intervieweur : Merci beaucoup.

Interviewé : Je vais chercher un autre.

Intervieweur : Oui.

Entretien n°5

Entretien de groupe

Justine, Sylvie, Olivier, Cynthia.

Lycée (près de Lille) entretien élèves en classe de 3ème pré professionnelle

Q (Intervieweur) : Donc on va commencer l'entretien. Donc tout d'abord, est-ce que vous pouvez me donner le nom de votre mini-entreprise ?

Ensemble : Kid Flash.

Q : Kid Flash. Donc d'accord, je le savais.

S : (Rire) Vous m'avez demandé. (rire)

Q : Et est-ce que vous connaissez le statut ?

S : Le statut juridique, c'est une SCOP. (réponse très rapide)

Q : D'accord. SCOP qui veut dire ?

S : Société coopérative et participative.

Q : D'accord. OK. Elle propose quoi votre mini-entreprise ?

S : Qui répond ? Toi, vas-y Julia.

Julia : Ah sympa. Euh… ça produit des Wall Straps ! C'est des lanières pour protéger l'épaule des rougeurs et des mal de dos mal ben...

Q : Du mal de dos et vous avez donc... J'en ai un. Vous avez donc plusieurs formats, c'est ça ?

Filles : Oui.

Q : Combien de différents ?

J : Il y en a de plusieurs sortes. Mais c'est surtout customisé pour les personnes. On peut choisir euh... Ben ils peuvent choisir le tissu adapté à ce qu'ils veulent ou le tissu ou ce qu'on va dire confe'... confectionner – merci – eh ben ils peuvent le choisir.

Q : D'accord.

S : On a même fait pour les bébés là. Donc on a des petits pour les bébés.

J : C'est réduit.

Q : D'accord. Et vous avez produit ça où ? Quel fournisseur, je veux dire ?

J : Alors c'est de la mousse, du tissu recyclé, ben qu'on a récupéré plutôt. Et en fait, c'est à "Zeeman", on a été – c'est notre fournisseur – mais que de scratchs et de fils. C'est le moins cher donc on a préféré...

Q : Comment vous dites Sal... ?

J : C'est Zeeman.

Q : Zeeman. Ah oui d'accord, j'ai déjà entendu.

Olivier : "Z-E-E-M-A-N"

Q : D'accord. OK. Vous êtes combien de personnes dans la mini-entreprise ? Combien d'élèves ?

O : 18. Il y a 10 filles et 8 garçons.

Q : D'accord. Est-ce qu'il y a des élèves qui ont abandonné ?

O : Non (un peu hésitant...)

S : Si.

Q : Depuis le début ?

J : Non, on est tous en équipe. On est tous en équipe.

Q : Qui ont voulu arrêter ? Non ? Il y a personne qui a arrêté depuis le début de l'année ?

J : Non. On est tous en équipe. On a...

Q : D'accord, il n'y a pas eu d'abandon ?

J : Non.

Q : Comment vous en êtes venu à participer à la mini-entreprise ?

O : C'est nos professeurs qui nous ont inscrits au début de l'année et on a appris euh...

J : Octobre 2012, la mini-entreprise elle a commencé.

Q : Octobre 2012. C'est... donc c'est... les enseignants qui vous ont proposé quoi ?

Ensemble : Hm-hm.

Q : De vous inscrire euh... Et vous en aviez déjà entendu parler avant de...

Filles : Non. Non.

Q : D'accord. Et dans votre classe, tout le monde fait la mini-entreprise en fait ?

Olivier : Euh oui.

Q : Les 18 élèves en fait c'est votre classe ?

J : Oui.

Q : Automatiquement, vous avez été amené à.... ?

O : Hm.

Q : D'accord. Qu'est-ce que vous faisiez dans cette mini-entreprise ? Vos activités quand même principales, en fait ? Si vous pouvez résumer, quelqu'un d'autre que... Que ce soit pas toujours les mêmes…

S : Laisse-moi parler !

Q : Résumez ce que vous faites en général dans votre mini-entreprise, en fait.

S : Ben il y en a qui font... Tout ce qui est prototype tout ça, c'est... dans la technique. Après il y a commercial aussi, c'est tout ce qui est pour les ventes et tout ça, les comptes.

Q : Oui.

S : Ensuite... il y a la directrice (Prénom et nom), il y a l'adjoint directeur (Prénom et nom).

Q : La directrice ?

S : C'est (Prénom et nom), non (rire).

O : Elle est pas là. Elle est pas là.

Q : C’est vous ?

S : Elle est pas là. (rire)

J : Non non, c'est pas moi !

Q : OK.

S : Et après... ?

Q : Au niveau commercial ? La direction... Vous, par exemple, vous êtes dans quel service dans la mini-entreprise ?

S : Ben moi dans la technique.

Q : Technique.

J : Technique.

Q : Technique également...

O : Commercial.

Q : Commercial...

Cynthia : Commercial

J : (Rire)

Q : Commercial. Donc technique, c'est le choix des couleurs ? Le format ?

J : Oui. Ben c'est tout ce qui est…

(Plusieurs voix...)

O : C'est la fabrication.

S, J : C'est tout ce qui est production – décoration et tout.

Q : OK. Actuellement, vous en êtes où dans votre... ? À quel stade vous êtes dans la mini-entreprise ? Il se passe encore des choses ou... ? Vous êtes encore au niveau commercial ? Vous vendez encore des...

O : Non, là on vend plus, mais on va vendre au concours.

Q : Au concours vous prévoyez de vendre…

S : Oui.

Q : Vous avez ramené du stock, vous allez…

O : Ouais, voilà.

S : Beaucoup !

C : Pas qu'un peu.

Q : Vous partez les deux jours ?

O : Euh, oui.

S : Le 5 et le 6.

Q : OK. Vous avez un dirigeant dans la mini-entreprise, comment il a été désigné – ou elle – comment ?

O : En fait, c'est elle qui avait déjà le projet, alors du coup, ça s'est fait un peu comme ça quoi.

Q : C'est elle qui avait le projet ?

Ensemble : Ouais.

Q : L'idée de…

S : L'idée de la Wall Straps

Q : Du coup, ça a été naturel, vous l'avez désignée ?

O : Ouais.

Q : Elle a été désignée ou… ça s'est fait comme ça ?

J : Oui, elle a été désignée parce que c'est Céline (nom) qui a eu l'idée, puis ben on devait faire un vote pour voir ceux qui vont être directrice, ceux qui vont être technique ; puis on a tous choisi notre notre… groupe, et on a surtout choisi Céline (nom) pour être directrice.

Q : Ça se voyait qu'elle était dirigeante dans la mini-entreprise ?

J : C'est-à-dire ?

Q : Par rapport à d'autres élèves dans le groupe.

O : C'est elle qui prenait des décisions un peu, quoi.

Q : C'est elle qui tranchait, ouais.

O : Quand on devait faire un truc, on devait lui demander avant conseil.

Q : D'accord. Y avait pas de tension, de chose…

J : Non.

Q : Ou elle n'arrivait pas à montrer qu'elle était directrice, non ? C'était pas…

J : En fait c'est que, on s'aide, même si on est dans un groupe, par exemple technique, ce n'est pas que technique, c'est qu'on va s'aider. Ça fait que c'est pas un mélange. Mais dès que quelqu'un a un problème en commercial et qu'on est en technique, eh ben on va quand même aider. C'est tout le monde s'aide, et puis on est comme une famille. On n'est pas, en troisième pro on s'aide, on se comprend tous.

Q : Et quand vous décidez entre vous, comment ça se passe…

O : On fait une réunion avec les responsables de chaque groupe et on prend les décisions, voilà.

Q : Comme ça, en discutant ?

O : Juste, on est cinq en général, et on parle de nos… ce qu'on a fait depuis le début de l'année, les nouvelles décisions qu'on va prendre et les activités qui sont déjà prévues.

Q : Et quand vous dites « vous êtes cinq », comment ça se fait ?

O : Ben en fait, dans chaque service il y avait par exemple cinq ou six élèves, et à la fin, on disait : « Qui est-ce qui veut être responsable de ce groupe ? » et les personnes se désignaient. Donc voilà.

Q : D'accord, des volontaires participent à la réunion naturellement, quoi. Et vous, quand vous prenez les décisions, jamais vous allez voter… dans le groupe ?

O : Non. En général, on est tous d'accord.

Q : OK. Quelle impression vous avez par rapport à des cours habituels ?

J : C'est mieux.

O : Pareil aussi, c'est mieux. Ça permet de faire une pause aussi.

Q : D'accord. C'est-à-dire une pause ?

O : Ben pas toujours faire des cours, ça change parce qu'on fait d'autres choses, on apprend à gérer des choses, donc on n'est pas toujours en train d'écrire, tout ça. C'est mieux.

Q : Et ça vous apporte des connaissances ?

O : Oui.

Q : Quel genre de connaissances ?

O : Déjà être responsable, ça nous apprend aussi à savoir remplir des papiers et… ça, c'est pour ma part. Après, je sais pas.

C : Bah après, ça apprend comment on peut gérer une entreprise aussi, comment ça marche une entreprise.

S : Pareil.

Q : Sur le fonctionnement de l'entreprise, vous découvrez en fait, pas mal de choses quoi. Et est-ce que, ce que vous apprenez dans la mini entreprise, est-ce que les cours que vous avez à côté, ça vous permet de mieux travailler dans la mini-entreprise ?

S : Ben ça nous aide parce que les autres professeurs, par exemple, ils vont nous aider pour des projets sur la mini dès qu'on est en avance sur le programme, et tout ça.

Q : Du coup, les enseignants ils sont plus proches de vous, c'est ça ?

S : Tout à fait.

Q : Ils vous soutiennent plus ?

O : Hm.

Q : Grâce à ce projet.

C : Oui.

Q : Et est-ce que la… ce que vous faites dans la mini-entreprise – inversement – ça vous aide dans les cours ?

O : Ben oui.

S : Oui.

Q : Par exemple ?

O : En maths, on fait des tableaux.

S : TVA.

O : La TVA aussi.

J : (Rire)

Q : Surtout en maths, en fait ? Pour vous.

O : Euh… Oui, en maths comme en français, parce que le français c'est important pour quand on rédige, tout ça. Donc quand on sait pas, par exemple, on a des fautes d'orthographe ou quoi, on peut aller voir notre prof de français qui pourra nous aider.

Q : D'accord. En maths, en français…

O : Un peu partout.

Q : En maths, ça vous a aidés pour calculer la TVA par exemple ?

O : En fait, on ne savait pas la calculer, on est allé demander à notre prof de maths, elle nous a expliqué. Grâce à ça, on a pu le faire.

J : Arts appliqués.

Q : Arts appliqués aussi. Pourquoi ?

J : Ben pour tout ce qui est peinture, pour décorer.

O : Tout ce qui est décoratif.

Q : Vous avez utilisé la peinture pour votre…

J : Ben oui, on a tout utilisé (rire).

S : Pour faire des affiches.

Q : Et les affiches aussi. Vous avez fait quel genre d'affiches en fait ?

S : Comme pour la remise des diplômes, on avait fait une grande affiche avec les lettres et on les a coloriées de couleurs différentes avec des feutres, tout ça.

Q : Et en arts appliqués, votre enseignant, comment dire… ça l'a pas gêné en fait de parler de la mini-entreprise… ?

O : Non, justement, ils sont très contents qu'on en parle. Des fois, ils disent même qu'on n'en parle pas assez. Donc voilà.

Q : Elle était au courant déjà que vous faisiez ça et elle attendait que vous lui posiez des questions…

O : Et qu'on lui explique le projet.

Q : Que vous lui expliquiez, d'accord. Qu'est-ce qui change en fait par rapport à un cours habituel, on va dire ? Un élément ou… je sais pas.

S : Dans un cours habituel on est souvent assis en train d'écrire, tandis que dans la mini-entreprise on se déplace, on va et vient, on va écrire et tout ça ; et après, on repart sur le service à d'autres.

Q : Vous êtes plus libre dans les déplacements ?

O : Ouais, voilà.

Q : Qu'est-ce qui est pareil ?

O : Que les cours ?

Q : Ouais.

O : Ben respecter les autres, fin', toujours les mêmes consignes.

J : Moi je dirais autre chose, moi.

Q : Oui ?

J : Ben on a appris à plus se connaître par rapport aux autres. Puis on a su, on a su gérer des difficultés, on était tous ensemble, je sais pas, on a appris un esprit d'équipe, quoi, on a…

Q : Que vous n'avez pas dans les cours habituels…

J : Bah si, mais vu que c'était des groupes, déjà les postes ensemble. Puis, on s'aidait et tout, mais c'était vraiment pas, on était tous en cours, c'était écouter. Puis grâce à la mini-entreprise, on a su être ensemble, aider l'un de l'autre.

C : On s'est rapproché.

J : C'était vraiment, on était tous ensemble, quoi. C'est pour ça.

Q : Vous avez un souvenir marquant dans la mini-entreprise ? Quelque chose qui vous a…

J : Quand on a gagné !

(Rires)

Q : Qu'est-ce qui c'est… comment… Vous en gardez un bon souvenir donc euh...

S : Ah ça, c'est sûr. En plus, c'est qu'on n'y croyait pas !

J : (mots incompréhensibles) (rire)

Q : Ça, c'est le moment le plus fort dans l'année, quoi.

J : Dire qu'on allait tomber, qu'on est descendu (rire).

Q : Ouais, carrément. C'était la directrice qui avait pris la parole après au micro ?

J : Oui.

Q : Elle était émouvante.

J : Ben tout le monde était ému.

Q : Ouais, ça vous marque.

J : Ça sera une aventure qu'on n'oubliera jamais, ça c'est sûr.

Q : Après, vous avez eu des sollicitations, en fait par la…

J : Par tout le monde (rire).

Q : …autour de vous, la presse ?

O : Le maire aussi.

Q : Le maire est venu vous voir.

C : Oui.

Q : Comment ça s'est passé ?

C : Ben…

J : C'était à la remise des diplômes et y a Monsieur le Maire qui est venu avec tous les professeurs. Il y avait aussi la marraine, Angéline, Monsieur C., ben en fait, tout le monde, y avait la couturière. Puis, à la remise des diplômes on a fait chacun un discours et il est venu, il a voulu venir voir.

Q : Ici, à l'établissement ?

O : Oui.

J : Oui, ici.

Q : D'accord. Donc ça, ça a été le moment le plus marquant. Après sinon, vous avez connu quand même des difficultés dans le projet ?

J : Oui.

O : Oui.

J : On n'avait pas d'autofinancement, donc on a dû se débrouiller pour avoir du tissu, de la mousse, du scratch, c'était vraiment dur.

Q : Ouais ? Comment vous avez fait alors ?

O : On a eu des dons et on a fait des petites ventes.

J : Y a Wendy, ben sa maman qui a ramené des échantillons. (rire)

S : Y a une amie aussi, notre prof de maths qui nous en a ramenés.

Q : Des échantillons de tissus ?

Filles : Oui.

J : Et grâce à ça, après y a la couturière qui est venue. Là, elle nous a fait montrer parce qu'avant, les nouvelles straps, elles n'étaient pas si parfait, a fait on va dire, un Wall Straps. Puis, grâce à le Wall Straps que la couturière a fait, on a pu en produire plusieurs.

Q : La couturière, c'est qui en fait ?

J : C'est une amie à notre professeur principal.

S : Et il y en a une aussi, c'est la maman d'un élève du lycée.

J : Oui, ben c'est elle.

S : Y en a une autre aussi.

Q : Y a deux couturières ?

Filles : Oui.

Q : Qui vous ont aidés. Ça a été cousu à la machine ce...

J : Oui.

Q : Ça se voit. Donc en fait, elle a tout fait, elle a tout cousu, c'est les deux couturières ou comment…

S : Ben il y a les deux couturières et y a la maman aussi de Justine, et il y a moi qui, qu'on a fait des Wall Straps.

Q : OK. Vous uniquement plus deux couturières…

S : Trois. En gros, on est quatre.

Q : Quatre en tout, deux couturières – on va dire – professionnelles.

S : Qui ?

Q : Les…

S : Ah (rire)

Filles : (Rires)

Q : Adultes, je veux dire : deux adultes et deux élèves, deux jeunes quoi…

S : Oui.

Q : D'accord. Et une qui est amie de l'enseignante et une qui est parent d'élève ?

J : Oui, d'ici.

Q : D'ici, d'accord. Comment ça lui est venu à elle ?

J : C'est Monsieur E. qui l'a su, il l'a appelée, a demandé si elle pouvait nous aider, puis ben ça l'a pas gênée, elle a dit oui.

Q : D'accord. Pour elle c'était naturel, comme elle est couturière, de vous donner un coup de main.

J : Puis voilà quoi, c'est Wall Straps, c'est Kid Flash.

Q : Ce n'est pas pour n'importe quoi (rire).

J : Ouais voilà, n'importe qui.

Q : D'accord. La difficulté donc c'était l'autofinancement. Vous avez eu un don de tissus. Est-ce que vous avez encore d'autres aides que vous avez…

S : Après, les parents d'élèves et Monsieur E. (enseignant) ils achetaient du scratch entre temps pour pouvoir faire les Wall Straps. Il a ramené du scratch, y avait aussi des dons de mousses pour pouvoir le faire.

Q : Et quand vous avez rencontré cette difficulté de financement, ça a duré longtemps ?

J : À peu près deux mois, un mois.

Q : Un mois, deux mois avant que ça…

S : Même plus de deux mois.

J : Même plus.

S : Un peu plus de deux mois.

J : En fait, on a avancé fort, y avait presque tout qui avançait, sauf la production. On se disait : « On va jamais produire, en fait. » Puis, ben voilà quoi.

Q : Ça vous a vraiment bloqué, quoi…

J : Ça nous a le pire bloqué.

Q : Vous avez pas réussi vraiment à avancer à part dans la production.

J : On n'arrivait même pas à faire un Wall Straps. On n'était même pas à ça déjà.

C : On était encore au prototype, je crois.

J : C'était des prototypes bizarres.

C : Puis à un moment donné aussi, on a fait une vente de gâteaux…

O : En novembre.

C : Dans le hall, on va a fait vente gâteaux, chocolat, du café…

O : On a eu 100 €.

Filles : Briquettes de jus d'orange et tout ça.

O : Et on a eu de l'argent. En plus, on a dû rembourser les profs qui nous avaient avancé de l'argent, voilà.

Q : Vous avez vendu les gâteaux à l'établissement, ici ou… ?

S : Oui, dans le hall, le matin…

O : On a fait une vente dans le hall.

Q : Vous avez récolté 100 € de bénéfices.

O : 116.

Q : Et l'idée, elle est venue comment, là, pour les gâteaux ? C'est vous ou c'est…

O : Non, c’est un peu tout le monde. On a essayé de trouver une solution pour avoir de l'argent.

Q : Vous en avez vendu beaucoup là quand même pour avoir 116 € de bénéfices.

O : Y avait gâteaux, chocolat et café et jus de fruits.

Q : Ça marchait bien, y avait du monde ?

S : C'était en hiver, il neigeait et tout, donc…

Q : Tout le monde était à l'intérieur.

J : Oui, en hiver et en été.

O : C’était 50 centimes le gâteau…

Q : Des choses dont vous êtes fiers dans le projet mini-entreprise, vous pouvez dire ?

(Rires)

Q : J'interroge pour que tout le monde parle.

C : Je sais pas.

Q : Que vous avez bien réussi, vous dites, vraiment…

O : On a tout réussi.

Filles : Ben oui.

Q : Pour arriver là où vous en êtes, forcément vous avez…

J : On est fier de toutes les étapes qu’on a fait.

Q : Vous avez réussi toutes les étapes, en fait.

J : Tous les obstacles, oui.

S : C’est vrai, on en a eu quand même des obstacles.

J : Et on a réussi.

S : Ce qui était dur aussi, c'était la première vente à la porte ouverte.

Q : À la porte ouverte, c'était quand ?

J : (mots incompréhensibles)

S : C'était au mois de…

O : Janvier, je crois.

S : Non. C'est quand qu'on a été au concert ? C'était le jour du concert, je m'en rappelle (rire).

Q : D'accord. En janvier ?

S : On va dire ça.

O : Je sais plus.

Q : À peu près… donc aux portes ouvertes. Et là, vous avez commencé à vendre votre produit.

S : Moi, je sais que c'était un samedi.

J : C'était un samedi.

C : Ouais, c'était un samedi matin, je crois.

J, S : Oui, un samedi matin vu que dès l'après-midi on est parti tous sur Lille.

Q : Et pourquoi ça a été difficile la première vente ?

O : Parce qu'il fallait expliquer le produit, à quoi il servait, et voilà.

J : Non, c'est surtout... Il y a aussi surtout c'est que les profs voulaient que pour leurs enfants, voir leur section, mais ils ne voulaient pas voir, ils ne voulaient pas venir voir la mini-entreprise. Donc les gens, ils passaient en face.

Q : Ils s'arrêtaient pas…

S : Tout le temps, en fait, les parents d'élèves qui demandaient pour la troisième professionnel, on leur expliquait, et après, s'ils vous voulaient voir notre prof principal, en les faisant patienter, on leur présentait le projet de mini-entreprise.

Q : Vous avez dû trouver un système pour…

S : Avec difficulté quand même.

J : Ouais. C'était bien quand même.

Q : Et du coup après, plus de personnes venaient et s'arrêtaient.

S : Oui, ben après pour les autres ventes, ça été mieux, c'était plus simple.

Q : D’accord. Donc la réussite c'est d'avoir dépassé toutes les étapes et de pas vous être arrêtés en chemin, quoi.

O : Hm.

Q : C’est ça en fait votre réussite, d’accord. Vous aviez des animateurs de l'association EPA…

S : Oui.

Q : …que vous connaissez, des parrains, une marraine…

S : Oui.

Q : J’ai entendu. Vous avez une marraine, pas de parrain…

O : Non.

Q : Qu'est-ce qu’ils vous ont apporté EPA et la marraine dans votre mini-entreprise ?

S : La marraine nous a apporté son aide pour, vu que elle-même a créé sa propre entreprise – une crèche bilingue sur Marcq-en-Barœul – elle nous a donné tout ce qu'elle savait depuis quelque temps par rapport à son entreprise à elle ; et la chargée EPA, elle nous a aidés pour tout ce qui était travaux, travaux, comptabilité, commercial ou production.

Q : Elle venait régulièrement l'animatrice d’EPA ?

J : Je sais pas si vous… elle donnait des rendez-vous.

Q : Une fois par mois, tous les deux mois…

S : Oui, y avait des rendez-vous pour…

Q : Entre chaque vacance peut-être ?

J : C'était plusieurs jeudis. En fait, elle venait nous voir des fois, quand c'était vraiment important, quand elle venait petit à petit… du jour.

Q : Ce n’était pas régulier.

J : Maintenant, elle vient beaucoup plus régulièrement.

Q : Elle vient plus maintenant ?

S : Ouais.

Q : Ah d’accord. Comme vous êtes en finale…

C : On va au national.

Q : Du coup, ben ouais.

C : Et on va gagner.

Q : (Rire) Vous êtes confiantes (rire), confiants.

J : Oui, faut le dire.

S : On va gagner.

Q : Il vaut mieux être confiant.

S : C'est Kid Flash qui va être le premier.

J : Ouais. Au pire, on… les premiers des premiers.

S : Au pire, on pique la place des autres.

Q : Vous vous attendez vraiment à gagner ou à aller loin dans cette finale.

J : On ne peut pas aller loin. (rire)

S : On ne peut pas aller super loin parce que vu qu'on n'a pas « le niveau en anglais » pour aller aux…

Q : Ah oui.

J : Parce qu'en fait, on est en troisième, on n'est pas des lycéens, donc on peut pas partir en bataille, sur – direct – nationales. Si on est premier ou on n'est pas premier, c'est fini en fait.

C : Ouais.

Q : Si vous êtes pas, si vous êtes premier, vous allez arrêter quand même ?

S : Premier comme dernier, ben c'est fini.

O : Mais c'est pas nous, c'est parce qu'on peut pas aller plus loin.

C : C'est parce qu'on peut pas aller plus loin.

Q : Parce que collège ?

O : On ne maitrise pas la langue de l'anglais parfaitement.

Q : Au collège, ils ne demandent pas l'anglais, c'est ça ? Et qu'au lycée, quoi.

C : C’est pas ça, c’est que on parle pas trop bien anglais donc on ne peut pas... et vu qu’il faut parler bien anglais, faut savoir la langue…

Q : C’est ce qu'on vous a dit ?

C : Donc on peut pas…

O : Enfin non, même, c’est dans notre catégorie.

Q : Ça s'arrête au niveau national et pas au-delà.

O : Hm-hm.

J : Dégoûtée… (voix basse)

S : Hm.

Q : Et la marraine, elle a une entreprise de crèche multi, bilingue ?

S : Oui, elle a une crèche bilingue sur Marcq-en-Barœul.

Q : Quelle langue.

S : Little Garden, anglais.

Q : Anglais, ouais. Et elle, elle vous a beaucoup soutenu…

S : Oui.

Q : La marraine.

S : Ben dès le début, elle y croyait. Maintenant, elle y croit encore plus qu'avant et elle fait tout pour… elle ferait tout pour qu’on gagne.

Q : Elle, elle vient régulièrement aussi ?

O : Elle vient encore demain.

Q : Quand vous avez besoin et puis régulièrement, elle est là. Qu'est-ce que vous pensez d'avoir été accompagnés par des adultes ? En général, vos enseignants, ce qu'on vient de parler.

J : C’est une aventure avec les professeurs. Dans un sens, ça nous rapproche d’eux.

C : Ben oui.

J : Ça nous différencie des professeurs d'avant parce que – je crois que tout le monde le pense – nos profs d’ici, en fait, ils sont là pour nous. Les autres, ils étaient pas…

S : Tandis que l'année dernière, même si tu comprenais pas, tant pis, je te laisse derrière.

J : Nous, là c'était toute la classe.

Q : Donc, ils vous soutiennent, ils sont là pour vous et vous trouvez ça positif.

J : C'est comme ça si, en fait, on est une famille. Troisième pro, avec les professeurs, on est une famille.

S : On est une grande famille.

Q : D'accord, carrément que...

J : Ouais, c'est carrément…

Q : Vous avez cette impression-là.

S : Ben tout le monde à l'impression.

Q : D'accord. Ça vous a pas gêné en fait d'avoir des adultes avec vous, autour de vous, c'est plus le contraire.

S : Non, ça nous a plutôt aidés.

Q : Qu'est-ce qu'il faudrait, selon vous, pour améliorer votre mini-entreprise ? À votre avis.

J : Moi je dis : rien.

O : Je sais pas.

Q : C'est l'idéal pour l'instant. (rire)

J : Ben c'est pas que c'est l'idéal, c'est simplement que c'est notre entreprise, on a mis tout notre cœur, on est fiers de notre projet. Peut-être il sera peut-être évolué plus tard, mais pour l'instant, nous on est fiers du Wall Straps. On est fiers, on est contents.

Q : Le produit en lui-même, ça vous suffit.

J : On le voit, c'est qu'on est contents.

Q : Y a pas de points précis ? Ou peut-être dans… au début en fait, peut-être améliorer au début comment ça s'est mis en place, en début d'année ? Ou quand vous n'avez pas trouvé de financement dès le début, ça vous a peut-être, pu changer ça ou votre manière de faire au début, non ? Même pas ?

O : Parce que déjà, si ne sait pas à quoi ça va ressembler, ça nous servira à rien d'avoir de l'argent.

Q : Ça vous a appris quand même en fait de vous… d'être bloqués pendant un mois ou deux parce que vous n'avez pas trouvé l'argent, ça vous a appris en fait, c'est ça que tu veux dire ?

O : Ouais que ben on a pu bien savoir à quoi ça allait ressembler au lieu de lancer la production et pour finir, on dit : « En fait, ça sert à rien tout ce qu'on a produit », donc voilà.

Q : Ouais. Qu'est-ce qui vous fait rire ?

J : (Rire).

O : Ils vous arrivent quoi ?

J : C'est pas moi.

Q : C'est une question qui vous fait rire ?

O : Tu chambres… ?

J : Non.

Q : On est à la moitié.

J : Oh, un petit peu d'humour dans cette vie, hein.

O : On n'est même pas à la moitié !

Q : La moitié à peu près. Après, moi je vous laisse parler. Si vous… Moi, j'ai le temps, mais…

Filles : Mais vous connaissez…

Q : Mais je ne vais pas vous prendre toute votre après-midi, quoi (rire).

O : En fait, on n'a même pas une heure.

Q : Ouais, non, mais on, au niveau temps, il ne faut pas bloquer là-dessus. Si vous avez des choses à dire, dites-le, parlez librement quoi.

J : (Rire) … frissons. (début de phrase incompréhensible)

O : Ça coûte 3 €, on n'a pas encore parlé du prix. Ça coûte 3 €, et pour deux Wall Straps, ça coûte 5 €.

S : Y a la carte de fidélité aussi.

O : Et on a même fait un site internet.

S : Un Wall Straps acheté, une gratuite.

J : Y en a une offert.

C : Une offert.

Q : La carte fidélité, vous l'avez mis en place quand la carte ? Dès le début ?

O : Non, il n'y a pas longtemps.

S : Il n'y a pas longtemps.

O : Parce qu'on s'est dit pour les nationales, il nous faudrait des cartes, fin'…

Filles : Dès qu'on…

O : On a aussi un site internet.

J : On a fini.

Q : Vous avez créé votre site ?

O : Je l'ai créé.

Q : Vous l'avez créé ? Vous vous y connaissez en cré', en site internet ?

O : Non, mais j'ai appris.

J : Professionnel.

Q : Comment il s'appelle le…

O : Le site ?

Q : Ouais.

O : JIMDO.

Q : J…

O : I-M-D-O.

Q : .fr, .com ?

O : .com

Q : OK. Est-ce que vous avez parlé autour de vous, à des personnes, de cette mini-entreprise ?

Filles : Oui.

S : Sur Marquette, sur La Madeleine, sur Marcq-en-Barœul et à notre entourage.

Q : Entourage, quel genre d'entourage ?

S : Entourage : famille, amis, connaissances.

Q : Vous avez dans votre famille des gens qui travaillent dans des entreprises ?

S : J'avais.

Q : C'est-à-dire ?

S : Actuellement, il est, ils sont décédés.

Q : Ah, excusez-moi.

S : C'est pas grave.

Q : Et vous, vous avez dans votre entourage des entrepreneurs ?

O : Non.

Q : Pas spécialement, quoi.

O : Ben si, moi.

(Rires)

S : Ah ouais, quand même.

Q : Il y aura une question là-dessus.

Filles : (rire)

J : ça prévoit, ça prévoit !

Q : D'accord. Et quand vous dites, vous en avez parlé dans certaines villes : Marcq…

J : La Madeleine…

S : Marquette.

Q : Marquette…

S : C'est en fonction des ventes.

C : Saint-André.

S : Même Saint-André…

Q : Comment ça s'est passé alors ?

S : En fait, on en parlait autour de nous, et dans certains lieux – sur Marcq-en-Barœul ou La Madeleine ou quoi – on en parlait, ça faisait que grandir nos ventes.

Q : Et vous en parliez comment ? À qui ?

S : On expliquait notre produit avec des personnes, des amis de notre entourage et tout ça.

Q : Et par exemple, si vous vous allez à Marck, vous vous arrêtez dans les magasins, parlez de votre produit… ou plus par rapport à des connaissances ?

S : Peut-être pas dans les magasins et tout ça parce que ils pourraient toujours essayer de nous piquer notre idée donc euh… plutôt sur des connaissances…

Q : Privées ?

S : Privées ou publiques.

Q : Ça dépend. Et qu'est-ce qu'ils en disaient les gens ?

S : Ils disaient que c'était une bonne idée, que c'était pratique, qu'ils pouvaient l'utiliser pour plusieurs choses : pour les ceintures de sécurité, pour les enfants, que c'était une bonne idée.

Q : Pour les ceintures de sécurité… ?

O : Dans la voiture.

S : Utiliser une ceinture de sécurité dans la voiture pour éviter que ça…

Q : Que ça fasse mal.

S : Que ça coupe la circulation du sang et tout ça.

Q : D'accord, j'avais pas pensé ça. Comme quoi, c'est multifonction en fait.

O : Donc voilà, maintenant ça va vous servir à ça.

Q : C'est plusieurs… ça peut avoir plusieurs fonctions.

S : Hm.

Q : OK. (Blanc) Vous avez fait des bénéfices dans… en tout, pour l'instant ?

O : Hm.

Q : Vous êtes bénéficiaires. Et vous… et vous avez choisi ensemble de ce que vous allez faire de cet argent ? Si vous avez des bénéfices, si vous me dites que vous en avez.

O : On sait pas encore.

Q : Vous savez pas encore le…

O : Non.

Q : Vous avez des pistes… des idées, non ? Pas encore... Après la finale, vous verrez après en fait.

O : Je sais pas, faut qu'on en parle avec la directrice aussi.

Q : Peut-être une sortie, un petit voyage… ou peut-être sur Paris quand vous serez là-bas ?

O : Il faut savoir qu'à Paris, on n'est que 8, on n'est pas les 18.

S : Non, pas tout le monde.

Q : Comment vous avez décidé les 8 ?

O : Les 8 personnes qui se sont impliquées, les plus dans le projet…

C : Ceux qui étaient là au premier concours…

Q : À Lille. Il n'y a pas eu de tension là-dessus au niveau des élèves qui diraient : « Pourquoi pas moi ? »

O : Non.

Q : Il y a peut-être des tensions, mais pas là-dessus en fait.

O : Non, nous…

Q : Parce que des fois dans le groupe, ça arrive qu'on ne soit pas d'accord toute l'année.

O : Dans la mini, en fait, y en a pas trop.

Q : Ouais. Parce que dans l'année, moi je vois dans les groupes et tout, des fois les personnes ne s'entendent pas bien et y a des petites tensions on va dire. Mais vous, dans votre groupe, en fait, comment… là-dessus ? (rire)

S : Non, moi je trouve dans la mini-entreprise, y a pas vraiment eu de…

Q : Ouais.

C : Non, y a pas eu de…

Q : Des petits accrochages, mais pas, sans plus. Même pas ?

O : Non.

J : C'est plus en dehors de la mini, que dans la mini.

Q : En dehors, c'est-à-dire ?

S : Ben en dehors, c'est souvent des petits taquinages de classe qui énervent un peu…

Q : Qui ont pas un rapport avec la mini-entreprise…

O : Non, non.

S : Non, pas du tout.

Q : Mais à côté, quoi. Vous avez l'impression d'avoir appris des choses ?

O, S : Oui.

Q : On en a déjà parlé, mais alors…

S : Comment gérer une entreprise, comment on fait, comment on gère… voilà quoi, comment on la gère, comment…

Q : Quand tu dis, vous dites « gérer », ça veut dire quoi alors dans votre esprit ?

S : Par exemple la chaîne technique, comment elle gère tous ceux qui travaillent.

Q : Le personnel.

S : Le personnel, enfin tous ces…

Q : C'est qui ? Vous parlez de qui là ?

S : De Léa (rire)

Q : C'est la fonction que vous avez de gérer le personnel ?

O : Responsable de son groupe.

J : Ouais, que responsable technique.

Q : De son service, de votre service. En fait, vous avez pu le voir en vrai, quoi.

S : Oui.

Q : Et ça apprend par rapport à l'école habituellement, vous avez appris des choses… ? D'autres exemples ?

S : Après, ça nous apprend – au sein d'un service – exemple : comment faire une étude de marché ou…

Q : Alors c'est quoi une étude de marché ? (rire)

S : Une étude de marché, c'est trop compliqué à faire.

Q : Pour résumer.

S : Y a, il faut faire le portrait d'un prospect.

Q : Un prospect, c'est quoi ?

S : C'est une personne qui n'est pas encore client dans l'entreprise, mais qui peut l'être. Après il y a comment faire des sondages, le dépouillement sondage.

Q : Les sondages par exemple, est-ce que le produit va plaire, ce genre de choses ?

S : Oui, c'est si exemple, les gens seraient prêts à acheter et tout ça.

Q : Et étude de marché, vous avez vraiment trouvé ça ou pas… pas facile.

S : Pas du tout.

Q : Cela vous a mis combien de temps pour le finir ?

S : 4 jours.

Q : C'est quand même rapide, mais vous avez été aidée du coup ?

S : J'ai été aidée par un site internet qui proposait des aides pour créer une entreprise. Après ben, je me suis servie du site, l'aide des professeurs et tout ça.

Q : Pour revenir à la question des services dans la mini-entreprise, comme vous vous êtes réparti des fonctions ?

C : Les professeurs nous ont dit de prendre un papier et de marquer qu'est-ce qu'on avait envie de faire dans la mini-entreprise, et de là, ben on a choisi les personnes.

O : Après, on a fait un grand un tableau, sur le tableau on a mis chaque service, et chacun allait mettre son nom. Là, on savait.

Q : La question, là, on l'avait déjà vue… (blanc). Le fait que la mini-entreprise soit dans votre établissement, par certains moments en fait, est-ce que ça vous a gêné ?

S : Non.

Q : Qu'est-ce que vous en pensez de ça ? Que ce soit dans l'établissement… c'est plutôt positif ? C'est plutôt un avantage ?

J : Tout le monde aimerait bien.

Filles : Hm.

Q : Comment ?

J : Je dis : tout le monde aimerait bien avoir sa propre entreprise dans son école.

Q : Ah oui. C'est plutôt valorisant, en fait.

J : Hm.

Q : Que d'être à l'extérieur…

J : Au moins, ça fait de l'activité. C'est une activité, on change…

Q : Et le contraire : quand vous êtes à l'extérieur, ça vous gêne ? Vous en pensez quoi ?

J : Non plus.

Q : Non. Ça change aussi en fait.

J : En fait, on n'a pas vraiment réfléchi à la question.

Q : Est-ce que ça vous a aidés dans votre parcours scolaire, la mini-entreprise ? Est-ce que ça vous aide par rapport à votre parcours ? Ce que vous allez faire après ? Ce que vous avez fait avant ?

O : Moi j'en sais rien du tout. Ça m'a aidé : oui parce que si plus on veut en faire une, on sait un peu à quoi s'attendre.

Q : Vous pensez à en faire ?

O : Peut-être oui, en informatique. Mais bon, quand on est en groupe ça va parce qu'on donne les tâches un peu à tout le monde, mais quand on est tout seul, on se rend compte qu'il y a plein de choses à faire quand même, et ce n'est pas simple.

Q : Alors que quand vous êtes en groupe, ça ça se voit pas ?

O : Ben ça va mieux, quoi.

Q : En groupe, quand vous êtes en groupe, ça veut dire quoi ? Avec les enseignants ?

O : Toute la classe quoi, parce qu'on peut s'aider, si y a quelqu'un qui ne sait pas, il y en a sûrement d'autres qui savent comment faire. Tandis que là, si on est tout seul, tu te débrouilles par toi-même.

Q : Pour le moral aussi c'est…

O : Le moral.

(Rires)

O : Je sais pas moi, le moral, ça va. Non, au moins on a du soutien. Tandis que si on plonge quand on est tout seul, on continue à plonger parce que y a personne pour remonter.

Q : C'est ce que je disais : le moral, c'est une bonne amb', c'est d'être pas tout seul, de se sentir...

O : Accompagné.

Q : Accompagné, de… voilà. Et vous, dans votre parcours scolaire, qu'est-ce que ça vous apporte ?

S : Ça m'a apporté de… La crèche avec laquelle je voulais faire mon CAP. Après, ça nous fait toujours un point de plus dans notre CV.

Q : Vous allez le mettre dans votre CV, ça ?

Filles : Oui.

O : On a eu un diplôme, il sert pas à décorer quoi.

(Rires)

O : Faut l'utiliser, non ? Je sais pas…

Q : Oui oui, non, mais, je pose la question parce que peut-être y en a qui pensent pas à le mettre dans le CV, quoi.

O : Ah ça, c'est leur problème. Moi, je vais le mettre.

J : Ça nous fait toujours une compétence de plus à mettre dedans.

Q : Vous avez dit que vous allez faire un CAP petite enfance ?

S : Hm. Pas en septembre, l'année d'après.

Q : Vous avez eu l'idée quand ? De cette année ou déjà…

S : Début septembre.

Q : Et vous, dans votre parcours scolaire, ça vous apporte quelque chose d'avoir participé à la mini-entreprise ?

C : Ben…

Q : Me répondez si vous…

J : (Rire)

O : Si tu sais pas, tu passes ton tour.

Q : (Rire)

J : Non, non.

O : Elle sait pas, Justine avant.

Q : Ça vous donne des idées pour la suite ?

C : Moi, je vais m'orienter vers les chevaux donc je ne sais pas.

Q : D'accord. Et ça vous fait prendre conscience des choses que vous avez fait avant à l'école et tout ça ? Des choses qui reviennent… qui vous aident en français, comme il dit, en français ou en maths, des choses... Du coup, ça met en confiance pour m'orienter. Ouais, si ? Quand vous dites « vous allez vous engager dans un métier autour des chevaux », c'est quoi exactement ?

C : Ben…

J : (Rire)

Q : Pourquoi ça te fait marrer ? Pourquoi ça te fait rire ?

O : Ben explique, il te demande.

Q : C'est quoi exactement alors ?

C : Ben travailler avec les chevaux, s'occuper des chevaux…

Q : Les soigner.

C : Les soigner. Guider, fin'… faire des promenades…

Q : D'accord. Et ça n'a rien à voir avec la mini-entreprise, vous l'aviez déjà avant cette idée-là ?

C : Non.

Q : Cette année ?

C : Cette année.

Q : Et c'est quoi ? Un BEP ?

C : Je sais pas.

O : Elle s'informe pas.

Q : Il y a un Bac pro après à faire ? Un Bac professionnel dans le domaine ?

C : Je sais pas encore.

Q : Vous n'êtes pas encore là-dessus. Et vous, vous souhaitez faire quoi là…

J : Moi ?

Q : Ouais.

J : Je crée mon entreprise.

Q : Ah oui, c'est sûr, vous êtes là-dessus. D'accord. L'année prochaine ?

J : Bah... Je perds un an, mais bon… je vais créer une entreprise coiffure/esthétique.

Q : Pourquoi vous perdez un an ?

J : Ben parce que je dois faire un… gestion administratif !

Q : D'accord. Ici à l'établissement ?

J : Hm.

Q : Et après, donc après, dans deux ans en fait ça sera…

O : Dans trois ans.

Q : Vous vous lancez ?

J : Ben non. C'est compliqué ce que je veux faire.

Q : Des petites éléments qui peuvent…

J : (Rire) Ben je vais en GA, je vais en apprentissage en esthétique/coiffure.

Q : Et Jap, c'est quoi ?

O : Non, GA : gestion administrative.

Q : Ah, en JA, oui.

O : Non, non : G, GA.

J : (Rire)

Q : GA, gestion administration. Non, mais je ne connais pas tout, excusez-moi. D'accord.

J : Donc je vais faire GA. Pendant un an, je vais chercher un apprentissage en coiffure et esthétique, comme ça, j'ai fait de la gestion administratif, comme ça après je fais, je perds l'apprentissage. Après, je vais aller à l'école pour faire soit un Bac pro, ou un CAP, en commercial.

O : À l'école.

J : Oui, mais en commercial.

O : Une école de commerce, ça s'appelle.

J : Ouais bon c'est bon.

Q : Non, mais j'ai com', merci (rire) de m'aider.

J : (Rire)

Q : D'accord. Donc Bac pro en commercial par la suite et sans…

J : Et après, je crée mon entreprise.

Q : Seulement après.

O : Monsieur, est-ce qu'on peut…

Q : On est presque…

O : Non non, parce qu'en fait, nous là, on doit partir.

Q : D'accord.

J : Non non c'est…

O : C'est vrai, hein.

J : T'as raison, hein ! Mais normalement, on a Monsieur S.

O : À 14 h, on doit aller avec Monsieur S. On a fait 42 minutes.

Q : On a presque… on a fini, y a que une ou deux questions.

O : Allez-y, posez la question.

J : Allez-y, on pose les questions, tout à fait.

Q : Donc on est toujours sur le même sujet : qu'est-ce que vous… vous, vous m'avez répondu : vous allez vous lancer après le Bac professionnel, c'est ça ?

J : Allez, ça, oui (rire)

Q : Normalement, c'est ça.

J : C'est bon, c'est empaqueté là.

Q : Vous espérez ça. Et vous ?

O : Je fais un Bac pro CM.

Q : Mais est-ce que vous souhaitez vous lan'…

O : Ah, mais je vous l'ai dit tout à l'heure, ouais.

(Rires)

Q : Non, mais je repose la question. Dans quel domaine ?

O : Informatique.

Q : Tout seul ?

O : Non. Je veux des gens avec moi, deux ou trois personnes, mais des personnes que je m'entends bien avec, des connaissances.

Q : Donc ce serait après le Bac pro aussi ?

O : Oh non, après le Bac professionnel, je vais essayer de rentrer dans une école, mais bon, faut la moyenne, hein.

Q : Quel genre d'école ?

O : EPITECH.

Q : EPITECH, qui font quoi ?

O : Expertise dans l'informatique.

Q : Donc là, c'est le domaine informatique, ça y est pour l'instant c'est…

O : Création de logiciels, on fait des jeux vidéo, on fait ce genre de choses.

Q : Et vous, vous souhaitez vous lancer dans une mini-entreprise par la suite, être entrepreneure avec un « e » ?

S : Ben en petite enfance, oui. Enfin, pour ma part c'est pas…

Q : En petite enfance, ça existe aussi, comme votre marraine.

S : Oui, voilà… Petite enfance de chevaux (rire).

O : C'est bon.

Q : C'est quoi pour vous être entrepreneur ? C'est quoi ? Ça signifie quoi ?

O : Ça signifie tout.

J (Rire)

O : Non, mais c'est bien quoi.

Q : C'est quelle image vous avez ?

O : Ben…

Q : Vous dites : « c'est bien. »

O : Ben ouais, c'est bien parce que… on en autoentrepreneur. Mais après, je sais pas.

Q : D'accord, y a entrepreneur et auto entrepreneur, ce n'est pas pareil ?

O : Ça veut dire quoi ?

Q : Ben je sais pas…

S : Autoentrepreneur – si je ne me trompe pas – c'est…

O : Tout seul.

S : …on est entrepreneur, à soi ; et entrepreneur c'est on entreprend des personnes dans une entreprise.

J : C'est comme une directrice ou directeur seul ou...

O : Non, c'est mieux d'être tous ensemble Monsieur.

Q : Ouais.

J : En famille, en équipe.

Q : Vous préférez ça ?

J : Tous en cœur.

(Rires)

Q : Quand vous dites : « entrepreneur à soi », c'est…

J : Oui. En gros, on gère son entreprise seul avec… on demande pas l'exemple, de l'aide d'autres personnes, d'actionnaires ou quoi.

Q : D'accord. Vous avez fait des demandes de…

O : Pas encore.

Q : Vous avez vendu des actions ?

O : « Vendu des actions » c'est quoi ?

J : Des actions c'est en fait tu, comme par exemple, tu vas faire quelque chose et ils vont te donner de l'argent.

O : Ah ! On n'a pas fait ça nous.

J : C'est comme la mairie : tu travailles pour eux, ils te donnent de l'argent.

O : Alors, on n'a pas fait ça.

Q : Parce qu'elle a parlé d'actionnaires, c'est pour ça je…

O : Je sais oui.

Q : Mais c'est bien, parce que vous connaissez…

(Rires)

Q : Ouais ouais, elle a dit : « entrepreneur, il n'y a pas d'actionnaires par rapport à… autoentrepreneur, il n'y a pas d'actionnaires par rapport à entrepreneur ». C'est technique.

S : Ah ben voilà c'est ça, je m'en suis même pas rendu compte.

Q : Pour finir : vous conseilleriez aux futurs élèves de troisième de...

O : Ben ils le font déjà ! Ils vont déjà le faire le prochain, troisième concours.

S : On réfléchit sur ce qu'on disait tout à l'heure, c'était pas sur…

J : C'est sur les GA.

S : Non, c'était pas sûr qu'ils étaient en… parce que y a Madame C. elle a reçu un mail, comme quoi qu'ils n'avaient pas été inscrits. Et c'est peut-être pas sûr qu'ils y seront.

Q : Et vous, vous conseillez…

Ensemble : Oui.

Q : C'est…

O : Vaut mieux que ça soit les troisièmes que les secondes ou terminales ou premières.

C : Oui, parce que…

J : Parce que les troisièmes on va dire « ils ont des idées nouvelles », tandis que…

O : Et puis, ça peut leur aider pour leur orientation.

J : Oui et puis pour grandir après.

S : Et ça leur fait des progrès des autres matières.

O : Grandir, parce que c'est des gamins.

J : Non, pas grandir (rire).

Q : Donc sans problème, vous le conseillez…

S : Ah oui.

Q : Sans réserve. Pas de soucis… pas de regrets...

J : Non, pas du tout.

O : Non.

Q : Bien au contraire. OK. Si on va s'arrêter là, si vous n'avez pas de remarque.

O : Oh, c'est bon. Ça fera 50 €.

Q : (Rire)

O : On compte à la minute, nous.

J : 50 € par personne aussi.

Q : Des remarques sur… des choses que vous avez envie de dire, qui vous tiennent à cœur, je sais.

O : Non.

J : Merci à tout le monde, la marraine, à Angeline et surtout à nos professeurs qui nous ont conseillés.

O : Ils ne vont pas l'écouter je te signale.

J : Eh ben ouais, mais quand même, on les remercie quand même (rire).

(Rires)

Q : Allez, on s'arrête là. Merci.

O : De rien Monsieur.

Entretien n°6

Entretien enseignante Isabelle (académie de Guadeloupe)
Mars 2014

Intervieweur : J'ai quelques petites questions avant de commencer vraiment l'entretien. Au niveau de votre statut professionnel, vous êtes titulaire ?

Interviewée : Oui.

Intervieweur : Oui, d'accord. C'est Madame P.

Interviewée : Oui, P. Patricia.

Intervieweur : Voilà, l'entretien restera anonyme. Je ne mettrai pas votre nom, etc.

Interviewée : Ça m'est égal (rire).

Intervieweur : Donc vous êtes titulaire, vous avez combien d'années d'ancienneté dans l'enseignement ?

Interviewée : Cette année-ci, 2014…

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Cela fera 30 ans.

Intervieweur : D'accord, ah oui, c'est conséquent (rire). Et dans l'accompagnement des mini-entreprises, combien d'années avez-vous fait ?

Interviewée : Alors, c'est la première fois que je suis chef de projet.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Mais auparavant, pendant deux années, j'ai accompagné ma collègue qui dirigeait le projet.

Intervieweur : Pendant combien pendant… ?

Interviewée : Les deux précédentes années, les deux précédentes organisations car ce n'est pas tous les employés.

Intervieweur : Oui, et quand vous dites que vous êtes chef de projet, c'est-à-dire que vous êtes enseignante référente, c'est ça ?

Interviewée : Oui, c'est ça.

Intervieweur : Oui. Très bien. Donc en fait, cela fait votre troisième année, l'année dernière ?
Interviewée : La troisième année où je suis impliquée. Je vous ai préparé un petit document où y a les élèves et d'autres jeunes qui ont participé, et puis les deux professeurs encadrants, enfin y en avait d'autres autres qui nous accompagnaient régulièrement.

Intervieweur : Oui, d'accord, très bien. Je vous remercie. Pour la mini-entreprise en 2012-2013, vous aviez combien d'élèves ?

Interviewée : 8 élèves.

Intervieweur : 8 élèves, ils ont tous tenu jusqu'au bout ?

Interviewée : Non. Y en a une qui a été défaillante, c'est (Nom) Stacy.

Intervieweur : Une étudiante en BTS en première année.

Interviewée : Elle était en première année, oui.

Intervieweur : Très bien. Donc ils ont terminé à 7. Pourquoi, elle a eu… ?

Interviewée : Elle a été malade d'une part, et puis, elle est partie en stage et bon, elle a décroché. Déjà, elle a un caractère assez spécial, donc ça n'arrivait pas à prendre vraiment avec les autres.
Intervieweur : Oui, d'accord. Après, quel était le créneau horaire de la mini-entreprise ?

Interviewée : Nous n'avions pas un créneau horaire précis. C'était surtout le samedi matin. Nous allions soit au bord de la plage à Gosier… (rire)

Intervieweur : Oui…

Interviewée : Ou bien un ami nous prêtait son restaurant à (lieu) et nous faisions des ateliers. Donc c'était le samedi matin et au lycée dès qu'ils avaient, on arrivait en fait à trouver un créneau qui convenait à tout le monde par rapport aux emplois du temps. Donc ça pouvait être n'importe quel jour. Alors c'est arrivé à deux reprises que l'on mette tout le monde au travail au lycée, c'est à dire que toutes les classes travaillaient pour la mini-entreprise. Donc les collègues ont été assez sympathiques pour le permettre, le proviseur aussi, parce que c'est assez spécial – je vais vous en parler tout à l'heure – donc il fallait des petites mains pour travailler. Donc, nous avons embauché, si j'ose dire, les autres élèves.

Intervieweur : Et ils l'ont fait régulièrement ?

Interviewée : A deux reprises, car il ne faut pas trop abuser non plus.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : On doit mener le projet en fait hors emploi du temps des élèves.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Donc le proviseur a permis que nous balisions deux matinées à deux périodes différentes pour nous donner un petit coup de main.

Intervieweur : D'accord, très bien. Et vous, dans votre emploi du temps, vous aviez un créneau ?

Interviewée : Alors, c'est pareil, dès que j'avais un moment. Nous avons la chance de travailler en horaire continu, c'est-à-dire de 7 h à 14 h, ou le mardi et jeudi, de 7 h à 16 h ; et dès qu'il y avait une classe qui partait en stage, on essayait d'en profiter pour faire avancer le projet. Sinon, on se voyait aussi en dehors du lycée, soit chez une des… aux « moules » une maison en bord de la plage, on se rencontrait là ou dans un café si on devait discuter uniquement de méthodes, de choses de ce genre.

Intervieweur : D'accord. Donc, si je comprends bien ce n'était pas dans votre emploi du temps, ou il y avait peut-être deux journées spécifiques, une journée, quand vous dites 7 h – 14 h ?

Interviewée : Alors, c'est l'emploi du temps du lycée.

Intervieweur : Du lycée, oui d'accord.

Interviewée : Donc, au cours de ces heures-là, on a essayé quelquefois de trouver les heures où les élèves n'avaient pas cours pour les réunir et travailler sur le projet.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Mais ça a été assez compliqué, je dirais. Nous avons travaillé plus à l'extérieur…

Intervieweur : Oui, que dans l'établissement.

Interviewée : Oui, le samedi matin, jeudi. Ils ont été assez sympa de sacrifier leur samedi matin.

Intervieweur : Oui, d'accord. Très bien. Comment vous êtes-vous venue à accompagner les élèves ?

Interviewée : Naturellement, je suis toujours dans un projet quelconque (rire).

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Je ne peux pas vivre sans faire des rêves. Si vous voulez, voir autre chose que les cours, à proprement dit, il faut les motiver par d'autres activités : théâtre, musique, ce genre de choses, des sorties. Donc il faut, donc je suis toujours dans un projet.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Et lorsque ma collègue qui, autrefois, menait les projets, me dit bon… Je suis fatiguée, j'en ai assez » puisqu'elle a toujours l'impression qu'on nous a un peu floué par rapport au résultat (rire), découragée etc. Donc je lui ai dit : « Non, il ne faut pas lâcher », et elle m'a dit qu'elle continue à condition que moi, je me mette en avant.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : C'est ainsi que je me suis retrouvée.

Intervieweur : Et qu'elle, elle s'est…

Interviewée : Elle s'est un petit peu mise en retrait, même pas vraiment, car elle aussi, c'est plus fort qu'elle. Il faut qu'elle fasse des choses, des activités, des actions, donc c'est ainsi.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Disons que nous avons été co-leaders dans ce projet.

Intervieweur : Co-responsables, oui.

Interviewée : Elle avait l'habitude de mener les projets, donc il fallait qu'elle me briefe un peu.

Intervieweur : D'accord. Elle avait l'habitude de quel type de projet ? Elle avait déjà mené quel type de projet ?

Interviewée : Elle a mené un projet nommé LUDO COMPTA. Elle a créé – enfin, quand je dis elle – avec les élèves de la mini-entreprise, ils ont créé un jeu de cartes qui permet de mieux appréhender la comptabilité dans son ensemble.

Intervieweur : D'accord, elle a fait le lien entre une activité de projet ludique et sa discipline.

Interviewée : Voilà.

Intervieweur : D'accord. Elle est enseignante en comptabilité ?

Interviewée : Oui, en comptabilité, en éco-gestion on dira, en comptabilité particulièrement.

Intervieweur : D'accord, très bien.

Interviewée : Elle était, maintenant elle fait un peu autre chose.

Intervieweur : Oui. Est-ce qu'il y a eu plusieurs circonstances dans votre engagement dans ce dispositif ?

Interviewée : C'est-à-dire ?

Intervieweur : Dans ce dispositif, qui vous dit « ça amené à encadrer les élèves dans la mini-entreprise », mais avec différentes circonstances qui vous ont poussé, on va dire, à passer le pas ?

Interviewée : Ça s'est fait naturellement, vraiment naturellement.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Au début, je me disais « non, il y a trop de choix, trop de petits détails techniques, faire un plan comptable, faire un business plan, etc, tout ça, c'est trop technique pour moi parce que je suis professeur de lettres, histoire, géographie et culture de com' en BTS », donc tout cela… Elle, elle a pris cette partie, donc, et moi, j'ai pris tout le reste : rédaction, motiver les élèves, etc.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Au départ, j'ai eu peur de ces détails techniques, et puis après, non, tout s'est fait naturellement, y a pas eu de souci. Ça me plaît beaucoup, en fait, de rencontrer aussi les autres, des autres collègues des autres établissements, de voir leur cheminement. Parce que souvent,

ce sont les mêmes, les mêmes, les mêmes, de voir comment ils arrivent à toujours garder cette envie de faire et, ma foi, non, il n'y a pas eu de circonstances particulières.

Intervieweur : D'accord, très bien. Vous avez accompagné d'autres projets, vous avez parlé de théâtre, des choses comme ça, des actions.

Interviewée : Oui, théâtre, la création d'un groupe musical, accompagner les élèves dans un parcours de lecture, le prix Carbet. Justement hier, c'était la remise de la récompense du prix Carbet des lycéens, donc j'ai eu l'occasion vraiment d'accompagner des élèves dans leur parcours de lecture. Qu'est-ce qu'on a fait encore … ?

Intervieweur : En quoi consistait ce prix Carbet ?

Interviewée : Eh bien il y a une sélection d'auteurs de la Caraïbe, une sélection de six auteurs chaque année. Le prix Carbet, c'est un prix spécifique qui a été créé en Guadeloupe pour les lycéens de Guadeloupe, Martinique, Guyane, Saint-Martin. Donc de septembre à janvier, les élèves lisent des romans. Nous choisissons, soit par le biais du volontariat dans nos établissements, soit en choisissant une ou deux classes, et les élèves lisent des romans. A la fin du contrat de lecture, nous choisissons, enfin, les élèves choisissent entre eux deux délégués par classe qui iront composer le grand jury qui va voter pour élire un lauréat de ce prix.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Cela s'est fait le lundi 10. Ils sont allés au lycée des Droits de l'homme avec les lycéens martiniquais, guyanais et saint-martinois pour, pendant toute une matinée, débattre pour savoir qui allait recevoir le prix. Donc, ils ont fait ça lundi, ils ont voté pour Yanick LAHENS, qui est une écrivaine d'origine haïtienne.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Sur le roman qui s'appelle « Guillaume et Nathalie ». Il a remporté le prix hier. Donc, l'auteur était présent et ils ont remis le prix à l'auteur et des élèves et les étudiants ont proposé des prestations de chant, de danse, de musique, de lecture, d'extraits de romans. Là

aussi, c'est pour donner le goût de la lecture aux élèves et surtout leur faire voir que l'école peut s'ouvrir sur d'autres horizons artistiques aussi.

Intervieweur : D'accord. Vous le faites cette année encore ?

Interviewée : Nous venons de terminer pour cette année.

Intervieweur : Vous venez de terminer.

Interviewée : Nous venons de terminer pour cette année donc dès le mois de juin, l'association des arts lycéens qui organise là, nous envoie déjà les documents à remplir pour inscrire les classes avec la sélection des romans, et on s'organise donc pour que, dès que la rentrée de septembre ait lieu, pour que nous puissions intégrer des élèves dans ce parcours de lecture.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Le plus souvent, c'est sur la base du volontariat.

Intervieweur : Oui, oui.

Interviewée : Tout le monde ne l'est pas. C'est très difficile, surtout en lycée professionnel.

Intervieweur : Oui, d'accord, très bien. Quelles ont été les classes dans lesquelles vous avez enseigné dans le passé et les établissements également ?

Interviewée : Alors, je n'ai connu que cet établissement.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Dès la fin de mes études, j'ai été embauchée. Et donc au début ici, il y a 30 –25 ans environ, il y avait les CAP et des BEP.

Intervieweur : D'accord, c'est tout.

Interviewée : Uniquement, et puis oui, il y avait aussi la filière G.

Intervieweur : Oui, gestion.

Interviewée : Bac G.

Intervieweur : Oui, un peu gestion quoi, tertiaire.

Interviewée : Oui, c'est que du tertiaire ici. Ensuite, cela a un peu évolué, il n'y avait plus de CAP, BEP-Bac Pro. Et depuis trois ans, même quatre ans, nous tentons à faire disparaître les BEP.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Donc ça a pris trois ans réellement pour que les BEP disparaissent au profit des Bac Pro, 3 ans.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Donc maintenant, nous n'avons que des Bac Pro, service accueil, vente et G.A (Gestion administrative) qui remplace à la fois secrétariat et comptabilité. Donc, on a cette filière en Bac pro et en BTS nous avons un BTS assistant-manager et BTS communication.

Intervieweur : Donc deux BTS.

Interviewée : Voilà, et j'ai enseigné en CAP en BEP et en Bac Pro. Maintenant, je n'enseigne qu'en BTS communication, donc je fais la matière qui s'appelle culture, les cultures de la communication.
Intervieweur : D'accord. Vous êtes enseignante en français ?

Interviewée : Au départ en lettres, histoire-géo.

Intervieweur : Lettres et histoire-géo. Vous couplez les deux disciplines ?

Interviewée : En lycée professionnel c'est obligatoire, on ne peut pas y échapper. Moi qui ai fait des études d'histoire, je me suis retrouvée dès le début à enseigner les lettres et ce n'était pas évident, donc il a fallu que je me forme, que j'aille dans des stages, que je lise beaucoup (rire).

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Lorsqu'on fait lettres/histoire-géo, on a une forte, je dirais, propension à enseigner des lettres, déjà posséder certains acquis. Mais bon, il y a des choses quand même sur lesquelles on n'était pas formé…

Intervieweur : Oui, vous vous êtes un peu formés sur le terrain aussi.

Interviewée : Voilà, c'est surtout ça. J'ai eu de la chance. A l'époque mon frère enseignait les lettres, donc il m'a beaucoup aidé et les collègues aussi m'ont beaucoup soutenu. Donc lettres/histoire-géo jusqu'à il y a deux ans, j'ai commencé en BEP communication puis maintenant, je ne fais que BEP communication.

Intervieweur : Il y a toujours eu des options professionnelles dans les classes que vous avez eues ?

Interviewée : C'est-à-dire ? Oui, toutes les classes.

Intervieweur : Comme vous êtes dans un établissement professionnel…

Interviewée : Oui, il y a des options professionnelles dans les classes, mais moi je n'enseigne que les lettres et l'histoire-géo.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Aujourd'hui, je suis amenée à couvrir un peu des matières professionnelles puisque je suis obligée, en tant que professeur de culture de communication, aussi enseigner en atelier avec une autre collègue, atelier de production et atelier relations commerciales. Donc, je suis obligée, de nouveau, de me former dans des matières qui me…

Intervieweur : Oui, qui sont un peu éloignées.

Interviewée : Oui, très éloignées mais bon, on s'y fait.

Intervieweur : Et en BTS, depuis combien de temps vous êtes uniquement sur des…

Interviewée : Cette année.

Intervieweur : Cette année, c'est tout nouveau ?

Interviewée : Oui, car l'année dernière nous avons créé la filière donc j'ai été dans cette première promotion, et cette année la com' est devenue comme deux. Le rectorat a accepté que nous en ayons une com', les deux, donc j'enseigne dans les deux filières, dans les deux années.

Intervieweur : Dans les deux années, très bien. Vous, personnellement, parmi vos amis, votre famille, est-ce que vous connaissez des chefs d'entreprise ou des personnes qui travaillent, qui sont salariées d'une entreprise ?

Interviewée : Oui, bien sûr. Déjà, dans mon entourage immédiat.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : J'ai une sœur qui a fait une filière professionnelle et qui a été pendant longtemps responsable du service hygiène santé d'un groupe, le groupe REYNOIRD, qui avait les matchs Cora, Super et Hypermarchés. Donc ensuite, le groupe ayant vendu des biens matériels, moraux aussi, elle a décidé de quitter le groupe et de se mettre à son compte.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Elle s'est de nouveau formée, car ce qui l'intéressait c'est d'avoir un restaurant, de se lancer dans cette aventure par le biais du lycée hôtelier, donc pour elle c'était le côté pratique, globalement. Donc, y a elle. J'ai une sœur qui vit en France, qui est salariée à la SNCF

et son conjoint aussi. J'ai un frère qui vit en France aussi, qui s'occupe de la formation à la douane.

Interviewée : Là, c'est une administration.

Interviewée : Oui, une administration.

Intervieweur : Mais SNCF, c'est une entreprise publique.

Interviewée : Oui. Mon autre frère qui vit ici est enseignant, et dans mon entourage un peu plus large, j'ai des cousins, cousines, par exemple, j'ai une cousine qui est cadre chez AXA.

- *Arrivée du Proviseur* -

[Interviewée : Monsieur le Proviseur.

Intervieweur : Nous sommes au début de l'entretien et ça se passe bien. Merci de m'accueillir dans le cadre de ma recherche en thèse.

Monsieur le Proviseur : D'accord. Je vous laisse continuer.

Intervieweur : Merci beaucoup Monsieur.]

Interviewée : Il est aussi professeur de management, donc il aurait été très utile aussi dans ce cadre-là, mais bon…

Intervieweur : Oui, peut-être par la suite, on verra. Ça vous a apporté quelque chose d'avoir des personnes que vous connaissez ?
Interviewée : Oui, car cela donne une autre vision. Moi, je n'ai connu que l'enseignement, l'Éducation nationale, ça ouvre sur un autre monde.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : On a beau dire, c'est vrai que le travail est difficile, mais il est rempli aussi de, on est en sécurité aussi sur le plan de l'emploi et on est quand même assez préservé. On est préservé, on vit dans une bulle, les enseignants qui, souvent, se marient entre eux, nous sommes dans une petite bulle et ça fait du bien de se rendre compte que dans le monde de l'entreprise, déjà, les gens très souvent gagnent moins d'argent, ils ont un salaire moins élevé, et la réalité d'avoir un patron aussi, que vous voyez tous les jours aussi pratiquement.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Si ça ne va pas, vous êtes quand même contraint de rester là (rire), de le subir. C'est plus difficile. Nous, notre patron, si j'ose dire, on ne le voit pas. Il y a le proviseur, mais celui-là surtout, est assez proche de nous et il nous laisse vraiment toute liberté pour entreprendre notre projet, sauf si c'est un projet un peu trop extravagant, il va nous dire : « Attention… », mais sinon, nous sommes relativement libres d'entreprendre dans ce lycée. Nous avons une bonne écoute au niveau de la hiérarchie, donc nous n'avons pas quelqu'un qui est là pour, soit nous « saquer » ou nous rendre la vie difficile ou ce genre de choses. Donc oui, ça fait du bien de se rendre compte qu'il y a des gens qui, quelquefois, sont dans une situation de souffrance dans leur entreprise ou encore... Il y a des joies aussi dans le privé.

Intervieweur : Oui, il y aussi des bons côtés.

Interviewée : Oui, il y a des bons côtés. Sur le côté matériel, par exemple, il y a des gens qui sont contents d'avoir un comité d'entreprise qui permette de faire des choses, un arbre de Noël pour leur enfant, des voyages, des tickets restaurant, des choses de ce genre. Donc, oui, ça ouvre l'esprit de connaitre autre chose et de fréquenter d'autres personnes qui ne soient pas du monde de l'éducation.

Intervieweur : Cela vous a poussé à franchir le pas pour encadrer des mini-entreprises ?

Interviewée : Oui, parce que ça reste un peu un fantasme d'être chef d'entreprise (rire), petit fantasme personnel, oui, ça permet d'assouvir ce petit côté où on est plus dans le cadre formel du lycée, on sort. Nous sommes allés en formation justement pour apprendre à réaliser un business plan. Je ne savais pas du tout. Donc on a appris cela. Et c'est bien de sortir du cadre scolaire, pour faire autre chose.

Intervieweur : Très bien. Est-ce que vous pouvez décrire certaines interventions auprès des élèves dans le cadre des mini-entreprises ?

Interviewée : Les interventions les plus fréquentes étaient de recréer la motivation.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Car les élèves se lassent assez rapidement des choses. Les jeunes – certains jeunes dirons-nous – et il faut sans cesse les redynamiser. C'était souvent ces interventions qu'il fallait faire, soit au niveau du groupe, soit au niveau seulement de deux ou trois, mais suffit qu'il y ait deux ou trois pour que l'inertie gagne le reste du groupe.
Donc, c'est ça, c'est à propos de la motivation : redynamiser, remettre les objectifs en place, leur rappeler que parce qu'après tout, c'est un concours, que nous participons pour gagner, on ne participe pas pour participer. Nous avons un objectif, c'est : remporter, remporter des prix. Donc, il fallait sans cesse remettre cela sur le tapis, les booster.

Intervieweur : Oui. C'était quelque chose d'important le concours ?

Interviewée : Le concours, oui, parce que les élèves aiment – même s'il faut les remotiver régulièrement – ils aiment gagner. Là, c'est une confrontation avec les autres lycées, donc ils voulaient gagner quelque chose. Donc oui, c'était important.

Intervieweur : Oui, donc plutôt bénéfique, moteur ?

Interviewée : Oui.

Intervieweur : D'accord. Selon vous, c'est quoi ce qu'il y a de plus important dans votre accompagnement des élèves ?

Interviewée : C'était cela.

Intervieweur : C'était cela, oui.

Interviewée : Les motiver et faire en sorte qu'ils essayent de concevoir ce que nous nous concevons à propos des business plans, des plans comptables parce qu'on a eu affaire à des élèves et des étudiants qui ne viennent pas de la filière comptabilité.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : La plupart venaient de la filière vente.

Intervieweur : Oui, ce n'est donc pas leur spécialité.

Interviewée : Pas du tout, mais vraiment pas du tout.

Intervieweur : Oui, vente, je vois, management.

Interviewée : Et même celui qui était en BTS venait de Bac Pro vente aussi, Bac Pro vente, Bac Pro vente. Donc, il n'y avait aucun comptable, aucune secrétaire, et donc, il a fallu vraiment leur apprendre ce que c'est qu'un business plan, un plan comptable. Il a fallu leur apprendre la rigueur aussi au niveau, parce que ça se passe sur un délai quand même relativement court. Donc, il a fallu apprendre à travailler vite et bien, répartir les tâches, travailler en groupe.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Alors nous n'avons pas vraiment connu cela à part, je vous dis, un élément mais qui, d'elle-même, s'est éliminée. On a su que dans les autres mini-entreprises, il y avait eu des problèmes de friction : soit entre les élèves, soit entre les élèves et leurs encadrants. Il y a des groupes qui ont été sur le point d'exploser. Il y en a qui n'ont pas tenu ou ont fini à 3-4. Donc nous, nous n'avons pas connu cela et c'était important. C'était important parce que ce sont des élèves qui se connaissaient déjà, sauf pour ceux de seconde qui se connaissent déjà depuis des années, donc ils ont assez bien fonctionné ensemble. J'allais dire quelque chose, mais j'ai oublié…

Intervieweur : Et cela a fonctionné comme vous le souhaitiez ?

Interviewée : Pas toujours, j'avoue. Ça aurait été le rêve (rire), mais pas toujours. Quelquefois, quand on se donnait rendez-vous pour les ateliers, certains prétextaient des choses, au moins deux régulièrement, qui avaient d'autres choses à faire.

Intervieweur : Ah d'accord.

Interviewée : Mais surtout parce que c'était le samedi matin.

Intervieweur : Ils n'oubliaient pas évidemment, oui.

Interviewée : Mais bon, ça n'a pas toujours fonctionné, mais ça a quand même au-delà de ce qu'on espérait, ça a bien fonctionné. Faut dire que dans les ateliers nous préparions à manger, leur apportions à manger le midi.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Et ça aussi, c'est un élément qui permet de fédérer le groupe, manger ensemble.

Intervieweur : Oui, d'avoir une convivialité.

Interviewée : Nous avons eu un petit séminaire aussi sur « comment gérer le groupe » ?

Intervieweur : Ah oui, d'accord.

Interviewée : Nous avons eu une entreprise, QualiStat.

Intervieweur : Ah oui, d'accord.

Interviewée : Je ne sais pas si vous connaissez, c'est une entreprise qui fait des sondages par le biais de chefs d'entreprise, Mme M. Ericka.

Intervieweur : C'est la marraine, non ?

Interviewée : Non. Elle a fait un petit séminaire sur « comment gérer le groupe » ?

Intervieweur : Ah, c’est la chef d’entreprise de QualiStat ?

Interviewée : De QualiStat, oui, GIP DAIFI, vraiment, cette année, pas cette année mais, l’année qui vient de s’écouler…

Intervieweur : L’année dernière, oui.

Interviewée : A fait les choses très, très bien au niveau de la formation des encadrants et la formation des jeunes entrepreneurs eux-mêmes.

Intervieweur : Des élèves entrepreneurs.
Interviewée : Oui, donc gérer le groupe, c’était important, je crois, qu’il y ait un chef d'entreprise qui vienne dire : « Voilà, moi, je gère comme ça, voilà. Il n'y a pas de manière idéale, mais il faut être à l'écoute de ses salariés quand ça ne va pas ». Par exemple, elle disait, quand ça ne va pas, elle ferme son entreprise un après-midi et elle les emmène quelque part boire quelque chose, ou bien à la plage, ou bien dans une petite activité de paintball ou de quelque chose pour parler librement et de nouveau fédérer le groupe, donc…

Intervieweur : D’accord.

Interviewée : Puis, elle a donné des petits moyens techniques aussi.

Intervieweur : Comment est venue l'idée de créer ce séminaire ?

Interviewée : Je ne sais pas. Je crois que GIP DAIFI s'est rendu compte, au cours des années précédentes, qu'il y avait des choses à améliorer dans, peut-être, le comportement des encadrants et aussi ceux des élèves pour permettre que les projets aillent jusqu'au bout, et de manière plus que satisfaisante. Et puis, ils ont aussi beaucoup, beaucoup médiatisé et médiatisé ce concours. Donc Guadeloupe Première était vraiment un partenaire pour cela et les élèves aiment les médias. Donc je crois qu'ils ont tout fait pour faire les choses bien, pour que les médias puissent en parler et qu'ils soient fiers.

Intervieweur : D’accord. Le Séminaire, c’était une journée ?

Interviewée : C'était une journée, mais je vous ai parlé de la manière de gérer le groupe puisque c'est celui…

Intervieweur : Le point le plus…

Interviewée : Même pas, c'est celui qui m'a plu, moi, personnellement. Et donc, j'ai décidé d'y assister. Par contre, les élèves au cours de la journée avaient un plan qui leur permettait de tourner sur les différents ateliers.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Donc, ils ont eu autre chose, en plus de gérer le groupe, y avait d'autres...

Intervieweur : Oui, y avait d'autres thématiques.

Interviewée : Oui.

Intervieweur : Il y avait d'autres groupes d'élèves d'autres établissements ?

Interviewée : Oui, tous les établissements, toutes les mini-entreprises ont participé.

Intervieweur : C'était quelle période l'année cela ? Vous vous souvenez un peu ? C'était plutôt au début, au lancement des mini-entreprises ou milieu, fin ?

Interviewée : C'était au début peut-être, il me semble.

Intervieweur : Au début, d'accord. Et dans quel lieu s'est passé le séminaire ?

Interviewée : C'est Madame Nom (0.32.43), au LPO.

Intervieweur : D'accord, très bien. Est-ce que votre façon à vous d'enseigner a été constante tout au long de l'année ? Avez-vous senti une constance dans l'année ou pas ?

Interviewée : Par rapport à la mini-entreprise ou bien… ?

Intervieweur : Par rapport à la mini-entreprise, oui.

Interviewée : Vous savez, j'ai un caractère… Mon caractère ne varie pas. Je ne suis pas sujette à des variations d'humeur (rire).

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Ma collègue, elle est facilement euphorique et aussi facilement découragée.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Donc j'étais là dans les moments de découragement pour lui dire : « Non, on va y arriver, on va y arriver. » Donc, je suis assez quelqu'un de constant naturellement, donc je n'ai pas eu de problème de ce genre. Et puis, pratiquement tous, à part elle, étaient mes élèves du moment, et elle a été mon élève l'année précédente, mais donc le… j'aimais ce groupe. J'aimais chacun d'entre eux – je les aime toujours d'ailleurs ! – et nous avions des relations qui n'étaient pas tout à fait des relations professeurs – élèves.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Donc, c'était très convivial et il n'y avait pas beaucoup de moments où on a eu à faire preuve d'autorité.

Intervieweur : Oui, ce n'était pas dans cette dynamique-là.

Interviewée : Non pas du tout, sinon ils allaient fuir, et ils n'étaient pas venus là non plus pour vivre ce qu'ils vivent habituellement en cours.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Donc, c'était un espace assez libre et ça permettait de plaisanter quelquefois, de… oui.

Intervieweur : D’accord. Vous avez senti différentes phases dans l’année ?

Interviewée : Oui, comme des phases découragement (rires).

Intervieweur : C'était à quel moment ça plutôt ?

Interviewée : Quand on a choisi le thème sur lequel on allait travailler, tout le monde était très enthousiaste, nous ne nous sommes pas rendu compte du travail qu'il y avait à effectuer pour fabriquer les produits. Et pour nous, ça aurait été facile : c'était fabriquer des tapis de sol pour salle de bain au moyen de T-shirts usagés, de textiles, et particulièrement de T-shirts.

Intervieweur : Oui.
Interviewée : Donc pour nous, ça allait être facile de demander à tous les élèves d'emmener des T-shirts. On allait pouvoir facilement découper des bandes, tresser. Eh bien non.

- Entrée de la CPE du lycée, Madame D. -

[Intervieweur : Bonjour, je fais une recherche en thèse.]

Donc nous étions sur le relâchement.

Interviewée : Oui, quand on a fait un premier appel au niveau de la communauté scolaire pour avoir les T-shirts, nous n’avons pas eu beaucoup de retours. Nous avons mis des paniers et des cartons, mais ils étaient vides. Hormis une femme de ménage qui a emmené ses T-shirts, nous n’avons pas eu de retour.

Intervieweur : D’accord.

Interviewée : Nous avons été choqués parce que nous étions dans l’euphorie, dans l’enthousiasme et les élèves ont été déçus, mais vraiment déçus parce que c'est eux-mêmes qui ont ramené de chez eux la matière première. Donc ils ont été profondément déçus. Ils étaient sur le point de dire : « On laisser tomber parce qu'on n'aura pas de T-shirts de toute manière. »
Intervieweur : Oui.

Interviewée : Donc, nous avons relancé l'appel et on leur a demandé, eux, d'aller dans les entreprises, soit de fabrication, de flocage, d'impression de T-shirts pour avoir les déchets ; soit au sein de leur famille, d'agrandir le cercle, mais ils étaient vraiment vraiment découragés. Et donc, on a, quand on a commencé à recevoir des T-shirts, au sein de la communauté scolaire ça n'a pas été facile. Les élèves disaient : « On a oublié ». On a manqué de matières premières au début. Donc on ne voyait pas comment on allait pouvoir atteindre des objectifs qu'on avait fixés, nous avions posé les objectifs : fabriquer 100 tapis pour l'exposition vente. Vraiment, on était découragé et on a dû revoir nos objectifs à la baisse.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Le séminaire que nous avons eu sur le business plan nous a remis aussi les idées en place pour nous dire « non, vu ce que vous allez faire comme activité, ce n'est pas possible puisque c'est vraiment manuel. Vous n'allez pas avoir recours à une entreprise pour vous aider. Vous n'allez pas, c'est vrai, vous allez devoir tresser et assembler manuellement ».

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Donc, on a revu à la baisse les objectifs. Cela a permis aux élèves de se remotiver aussi et de se remettre au travail. Deuxième point : le tressage. Nous avons tressé, l'assemblage. Nous avons pensé qu'assembler à la main, ça allait être facile. On se rend compte que, techniquement, nous ne sommes pas des couturières, nous sommes pas des des... on n'a pas conçu, on n'a pas appris à concevoir, à maîtriser, si vous voulez, la forme. Et donc, en assemblant à la main, ça donnait n'importe quoi : des chapeaux, des paniers, mais pas des tapis. Nous ne savions pas comment serrer, ne pas serrer le point pour euh... On a dû avoir l'aide d'un professionnel de la couture qui nous a dit comment faire, mais à la main, non plus, on n'allait pas pouvoir atteindre les objectifs, même revus à la baisse.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Donc, c'est ce professionnel qui a été assez gentil pour nous prêter une machine à coudre de son atelier et pour, en même temps, nous dire : « Je vais vous coudre des tapis », et aussi, on avait des pantoufles coordonnées, pantoufles d'intérieur coordonnées. Ça, on n'arrivait

vraiment pas à faire à la main, sauf un prototype. Ce professionnel nous a aidés à assembler le tapis, à coudre des pantoufles, et malgré tout, nous n'avons pas atteint les objectifs parce que nous n'avions pas conscience du travail vraiment à abattre pour arriver à produire. La production, c'est quelque chose… Nous sommes loin, loin, vraiment du monde de l'entreprise. Si, théoriquement, on arrive à l'approcher, concrètement dans la manière de faire…

Intervieweur : Oui, c'est de l'artisanat, mais pas avec autant de savoir-faire aussi.

Interviewée : Voilà. En fin de compte, nous avons quand même eu le prix de l'artisanat.

Intervieweur : Ah, oui.

Interviewée : Oui, parce que nous étions les seuls à avoir des produits faits uniquement à la main et nous répondions aussi à un objectif de GIP DAIFI : c'est le développement durable. Donc recycler du textile usagé.

Intervieweur : Oui, c'était aussi cet objectif-là de développement durable.

Interviewée : De développement durable, oui, même si toutes les mini-entreprises ne se sont pas vraiment focalisées là-dessus.

Intervieweur : Oui, ce n'était pas principalement cela… Vous, dans votre rôle, comment décrivez-vous votre rôle auprès des élèves ?

Interviewée : Manager.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Manager, mais à une échelle moindre que dans une entreprise, puisque c'est un petit groupe. C'est un petit groupe qui écoute puisque nous sommes quand même leur professeur, donc ils ont une attention à ce qu'on leur demande. Donc vraiment, on n'a pas eu, peut-être une ou deux fois, on n'a pas eu à vraiment montrer de la sévérité ou de la sanction, donner une sanction – la sanction non, jamais – mais montrer, leur dire des choses qui puissent les blesser ou piquer au vif, non. Mais manager, plutôt de quelqu'un qui motive encore et encore.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : On a été maman, psychologue, on a été un peu de tout au cours de cette aventure humaine, parce qu'on a connu nos élèves aussi autrement ; et des élèves qu'on croyait être comme ceci, en fait, ils ne l'étaient pas. Une apparence qu'on se donne, qu'ils se donnent quelquefois pour vivre dans la société, mais on découvre des êtres fragiles, avec des histoires quelquefois difficiles, compliquées, parce que le fait de travailler aussi en dehors de l'établissement a permis de découvrir la famille de l'élève. Quel élève était le plus encadré ? Des parents qui venaient emmener, récupérer ou d'autres qui étaient livrés à eux-mêmes, que nous devions aller chercher ou aller ramener. Dans ce groupe, il y a des élèves qui ont le permis et leur voiture, donc ils ont découvert la solidarité entre eux : « Ah oui, je vais te récupérer. Untel habite à (lieu), l'autre à (lieu), c'est pas grave, avance un peu dans le bus, descends à tel endroit, je viens te récupérer etc. » ou qui allait carrément chercher la copine, le copain chez elle, chez lui.

Intervieweur : Qui ne se serait pas fait dans un climat habituel ?

Interviewée : Non, en temps habituel c'est un peu on s'occupe de soi : « J'habite à Saint-François, non, je ne vais pas te chercher aux Abîmes parce que le carburant, je serai en retard… », non. Si on doit aller, par exemple : j'habite Saint-François, si tu habites sur le trajet, je te récupère. Mais non. Mais là, vraiment, les élèves allaient récupérer... C'était formidable comme aventure humaine. Donc, après quand c'est terminé, ça laisse un petit goût de… on dit « ouf ! ».

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Mais en même temps, il y a un manque. Y a un manque parce que ces relations nous manquent en dehors de l'établissement. Le fait de s'appeler tout le temps au téléphone : « Tu as oublié, tu n'as pas oublié, y a ceci n'oublie pas, c'est toi qui ramènes cela ? Ça va ? Tout va bien ? » Les élèves malades, on s'en occupe aussi, on emmène des médicaments. Après, y a un vide qui se crée, un petit manque.

Intervieweur : Oui, un petit bout de… un manque de quelque chose.

Interviewée : Oui, quelquefois pendant le projet comme on ne s'attendait pas à certaines difficultés, on se dit : « Je ne recommencerai plus ». Mais là, je n'avais qu'une envie, c'est de recommencer.

Intervieweur : De reprendre et de recommencer.

Interviewée : Oui.

Intervieweur : Dans votre rôle, quand vous interveniez pour prendre des décisions, par exemple avec les élèves, comment cela se passait ?

Interviewée : Toujours de manière collégiale.

Interviewée : Oui.

Interviewée : Toujours de manière collégiale. On ne voulait rien leur imposer. Surtout moi, je ne suis pas quelqu'un qui aime imposer, même dans mon enseignement, surtout en BTS. J'enseigne en BTS. On essaye de prendre toujours les décisions de manière concertée. Donc, même si on a une idée de là où on veut arriver, on essaye de faire en sorte que nos interventions dirigent l'élève vers ceci ou cela, sans peut-être qu'il s'en rendre compte lui-même, mais jamais imposer quelque chose ! Surtout dans ce cadre-là.

Intervieweur : Oui, vous alliez dans le sens des élèves ?
Interviewée : Nous les écoutions.

Interviewée : Oui.

Interviewée : Parce que quelquefois, ils ont de meilleures idées que nous, surtout sur le plan pratique. On a des élèves qui travaillent, qui sont aussi dans le milieu professionnel.

Intervieweur : Ah oui, qui mènent à la fois une vie professionnelle et une vie scolaire.

Interviewée : Voilà, donc, même à mi-temps.

Intervieweur : Oui, à mi-temps également.

Interviewée : Oui, ou les soirs, pendant les vacances, mais qui ont déjà une adaptation à la vie professionnelle, dans le privé, que nous n'avons pas. Donc, quelquefois ils nous disent : « Mais Madame, non, ce n'est pas comme ça. En tout cas, là où je travaille, ça se passe comme ça. » Et nous les écoutions. Donc, nous les écoutions. Ils ont aussi l'expérience de leurs parents qui sont pratiquement tous dans le privé.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Aucun parent dans la fonction publique, tous dans le privé. Donc : « Ah ma maman m'a dit que… » vous voyez…

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Et on a eu besoin des parents pour des flyers, des dépliants et les parents impliqués ont répondu.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Ils ont utilisé leur entreprise.

Intervieweur : Oui, parfois oui.

Interviewée : Oui, oui.

Intervieweur : C'est un petit coup de pouce.

Interviewée : Voilà.

Intervieweur : Qu'est-ce que vous pouvez dire du fonctionnement de la mini-entreprise et de votre rôle par rapport à ce fonctionnement ? Peut-être que nous en avons déjà parlé.

Interviewée : Un fonctionnement très simple. Alors je ne sais pas si c'était écrit le rôle… « chaque élève avait un rôle… »

Intervieweur : Oui, oui, une fonction.

Interviewée : Une fonction, oui. Alors, je suis chargée de projet en tant qu'encadrant et la mini-entreprise a son organigramme.
Intervieweur : Son organigramme, d'accord.

Interviewée : Donc, on a un gérant, un gérant adjoint…

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Un comptable, une secrétaire.

Intervieweur : Oui, donc chacun a sa fonction.

Interviewée : Chacun avait sa fonction et chacun remplissait sa fonction. Donc, celle qui a eu le plus de travail – c'était elle – on s'est rendu compte, en fait.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Elle n'arrivait pas toujours à assumer son rôle.

Intervieweur : En production, oui.

Interviewée : Donc il a fallu que d'autres viennent l'aider, mais elle a beaucoup travaillé. C'était plus manuel et elle a beaucoup travaillé. En fait, on l'a nommée, en fait – on ne l'a pas nommée, ils se sont choisis – mais on l'a poussée à choisir ce rôle parce qu'elle a fait un CAP Couture.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Donc elle savait donc manipuler la machine, donc, c'est pour cette raison. Mais sinon, les autres ont dû aider. Donc, ils avaient chacun leur rôle, et nous, comme je vous le

disais, c'était manager un petit peu, rebooster, motiver et j'avoue que sur le plan de la production, nous les profs, on a pas mal travaillé aussi parce que tresser, pour tresser, c'était long. Donc on a dû le faire chez nous, faire du tressage chez nous. On a dû faire ça.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Nous avions mal aux doigts à force (rire).

Intervieweur : A ce point-là, quoi. Oui, c'est la particularité de votre mini-entreprise, c'est vraiment d'être artisan.

Interviewée : Voilà.

Intervieweur : Oui, de faire un travail artisanal et avec les petites mains.

Interviewée : Voilà c'est ça.

Intervieweur : Et comment avez-vous décidé du choix de ce produit ? Entre les élèves par exemple, comment cela a été…
Interviewée : Alors, nos enfants ont, nous avons eu une première rencontre entre collègues, il y a des collègues, je vous ai dit, qui n'apparaissent pas sur le document de GIP DAIFI.

Intervieweur : Oui.
Interviewée : Mais il y a eu trois autres collègues qui se sont associés à nous et nous nous sommes réunis, dans un premier temps, pour essayer de, type brainstorming un peu, donner des idées réalisables. Nous avons donc un professeur à la retraite qui est, qui enseignait les PSE, c'est-à-dire : la Prévention Santé Environnement. À l'époque, elle a été professeure d'économie familiale et sociale et elle était aussi professeure d'arts appliqués. Donc elle nous a donné, nous a un petit peu aidé dans le choix de notre production. Et nous avons un professeur, un professeur de vente et un professeur de lettres aussi, un autre professeur de lettres. Donc, nous nous sommes réunis, nous avons donné des idées avec une préférence pour ce produit-là. Ensuite, nous avons proposé à nos élèves. Ce sont donc des élèves volontaires.

Interviewée : Oui.

Interviewée : Nous avons réuni le groupe, il y avait d'autres élèves. Nous avons eu deux réunions dans le groupe et il y en a qui se sont éliminés d'eux-mêmes parce que ça leur paraissait trop de travail, trop de choses à faire, donc ils se sont éliminés. Ceux -là sont restés, et au bout de deux réunions, ils ont lancé leurs propres idées aussi en argumentant « pourquoi ? », le côté positif, le côté négatif.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Et donc, ils sont arrivés à être d'accord avec nous sur ce produit-là, mais on ne leur a pas dit que c'était notre produit préféré, mais ils sont arrivés à choisir celui-là. Et donc, on a commencé par mettre en place un petit emploi du temps, un petit agenda, un rétro planning par rapport à une date pour récolter la matière première, découper et tresser, et bien sûr, on n'a pas pu respecter ce rétro planning puisque nous n'avons pas eu la matière première à temps.

Intervieweur : Ce choix a duré longtemps ?

Interviewée : Un mois à peu près.

Intervieweur : Un mois quand même, oui, mais c'était important de savoir ce que vous alliez produire.

Interviewée : C'était important que les élèves aient l'impression d'avoir choisi, car c'est ce que le GIP DAIFI demande, que ce soit une idée des élèves. On a eu l'occasion de réaliser, pas seulement nous, mais toutes les mini-entreprises de réaliser les idées des profs et lors de notre séminaire sur le business plan, la personne qui nous faisait ce séminaire, le professeur d'université, Monsieur Joël R., nous disait d'éviter parce qu'au bout d'un certain temps, les élèves vont baisser les bras ou abandonner parce que ce n'est pas leur idée. Alors il nous disait, c'est vrai, le prof a envie, dans ses fantasmes, de réaliser telle ou telle chose. Mais rien ne dit que l'élève, lui, qui n'a pas le même vécu, qui n'a pas la même expérience, a envie de réaliser ce projet. Donc il fallait absolument que l'idée vienne des élèves. Donc on a beaucoup de professeurs qui ont rectifié le tir par rapport à cela. Nous on voulait que les élèves aient cette impression en tous cas d'avoir choisi.

Intervieweur : D’accord.

Interviewée : Voilà, ça a pris un petit peu de temps parce qu'il y avait beaucoup d'idées extravagantes les unes que les autres, ou peut-être que l'une de ces idées aurait été peut-être plus judicieuse que celle- là, mais bon d’eux-mêmes…

Intervieweur : Oui, d’eux-mêmes ils ont eu la liberté de choisir.

Interviewée : Oui, parce que l’idée leur a plu : recycler dans le cadre du développement durable.

Intervieweur : Il y a eu un vote ? Même en général dans la mini-entreprise, il y avait des débats avec des votes ? Il y avait des débats aussi ?

Interviewée : Il y avait des débats aussi, alors on leur demande d'argumenter.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : C’est celui qui argumente le plus, le mieux qui réussit à fédérer autour de lui les autres, donc des votes, non, jamais voté.

Intervieweur : Pas de vote, pas d’élection. Rien ?

Interviewée : Non, c’est toujours la discussion.

Intervieweur : Oui, même pour le gérant, il n'a pas été élu par les autres ? Ça été fait comment ?

Interviewée : Alors élu, non. On a demandé… Je ne sais pas si vous avez remarqué, c’était un élève de seconde, alors qu'il y a des élèves de BTS.

Intervieweur : Ah oui, je n’avais pas fait…

Interviewée : Assistant-manager, communication, c’est un élève de seconde qui a… parce que, dès le premier abord, on a remarqué que c'est un élève qui n'a pas peur de prendre la parole en public et qui s'exprime très bien, sans complexe, sans… mieux que les autres. Donc, on a

commencé par dire : « Toi, tu serais bien en gérant » et je crois que tout de suite, lui aussi s'est senti valorisé.

Intervieweur : Dans ce rôle-là, oui.

Interviewée : Et les autres ont dit : « Ouais, pourquoi pas ? OK, d'accord il sera gérant. » C'est comme ça que ça s'est fait. Et puis ils se sont, d'après leurs compétences, d'après la manière dont ils se voient, ils se sont donné des rôles, c'est comme ça. Mais il n'y a pas eu de vote.

Intervieweur : D'accord. Pour revenir tout à l'heure au fonctionnement, il y a une question qui me vient à l'esprit : comment vous faisiez concrètement quand vous vendiez un produit ? Puisque vous aviez des ventes, vous aviez un compte en banque, comment…

Interviewée : Il y a une association qui s'appelle « ABC amis de *** (? 0.58.29) », qui regroupe les anciens élèves…

Intervieweur : D'accord.
Interviewée : … les anciens professeurs et les professeurs et élèves actuels. Nous faisons une Assemblée générale tous les deux-trois ans et nous avons utilisé cette association et le compte en banque de cette association pour fonctionner.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Parce que c'est vrai que le GIP DAIFI demandait que soit une association, soit créé pour avoir un compte en banque, soit il passerait par le lycée.

Intervieweur : D'accord, l'un ou l'autre.

Interviewée : Donc, passer par le lycée ça devient un peu compliqué pour avoir les sous après. Nous, on n'a pas eu à créer d'association, elle existait déjà, donc nous passions par…

Intervieweur : Cette association.

Interviewée : Voilà, pour tout ce qui était gestion financière.

Intervieweur : C'était plus pratique, d'accord. Nous en avons parlé aussi, mais pouvez-vous me parler des élèves, en fait ? Vos impressions des élèves qui étaient là.

Interviewée : Alors euh…

Intervieweur : Nous l'avons évoqué, car au fur et à mesure vous avez évoqué certains élèves, celle qui a dû abandonner.

Interviewée : Oui, elle a dû abandonner parce qu'elle a avait un ego surdimensionné.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Stacy, elle est… Je vais vous dire franchement, elle est très imbue d'elle-même et les autres ont du mal à supporter cela. Pourtant, c'est une élève dynamique, qui a des idées, mais elle veut imposer ses idées et les élèves le prennent très mal, et même nous quelquefois, elle a un ton déplaisant. Et donc d'elle-même, elle a senti que comme elle n'était pas plébiscitée dans ses idées, dans sa manière d'être, elle s'est un petit peu éloignée, et comme elle est partie en stage à l'étranger – puisque en assistant-manager, on a une période de stage obligatoire à l'étranger – donc elle est partie, et ça a fait que l'on a fonctionné sans elle. À son retour de stage, elle n'est pas revenue dans le groupe et nous ne l'avons pas sollicitée non plus. Donc, voilà. Pourtant dans sa classe, il y avait un autre, Dimitri, qui est parti en stage aussi mais que, le jour de son départ, ses copains sont allés à l'aéroport lui dire au revoir, faire un petit charivari avec lui. Quand il est revenu aussi, ses copains sont allés le chercher, très intégré au groupe parce que c'est quelqu'un de convivial, qui aime chanter et qui donne des idées, mais qui n'impose pas les siennes. Il est plutôt du genre à laisser les autres donner des idées.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Il va dans leur sens et c'est un petit peu lui qui faisait, qui mettait de la bonne humeur. Toujours, jamais un mot plus haut qu'un autre, vraiment. Dimitri, c'est ça.
Alors, Carolina, c'était la miss ! D'ailleurs, elle a été, après, élue ambassadrice du lycée lors d'une soirée gala, mais c'est vraiment la petite poupée d'origine, elle vient de Saint-Domingue et – la jolie petite poupée, vraiment la poupée – elle était là, elle travaillait, ne donnait pas

beaucoup d'idées, ne savait pas trop comment, même quand elle en donnait, argumenter, mais que ses camarades respectaient quand même puisqu'elle était là. Elle était là et quand elle n'était pas là, c'est parce qu'elle était partie à Saint-Domingue et qu'elle avait débordé sur les vacances, avant, après, donc… Sinon Carolina, oui, caractère agréable aussi. Alors, face à d'autres, c'est par exemple notre gérant, Gilles, très fort caractère, qui parle bien. De temps en temps, il fallait un petit peu le recadrer parce qu'il dérapait dans ses plaisanteries, donc il fallait toujours lui dire : « Gilles ceci, Gilles cela », mais très bien encadré par sa mère. Sa mère, vraiment, elle nous a donné un coup de main sérieux. Non, Gilles, qu'est-ce que je peux dire de lui encore... ? Non, c'est à peu près tout.
Alors Fabien, il est d'origine métropolitaine, mais il est ici depuis pratiquement sa naissance.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Fabien, c'est… Si on voyait un deuxième gérant, ça aurait pu être lui. Il était gérant adjoint, mais l'élément pondérateur du groupe tissage, jamais de mauvaise humeur non plus, son expérience en entreprise nous a beaucoup aidés.

Intervieweur : Il avait quel type d'expérience en entreprise ?

Interviewée : Dans la vente.

Intervieweur : Dans la vente, d'accord.

Interviewée : Il travaille beaucoup chez CONNEXION, un distributeur d'électroménagers, de produits, et c'est un bon vendeur. Régulièrement, CONNEXION l'appelle. C'est vraiment un bon vendeur. Lors de ses périodes de stages, on est toujours très, très satisfait de lui parce qu'il prospecte bien et il vend bien. Donc c'est un bon élément perfectible : il écoute quand on lui fait une remarque et il en tient compte et il progresse ; et son inséparable ami Lucas, qui est aussi d'origine métropolitaine, qui est ici depuis trois ans, il a fait sa première et terminale Bac Pro chez nous, donc 4 ans, puisqu'il a fait la première année de com' et il est en deuxième année. Il a beaucoup voyagé, et ça, c'est un point positif pour lui parce qu'il est très ouvert. C'est quelqu'un qui s'intègre vraiment bien – quand je dis qu'il a voyagé – ses parents, surtout sa mère, je crois – parce que ses parents sont séparés – sa mère lui a donné une grande ouverture d'esprit. C'est vraiment notre petit Lucas.

Intervieweur : D’accord.

Interviewée : Il plaisante beaucoup aussi, tout le monde l'adore, Lucas. Il est notre petit Lucas. Il sait prendre ses responsabilités aussi. C'est lui, si on dit à Lucas : « Lucas, tu te charges de cela », il va tout faire pour atteindre les objectifs, et il en veut ! Franchement, c'était lui le plus déçu qu'on n'ait pas eu le premier prix. Il était vraiment déçu. Il a failli pleurer.

Intervieweur : Oui, d’accord, il était ému.

Interviewée : Au-delà de l'émotion, il a, pour lui nous méritions le prix et les autres ont triché de ne pas nous le donner (rire). On a dû beaucoup lui parler pour qu'il accepte qu'on ait eu pour lui, seulement le prix de l'artisanat. Pour lui, ce n'était pas un bon prix. Il fallait qu'on ait le premier prix ou le deuxième prix et dans le groupe, il y avait beaucoup d'espoir d'avoir le premier prix. Mais je crois que ce qui a joué en notre défaveur, c'est qu'on n'a pas su atteindre les objectifs de production.
Intervieweur : Oui, le nombre de ventes.

Interviewée : Oui. Alors vous parliez tout à l'heure de la vente des produits ?

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Alors, c’est par commande.

Intervieweur : D’accord.

Interviewée : Nous avions un carnet de commandes et déjà, au sein du lycée, on a commencé avec, surtout les enseignants qui ont joué le jeu, qui ont commandé, dans la famille et après, dans les relations de chacun. Et donc, on n'est pas arrivé à avoir ce qu'on voulait avoir comme commande, et même, on a fait passer après les commandes des collègues, et jusqu'à maintenant, on n’est pas encore arrivé à satisfaire ces commandes. Mais bon, les collègues sont indulgents, ils ont compris que…

Intervieweur : Vous avez eu plus de succès que vous ne l’attendiez ?

Interviewée : Oui, surtout le jour de la Foire expo. Voici notre planning.

Intervieweur : Oui, d'accord, de septembre à mars. Très bien, je vous remercie.

Interviewée : Donc nous avions la Foire expo dans les jardins.

Intervieweur : En juin, euh…

Interviewée : Non c'est la remise des prix, attendez…

- Lecture d'un document -

C'était le samedi 4 mai.

Intervieweur : D'accord, l'exposition.

Interviewée : Oui, mais à cause des intempéries, elle a été reportée d'une semaine.

Intervieweur : D'accord. C'était cette période-là.

Interviewée : C'était cette période-là dans les jardins de Guadeloupe Première. Alors nous avions vraiment, pour nous, nous avions le plus beau stand.

Intervieweur : Ah oui.

Interviewée : Mais nous n'avons pas eu le prix, mais on a mis le paquet, car comme il s'agissait d'accessoires de salle de bains, un entrepreneur de la place, GUADELOUPE CARRELAGE, GÉNÉRAL BRICOLAGE nous a prêté une salle de bains avec jacuzzi – vraiment un beau truc – et on a bien installé, on a décoré. Franchement, on a visité les stands, et pour nous, on avait le plus beau stand. Mais apparemment, le jury a préféré d'autres stands plus, peut-être, dans la cosmétique ou ce genre de choses. Et les élèves étaient déçus parce qu'ils avaient, déjà pour amener le jacuzzi c'était à notre charge : donc c'est un ancien élève dont le père a un van, qui a demandé à son papa le van, qui pèse des tonnes… donc il fallait mobiliser d'autres élèves qui ont consenti à faire le transport, l'installation, tout. Pour la décoration, les élèves ont amené des

choses aussi, on a décoré. Donc pour nous, c'était le plus beau stand et nous allions avoir le prix. On l'a pas eu et on a dû, nous, gérer la frustration de nos élèves. On a dû gérer. Franchement, ils étaient tellement déçus… Nous avons dû gérer pour qu'ils apprennent que dans la vie professionnelle, ce n'est pas parce qu'on pense quelque chose que la chose sera et que les gens subissent beaucoup d'échecs avant d'arriver, avant de réussir. Donc il fallait vraiment faire un travail sur eux. Puis, le jour de la remise des prix aussi, ils pensaient être parmi les trois premiers, et… non…

Intervieweur : C'était une frustration.

Interviewée : Oui. Là, il y en a qui ont pleuré. Et quand on a proclamé auprès de l'artisanat, on leur a dit : « Vous voyez, c'est le meilleur prix parce que nous étions dans le cadre de l'artisanat, donc on a eu le prix… ». On a dû nous-mêmes faire taire notre déception pour pouvoir leur dire : « Non, c'est un très bon prix… En plus, la Chambre des Métiers allait vous donner à chacun un petit chèque… » donc ceux qui, dans les autres prix, premier, deuxième, troisième : non.

Intervieweur : Il n'y avait pas, non.

Interviewée : Donc, c'est vraiment le meilleur prix qu'il puisse être pour nous, dans notre catégorie de développement durable – artisanat – on a le meilleur.

Intervieweur : Après coup, en fait.

Interviewée : Après coup, oui. Mais ils ont gardé un petit goût amer quand même.

Intervieweur : Oui, pendant la cérémonie.

Interviewée : Oui, pendant la cérémonie. Certains ont dit qu'ils ne participeraient plus parce que c'est que des tricheries, et il y en a qui ont dit : « Bon ben l'année prochaine, on va remettre ça. »

Intervieweur : Ils ne se sont pas sentis découragés.

Interviewée : Pour certains, non.

Intervieweur : Pour vous, le groupe était homogène ?

Interviewée : Oui, malgré le fait qu'il y ait des secondes, Bac pro et des BTS, le groupe est devenu homogène, mis à part Stacy. Le groupe, nous l'avons vu lors de la première réunion, on leur a demandé d'avoir une tenue similaire, ils étaient tous et les seuls – les seuls de tous les lycées – à avoir une jolie tenue professionnelle. Donc tout de suite, ils se sont fait remarquer dans leur intervention.

Intervieweur : Ils avaient des chemises…

Interviewée : Voilà : des chemises, cravates, alors que les autres étaient en T-shirts… chemises, cravates, pantalons, chaussures, pour les garçons – et jupes et chemisiers pour les filles, donc impeccables. Ils ont joué le jeu et ils étaient vraiment très bien et ils se sont fait repérer rapidement, et même au sein de GIP DAIFI, il y en a qui pensaient qu'on allait avoir le prix, notamment Madame B. qui nous a suivis parce qu'il a fallu qu'on ait quelqu'un ici qui nous disent : « Non, votre plan financier n'est pas bon, ce n'est pas ainsi que l'on fait, il faut faire comme ça, il faut faire… »

Intervieweur : Elle venait souvent vous voir ?

Interviewée : Oui, elle est de Guadeloupe Expansion, donc elle venait régulièrement. On a eu de bonnes relations. Vraiment, elle nous a donné des infos au-delà de ce qu'elle devait donner.

Intervieweur : Elle a beaucoup participé au fonctionnement, en fait ?

Interviewée : Oui, elle est venue au lycée au moins quatre fois.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Pour, à chaque fois, nous dire : « Bon, c'est bon, vous êtes sur la bonne voie. Là, ça pêche par ici, rectifiez ceci. »

Intervieweur : C'est une association, Guadeloupe Expansion ?

Interviewée : Oui, qui a travaillé avec le GIP DAIFI. C'est eux qui ont fait le premier rassemblement des mini-entreprises pour leur dire : « En tant que jeunes entrepreneurs, vous devez procéder de telle manière parce que vous voulez vendre un produit, il y a une marche à suivre, il y a un cahier des charges, il y a des choses. Donc, c'est ainsi qu'on travaille, dans le monde de l'entreprise c'est comme ça. » Donc c'est Guadeloupe Expansion qui a procédé à la formation initiale des jeunes.

Intervieweur : D'accord. Vous étiez là lorsqu'ils ont démarré l'aventure ?

Interviewée : Oui, d'ailleurs ça m'étonne que le GIP DAIFI ne vous ait pas mis en contact.

Intervieweur : Non, je n'ai pas été mis en contact, mais en interview j'ai entendu parler de Guadeloupe Expansion, on m'avait dit ça, qu'ils étaient à la base.

Interviewée : Je pense qu'il faudrait rencontrer Madame B. ou son…

Intervieweur : Peut-être, oui.

Interviewée : Son collègue.

Intervieweur : Oui, éventuellement, d'accord. Au niveau des élèves, pensez-vous qu'il y a eu une évolution dans leur acquisition des savoirs ?

Interviewée : Ah oui, oui oui. Déjà, dans la forme que doit prendre déjà notre inscription, car on nous a demandé des documents, de remplir des documents dont ils ne savaient pas. Donc ils ont appris. Et je pense que ça, c'est acquis. Ils ne s'en servent pas directement dans le cadre scolaire peut-être, quoi que, pour les BTS com', le cahier des charges est quelque chose de très important, donc ils ont eu un contact déjà là, avec les entreprises ; mais sinon, je pense qu'ils ont appris pas mal de choses. Déjà à vivre ensemble, le bien vivre ensemble, ce n'était pas évident. On s'est dit comment les secondes allaient faire pour ne pas avoir des complexes face aux étudiants de BTS, ou comment les étudiants de BTS devaient gérer peut-être leurs

complexes de supériorité face à des élèves de seconde. En fait, on a remarqué que naturellement…

Intervieweur : Ce n'était pas un souci.

Interviewée : Non, ce n'était pas un souci. Il n'y avait pas de petits ni de grands, il n'y avait pas… Donc ils ont appris, mais c'est des qualités qu'ils avaient déjà en eux, donc : vivre ensemble, écouter. Ecouter beaucoup, car si l'on n'écoute pas, le groupe explose, donc apprendre à s'écouter et apprendre à faire des compromis parce que très souvent, ils sont entiers. Ils sont entiers et donc, ils ont appris à faire des compromis parce que, par exemple Lucas, c'est un leader naturel : il est hyperactif et il parle beaucoup et il aurait tendance à s'imposer.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Mais il a appris à écouter ses camarades, à faire taire son ego parce que le fait qu'il ait voyagé dans le monde, il est allé à peu près presque partout, il a une culture générale qui est au-delà de ce que les autres ont.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Donc naturellement, il a tendance à dire : « Je sais. » Donc il a appris à écouter les autres, qui, même si les autres ne sont pas allés aussi loin, ils savent aussi quelques petites choses. Donc, il a appris à écouter.

Intervieweur : Ce qui, au départ, n'était pas forcément le cas ?

Interviewée : Non, ce n'était pas forcément le cas, parce qu'il sait Lucas (rire). Il s'est rendu compte aussi que même si on n'est pas allé à Tahiti ou ailleurs, on peut savoir des choses quand même. Et puis, il est comme ça, mais c'est quand même bon camarade. Il est très généreux et il partage. Je l'ai vu, par exemple, emmener son matériel, il a une petite imprimante portable, le faire partager avec les autres. Non, il est très… Un petit côté anecdotique : il aime manger, il a tout le temps faim. Et les autres le nourrissent en quelque sorte (rire) donc, tout en se plaignant qu'il est toujours en train de piquer dans leurs affaires, c'est quand même de bon gré qu'ils lui donnent : « Tiens, Lucas, on sait que t'as toujours faim. Tiens, tiens ».

Intervieweur : Il ne refuse pas…

Interviewée : Jamais, jamais ! Donc, il mange plusieurs fois dans la journée. Pourtant, il n'est pas gros, non.

Intervieweur : Non, mais il grignote beaucoup.

Interviewée : Oui. Lucas est spécial dans le groupe. Sans Lucas, le groupe n'aurait pas été ce qu'il a été. Même pour nous, quand Lucas n'était pas là : « Tiens, Lucas n'est pas là ! », c'est un petit manque.

Intervieweur : Cela se voyait.

Interviewée : Oh oui, ça se voyait ! Toujours le premier à faire des blagues aussi, une grande ouverture d'esprit, vraiment.

Intervieweur : Le rapport au savoir, cela a apporté quelque chose ?

Interviewée : Je pense que oui, ils disent, sauf peut-être elle.

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Ils disent qu'ils sont tous capables d'avoir leur propre entreprise maintenant, vu ce qu'ils ont vécu à l'intérieur, entreprendre au lycée, vu tout ce qu'ils ont appris sur tout le côté administratif qu'ils ne voyaient pas, la relation avec… même avec les impôts – pourtant, ils n'ont pas eu cela à faire, ils n'ont pas eu affaire aux impôts – mais il fallait quand même leur donner une idée des choses. Donc, ils ont un peu balayé tout ce qu'on fait sur le plan administratif pour créer une entreprise et la faire perdurer. Savoir qu'au cours de la première année, par exemple, l'entreprise ne fait pas de bénéfice. Donc on travaille, mais on travaille pour nourrir, recapitaliser peut-être, acheter, etc. investir en tout cas. Donc, ils pensaient que quand ils auront une entreprise, tout de suite, ils allaient avoir leur BM, un salaire de… non. Ils ont appris les choses concrètement telles qu'elles se déroulent sur le plan, sur ce plan-là, sur le plan de la gestion du personnel aussi, la gestion du groupe ; ils ont appris que ce n'est pas parce qu'on

est chef d'entreprise qu'on doit s'imposer, parler n'importe comment à ses collaborateurs : créer une dynamique au sein de son entreprise qui doit rester humaine. Donc ils ont appris, oui, ils ont appris… Parce qu'ils se faisaient une fausse idée du monde de l'entreprise : « Moi je suis le chef, je fais ce que je veux, j'ai ma BM, ma Mercedes, je donne des ordres. » Pour eux c'est un peu ça, cette vision-là. Et ils se sont rendu compte que non – surtout aujourd'hui – qu'il y a aussi peut-être des syndicats, qu'il y a...

Intervieweur : Oui, des droits qui sont mis en avant.

Interviewée : Voilà.

Intervieweur : Oui, d'accord. Dans la communication, vous pensez que cela a apporté quelque chose ?

Interviewée : Alors, ils ont eu une évaluation de la communication, ça a été l'un des points de la note attribuée pour le prix et ils ne se sont pas très bien débrouillés. Pourtant, on a affaire à des gens qui aiment communiquer et qui parlent bien, notamment Gilles, Lucas, Fabien et même si Carolina elle n'est pas très débrouillarde sur le plan de l'élocution, mais on l'a mise en avant quand même pour l'esthétique, on va dire, du groupe qui allait défendre le projet oralement devant un jury.
Gilles, alors que c'est quelqu'un qui ne se laisse pas facilement impressionner, il a quand même été un peu impressionné et Fabien aussi. Et donc, leur exposé oral a pêché un peu, alors qu'on ne s'y attendait pas. On pensait au contraire qu'ils allaient avoir des points lors de la communication sur leur mini-entreprise parce qu'ils maîtrisaient les objectifs, ils maîtrisaient tous les points : la production, ils maîtrisaient tous les points, tous. Nous les avions briefés, ils avaient répété, et non, ils ont été un peu stressés et impressionnés face au jury. Donc ils se sont rendu compte aussi que ce n'est pas parce que l'on parle comme ça dans le groupe, on sait s'adresser à ses collaborateurs, qu'on peut forcément porter son projet auprès d'une autre instance. Donc ils ont eu cette réalité en face d'eux aussi et donc, ils ont perdu des points aussi.

Intervieweur : D'accord, mais leur facilité dans la communication est arrivée quand ? C'était déjà un acquis ?

Interviewée : Oui, naturellement. Par exemple, avec l'administration du lycée, l'échange avec le proviseur à chaque fois, pour dire : « Monsieur le proviseur, nous avons besoin de telle chose, nous avons besoin… », écrire le courrier, donner non seulement le courrier, mais dire ce dont il s'agit face aux arguments du proviseur, contre argumenter. Lors de la Foire expo, ils ont été très, très, très bien. Le jury est passé, ils ont bien défendu leur projet devant le jury. Ils ont su aussi attirer les clients, remplir leur carnet de commandes, vendre le produit sur place, et ça, à part cette petite-là, même Carolina dans l'action comme ça, avec son sourire, elle les ramène au stand. C'était le bon communicant.

Intervieweur : D'accord. Et en termes d'autonomie, qu'est-ce que vous avez pensé des élèves, leur autonomie ? Elle a évolué ?

Interviewée : Alors nous avons dû parler, beaucoup, pendant… du début du projet, jusqu'au mois de février environ. Ils ont eu besoin de nous pour tout : pour fixer les rendez-vous, constituer les ateliers, pour tout. Et jusqu'à ce qu'un jour, ma collègue en a eu marre et elle me dit : « Moi je laisse tomber, ils ne sont pas capables d'être autonomes », jusqu'à ce que je les réunisse et je leur dis : « Écoutez, voilà ce qui va se passer : vous fatiguez tout le monde, on va laisser tomber si vous n'arrivez pas à être autonome ! C'est-à-dire que même si nous ne sommes pas là, vous devez pouvoir vous réunir, travailler, produire. » Je leur ai fait un petit courrier aussi, et à la suite de cela, ils se sont rencontrés sans nous et ils ont décidé d'être plus indépendants et de nous faire part de leurs idées, et ils ont dit : « Madame, même si vous n'êtes pas là, on va se rencontrer, on va faire. »

Intervieweur : Il y a eu un déclic ?

Interviewée : Il y a eu un petit déclic, oui.

Intervieweur : D'accord, et dans la confiance en soi des élèves, il y a eu une évolution ?

Interviewée : De manière individuelle, elle elle… non, pas vraiment. Ça lui a peut-être apporté un petit plus car elle était vraiment très, très timide : elle se cachait derrière les autres pour les photos, elle n'était jamais comme ça partante. Elle a un petit peu évolué parce que lors de la Foire expo, elle a dû répondre aux questions puisque c'était la chargée de production, et donc, elle n'a pas failli, elle a répondu. Et j'ai vu que cette année, elle jouait un peu de l'aura de ce

qu'elle a fait, de l'année dernière. Hier par exemple, dans le bus, elle a fait partie des élèves qui allaient au Prix Carbet, et je l'ai vue – je ne l'ai pas cette année en tant qu'élève – mais elle plaisantait avec un autre professeur, mais vraiment, j'ai dit : « Oh là, elle a changé. » Donc, je pense que ça lui a servi.
Alors Carolina, naturellement, va beaucoup vers les autres. Elle a été élue ambassadrice du lycée, elle se sert de sa plastique et sa beauté pour se faire accepter. Comme elle est très agréable, elle n'a pas besoin de beaucoup parler.

Intervieweur : C'est une des plus jeunes d'ailleurs ?

Interviewée : Oui, donc voilà. Gilles est égal à lui-même. Je sais pas si ça… dans la communication.

Intervieweur : Dans la confiance en soi ?
Interviewée : Dans la confiance en soi, c'est quelqu'un qui a une haute opinion de lui, et quelquefois, c'est même désagréable puisque ses professeurs se plaignent de lui par rapport à cela, ses camarades aussi. Donc, il a confiance en lui, il a une bonne estime de soi.
Dimitri, la confiance en soi, oui, parce que c'est quelqu'un qui a été, par exemple, élevé par sa grand-mère, donc il n'est pas tout à fait comme les autres, il n'est pas tout à fait dans ce monde de consommation, de facilité, de superficialité. Je pense que ça lui a peut-être donné ce petit côté de légèreté. Il aime beaucoup chanter et il a été aussi ambassadeur du lycée.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Parce qu'il chante bien.

Intervieweur : C'était l'un des ambassadeurs ?

Interviewée : Il y a une élection chaque année des Miss et Mister – mais je préfère le terme ambassadrices/ambassadeurs – qui se fait lors d'une soirée gala organisée par les BTS assistant-manager.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Et donc, c'est lors de cette soirée qu'ils sont élus. Dimitri, cela lui a apporté une dimension au niveau du lycée.

Intervieweur : D'accord, qu'il n'avait pas au départ.

Interviewée : Qu'il avait dans sa classe.

Intervieweur : La mini-entreprise a vraiment eu cet impact-là ?

Interviewée : Oui.

Intervieweur : Ou juste le titre d'ambassadeur ?

Interviewée : C'est un mélange des deux. Je pense qu'il y a eu une implication l'un dans l'autre, un mélange des deux. Et puis ça lui a donné de l'assurance parce qu'en Bac pro, il négociait très mal ses périodes de stage. Et en BTS, ça va beaucoup mieux. Je pense qu'il a appris une rigueur aussi par rapport à la manière de faire. Donc, oui.
En ce qui concerne Fabien et Lucas, j'avais déjà une bonne dose de confiance en eux.

Intervieweur : Oui, d'accord.

Interviewée : Donc non. Et puis Capucine, oui. Capucine n'est pas timide, on ne peut pas dire que Capucine soit timide, mais elle ne sait pas, surtout sur le plan professionnel, se mettre en avant.

Intervieweur : Ça a apporté une évolution ?

Interviewée : Oui, lorsque Stacy est partie, Capucine s'est révélée autrement : la bonne camarade. Et elle l'a dit. Comme elle avait des difficultés de communication avec Stacy, le départ de Stacy l'a libérée en quelque sorte. Donc voilà.

Intervieweur : D'accord, et est-ce que vous pensez que la participation des élèves à une mini-entreprise, c'est les préparer à devenir entrepreneur ?

Interviewée : Oui, oui. Alors, c'est une idée extraordinaire que d'introduire comme ça l'entreprise au sein des établissements scolaires. Franchement, des élèves, peut-être, qui ne se voyaient pas dans une entreprise, collaborateurs proches ou chefs d'entreprise, se projettent parce qu'ils se rendent compte qu'avec du travail, de la rigueur, on peut y arriver. Donc oui, surtout en lycée professionnel, c'est vraiment une idée extraordinaire. C'est vraiment un plus pour nos élèves et c'est demain, en cours de projet, beaucoup d'élèves veulent se greffer, mais c'est trop tard. Ils voient qu'il y a un dynamisme, que les élèves font des choses, ils apprennent des choses, donc il y a des élèves qui disent : « Madame, Madame, je veux. » Bon, c'est trop tard. Donc je crois que c'est un point positif que d'introduire cela dans le système éducatif parce qu'on apprend. En lycée professionnel, les élèves vont en formation déjà, mais ça reste toujours de l'exécution, sauf un peu pour les BTS. Mais ça reste de l'exécution. Ils ne se rendent pas compte du travail réel de l'encadrant ou de celui qui a le pouvoir. Donc je trouve que c'est vraiment une très bonne idée et encore plus pour cette édition, parce que le GIP DAIFI a mis les moyens pour former, non seulement les professeurs, mais aussi les élèves. C'est la première fois qu'il y a autant de formations. Parce que, même à notre niveau surtout, on était dans le flou, parce que ma collègue me dit : « Je sais faire le plan, je sais faire le plan. » Mais elle s'est rendu compte que plus les années avancent et plus le GIP DAIFI a des exigences au niveau du cadre à donner aux mini-entreprises. Donc, et particulièrement là, ils ont été très rigoureux en calquant réellement tout ce qu'il faut faire sur le plan administratif dans une entreprise ou une mini-entreprise. Donc que ça a été positif pour les élèves, c'est sûr, et aussi pour nous.

Intervieweur : Oui. Vous par exemple, vous avez quel type de formation avec le GIP DAIFI ? Ou même en général, pour les mini-entreprises.

Interviewée : Je vous ai dit, moi c'est la première fois. Donc « comment faire un business plan ».

Intervieweur : D'accord, c'était entre enseignants ?

Interviewée : C'était entre enseignants. Le business plan c'était entre enseignants avec l'universitaire Joël R. Moi, j'ai appris des choses que je ne soupçonnais pas et qui servent même dans la vie de tous les jours.

Intervieweur : C'était plusieurs journées ?

Interviewée : Non, c'était une journée.

Intervieweur : Une journée dans l'enceinte de l'université ?

Interviewée : Non, comme c'est Guadeloupe Expansion encore, si je me souviens bien, qui a organisé cette formation, je crois si je me souviens, c'était à Baie-Mahault.

Intervieweur : D'accord, dans leurs locaux ?

Interviewée : Non, pas du tout (rire), c'était dans la salle de conférence de la police municipale.

Intervieweur : Ah, d'accord, c'est original (rire).
Interviewée : Ils ont une magnifique salle avec vidéoprojecteur, donc cela s'est passé là pour les enseignants. Pour les élèves, après : pour leur apprendre en quoi consiste réellement le travail dans une entreprise. Comment vendre ? Parce que c'est le but aussi : fabriquer et vendre. C'était à Guadeloupe Expansion, à Jarry, dans leurs locaux.

Intervieweur : D'accord. Nous arrivons à la fin, encore une ou deux questions ensuite – qui sont quand même assez différentes – mais toujours en lien avec la participation des élèves. Est-ce que vous pensez que la participation des élèves aux mini-entreprises répond à des objectifs politiques ? De nature politique, mais au sens large, pas un politicien, bien sûr. Est-ce que vous pensez qu'il y a des objectifs derrière politiques, même au niveau local, par exemple ?

Interviewée : Oui, bien sûr, mais qu'est-ce qui ne l'est pas ? (rire)

Intervieweur : Oui.

Interviewée : Oui, oui, je pense, parce que lors de la remise des prix, il y avait les représentants du conseil régional, du conseil général, de la municipalité de Baie-Mahault qui soutient à fond ce projet, et tous, ils ont fait des discours qui avaient tendance à dire : « Vous voyez, nous, on s'occupe des jeunes, nous sommes des bons parce que nous avons conscience qu'il faut faire quelque chose pour la jeunesse. » Tous les discours ont été comme ça. Et le discours du maire de Baie-Mahault a été aussi dans ce sens-là, plus encore, en accusant les grandes entreprises telles que EDF qui était là, le Crédit Agricole par rapport aux jeunes, aux emplois des jeunes, à

la formation des jeunes, etc. en leur disant qu'ils avaient les moyens de faire beaucoup plus que ce qu'ils faisaient et qu'ils ne faisaient rien. Donc ces entreprises ont été obligées de répondre que oui, qu'ils font des choses au niveau des formations, voilà. Donc on a eu l'impression lors de cette remise des prix, que c'est une affaire qui est en train de glisser doucement vers des ambitions politiques – alors, vous m'avez dit au sens large – mais là aussi, c'est le sens le plus étroit.

Intervieweur : Le sens du terrain, on va dire.

Interviewée : Voilà, donc des ambitions politiques pour ceux qui étaient là, le représentant du Président de région à l'époque.

Intervieweur : Il était présent ?

Interviewée : Son représentant.

Intervieweur : Son représentant, d'accord.

Interviewée : Oui, le représentant du département aussi, le maire de Baie-Mahault était là, très très « la jeunesse, la jeunesse… C'est moi qui fais le plus, c'est moi, c'est moi » – alors peut-être que c'est vrai aussi (rire) – c'est vrai parce qu'il soutient beaucoup, beaucoup de projets des jeunes, il fait beaucoup et bon, il ne s'est pas caché pour le dire. Alors, il y avait un jeune entrepreneur, le broyeur mobile – je ne sais pas si vous avez entendu parler ?

Intervieweur : Non.

Interviewée : C'est une idée de génie qu'il a eue, ce jeune, en proposant aux entreprises, aux particuliers, de venir sur place pour détruire les documents administratifs, parce qu'il y en a trop dans les maisons, il y en a trop dans les administrations, dans les établissements scolaires. Donc il se déplace comme ça et son carnet de commandes est plein.

Intervieweur : D'accord.

Interviewée : Donc, il était là et il disait comment il est arrivé à réaliser ce qu'il a réalisé jusqu'à maintenant – sans aide – parce que les politiques ne répondent pas malgré tout ce qu'ils disent, ils n'aident pas forcément les jeunes. Donc il a dit comment il est arrivé avec beaucoup de motivation, l'aide et le soutien de sa famille. Mais c'est beaucoup, beaucoup de motivation personnelle que, aujourd'hui, on n'arrive pas à avoir une entreprise qui fonctionne sans cette motivation, qu'il ne fallait pas se décourager. Donc il s'adressait aux jeunes, et qu'il fallait pas forcément compter sur l'aide des politiques ou de plus grandes entreprises parce que ce n'est pas toujours acquis. En gros, voilà. Mais je pense que c'est une idée qui a de l'avenir. Alors la responsable de GIP DAIFI disait que, elle, a fait des prouesses sur le plan financier pour porter ce projet à bout de bras, surtout cette année-là où ils ont fait une formation et où ils ont proposé plein de choses. Elle a même dit que : « Peut-être que vous viendrez m'emmener des oranges en prison, tellement j'ai été comme ça borderline. » (Rire), elle l'a dit devant les politiques : « C'est vrai, vous donnez un petit coup de main, mais ce n'est pas suffisant pour un tel projet, il faut faire tellement de choses que ce que vous faites c'est une petite goutte d'eau dans l'océan. » Donc elle a fait appel à eux. Quoi que bon, elle a été appelée à d'autres fonctions, ça a été, je pense – je prends la responsabilité de mes propos – un moyen, un tremplin pour accéder à une autre fonction.

Intervieweur : Oui, et il y a eu un changement de direction au GIP DAIFI, je n'étais pas au courant. L'année dernière ?

Interviewée : Alors, celle qui a impliqué « Entreprendre en lycée ».

Intervieweur : Ah d'accord.
Interviewée : Je ne sais pas si c'est…

Intervieweur : Ce n'est peut-être pas la directrice du GIP DAIFI, ou la directrice de Guadeloupe Expansion ?

Interviewée : Non, le GIP DAIFI même, elle a été appelée à d'autres fonctions.

Intervieweur : Oui, je n'étais pas au courant, mais vous êtes là depuis…

Interviewée : Non, mais elle l'a dit lors de la remise des prix.

Intervieweur : D’accord.

Interviewée : Elle a fait son discours et puis elle a dit voilà : « L'année prochaine, ce ne sera pas moi, car je suis appelée à autre chose », donc je ne sais pas s'ils ont déjà mis en place un nouveau bureau.

Intervieweur : Non, pas à ma connaissance. Je suis allé plusieurs fois. Moi, je connais la directrice, Madame G. Elsa, mais bon, je ne sais pas si c'était elle, déjà, l’année dernière.

Interviewée : C’est elle, il me semble.

Intervieweur : Qui est toujours là en fait, qui n’est pas partie comme c’était peut-être prévu (rire). Dernière question : est- ce que vous pensez que les mini-entreprises, la participation, ça répond à des objectifs de type pédagogique ?

Interviewée : Oui, parce que comme chacun est bien rentré dans son rôle, déjà ça a permis de réaliser la fonction réelle de chacun, d’une part. D'autre part, il faut écrire, il faut rédiger, donc ils ont dû concevoir du courrier, remplir des documents, donc faire attention aux fautes d'orthographe, à la syntaxe, donc ils ont été amenés à utiliser le dictionnaire, car nous ne répondions pas toujours aux questions, parce qu'il faut s'améliorer à être autonome dans la rédaction. Et sur le plan de la comptabilité, alors, il y en a qui ont fait des progrès, des bons de commande, quelque chose qui paraît simple, on ne sait pas toujours remplir un bon de commandes. Donc, au niveau du secrétariat, au niveau de la vente, ils ont dû mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans le domaine de la vente, ne serait-ce que la prise de contact, l’échange quand on veut vendre quelque chose, donc, il y a une marche à suivre : de l'accueil à la prise de congé. Oui, je pense…

Intervieweur : Pour vous les objectifs pédagogiques, c'est peut-être mettre en pratique ce qu'on a appris ?

Interviewée : Ce qu'on a appris précédemment et apprendre aussi des choses qui pourront servir. Par exemple, le cahier des charges : nos élèves qui étaient en première année de com' n'avaient pas encore vu le cahier des charges. Là, ils sont en plein dedans. Ils ont tout le temps besoin de

rédiger des cahiers des charges pour leur prospection, pour répondre à la demande de clients, d'annonceurs. Donc ça, le cahier des charges, c'est sûr.

Intervieweur : Ils ont énormément appris là-dessus.

Interviewée : Ah oui, oui sur le plan pédagogique, je trouve que c'est aussi une bonne chose parce qu'ils apprennent. Ils mettent… ils doivent utiliser les acquis et ils acquièrent de nouvelles compétences.

Intervieweur : D'accord. Oui, nous avons parlé des compétences : la communication, le travail en groupe, des choses comme ça. Très bien, je vous remercie. Avez-vous des choses à ajouter – sait-on jamais – que vous n'avez pas dit pendant l'entretien ?

Interviewée : Pas vraiment. Je vais vous essayer de vous donner cela comme *** Word (1.49.32) justement.

Intervieweur : Très bien, je vous remercie.

Questionnaire à destination des enseignants ayant pris part à une mini entreprise en 2012-2013

Dans le cas où il existerait plusieurs mini-entreprises au sein de l'établissement où vous exercez, merci de bien vouloir renseigner le questionnaire en référence à la mini-entreprise dans laquelle vous êtes engagé de manière principale.

Renseignements signalétiques et factuels

❖ Renseignements vous concernant

1. Quelle est votre année de naissance ? ….

2. Vous êtes :

Un homme □ Une femme □

3-4. Vous êtes :

Professeur certifié □ Professeur agrégé □ Professeur de lycée professionnel (PLP) □

Professeur contractuel □ Autre (Précisez SVP) : …….

5. Quelle matière enseignez-vous cette année ?

6. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

C'est votre première année □ entre 2 et 5 ans □ entre 5 et 10 ans □ entre 11 et 15 ans □ entre 16 et 20 ans □ entre 21 ans et 25 ans□ plus de 25 ans □

7. Avant d'être enseignant, aviez-vous déjà exercé une activité professionnelle régulière en entreprise ?

Oui □ Non □

7B. Dans votre entourage familial proche, y a-t-il des chefs d'entreprise ?

Oui □ Non □

8. Avez-vous été, à un moment donné, amené à participer à la création ou à la direction d'une entreprise ?

Oui □ Non □

9. Avant le projet des mini-entreprises, avez-vous déjà envisagé le fait de créer vous-même une entreprise ou de participer à sa création ?

Oui □ Non □

10. Etes-vous référent d'une mini-entreprise en 2012-2013 ?

Oui □ Non □

10B. Cette année, y a-t-il plusieurs mini-entreprises dans votre établissement ?

Oui □ Non □

11. Êtes-vous plusieurs enseignants à conduire les activités de la mini-entreprise dans laquelle vous êtes engagé.e ?

Oui □ Non □

Si vous êtes plusieurs, merci d'indiquer quelles sont les disciplines des enseignants, autres que vous, qui participent ou aident dans la mise en œuvre de la mini-entreprise :

-…… -…… -……

-…… -…… -……

12. Y a-t-il d'autres professionnels de l'établissement à l'exception d'enseignants qui participent à la mini-entreprise ?

Oui □ Non □

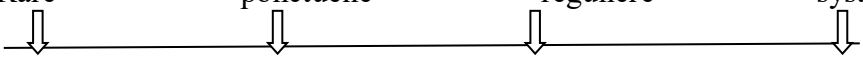
12B. Si oui, quel est leur statut dans l'établissement ?

Conseiller d'orientation □ chef de travaux □ chef d'établissement □ adjoint au chef d'établissement □ autre □, dans ce cas, merci de préciser : …….

12C. Lors des activités de la mini-entreprise, établissez-vous des liens avec d'autres disciplines scolaires ?

13. Durant l'année, quel a été votre taux de présence lors des activités de la mini-entreprise au sein de l'établissement ?

Rare ponctuelle régulière systématique



14. En moyenne, combien d'heures consacrez-vous par semaine à la mini-entreprise ?

…….

15. Combien de ces heures hebdomadaires font l'objet d'une rémunération ?

…….

16. Avant cette année, vous aviez déjà mis en place une mini-entreprise dans un établissement ?

Oui □ Non □

16B. Si oui, combien en avez-vous suivies en comptant celle de 2012-2013 ?

2 □ 3 □ 4 □ 5 □ plus de 5 □

17. Combien de fois en tout étiez-vous référent d'une mini-entreprise ?

2 □ 3 □ 4 □ 5 □ plus de 5 □

18. Durant les trois dernières années, à l'exception des mini-entreprises, avez-vous mis en œuvre d'autres projets avec certaines de vos classes ou certains groupes d'élèves ?

Oui □ Non □

18B. Si oui, merci d'indiquer le(s) titre(s) de ce(s) projet(s) et la réalisation à laquelle il a donné lieu ?

Titre : …….

Réalisation finale : ……

Titre : …….

Réalisation finale : ……

Titre : …….

Réalisation finale : ……

❖ Renseignements concernant votre établissement

19. Dans quel type d'établissement exercez-vous votre activité ?

Collège □ lycée général □ lycée professionnel □

Autre (Précisez SVP) : ……

20. Vous exercez dans un établissement :

Privé □ public □

21. Votre établissement est situé dans :

Une zone d'éducation prioritaire □ une zone sensible □

Autre cas (Précisez SVP) : ……

❖ Renseignements concernant vos élèves

22. Les élèves impliqués au démarrage de la mini-entreprise sont inscrits en (plusieurs réponses sont possibles) :

4ème □ 3ème □ seconde □ première □ terminale □

23. Les élèves sont-ils de la même classe ?

Oui □ Non □

24. Les élèves sont-ils tous de la même classe ?

Oui □ Non □

24B. Si oui, laquelle…..

25. Selon vous, combien des élèves de la mini-entreprise n'atteignent pas la moyenne dans leurs résultats scolaires ?

…….

26. Combien d'élèves étaient inscrits au démarrage de la mini-entreprise ?

……. soit ….. garçons et ….. filles

27. Combien d'élèves ont poursuivi leur engagement jusqu'au concours régional ?

…….. soit …… garçons et ……. Filles

- ❖ Renseignements concernant la mini-entreprise

28. Que produit la ME montée par vos élèves ?

…….

29. Quels sont les clients potentiels de la ME montée par vos élèves ?

…….

30. Quelle est la fréquence moyenne des activités liées à la mini-entreprise :

1 fois par semaine □ 2 fois par semaine □ 3 fois par semaine □ Autre □

31. Combien d'heures sont consacrées à la mini-entreprise par semaine ?

1 heure □ 2 heures □ 3 heures □ plus de 3 heures □

32. Le projet implique une charge horaire supplémentaire à l'élève :

oui □ non □

32B. Si oui, merci de compléter l'énoncé suivant :

Le projet implique normalement un investissement horaire supplémentaire de …. heure(s) hebdomadaire pour les élèves.

33. Le travail de vos élèves dans les mini-entreprises fait-il l'objet d'une évaluation dans le bulletin trimestriel ?

oui □ non □

33B. Si oui, est-ce (plusieurs réponses possibles) :

Une note □ Une appréciation □ Autre (Précisez SVP) :……

34. La mini-entreprise a-t-elle généré des bénéfices ?

oui □ non □

34B. Si oui, quel a été le devenir de ces bénéfices ?

Versement à une association □ investissement dans des biens d'équipement communs □ consacrés à des loisirs pour les élèves □ répartition individuelle entre les élèves □ Autre □, merci de préciser : …….

Investissement dans la mini-entreprise

❖ Perception du travail lié à la mini-entreprise

35. Choisissez l'énoncé qui vous correspond le plus :

- Ce projet est facile à conduire
- Ce projet est plutôt facile à conduire
- Ce projet est assez difficile à conduire
- Ce projet est difficile à conduire
- Ce projet est très difficile à conduire

36. Pour vous, le projet de mini-entreprise a surtout été l'occasion de (effectuer trois choix) :

Surmonter beaucoup de contraintes

Valoriser votre travail

Travailler avec plaisir

Mieux communiquer avec les élèves

Plus communiquer avec les élèves

Apprendre le monde de l'entreprise

Etre plus créatif dans votre espace professionnel

Travailler en collaboration avec d'autres adultes

Sortir d'une certaine routine

Suivre avec difficulté le rythme du projet

Rencontrer des difficultés sans parvenir à les résoudre

Satisfaire un besoin professionnel

37. Que pouvez-vous dire de votre intérêt pour le projet au cours du temps :

Il a disparu □ Il a diminué □ il est resté constant □ il a augmenté □ il est apparu avec sa réalisation □

38. Aujourd'hui, auriez-vous envie de créer vous-même une entreprise ?

Oui □ Non □

38B. Si oui, quel serait son activité ?

……

Relations avec les partenaires

❖ EPA

39. A combien de reprises en moyenne avez-vous eu la visite, dans votre établissement, d'un animateur d'EPA ?

- Jamais
- Moins d'une fois par mois
- Une fois par mois
- Plus d'une fois par mois
- C'était irrégulier

40. En moyenne, combien de temps ont duré les animations proposées lors de ces interventions ?

- Moins de 45 minutes
- Entre 45 et 60 minutes
- Plus d'une heure
- C'était très variable

41. Ces interventions faisaient-elle suite à une demande de votre part ?

- Oui, parfois
- Oui, assez souvent
- Non, jamais

42. Le contenu des animations proposées était-il :

- Déterminé en amont par l'animateur et découvert par vous lors de la séance (cas 1)
- Déterminé conjointement avec vous, et donc connu de vous, avant la séance (cas 2)
- Les deux cas se sont présentés avec une prédominance du cas 1
- Les deux cas se sont présentés avec une prédominance du cas 2

43. Le planning de la mini-entreprise a-t-il fait l'objet d'une élaboration conjointe entre l'animateur d'EPA et vous-même ?

- Oui
- Non

44. Ce planning a-t-il été prévu dès le début du projet ou au fur et à mesure de l'avancement du projet ?

- Dès le début du projet
- Au fur et à mesure

❖ Dans l'établissement

45. Avez-vous eu l'occasion d'échanger, à propos du projet de mini-entreprise, avec vos collègues enseignants de l'établissement ?

- Jamais
- Rarement
- De temps en temps
- A de nombreuses reprises

46. Est-ce que certains collègues ont… (plusieurs réponses possibles) :

- … visité la mini-entreprise
- … apporté une aide technique
- … aidé dans la recherche de partenaires
- … accompagné des élèves à un moment ou un autre du projet
- … proposé des conseils ou des échanges

48. Comment qualifieriez-vous l'implication de votre chef d'établissement dans ce projet ?

- Soutien strictement administratif
- Echanges réguliers avec vous
- Conseils donnés sur le contenu du projet
- Travail de mise en réseau avec des partenaires
- Participation lors des séances consacrées à la ME
- Visite de la mini-entreprise

49. Choisissez trois mots qui représentent selon vous ce que pensent les parents d'élève du projet des ME ?

1……
2……
3……

50. Avez-vous eu l'occasion d'échanger, à propos du projet de mini-entreprise, avec votre chef d'établissement ?

- Oui
- Non

51. Si oui, quelle était généralement la teneur des échanges avec votre chef d'établissement ?

- Curiosité
- Intérêt
- Critique
- Hostilité
- Indifférence

52. Comment qualifieriez-vous l'implication de votre chef d'établissement dans ce projet ?

- Soutien administratif
- Echanges réguliers avec vous
- Conseils donnés sur le contenu du projet
- Travail de mise en réseau avec des partenaires
- Participation lors de séances consacrées à la ME
- Visite de la mini-entreprise

❖ Parrains et marraines

53. Combien avez-vous eu de parrains/marraines ?

- Un seul
- Deux
- Plus de deux

54. Combien de fois en moyenne est-il (ou sont-ils) intervenu(s) dans l'établissement ?

- Moins d'une fois par mois

- Une fois par mois
- Plus d'une fois par mois
- C'était très irrégulier

55. Diriez-vous que les échanges avec les parrains/marraines ont été (vous pouvez effectuer trois choix) :

- Fructueux
- Insuffisants
- Nécessaires
- Intéressants
- Difficiles
- Inutiles

56. Avez-vous pu échanger régulièrement avec les parrains/marraines en dehors des séances ?

- Avant une séance où il/elle est intervenu
- Après une séance où il/elle est intervenu
- Avant et après
- C'était plutôt rare
- A aucun moment en dehors des séances

❖ Corps d'inspection

57. Avez-vous été en relation, en lien avec ce projet de mini-entreprise, avec le corps d'inspection ?

- Oui
- Non

57B. Si oui, de quel ordre a été cette relation ?

- Vous l'avez simplement averti de l'existence du projet
- Vous l'avez sollicité pour des conseils ou des demandes
- Vous avez pu échanger régulièrement sur des aspects du projet
- C'est le corps d'inspection qui vous a sollicité

Rapport à l'enseignement

❖ Représentions de la place de la mini-entreprise dans l'enseignement :

58. Quand vous accompagnez la mini-entreprise, avez-vous l'impression qu'il s'agit :

- D'une autre manière d'enseigner
- De quelque chose d'autre que de l'enseignement

59. Le projet de mini-entreprise a-t-il modifié votre façon d'enseigner ?

- Oui/fortement
- Oui/en partie
- Oui/ mais peu
- Non/pas du tout
- Je ne sais pas

59. Le projet de mini-entreprise vous a-t-il permis de développer des compétences pour la conduite d'un projet en classe ?

- Oui, je dispose maintenant de nouvelles compétences
- Oui, cela m'a permis de renforcer des compétences
- Non, je disposais déjà des compétences nécessaires
- Non, les ME ne permettent pas de développer ce type de compétences
- Je ne sais pas

60. D'une manière générale, choisissez trois adjectifs pour qualifier la place des compétences enseignantes dans ce type de projet ?

- nécessaires
- parfois utiles
- souvent inadaptées
- insuffisantes
- précieuses
- insuffisamment prises en compte
- parfois inadaptées
- c'est flou pour moi

61. Quelle compétence que vous avez mise en œuvre dans la ME vous apparaît comme la plus importante ?

……..

62. De manière générale, que pensez-vous de la participation des élèves dans la mini-entreprise ?

- Elle est très satisfaisante
- Elle est satisfaisante
- Elle est moyennement satisfaisante
- Elle est peu satisfaisante
- Elle n'est pas satisfaisante du tout

63. Ce projet de mini-entreprise a-t-il modifié vos relations avec les élèves concernés ?

- Oui
- Non

63B. Si oui merci de préciser en quoi ?

……..

Analyse curriculaire

❖ Perception des enseignants des "missions" du dispositif ME

64. Pour vous, quelle est la mission première des ME ? Répondre SVP en classant de 1 (mission première) à 6 (mission très secondaire) les réponses suivantes :

- Appuyer l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève
- Remotiver les élèves
- Développer une connaissance du monde de l'entreprise
- Aider l'élève à faire face aux problèmes de l'emploi
- Apprendre à travailler collectivement
- Apprendre à travailler de manière autonome

❖ Perception des enseignants des "élaborations didactiques » caractéristiques du dispositif ME

65. Avez-vous constaté que plusieurs de vos élèves ont vu leurs résultats scolaires s'améliorer grâce à leur investissement dans la mini-entreprise ?

- Oui
- Non

65B. Si oui, cette amélioration peut -elle être considérée comme :

- modérée
- notable
- forte
- remarquable

66. Avez-vous constaté que le "climat" des classes accueillant les élèves concernés s'est amélioré :

- Modérément
- Notablement

- Fortement
- Pas d'amélioration

67. Les autres enseignants vous ont-ils fait part de changements qu'ils auraient perçu sur certains élèves participant aux ME ?

- Oui, assez souvent □ oui, parfois □ non, je ne pense pas □ non, jamais □

68. Pourriez-vous nous dire, succinctement, ce qui selon vous a marqué les élèves qui ont vécu l'expérience de ME ? Expliquez SVP.

……
……

****

69. Auriez-vous des choses à rajouter, des remarques ou des suggestions à faire ?

……
……