

**École des hautes études en sciences sociales  
Centre Maurice Halbwachs (équipe ETT)  
Formation doctorale Sciences de la Société**

**Thèse pour le doctorat de sciences sociales  
Sous la direction de Michel OFFERLÉ**

# ***La fabrique de l'homo entrepreneurs***

## **Sociologie d'une politique éducative aux frontières du monde académique et du monde économique**

Soutenue par Olivia CHAMBARD,  
le 30 juin 2017

Jury :

M. Jean-Michel EYMERI-DOUZANS, professeur de science politique, Sciences Po Toulouse

M. Jean-François GIRET, professeur de sciences de l'éducation, université de Bourgogne

M. Mathias MILLET, professeur de sociologie, université François-Rabelais de Tours (rapporteur)

M. Michel OFFERLÉ, professeur de science politique émérite, École normale supérieure (directeur de thèse)

Mme Sabine ROZIER, maîtresse de conférences en science politique, université Paris-Dauphine

M. Pierre-Paul ZALIO, professeur de sociologie, École normale supérieure Paris-Saclay (rapporteur)



# REMERCIEMENTS

---

Un travail de thèse n'étant jamais un travail complètement solitaire, c'est avec grand plaisir que je me plie à l'exercice rituel des remerciements.

Mes premiers remerciements vont à mon directeur de thèse, Michel Offerlé, que je remercie pour son suivi attentif et sa confiance. Le séminaire du Groupe interdisciplinaire de recherche sur le politique (GRIP) a en outre constitué un lieu de socialisation à la recherche, particulièrement stimulant. Merci à mes camarades, pour leur soutien, pour leurs remarques pertinentes formulées tout au long de l'élaboration de cette thèse. Un merci particulier à Melike Yalcine et Olivier Marichalar qui ont su égayé le travail en bibliothèque, à Anne Monier qui, en plus d'être une fidèle camarade de BNF, a participé à la relecture finale ainsi qu'à Alexandre Hobeika pour son aide technique. Cette recherche a été soutenue par l'équipe « Enquêtes, Terrains, Théories » (ETT) du Centre Maurice-Halbwachs, mon laboratoire de rattachement. L'université Paul-Valéry Montpellier 3 et l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne m'ont successivement offert des conditions de travail rendant possible l'accomplissement de ce travail. J'adresse un merci spécial à mes collègues de l'École d'économie de la Sorbonne, Ariane Dupont-Kieffer et Stéphanie Laguérodié, dont l'aide a été à la fois décisive et réconfortante. L'enseignement ayant été au cœur de mon équilibre tout au long de ces années, j'adresse notamment une dédicace spéciale aux promotions de capétiens et d'agrégatifs que j'ai eu tant de plaisir à former.

Cette thèse n'aurait pu évidemment se faire sans mes enquêtés que je remercie eux aussi du fond du cœur de m'avoir si bien accueillie dans leurs univers.

Merci aux chercheuses et aux chercheurs en sciences sociales qui ont participé de différentes façons à l'élaboration de ce travail. Merci à Jean-Michel Eymeri-Douzans, Jean-François Giret, Mathias Millet, Sabine Rozier et Pierre-Paul Zalio d'avoir accepté de faire partie du jury. Merci à Philippe Bongrand, Odile Henry, Emmanuelle Picard et Vanessa Pinto d'avoir discuté des communications qui ont constitué les premières ébauches de cette thèse. Merci à Lucie Tanguy dont les recherches ont nourri mes propres réflexions et qui m'a donné l'opportunité d'une présentation à deux voix, fort utile. Merci à Pierre Clément, Jean Frances, Brice Le Gall et Fabienne Pavis qui ont partagé avec moi des matériaux constitués au cours de leurs propres enquêtes. Je remercie également Laurène Le Cozanet, avec qui j'ai formé un enthousiaste binôme de travail dédié à la critique de « l'économicisation de l'enseignement supérieur ». Quant au travail commencé avec Hélène Stevens, il a été aussi très utile pour cette thèse. Un chaleureux merci également à ma collègue Marie Buscatto pour ses précieux conseils.

Merci enfin à tous mes proches qui ont contribué à cette thèse. Merci tout particulièrement à Jean-Paul et Nelly Chambard, ainsi qu'à Céline Persini, pour leur contribution à la relecture finale. Je n'oublie pas non plus Marjorie Glas ni Mathilde Arrivé dont l'hospitalité (assortie du partage de nos expériences respectives de thésardes) a permis de fructueux camps de travail délocalisés sous des latitudes plus ensoleillées que le « rez-de-jardin » de la BNF. J'adresse enfin un remerciement spécial à ceux qui ont été les piliers de ce travail : merci à Pascal Bonnard et à Soline Laplanche-Servigne pour ce compagnonnage amical et intellectuel au long cours ; merci à Francis Sanseigne, soutien au quotidien et relecteur jamais satisfait, pour tout ce que les idées développées dans cette thèse lui doivent.



**« Pour comprendre quels furent les moteurs de l'expansion du capitalisme moderne [...] il importe avant tout d'analyser le développement de l'esprit capitaliste. »**

Max Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964 (1904-05).

**« Partout, pédagogues et hommes d'État ont conscience que les changements survenus dans la structure des sociétés contemporaines, dans leur économie interne comme dans leurs relations extérieures, nécessitent des transformations parallèles et non moins profondes [...] de notre organisme scolaire. »**

Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, cours pour les candidats à l'agrégation dispensé en 1904-1905, Paris, PUF, 2014 (1938).



# INTRODUCTION

---

« Notre premier devoir, c'est donc de stimuler l'esprit d'entreprise, l'initiative, dans tous les domaines. C'est d'abord le rôle de l'école. J'ai entendu ce qui était prononcé. Le ministre de l'Éducation est là. ».

*François Hollande, président de la République, avril 2013*

C'est par ces mots que le président de la République clôt les Assises de l'entrepreneuriat qui, de janvier à avril 2013, ont réuni autour de la ministre déléguée aux Petites et moyennes entreprises, à l'innovation et à l'économie numérique, des « acteurs de la société civile » chargés d'élaborer des mesures « en faveur de l'entrepreneuriat en France »<sup>1</sup>. L'un des neuf groupes de travail intitulé « Développer l'esprit d'entreprendre auprès des jeunes » est invité à réfléchir à la question de l'éducation à l'entrepreneuriat, sous la houlette de Philippe Hayat. Ce chef d'entreprise est le fondateur de l'association « 100 000 entrepreneurs » créée en 2007 pour transmettre, à travers des témoignages d'entrepreneurs dans les établissements scolaires, « l'esprit d'initiative entrepreneuriale aux jeunes »<sup>2</sup>. Les principales préconisations formulées par le groupe sont les suivantes : formalisation d'un programme éducatif pour diffuser l'esprit d'initiative et l'innovation dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur ; création d'une école de l'entrepreneuriat accueillant toutes les personnes désireuses de se former à la création d'entreprise ; ou encore, mise en place d'un statut d'étudiant-entrepreneur permettant aux jeunes qui créent une entreprise à l'issue de leurs études de continuer à bénéficier du statut d'étudiant. L'organisation de ces Assises de l'entrepreneuriat, ainsi que la place donnée en leur sein à la question éducative, sont révélatrices d'une montée en puissance, depuis une quinzaine d'année, du thème de l'éducation des jeunes à l'entrepreneuriat.

Cette question s'inscrit au sein d'un débat, plus large et plus ancien, sur les contenus d'enseignement et sur les fonctions de l'École<sup>3</sup>. En effet, elle n'est pas la seule thématique

---

<sup>1</sup> <http://www.redressement-productif.gouv.fr/cloture-assises-de-l-entrepreneuriat> [consulté le 08/07/14]. Ces Assises ont été organisées à la suite du *Pacte national pour la compétitivité, la croissance et l'emploi* présenté par le gouvernement en novembre 2012.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Nous écrivons École et Entreprise avec une majuscule quand ces termes désignent l'institution et non un établissement ou un type d'établissement particulier. Nous procédons de même pour l'Université.

constituant l'objet de mobilisations pour en faire une dimension du *curriculum* scolaire ou universitaire. Comme le note Alain Beitone dans un texte consacré aux « éducations à »<sup>4</sup>, on attend en effet de plus en plus de l'École qu'elle éduque à la santé, à la sécurité routière, au développement durable, à la sexualité, aux premiers secours, à l'orientation, à la programmation informatique ou encore à l'entrepreneuriat. Il liste plus d'une vingtaine de thématiques qui ont été intégrées ou qu'il est question d'intégrer à l'avenir dans les programmes scolaires. En ce sens, l'évaluation PISA de 2012<sup>5</sup>, teste par exemple pour la première fois les « connaissances et compétences financières » des élèves, que l'OCDE définit comme étant celles « dont les jeunes ont besoin pour passer de l'école aux études supérieures, à la vie active ou à la création d'entreprise »<sup>6</sup>. L'organisme international justifie cette nécessité pour les jeunes de disposer de compétences financières en arguant, d'une part, que la plupart sont déjà « consommateurs de services financiers tels que des comptes bancaires » et que, d'autre part, « approchant de la fin de la scolarité obligatoire [...] ils doivent notamment décider s'ils continuent ou non leurs études et, dans l'affirmative, comment les financer. »<sup>7</sup> Jeanne Lazarus explique ainsi que « depuis une dizaine d'années [le terme de "*financial literacy*"] a fait son entrée parmi les grands problèmes sociaux auxquels les gouvernements du monde doivent répondre »<sup>8</sup> et que, si l'OCDE constitue le fer de lance de cette offensive en faveur du développement de l'éducation financière, cette thématique fait l'objet de problématisations très diverses, voire opposées, par toute une série d'acteurs. Elle en distingue trois principales : celle formulée par les banques qui cherchent à faire porter la responsabilité des dysfonctionnements bancaires sur leurs clients qui manqueraient de culture financière; celle qui vise à transformer les individus en entrepreneurs d'eux-mêmes (par exemple quand l'OCDE insiste sur le fait que les élèves devraient très tôt envisager le plan de financement de leurs études, évidemment payantes); enfin, une problématisation qualifiée de « pragmatique », en ce qu'elle peut être réappropriée par des acteurs d'obédiences politiques plus variées se rejoignant sur le fait que l'éducation financière contribue à accroître positivement les compétences des citoyens. L'éducation financière, sur laquelle a travaillé J. Lazarus, et l'éducation entrepreneuriale, à laquelle sera consacrée cette

---

<sup>4</sup> Alain Beitone (professeur agrégé de Sciences économiques et sociales), « Educations à...Ya basta », *Skhole*, 2014, p.1, texte en ligne sur <http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone> [consulté le 16/07/2014].

<sup>5</sup> Programme international pour le suivi des élèves. Il s'agit d'une évaluation des élèves âgés de quinze ans en fin de scolarité obligatoire, menée par l'OCDE. Certains pays, comme l'Allemagne et le Royaume-Uni ont refusé en 2012 de participer à l'évaluation des compétences financières des élèves, tandis que la participation de la France avait fait débat (source, « L'OCDE note la gestion de l'argent de poche des élèves, *Le Monde*, 09/07/2014).

<sup>6</sup> OCDE, « Résultats du PISA 2012 en culture financière, Note par pays : France », p.1.

<sup>7</sup> Jeanne Lazarus, « De l'aide à la responsabilisation. L'espace social de l'éducation financière en France », *Genèses*, 93-4, 2013, p. 1.

<sup>8</sup> *Ibid.*

thèse, constituent deux déclinaisons spécifiques, qui se recoupent en partie, d'un projet d'éducation à l'économie porté avec une nouvelle intensité au cours des années 2000, par des agents et groupes variés désireux de lutter contre « l'inculture économique des Français »<sup>9</sup>.

L'objet de cette thèse est l'étude des opérations par lesquelles un ensemble déterminé d'acteurs œuvre à l'inscription de l'entrepreneuriat dans les *curricula* de l'enseignement supérieur. Mon attention a été initialement attirée par la visibilité croissante, dans les discours sur l'enseignement supérieur et dans les cursus proposés par les établissements, du terme *entrepreneuriat* et plus largement de lexèmes liés au champ lexical de l'entrepreneur tels qu'*esprit d'entreprise* ou *esprit d'entreprendre*. C'est un étonnement, devant la circulation dans le monde académique de ce vocabulaire en provenance du monde économique, qui a constitué le point de départ de ce travail.

Nous avons choisi de nous concentrer sur l'enseignement supérieur et non sur le primaire et le secondaire, pour deux raisons. D'une part, parce que c'est à ce niveau que le développement de l'éducation à l'entrepreneuriat est le plus avancé. D'autre part, parce que ce phénomène soulève des enjeux propres aux différents niveaux d'enseignement et nécessite donc des investigations spécifiques (qui ont d'ailleurs été menées, concernant le secondaire, parallèlement à nos travaux par Lucie Tanguy et Sabine Rozier<sup>10</sup>). Le cadrage choisi dans cette thèse permettra ainsi de mettre en regard la promotion de l'entrepreneuriat avec les transformations spécifiques qu'a connues l'enseignement supérieur français durant ces trois dernières décennies. Pour autant, cela n'empêchera pas d'évoquer de façon ponctuelle ce qui se joue dans l'enseignement secondaire, soit quand il sera question d'époques où la distinction entre les différents niveaux d'enseignement n'avait pas les mêmes contours qu'on lui connaît aujourd'hui, soit quand les politiques ou les dispositifs éducatifs analysés concerneront tout à la fois ces différents niveaux d'enseignement.

L'introduction se déroulera en quatre temps. Nous précisons d'abord les enjeux dans lesquels s'inscrit l'objet de recherche de cette thèse (I). Nous montrerons ensuite de quelle façon notre travail entend contribuer à la sociologie de l'enseignement supérieur et à la sociologie des idées

---

<sup>9</sup> Sabine Rozier, « Une "piqûre d'économie" ». Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises », *Savoir/agir*, 10, décembre 2009, p.65-72.

<sup>10</sup> Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute, 2016; Sabine Rozier, « Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des "mini-entreprises" dans des établissements scolaires français », *Politix*, 105, 2014, p.163-184. D'autres chercheurs, notamment en gestion, se sont intéressés à cet objet mais souvent de manière peu sociologique et très laudative. Les travaux de S. Rozier et ceux de L. Tanguy sont ceux dans lesquels nous nous reconnaissons le plus.

économiques, en mobilisant des outils théoriques de la sociologie et de la science politique (II). Puis nous expliciterons les méthodes de la recherche qui a été conduite (III) avant d'exposer pour finir le plan général de la thèse (IV).

## **I. Les relations entre monde académique et monde économique saisies à travers le prisme de l'éducation à l'entrepreneuriat**

Cette thèse, en prenant pour objet l'éducation à l'entrepreneuriat, entend éclairer certains pans mal connus des relations entre monde académique et monde économique, dont les redéfinitions régulières constituent une dimension structurante du système scolaire et universitaire moderne. Si l'insertion professionnelle est devenue au cours du dernier quart du vingtième siècle – à mesure que s'allongeait la durée moyenne de la scolarité et qu'augmentait le taux de chômage – un enjeu de plus en plus crucial, cette question fait parfois écran à d'autres formes de relations entre mondes scolaire et monde professionnel<sup>11</sup>. Après avoir fourni des définitions provisoires aux concepts de *monde académique* et de *monde économique* (A) puis d'*entrepreneuriat* (B) qui se trouvent au cœur de ce travail, nous avancerons quelques éléments contextualisant l'émergence de cette mission éducative improbable (C).

### **A. Monde académique, monde économique**

Le concept de *monde*, tout d'abord, fait référence ici la fois à un espace concret, qu'on peut délimiter physiquement, et à des entités abstraites. Les expressions de *monde académique* et de *monde économique* désignent en effet des réalités institutionnelles qui s'incarnent dans des espaces physiques (institutions d'enseignement supérieur d'un côté, entreprises privées de l'autre) et des individus (universitaires personnels administratifs, étudiants d'un côté, chefs d'entreprises, travailleurs indépendants, salariés du secteur privé de l'autre). Mais elles désignent aussi des univers symboliques et des pratiques, caractérisés par des valeurs, des manières d'agir, des *ethos* ou encore des règles du jeu spécifiques. Monde économique et monde académique sont ainsi liés par un ensemble d'interactions qui passent à la fois – et de manière souvent indissociable – par la circulation d'individus (par exemple un chef d'entreprise

---

<sup>11</sup> Claude Trottier, « L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? », *Education et Sociétés*, 16, 2005, p.77-97 ; Olivia Chambard, Laurène Le Cozanet (dir.), « Les relations entre enseignement supérieur et monde économique », *Formation emploi*, 2015.

qui dispense un cours à l'université ou un universitaire qui développe une activité de conseil) mais aussi de normes et de valeurs (par exemple, la prise en considération des besoins des entreprises dans la conception des programmes d'enseignement ou, à l'inverse, le phénomène de « pédagogisation des mondes du travail »<sup>12</sup>).

Si la notion de *monde* est ici préférée à celle de *champ* développée par Pierre Bourdieu, c'est parce que ce travail n'a pas pour but de reconstituer précisément la structure des positions et les propriétés spécifiques qui caractérisent chacune d'elles et les agents qui les occupent. Pierre Bourdieu définit en effet les champs (qui se trouvent au cœur de son système théorique) comme « des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces »<sup>13</sup>. En toute rigueur, la mobilisation du concept supposerait donc une analyse approfondie de la distribution des capitaux et des habitus (ces notions étant indissociables de celle de champ) possédés par les acteurs des univers économiques et académiques, afin de les conceptualiser comme des champs. Nous ne réaliserons cependant ce programme que de manière partielle, dans la mesure où l'objet de cette thèse est moins l'analyse internaliste de la structure et du fonctionnement de chaque univers (pour laquelle le concept de champ peut se révéler pertinent) que celle des circulations qui se produisent entre eux et de leurs effets. Cette dimension, qui a peu été abordée par P. Bourdieu<sup>14</sup>, sera au centre de ce travail. Elle conduira à nous focaliser sur les pratiques et les ressources des acteurs qui évoluent aux marges des univers sociaux économique et académique, *i.e.* ces « passeurs » qui font des frontières non seulement des lieux de séparation mais également des lieux d'échanges. Pour ces raisons, les notions de *monde* et d'*univers* seront préférées, à celle de champ. Elles seront utilisées indifféremment afin de désigner à la fois un ensemble d'organisations et certaines classes d'agents qui agissent en leur sein (celles qui sont pertinentes par rapport à nos questionnements) ainsi que des pôles de référence qui traversent chacun de ces espaces concrets. Il n'est pas inutile de préciser que notre usage du concept de monde n'est pas non plus exactement similaire à celui d'Howard Becker dans *Les Mondes de l'art*<sup>15</sup>: contrairement à la vision de H. Becker, il ne minimise pas la dimension agonistique au profit de la dimension coopérative d'un univers social.

---

<sup>12</sup> Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*, thèse de doctorat en science politique, université de Picardie Jules Verne, 2009, p. 25.

<sup>13</sup> Pierre Bourdieu, « Quelques propriétés des champs », in *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984, p.113.

<sup>14</sup> Voir les critiques sur ce point de Bernard Lahire, *Mondes pluriels. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 2012 ; ou encore de Doug MacAdam et Neil Fligstein dans *A Theory of fields*, Oxford, Oxford University Press, 2012.

<sup>15</sup> Howard Becker, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988 (1982).

Qu'entend-t-on maintenant par *monde économique* et *monde académique*? Analysant les réformes qui ont visé ces dernières années à rapprocher la recherche publique du monde économique, Julien Duval et Johann Heilbron définissent ce dernier comme un univers caractérisé par « un fonctionnement qui, comparable à celui des entreprises capitalistes, serait fondé sur le droit de propriété, la rétribution individuelle au mérite ou « l'évaluation » et un objectif d' « utilité économique immédiate »<sup>16</sup>. Si P. Bourdieu utilise pour sa part le concept de *champ économique*, certains éléments de la caractérisation qu'il en propose s'appliquent tout à fait ce que nous entendons ici par monde économique : il explique ainsi que le champ économique se distingue des autres champs parce qu'au terme d'un processus historique d'autonomisation de cette sphère d'activité « les conduites peuvent s'y donner publiquement pour fin la recherche affichée de la maximisation du profit matériel individuel »<sup>17</sup> et se conformer en cela aux règles du *cosmos* capitaliste<sup>18</sup>. De manière idéaltypique, le *monde économique* apparaît ainsi comme un univers qui serait soumis aux lois du capitalisme tandis le *monde académique* serait à l'inverse tourné vers la production et la transmission des savoirs et serait régi – idéalement – par la gratuité et le désintéressement.

Toutefois, différents travaux empiriques portant sur le *monde académique* le montrent comme étant en réalité traversé par des tensions, liées à des principes de hiérarchisation opposés entre pôle académique, d'un côté, et pôles mondain<sup>19</sup>, politique<sup>20</sup> ou encore économique<sup>21</sup>, de l'autre. S'inspirant de ces différents travaux, Marianne Blanchard propose un schéma éclairant<sup>22</sup> dans lequel elle synthétise les propriétés respectives des pôles économique et académique structurant le champ des écoles de commerce sur lequel elle a travaillé. Elle oppose notamment les sources de légitimité de ces deux pôles (marché *versus* État), leurs activités de référence (conseil *versus* recherche), les modes d'évaluation des savoirs qui y règnent (« savoirs monnayables sur des marchés non savants » *versus* « scientificité de la production : savoirs abstraits, reconnaissance

---

<sup>16</sup> Julien Duval, Johan Heilbron, « Les enjeux des transformations de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 164, 2006, p. 5.

<sup>17</sup> Pierre Bourdieu, « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 119, 1997, p. 48-66.

<sup>18</sup> Pierre Bourdieu, « La fabrique de l'habitus économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 2003, p. 79-90.

<sup>19</sup> Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op.cit.*

<sup>20</sup> Pierre Bourdieu, *ibid.* ; Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'Etat, Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.

<sup>21</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises. Le cas de la France. Années 1960-1990*, thèse de doctorat en sociologie, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2001; Gilles Lazuech, *L'exception française, Le modèle des grandes écoles face à la mondialisation*, Rennes, PUR, 1999.

<sup>22</sup> Marianne Blanchard, *Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010)*, thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2012, p. 37 (« Schéma réalisé d'après P. Bourdieu, 1989 ; G. Lazuech, 1999 ; Y.-M. Abraham, 2007 ; F. Pavis, 2003 »).

par les pairs »), les sources de légitimité des diplômés (« compétences », « savoir-être » et « sérieux managérial » *versus* « titres scolaires », savoirs théoriques » et « souci scolaire »), etc. Dans la lignée de ce type de travaux, cette thèse entend contribuer à l'analyse des relations entre monde académique et monde économique à partir d'un espace spécifique, celui de l'éducation à l'entrepreneuriat, situé à l'instar de celui des écoles de commerce à l'intersection des deux mondes. Il ne s'agit évidemment pas de réifier ces entités, dont les existences (relativement) autonomes ne sont que le résultat historiquement situé d'un processus de spécialisation des activités et d'autonomisation des espaces correspondant<sup>23</sup>, mais de les considérer comme deux pôles d'attraction entre lesquels des acteurs circulent et dont la redéfinition des relations constitue un enjeu permanent. Il ne faut pas oublier non plus que le monde académique est lui-même très différencié et que ses différents segments – les différents types d'établissements, les différents univers disciplinaires, la formation initiale et la formation continue, la sphère de l'enseignement et celle de la recherche, etc. – entretiennent des relations extrêmement variables avec le monde économique. J. Duval et J. Heilbron expliquent de cette façon qu'un grand nombre d'espaces disciplinaires :

« ont des relations très anciennes avec les champs économiques et politiques<sup>24</sup> (sans en être pour autant de simples dépendances), ce qui contredit la représentation d'un monde clos qu'aiment entretenir ceux qui veulent « ouvrir » [le monde universitaire] davantage à l'économie. »<sup>25</sup>

Au final, nous n'entendons donc pas procéder à une analyse générale des relations entretenues entre le monde académique et le monde économique, valant pour l'ensemble de l'enseignement supérieur. Nous envisageons plutôt de mettre en lumière certaines formes mal connues et/ou nouvelles que celles-ci peuvent prendre ; de contribuer « par le bas »<sup>26</sup>, à travers une étude du projet d'éducation à l'entrepreneuriat appréhendé comme une sorte de révélateur, à l'analyse des forces contraires d'« économicisation » et d'« académicisation » qui sont à l'œuvre au sein de certains segments de l'enseignement supérieur.

---

<sup>23</sup> Gilles Lazuech considère même que cette « articulation [dans le cadre national] d'espaces relativement autonomes, comme celui de la formation et celui de l'économie » est aujourd'hui remise en question par la mondialisation (in Gilles Lazuech, *L'exception française, op.cit.*, p. 119)

<sup>24</sup> Ils évoquent non seulement le champ économique mais aussi les rapports au champ politique car, comme ils l'expliquent, « en sciences humaines par exemple, il n'existe pas de brevets et l'hétéronomie y est d'abord associée à l'expertise politico-administrative », in Julien Duval, Johan Heilbron, « Les enjeux des transformations de la recherche », *op.cit.*, p. 8.

<sup>25</sup> *Ibid*, p.8.

<sup>26</sup> Jean-François Bayart, Achille Mbembe, Comi Toulabor, *La politique par le bas en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1992 ; Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1996.

## ***B. De quoi l'entrepreneuriat est-il le nom ?***

La définition de l'*entrepreneuriat* constituant un enjeu de luttes, cette thèse ne cherche pas à fixer le sens de ce terme. Elle entend plutôt décrire l'espace des controverses auxquelles il donne lieu, cet espace étant lui-même lié aux multiples couches sémantiques déposées dans le mot au cours du temps. En traçant à grand traits l'histoire de ses significations, on se propose dans cette introduction d'en fournir une définition provisoire, suivant en cela Marcel Mauss qui nous invite à faire débiter toute recherche en délimitant, « d'après des signes extérieurs », « l'extension et la compréhension » de l'objet d'étude<sup>27</sup>.

Si *entreprendre* et *entreprise* sont des mots anciens de la langue française<sup>28</sup>, les travaux d'Hélène Vérin<sup>29</sup> montrent que leur association à l'univers économique ne se produit qu'à partir du dix-huitième siècle. Jusque-là, ces termes renvoyaient plutôt à l'univers de la guerre, du bâtiment ou encore de la navigation, désignant un type d'action générique nécessitant (ou révélant) des qualités comme la hardiesse, le courage ou une ferme résolution. C'est à partir de l'essor des échanges marchands en Europe, entre le seizième et le dix-huitième siècle, que « l'entreprise d'argent »<sup>30</sup> – comme « une forme d'activité comprise entre un engagement (avance) d'argent, et sa récupération, majorée d'un profit »<sup>31</sup> – s'impose comme l'entreprise par excellence. Le terme d'*entrepreneur* s'installe quant à lui dans le langage courant au dix-neuvième siècle<sup>32</sup>. Même si le sens générique de ce terme – l'entrepreneur envisagé comme celui qui entreprend une action d'une certaine ampleur – est encore mentionné dans les dictionnaires actuels, l'association de ce terme aux figures du *créateur* et du *dirigeant* d'entreprise<sup>33</sup>, s'est affirmée avec le déploiement de la science économique et le processus consubstantiel d'autonomisation de la sphère économique<sup>34</sup>. Tous les économistes n'accordent pourtant pas la même importance, dans leurs théories, à ce protagoniste du système capitaliste.

---

<sup>27</sup> Marcel Mauss, « La prière », 1909, cité par Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, dans *Le métier de sociologue*, Paris-La Haye, Mouton, 1983 (1968).  
p. 130-133.

<sup>28</sup> Alain Rey date leurs apparitions respectives des douzième et treizième siècle (in *L'origine et l'histoire des mots racontées par Alain Rey*, dictionnaire historique de la langue française, Paris, Le Robert, 2016).

<sup>29</sup> Hélène Vérin, *Entrepreneurs Entreprise. Histoire d'une idée*, Paris, PUF, 1982.

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> *Ibid.*, p.98

<sup>32</sup> *Ibid.* ; *L'origine et l'histoire des mots racontées par Alain Rey*, *op.cit.*

<sup>33</sup> La coexistence de ces deux dimensions n'étant pas sans produire une certaine confusion, qui ressurgira dans les luttes de définition actuelles autour de l'entrepreneuriat.

<sup>34</sup> Karl Polanyi, *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris, Gallimard, 1983 (1944).

C'est Joseph A. Schumpeter qui l'a placé au centre de l'innovation, elle-même moteur de l'économie industrielle<sup>35</sup>.

Apparu deux siècles plus tard dans la langue française, le néologisme *entrepreneuriat* constitue moins un dérivé direct des termes français d'entreprise et d'entrepreneur qu'une traduction controversée du terme anglais *entrepreneurship*, lui-même traduction à l'origine du terme français d'entrepreneur, qui nous revient aujourd'hui sous une autre forme. Jusqu'aux années 1980-1990, il n'existe pas en français de terme stabilisé pour traduire ce qu'on désigne par *entrepreneurship* aux Etats-Unis, *i.e.* cet ensemble de qualités et de compétences (*skills*) mais aussi de pratiques associées à la possession d'un « esprit d'entreprise ». *L'entrepreneurship* renvoie en effet plus à une logique d'action spécifique (être entreprenant, avoir l'esprit d'entreprise) – définie notamment par sa dimension innovante –, qu'à l'occupation d'une fonction ou à la possession d'un statut (le dirigeant d'entreprise et même le créateur d'entreprise ne sont pas toujours « entreprenants » et, inversement, l'acte entreprenant peut se réaliser hors du cadre de la création d'entreprise et même hors de l'entreprise comme entité juridique). Dans son *Dictionnaire historique de la langue française*, Alain Rey date l'apparition du mot *entrepreneuriat* de 1988. Le terme est ensuite consacré symboliquement par une entrée dans le *Petit Larousse* en 2002 (assorti de la définition floue d'« Activité, fonction d'entrepreneur », l'entrepreneur étant lui-même défini comme un chef d'entreprise sans beaucoup plus de précisions), puis dans le *Petit Robert* en 2012 (qui propose deux définitions du mot, l'une renvoyant à un type d'activités (« activité d'un entrepreneur, d'un dirigeant d'entreprise ; création d'entreprise ») et l'autre à des traits individuels (« goût d'entreprendre, de relever des défis, d'innover »)). L'orthographe *entrepreneuriat* s'est progressivement imposée, dans les textes académiques comme dans la presse, même si l'orthographe *entreprenariat* subsiste encore de manière marginale. Au fur et à mesure que son usage s'est répandu dans des univers sociaux variés, la notion a cependant vu, ses sens se (dé)multiplier.

Aujourd'hui, dans l'univers économique, cohabitent un sens restrictif de l'*entrepreneuriat*, associé à la création d'entreprise, et des sens plus extensifs, qui peuvent déborder le secteur économique *stricto sensu*. Au sein de l'univers économique, l'*entrepreneuriat* désigne l'ensemble du processus de création d'une entreprise et, par extension, toute démarche consistant à développer une activité profitable. Les chercheurs francophones en sciences de

---

<sup>35</sup> Jean-Jacques Gislain, « Les origines de l'entrepreneur schumpétérien », *Revue Interventions économiques* [En ligne], 46 | 2012, mis en ligne le 01 novembre 2012, consulté le 23 décembre 2012.

gestion<sup>36</sup> tentent, depuis la fin des années 1990, de bâtir une définition rigoureuse de « ce vocable au carrefour du sens commun et du monde savant »<sup>37</sup>. La définition suivante (formulée ici par Karim Messeghem et Sylvie Sammut, deux professeurs d'entrepreneuriat) semble aujourd'hui faire consensus, dans le milieu académique des sciences de gestion comme dans l'univers de l'entreprise :

« [l'entrepreneuriat renvoie à] un processus de recherche, de poursuite, et d'exploitation d'**opportunités**, effectué par un entrepreneur ou une équipe entrepreneuriale qui, dans le cadre d'une création, d'une reprise ou d'un développement d'activités, développe une organisation mettant en œuvre une **vision stratégique** et contribuant à **créer de la valeur** »<sup>38</sup>

L'entrepreneuriat consiste donc à inventer une nouvelle combinaison productive, créatrice de valeur ajoutée, quelle qu'en soit sa forme organisationnelle. Pour désigner ce processus effectué au sein d'une structure déjà existante, sans création d'une nouvelle entreprise, s'est imposé depuis quelques années le néologisme (plus récent encore que celui d'entrepreneuriat mais qui ne circule encore guère hors des milieux initiés) d'« intrapreneuriat ». Cette manière d'associer l'entrepreneuriat à l'univers économique tout en le distinguant de la seule catégorie juridique de la création d'entreprise, n'est pas sans rappeler les définitions que l'histoire et la sociologie économiques ont proposées de l'entrepreneur. Fernand Braudel a ainsi caractérisé l'entrepreneur comme celui qui était capable de jouer sur des écarts, de différentes sortes, pour en tirer profit<sup>39</sup>. Dans la continuité de cette approche, Pierre-Paul Zalio fait de l'entrepreneur celui « qui inscrit son activité dans un espace dont il utilise l'hétérogénéité pour maximiser son profit »<sup>40</sup>.

Cependant, l'entrepreneuriat – notamment à travers l'usage des adjectifs « entrepreneurial » et « entreprenant » mais aussi des expressions « esprit d'entreprise » et « esprit d'entreprendre – fait désormais l'objet d'usages encore plus élargis qui dépassent non seulement la création d'une entreprise mais aussi l'univers même de l'entreprise, voire celui du travail. Par un glissement de sens qui, en définitive, réactive la signification ancienne et générique de l'entreprise, tout se passe comme si l'entrepreneuriat (re)devenait en effet synonyme d'un type

---

<sup>36</sup> Essentiellement français et québécois (des liens forts entre des équipes de recherche françaises et québécoises s'étant d'ailleurs noués, depuis les années 1980, dans le domaine de la recherche en PME puis en entrepreneuriat).

<sup>37</sup> Thierry Verstraete, *Entrepreneuriat et Sciences de Gestion*, habilitation à diriger des recherches en sciences de gestion, sous la direction d'Alain Desreumaux, université Lille 1, Institut d'administration des entreprises (IAE), 2000.

<sup>38</sup> Karim Messeghem et Sylvie Sammut, *L'entrepreneuriat*, Editions EMS Management & Société, 2011. C'est moi qui souligne.

<sup>39</sup> Fernand Braudel, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme XVe–XVIIe*, Paris, Armand Colin, 1979.

<sup>40</sup> Pierre-Paul Zalio, « Les patronats régionaux vus par les sociologues, remarques méthodologiques », *Revue du Nord*, 2010, 387, p. 770.

de qualités, pouvant être révélé par la conduite de n'importe quel projet ou type d'action, nécessitant des qualités qu'on associe à un tempérament « entreprenant » ou « entrepreneurial ». Au fur et à mesure que se montrer « entreprenant » est constitué en compétence exigible de tous et est progressivement détaché de la création d'entreprise *stricto sensu*, il est graduellement assimilé à un ensemble de savoir-faire et de savoir-être transversaux, dont le champ d'application irriguerait potentiellement toutes les sphères de l'existence. L'« entreprise de soi »<sup>41</sup> devient alors le mot de ralliement d'une forme d'idéologie de l'entrepreneur<sup>42</sup>.

Prenant acte de la multiplication des sens de l'*entrepreneuriat*, les auteurs du *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat* soulignent toute la difficulté qu'il y a à appréhender sociologiquement une notion aussi insaisissable, qui n'est de surcroît « adossée à aucun monde social particulier »<sup>43</sup>. Dans ce travail, il s'agit précisément d'appréhender l'entrepreneuriat, non pas dans sa généralité, mais à travers les usages qui en sont fait au sein de ce « monde social particulier » qu'est celui de l'univers académique. Si l'entrepreneuriat ne constitue pas en France une discipline autonome, elle s'apparente, d'une part, à une sous-spécialité de recherche des sciences de gestion et, d'autre part, à une discipline d'enseignement, au moins dans son « sens faible » de matière ou de rubrique qui compose le temps d'étude<sup>44</sup>. Il n'existe pas de consensus, au sein du groupe (hétérogène) des acteurs qui participent à la formation à l'entrepreneuriat, sur le fait que cette dernière doive nécessairement devenir une discipline « au sens fort »<sup>45</sup>, soit un ensemble cohérent de contenus d'enseignement, s'appuyant sur un domaine spécifique du savoir et dont la transmission est privilégiée par un type de méthode pédagogique. Elle doit conserver à tout prix, pour certains, une forme peu scolaire, c'est-à-dire être assurée de préférence par des « professionnels »<sup>46</sup>, en dehors des programmes

---

<sup>41</sup> Sarah Abdelnour, Anne Lambert, « « L'entreprise de soi », un nouveau mode de gestion politique des classes populaires », *Genèses*, 95, j2014, p. 27-48.

<sup>42</sup> Pierre-Paul Zalio, *Mondes patronaux et territoires. Esquisse d'une théorie sociologique de l'entrepreneur*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Institut d'études politiques de Paris, 2005.

<sup>43</sup> Pierre-Marie Chauvin, Pierre-Paul Zalio, Michel Grossetti (dir.), *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014, p.15.

<sup>44</sup> Philippe Champy et Christiane Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Editions Retz, 3<sup>ème</sup> édition, 2005, p. 277.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> Ainsi usité, ce terme désigne les personnes qui dispensent des enseignements mais dont l'activité principale se situe hors du monde académique (qu'ils soient salariés du public ou du privé ou entrepreneurs) tandis que les enseignants (professionnels) et les chercheurs semblent, eux, ne pas être considérés comme des « professionnels ». L'usage de guillemets permet d'utiliser cette désignation indigène. Mais nous reviendrons tout au long de la thèse sur ces stratégies de distinction.

d'enseignement officiels, à travers des pédagogies tournées vers l'action<sup>47</sup> et dans une perspective résolument interdisciplinaire. De ce point de vue, la transmission de compétences entrepreneuriales dans les établissements d'enseignement supérieur devrait être envisagée comme une forme d'aide pratique qui peut être apportée aux étudiants pour favoriser leur insertion professionnelle. Toutefois, d'autres acteurs, plus proches du pôle académique (notamment une partie des enseignants-chercheurs en entrepreneuriat), ont compris les bénéfices qu'ils pourraient tirer d'une *mise en discipline* de leur objet de recherche, que ce soit en termes de légitimation et d'institutionnalisation de l'entrepreneuriat à l'université et d'appropriation par eux de ce domaine d'enseignement. Thierry Verstraete (lui-même professeur d'entrepreneuriat) considère ainsi dans son habilitation à diriger des recherches, que « l'entrepreneuriat présente sans conteste des prédispositions à devenir une discipline reconnue par les chercheurs français comme elle l'est par nos collègues nord-américains »<sup>48</sup>. Dans cette perspective, un enseignement d'entrepreneuriat doit viser la transmission d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire relatifs à l'activité de création d'activité économique mais aussi de compétences transversales, telle que la capacité à conduire un projet, et même de qualités plus génériques, comme l'autonomie, le sens de l'initiative ou la créativité. Elle est également associée à un type de pédagogie plutôt « active » qui constitue, comme nous le verrons au cours de la thèse, un puissant registre de légitimation de l'entrée de l'entrepreneuriat dans les *curricula* scolaires et universitaires.

La sociologie et les sciences de l'éducation ont montré que le découpage disciplinaire, loin d'être un enjeu purement scientifique ou didactique, est aussi un enjeu social qui renvoie à des luttes pour le contrôle de certains domaines. C'est à ces luttes autour de la formalisation de cette nouvelle « région du savoir » – pour reprendre l'expression forgée par Sophia Stavrou à propos des « objets d'étude transversaux » créés « à l'interface des discours scientifiques et des activités socio-économiques »<sup>49</sup> – qu'on s'intéressera dans ce travail.

---

<sup>47</sup> Toutes ces catégories feront l'objet d'une analyse approfondie dans le chapitre 5.

<sup>48</sup> Thierry Verstraete, *Entrepreneuriat et Sciences de Gestion*, 2000, *op. cit.*, cité par Olivier Torrès-Blay, in « La recherche académique française en PME : les thèses, les revues, les réseaux », *Regards sur les PME*, 14, 2007, p. 70. Notons en passant que l'HDR de T. Verstraete est un travail de forme assez peu académique par rapport aux critères en vigueur dans les disciplines des sciences humaines et sociales plus proches du pôle académique (ainsi, elle ne comporte que quatre-vingt-dix-huit pages dont vingt pages seulement consacrés aux « résultats » (présentés comme tels) ; elle fait par ailleurs une large place à des analyses extrêmement normatives en faveur du développement de l'entrepreneuriat et présente une expression écrite assez relâchée par rapport aux canons des travaux académiques en sociologie et science politique.

<sup>49</sup> Sophia Stavrou, *Réforme de l'Université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs. Les universités françaises et le cas des masters en sciences humaines et sociales*, thèse de doctorat en sociologie, Université Aix-Marseille, 2012, p. 21.

### *C. Le contexte de l'émergence d'une mission éducative improbable pour l'enseignement supérieur*

C'est dans un contexte marqué par l'installation d'une crise économique durable qu'émerge, dans la France des années 1980, une préoccupation publique pour l'« esprit d'entreprendre » de la jeunesse, qui irrigue à son tour l'enseignement supérieur. Réformer l'éducation pour favoriser le développement économique du pays est un objectif qui s'affirme dès l'édification du système moderne d'enseignement à la fin du dix-huitième siècle<sup>50</sup> et qui ne cessera de resurgir au cours des trois siècles qui suivent, selon des modalités propres aux différentes configurations sociales. Mais l'émergence contemporaine d'un projet éducatif en entrepreneuriat est favorisée à la fois par certaines **transformations internes que connaît l'enseignement supérieur** et par la **(re)valorisation sociale dont fait l'objet la création de petites entreprises**.

La conjugaison de l'augmentation du chômage et de l'approfondissement de la massification de l'enseignement supérieur a pour effet d'ériger l'insertion professionnelle en préoccupation de plus en plus puissante des universités. La première vague de démocratisation de l'enseignement supérieur, qui marque les années 1960-70, était allée de pair avec la mise en place de nouveaux cursus à la fois pluridisciplinaires et « professionnalisés », même si ce dernier terme était encore peu employé à cette période-là<sup>51</sup>. La montée en puissance au cours des années 1980 de l'enjeu de professionnalisation des études supérieures se traduit notamment par la création des SCUIO<sup>52</sup> (en 1986) puis de nouvelles filières professionnalisantes comme les IUP<sup>53</sup> (en 1992), les licences professionnelles (en 1999) ou encore les masters qui, à partir de la réforme LMD<sup>54</sup> (en 2002), remplacent les DESS, DEA et diplômes d'IUP. La dimension professionnalisante des cursus devient progressivement comme le critère principal à l'aune auquel ceux-ci doivent être évalués. On ne se contente plus de créer des cursus professionnalisant en parallèle des cursus généraux, comme cela avait pu être le cas au cours des décennies précédentes, mais on tend à professionnaliser l'ensemble de l'université. C'est

---

<sup>50</sup> Voir chapitre 1.

<sup>51</sup> Voir sur ce sujet la thèse de science politique de Laurene Le Cozanet (en préparation à l'université Paris-Dauphine).

<sup>52</sup> Services communs universitaires d'information et d'orientation.

<sup>53</sup> Instituts universitaires professionnalisés.

<sup>54</sup> Licence, master, doctorat.

dans ce sens que, comme le relèvent Catherine Agulhon et Bernard Convert<sup>55</sup>, la professionnalisation s'impose progressivement comme un principe général de réorganisation de l'enseignement supérieur, de sorte que l'on passe d'une professionnalisation à l'université à une professionnalisation *de* l'université. En outre, la décennie 2000 est aussi marquée par une accélération de la réforme générale de l'enseignement supérieur en Europe. Ces réformes concernent aussi bien l'organisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur que la « gouvernance » des établissements ou l'offre de formation. A partir de 1999, le processus de Bologne<sup>56</sup> promeut en effet un modèle fondé sur l'autonomie des universités, la croissance de la taille des établissements, la concentration des moyens pour la recherche sur les plus prestigieux d'entre eux, l'accroissement de la part des financements privés, la mise en concurrence au niveau européen ou encore le développement de liens avec les milieux économiques. L'OCDE valorise même un modèle d'« université entrepreneuriale », une expression développée depuis la fin des années 1990 pour désigner un type d'université autonomisée par rapport à l'État, diversifiant ses sources de financement et collaborant étroitement avec l'industrie et le commerce<sup>57</sup>. Ces transformations, qui font l'objet de recommandations de la part des instances européennes et internationales et sont initiées selon des modalités variables dans les différents pays, semblent relever d'un processus d'« économicisation de l'enseignement supérieur » que Sandrine Garcia décrit comme « une réorientation des politiques publiques d'enseignement supérieur pour les subordonner à un utilitarisme économique. »<sup>58</sup>.

Durant la même période, on assiste à une forte augmentation du chômage (qui de, 3% en 1975, passe la barre des 10% dans les années 1990) à et à une revalorisation corrélative de la création d'entreprises. Est ainsi mis en place, à partir du tournant des années 1970, par des gouvernements de droite comme de gauche, toute une batterie de dispositifs favorisant la création d'entreprises Ces mesures ne suffisent certes pas à renverser la tendance séculaire à la

---

<sup>55</sup> Catherine Agulhon, Bernard Convert (dir.), « La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série 3, 2011.

<sup>56</sup> A la suite de la « déclaration de la Sorbonne » du 25 mai 1998, qui avait déjà tracé les grandes lignes de ce processus d'harmonisation européenne, la « déclaration de Bologne » est signée en 1999 entre 29 pays et débouche sur la réforme « LMD » (Licence, master, doctorat) qui se met en place à partir de 2002.

<sup>57</sup> Voir par exemple le numéro intitulé « L'entrepreneuriat », de la revue de l'OCDE, *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 3, 2005.

<sup>58</sup> Sandrine Garcia, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 33, 2009, p. 154.

salarisation croissante de la population active<sup>59</sup> mais, à partir des années 1980, il se produit néanmoins une résurgence de certaines formes d'auto-emplois (en partie dissimulée dans les statistiques en raison du déclin de l'emploi agricole)<sup>60</sup> notamment parmi les fractions les moins qualifiées de la population active<sup>61</sup>. Et, de manière encore symbolique jusqu'aux années 2000, la création d'entreprises et le salariat dans de petites entreprises (pas encore rebaptisées *start-up*) sont présentés aux jeunes diplômés de l'enseignement supérieur comme des carrières professionnelles envisageables.

C'est dans ce double contexte que se cristallise, entre les années 1970 et 2010, une nouvelle « mission » de l'enseignement supérieur en matière d'éducation de la population à l' « esprit d'entreprise » ou à l' « esprit d'entreprendre »<sup>62</sup>. Portée par des institutions internationales, des hommes politiques (de droite et de gauche), des hauts fonctionnaires, des chefs d'entreprise, des enseignants-chercheurs en gestion ou encore des professionnels de l'insertion, la cause de l'éducation des étudiants à l'entrepreneuriat s'installe dans l'espace public français au cours des années 2000. Elle donne lieu au développement de dispositifs éducatifs variés au sein des établissements, tout en devenant une catégorie d'action publique.

## **II. Une recherche à l'intersection de la science politique, de la sociologie de l'éducation et de la sociologie économique**

L'hypothèse qui sous-tend ce travail est que saisir la circulation de la notion d'entrepreneuriat entre les mondes économique et académique, constitue un prisme pertinent pour étudier les enjeux de la redéfinition des relations entre ces deux espaces. Saisir pleinement ces processus de circulation suppose d'analyser les propriétés de ceux qui circulent ; les modalités effectives de la circulation ; les pratiques, discursives et non discursives, des agents qui font office de passeurs ; les formes de mobilisations d'agents dans les deux univers en relation. En analysant l'éducation à l'entrepreneuriat à la fois comme une politique éducative,

---

<sup>59</sup> En 1968, 77,8 % de la population active est salariée contre 91,2 % en 2004 (source : Sarah Abdelnour, in *L'auto-entrepreneur aux marges du salariat. De la genèse aux usages d'un régime dérogatoire de travail indépendant*, thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2012). Voir aussi Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard, Folio, 1995.

<sup>60</sup> Richard Arum, Walter Müller, *The Reemergence of Self-Employment: A Comparative Study of Self-Employment Dynamics and Social Inequality*, Princeton, Princeton University, 2004.

<sup>61</sup> Sarah Abdelnour, *L'auto-entrepreneur aux marges du salariat*, *op.cit.* Nous y reviendrons plus longuement au cours du chapitre 1.

<sup>62</sup> Ces deux expressions sont provisoirement utilisées de manière indifférente.

comme un dispositif pédagogique mais aussi comme un ensemble de pratiques et de discours relatifs à l'univers économique, cette thèse entend contribuer à la fois à une sociologie politique de l'enseignement supérieur (A) et à une sociologie des idées économiques (B). Après avoir précisé ces deux contributions, nous synthétiserons la problématique de la thèse (C).

### ***A. Une sociologie politique de l'enseignement supérieur par ses marges***

L'enseignement supérieur désigne les formations post-bac ainsi que les établissements qui les dispensent soit, en France, les universités, les écoles (plus ou moins « grandes », publiques et privées) et les filières supérieures des lycées (classes préparatoires et sections de technicien supérieur). Faire le choix d'appréhender un objet aussi vaste et complexe que l'enseignement supérieur, à travers une question en apparence aussi marginale que l'éducation à l'entrepreneuriat, nécessite quelques explications et notamment de replacer cette démarche dans la littérature existante sur l'enseignement supérieur.

François Dubet se demandait, en 2003, si l'objet « enseignement supérieur » pouvait être construit comme un objet scientifique unifié tant il se composait « d'une foule d'objets spécifiques, locaux, qui rend leur agrégation et leur comparaison des plus difficiles »<sup>63</sup>. En France, ce domaine est longtemps resté, un objet peu étudié, en comparaison de la place qu'il occupe dans la littérature anglo-saxonne<sup>64</sup>. On peut rapporter cette situation à deux spécificités nationales : d'une part, la prépondérance historique de l'enseignement secondaire par rapport auquel ont été pensés tous les autres niveaux d'enseignement<sup>65</sup> ; d'autre part, la faiblesse institutionnelle des universités, laquelle serait selon Olivier Rey au principe de l'« inexistence d'un champ scientifique vraiment cumulatif [dans le domaine de l'étude de l'enseignement supérieur] jusqu'à la fin des années 1980 »<sup>66</sup>. Ce champ de recherche a connu depuis les années 1990 un essor important, accompagnant deux décennies de profondes mutations à l'œuvre dans les universités. Conjointement au lent processus d'affirmation de l'institution universitaire<sup>67</sup>, différentes initiatives contribuent en effet, à partir de cette époque-là, au développement d'une

---

<sup>63</sup> François, Dubet, « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in Georges Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, 2003, p.363.

<sup>64</sup> Emmanuelle Picard, « Avant-propos », in *Histoire de l'éducation*, « L'enseignement supérieur : bilan et perspectives historiographiques », 122, 2009, p.5.

<sup>65</sup> Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, *op.cit.*

<sup>66</sup> Olivier Rey (dir.), en partenariat avec le réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP), « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », *Les dossiers de la veille*, Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2005, p.5.

<sup>67</sup> Christine Musselin, *La longue marche des universités*, Paris, PUF, 2001.

recherche en sciences humaines et sociales sur un objet qui avait jusque-là surtout donné lieu à des essais, des témoignages ou des prises de position. On peut citer entre autres le programme « Enseignement supérieur et recherche », animé par Christine Musselin au sein du Centre de sociologie des organisations (CSO) qui, dès les années 1980, va produire de nombreuses thèses ; la publication par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) de ses premières enquêtes au milieu des années 1990<sup>68</sup> ; ou encore les actions menées par le Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP) créé en 2002 et piloté par Georges Felouzis, professeur à l'université de Bordeaux, pour fédérer et contribuer à accroître la visibilité à ce champ académique. Quels sont les grands axes qui structurent ce champ de recherche encore émergent ? Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut en présenter les dimensions les plus saillantes au regard de nos propres questionnements<sup>69</sup>.

Le premier axe est celui de l'étude du **gouvernement de l'enseignement supérieur**, depuis le niveau des politiques supranationales jusqu'à celui de l'administration des établissements, en passant par les niveaux nationaux et locaux. Tardivement recréées à l'époque par la loi Faure en 1968, les universités françaises restèrent longtemps des institutions dotées de peu de pouvoir, le système des disciplines (structuré autour du CNU et des anciennes facultés) demeurant, aujourd'hui encore, un mode d'organisation parallèle aux établissements. Le tournant des années 1980-90 constitue néanmoins un moment important d'affirmation des universités, avec la mise en place de la politique de contractualisation qui contribue à leur autonomisation<sup>70</sup>. L'ouvrage de Christine Musselin et d'Erhard Friedberg, *En quête d'universités*, qui paraît en 1989, marque un tournant dans l'analyse de la régulation des universités. Dépassant les approches surplombantes, ces auteurs prennent pour objet le système des relations entre la tutelle ministérielle, les établissements universitaires et les disciplines. Dans l'ensemble de ses travaux, C. Musselin, en s'inscrivant dans une perspective marquée à la fois par le néo-

---

<sup>68</sup> Voir aussi le concours organisé par l'OVE pour encourager les recherches de master et de doctorat sur les conditions de vie des étudiants.

<sup>69</sup> Nous traiterons principalement ici des apports des travaux français, afin de souligner leur étroite articulation avec les transformations qui ont marqué l'enseignement supérieur de notre pays ces trente dernières années. La littérature internationale sera quant à elle mobilisée tout au long de la thèse. Nous privilégierons en outre les travaux portant sur l'enseignement plus que ceux sur la recherche (même si ces deux dimensions sont étroitement liées), dans la mesure où cette thèse s'intéresse surtout aux transformations de l'enseignement supérieur dans le domaine de la formation (seul le cas particulier de la recherche en entrepreneuriat est pleinement intégré à l'analyse afin de comprendre l'institutionnalisation de cette spécialité). La thèse de Jean Frances (*Former des producteurs de savoirs. Les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance*, thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2013) est à cet égard particulièrement complémentaire de la nôtre puisqu'elle s'intéresse à la formation à l'entrepreneuriat des doctorants, comme prisme pour analyser la reconfiguration de la recherche et de la science à l'œuvre dans le monde académique.

<sup>70</sup> Armand Frémont (dir.), *Les universités françaises en mutation, la politique publique de contractualisation (1984-2002)*, Paris, La Documentation française, 2004.

institutionnaliste et la sociologie de organisations, privilégie « une approche en termes de système d'action plutôt qu'en termes de politiques publiques, avec le souci de toujours replacer le processus décisionnel dans son contexte de réseaux relationnels d'acteurs, précisément identifiés, dans et autour de l'État »<sup>71</sup>.

La nouvelle configuration qui s'ouvre au début des années 2000, sous l'effet de la mise en place du processus de Bologne, voit émerger de nouvelles questions de recherche, notamment autour de la prise en compte des niveaux supra et infranationaux de régulation ou encore des rapports entre monde académique et monde économique. L'échelle d'analyse européenne s'affirme comme un axe de recherche structurant, comme l'indique par exemple la création en 2004, à l'initiative de Science po, d'Eurodocs, un réseau international de doctorants travaillant sur l'europanisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les thèses de Pauline Ravinet<sup>72</sup> et de Sarah Croché<sup>73</sup> proposent ainsi des lectures sociologiques du processus de Bologne. La prise en compte des « territoires » s'impose comme une autre question importante dans de nombreux travaux de sociologie<sup>74</sup>, de science politique<sup>75</sup> et bien sûr de géographie<sup>76</sup>. La multiplication des entités universitaires durant les années 1990 contribue en effet à l'affirmation du rôle des collectivités dans l'espace de la régulation de l'enseignement supérieur. Cette focale contribue également à mettre en lumière le rôle des acteurs économique locaux dans la gouvernance universitaire<sup>77</sup>. Cet intérêt pour les acteurs économiques (étudié d'abord plutôt à un niveau local) débouche lui-même sur l'émergence d'une question de recherche plus générale sur les rapports entre l'Université et l'Entreprise. Dès les années 1970, la littérature anglo-saxonne donnait à voir les universités :

« comme des organisations de moins en moins régulées par les États **au profit des marchés**, et dont les normes académiques traditionnelles et l'organisation collégiale

---

<sup>71</sup> Olivier Rey (dir.), « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », *op.cit.*, p.22-23.

<sup>72</sup> Pauline Ravinet, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, thèse de doctorat en science politique (sous la direction de Pierre Muller), IEP de Paris, 2007

<sup>73</sup> Sarah Croché, *Bologne confisqué. Constitution, autour de la Commission européenne, d'un acteur-réseau et d'un dispositif européen de l'enseignement supérieur*, thèse de doctorat en sciences politiques et sociales (sous la direction de Jean-Louis Derouet et de Jean-Émile Charlier), Académie universitaire de Louvain, 2009.

<sup>74</sup> Daniel Filâtre, « Développement des universités et aménagement des territoires universitaires », in F. Dubet, D. Filâtre, F.-X. Merrien, A.Sauvage, A. Vince, *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan, 1994; Daniel Filâtre, « Les universités et le territoire. Nouveaux contextes, nouveaux enjeux », in Georges Fellouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003.

<sup>75</sup> Jérôme Aust, *Permanences et mutations dans la conduite de l'action publique. Le cas des politiques d'implantation universitaire dans l'agglomération lyonnaise (1958-2004)*, thèse de doctorat en science politique, université Lyon 2, 2004.

<sup>76</sup> Myriam Baron, « La formation supérieure en régions (France) », *Cybergéo : revue européenne de géographie*, 2004, n° 279 [En ligne].

<sup>77</sup> Michel Grossetti, *Science, industrie, territoire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.

cèdent du terrain à celles de l'économie et d'un management inspiré des entreprises. »<sup>78</sup>

En France, c'est surtout à partir des années 2000 – à un moment où le mode de régulation traditionnelle des universités, articulé autour du système des disciplines et de la tutelle étatique apparaît menacé par un nouveau modèle (inspiré notamment des universités anglo-saxonnes) caractérisé par l'autonomisation des établissements et l'introduction de logiques marchandes – qu'apparaissent tout un ensemble de travaux discutant des rapports entre monde économique et monde académique. Un certain nombre d'entre eux ont éclairé ces tensions en s'intéressant, dans une perspective souvent socio-historique, à certains types d'établissement ou de filière qui, telles les écoles de commerce<sup>79</sup>, les écoles d'ingénieur<sup>80</sup> ou encore les filières universitaires d'économie et de gestion<sup>81</sup>, font figure de lieux hybrides au sein desquels s'inventent de nouveaux rapports à l'Entreprise. Une autre façon de s'intéresser au rôle des acteurs économiques dans la régulation de l'enseignement supérieur a été de les aborder à travers les questions de professionnalisation et d'insertion professionnelle, thématiques qui ont suscité un intérêt croissant ces dernières années<sup>82</sup>. De nombreux travaux ont enfin contribué à analyser les reconfigurations des relations entre chercheurs et entreprises<sup>83</sup>.

Le second axe de recherche qu'on peut identifier est celui de la **sociologie des personnels de l'enseignement supérieur**.

---

<sup>78</sup> Olivier Rey (dir.), « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », *op.cit.*, p.26. C'est moi qui souligne. Voir notamment les travaux de Rosemary Deem (« Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? », *Comparative Education*, 37, 2001, p. 7-20), de Sheila Slaughter et Larry Leslie (*Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1997), de Burton R. Clark (*Creating Entrepreneurial Universities: organisational pathways of transformation*, New York, Elsevier, 1998).

<sup>79</sup> Marianne Blanchard, *Les Écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*, Paris, Classiques Garnier, 2015.

<sup>80</sup> Antoine Derouet, « De l'honnête homme au manager ? La contribution des enseignements juridiques de l'École centrale à la définition d'un ingénieur d'élite depuis 1829 », *Droit et Société*, 83, 2013, p.33-47.

<sup>81</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises*, *op.cit.*; Brice Le Gall, « Des savoirs critiques aux savoirs pour l'entreprise : la normalisation d'un département universitaire d'économie », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 2007.

<sup>82</sup> Par exemple : Emmanuel Quenson, Solène Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, 2012 ; Jean-François Giret, *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : la valeur des diplômes en question*, rapport d'habilitation à diriger des recherches, université de Bourgogne, 2011.

<sup>83</sup> Dominique Pestre, "La production des savoirs entre académies et marché", *Revue d'économie industrielle*, LXXIX, 1997, p. 163-174 ; Séverine Louvel, *Des patrons aux managers : les laboratoires de la recherche publique depuis les années 1970*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011 ; « Economies de la recherche », numéro 164 des *Actes de la recherche en sciences sociales* ; Julien Barrier, *La science en projets : régimes de financement et reconfigurations du travail des chercheurs académiques : le cas des sciences et technologies de l'information et de la communication en France (1982-2006)*, thèse de doctorat en sociologie, IEP de Paris, 2010 ; Stève Bernardin, *La fabrique privée d'un problème public. La sécurité routière entre industriels et assureurs aux États-Unis (années 1920 à 2000)*, thèse de science politique, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2014.

C'est d'abord la profession universitaire qui a concentré les recherches. A la suite de l'ouvrage pionnier de Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, paru en 1984, de nombreux travaux ont donné à voir la pluralité des métiers, des statuts et des conditions de travail derrière l'étiquette uniformisante d'« enseignant-chercheur », ainsi que l'accroissement des tensions entre les différentes dimensions du métier<sup>84</sup>, elle-même fréquemment rapportée au passage d'un modèle de régulation « professionnelle » à un modèle de gestion « managériale »<sup>85</sup>.

Les travaux portant sur les autres catégories de personnels de l'enseignement supérieur sont plus rares. Peu de travaux se sont intéressés aux agents de l'administration de l'enseignement supérieur : administration centrale ; directions des établissements<sup>86</sup> ; personnels des services administratifs et techniques qui assurent au quotidien la bonne marche des universités<sup>87</sup>. À l'instar de François Dubet<sup>88</sup>, différents chercheurs constatent pourtant à la fois une porosité fonctionnelle croissante entre les différents types de personnels des universités (enseignants-chercheurs, enseignants du second degré<sup>89</sup>, PAST<sup>90</sup>, cadres des services administratifs, etc.) et une division du travail qui s'approfondit au sein même des différentes catégories avec, d'une part, des possibilités d'investissement différenciés autour de différents projets<sup>91</sup> et, d'autre part, des écarts de carrière qui s'accroissent. F. Dubet note ainsi le rôle croissant des « entrepreneurs universitaires », considérant à l'inverse que « la figure de l'universitaire faisant ses cours et sa recherche plus ou moins solitaire est probablement une survivance ou un mode de présentation

---

<sup>84</sup> Il serait impossible de tous les citer mais nous pouvons du moins évoquer le travail historique de Christophe Charle (*La République des universitaires : 1870-1940*, Paris, Le Seuil, 1994), les vastes enquêtes empiriques sur les enseignants-chercheurs menées par Marie-Françoise Fave-Bonnet (« Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ». *Recherche et Formation*, 15, 1994), les travaux de Valérie Becquet et Christine Musselin (« Variation autour du travail des universitaires », Convention MENRT sur le travail des universitaires, ACI « Travail », janvier 2004), de Sylvia Faure, Matthias Millet et Charles Soulié (« Travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques », *Rapport d'enquête*, 2005) ou encore l'enquête « psycho-sociologique » de Laurence Viry (*Le monde vécu des universitaires. La République des egos*, Rennes, PUR, 2006).

<sup>85</sup> Eliot Freidson, *Professionalism, the Third Logic*, University of Chicago, University of Chicago Press, 2001; Simon Paye, *Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010)*, thèse de doctorat en sociologie, IEP de Paris, 2013.

<sup>86</sup> Signalons toutefois la thèse de Stéphanie Mignot-Gérard (*Échanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Christine Musselin, IEP de Paris, 2006).

<sup>87</sup> Albert Gueissaz, « Informatisation et dynamique des relations entre administratifs, enseignants et étudiants dans les établissements universitaires », *Sociétés Contemporaines*, 28, 1997, p. 33-56 ; Simone Bonnafous, Bernard Dizambourg et Gérard Mendel (dir.), *Changement et participation à l'université. Modernisation administrative, l'exemple de Paris XII*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1997.

<sup>88</sup> François Dubet, « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », *op.cit.*

<sup>89</sup> PRAG (professeur agrégé) et PRCE (professeur certifié)

<sup>90</sup> Les PAST (personnel associé à temps partiel) sont des professionnels du secteur privé ou public, recrutés sur un poste à mi-temps par l'université tout en conservant leur activité professionnelle extra-universitaire.

<sup>91</sup> Celia Whitechurch, *Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of "Third Space" professionals*, Abingdon, Routledge, 2013.

de soi » et même « peut-être celles des enseignants-chercheurs les plus dominés ». Il explique ainsi qu' :

« à côté des grands entrepreneurs, les présidents, les créateurs d'écoles et d'antennes, les chefs de files, il existe toute une myriade de cas : les entrepreneurs privés, les adeptes de la double activité libérale et universitaire, les chefs de service hospitaliers, les voyageurs et spécialistes de l'international, les médiateurs entre les élus et l'université, les administrateurs, les écrivains, les concepteurs et « propriétaires » de DEA, DESS, mastères et autres diplômes, les purs chercheurs et les hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale... »,

Ces multiples façons d'être enseignant-chercheur sont, pour F. Dubet, de moins en moins marginales.

Un troisième axe de recherche aborde l'enseignement supérieur à travers le prisme des étudiants. Les principaux thèmes appréhendés, sans qu'ils soient forcément exclusifs les uns des autres dans les travaux cités, sont : la caractérisation sociale des étudiants ou de certains sous-groupes d'étudiants<sup>92</sup>, le financement des études<sup>93</sup>, le travail universitaire<sup>94</sup>, la socialisation au sein de l'institution<sup>95</sup> ou encore l'insertion professionnelle<sup>96</sup>. Mêlant ces

---

<sup>92</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964; Valérie Erlich, *Les nouveaux étudiants : Un groupe social en mutation*. Paris, Armand Colin, 1998; Stéphane Beaud, *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002 ; Sophie Orange, *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, Raison d'agir, 2013.

<sup>93</sup> Aurélien Casta, *Le financement des étudiants en France et en Angleterre de 1945 à 2011. Le student finance, l'award, le salaire étudiant et leur hégémonie*, thèse de doctorat en sociologie, université Paris Ouest Nanterre, 2012 ; Vanessa Pinto, *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petits boulots"*, Paris, PUF, 2014. En économie : David Flacher, Hugo Harari-Kermadec, Léonard Moulin, « Faut-il (vraiment) augmenter les frais d'inscription à l'université ? », *Revue française d'économie*, 28-3, 2012 p. 145-183.

<sup>94</sup> Bernard Lahire, *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française, 1996; Mathias Millet, *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2003 ; Stéphane Beaud, « Un temps élastique. Étudiants des « cités » et examens universitaires », *Terrain*, 29, 1997, p. 43-58; Marc Romainville, *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan, 2000 ; Paul Pasquali, *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard, 2014 ; Fabien Truong, *Jeunesses françaises. Bac+5 made in banlieue*, Paris, La Découverte, 2015. Nombre de ces travaux contribuent également à une sociologie des *curricula* que nous évoquerons juste après.

<sup>95</sup> Les ouvrages pionniers des sociologues interactionnistes américains sur la fabrique des étudiants de médecine (Robert K. Merton, George G. Reader, Patricia L. Kendall (dir.), *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*, Cambridge, Harvard University Press, 1957; Howard S. Becker, Blanche Geer, Everett C. Hughes, Anselm L. Strauss, *Boys in white*, Chicago, University of Chicago Press, 1961) ont assez peu essaimé en France. Le fait que les quelques publications sur la socialisation des étudiants portent sur des institutions non universitaires (par exemple : Yves-Marie Abraham, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, 1, 2007, p. 37-66 ; Jean-Michel Eyméri-Douzans, *La fabrique des énarques*, Paris, Economica, 2001 ; Muriel Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013) laisse voir en creux à quel point l'institution universitaire française reste faiblement intégratrice par rapport à ces filières spécifiques ou aux universités étrangères (sur l'intense vie sociale sur les campus américains, voir Stéphanie Grousset-Charrière, *La Face cachée de Harvard. La socialisation de l'élite dans les sociétés secrètes étudiantes*, La Documentation française, 2013). Citons tout de même le travail d'Alain Coulon (*Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997) qui propose une analyse en termes d'« affiliation » à l'institution universitaire.

<sup>96</sup> Vincent de Briant et Dominique Glaymann (dir.), *Le stage. Formation ou exploitation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013. Sur cette thématique aussi, on trouve des travaux à l'intersection de la sociologie

différentes dimensions, la synthèse de Georges Felouzis, parue en 2001<sup>97</sup>, demeure toujours éclairante. De nombreuses données sur la condition étudiante sont par ailleurs fournies régulièrement par les enquêtes de l'OVE. Signalons enfin l'ouvrage récent de Romuald Bodin et de Sophie Orange<sup>98</sup> qui, afin de déconstruire les éternels diagnostics « de crise » portés sur l'Université, contribue à une sociologie des parcours étudiants.

Un quatrième axe est celui des **contenus d'enseignements**. Les disciplines, les *curricula*, la pédagogie demeurent des dimensions relativement peu étudiées dans le champ de la sociologie de l'enseignement supérieur, les études en la matière se concentrant plutôt sur l'enseignement primaire et secondaire, où l'existence de programmes scolaires rend ce type d'approche plus évident. On dispose néanmoins de quelques travaux apportant des éléments intéressants sur les contenus d'enseignement dans le supérieur<sup>99</sup> (certains ont déjà été cités dans l'axe précédent). Emmanuelle Picard note que les approches par les disciplines demeurent plus nombreuses que les approches par les *curricula*<sup>100</sup>. La notion de *curriculum* est défini par l'un de ses spécialistes français, Jean-Claude Forquin<sup>101</sup>, comme « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné ». Ce sens « strict » cohabite avec un sens plus élargi qui le définit comme « ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes » voire même « le « contenu latent » de l'enseignement et de la socialisation scolaires (*i.e.* l'ensemble des « contenus, connaissances, compétences, représentations, valeurs. »). La sociologie des *curricula* est née en Grande-Bretagne, principalement à travers les travaux de Basil Bernstein<sup>102</sup> et de Michael Young<sup>103</sup>, qui ont renouvelé les approches classiques de la sociologie de l'éducation, notamment en ouvrant la « boîte » noire » des savoirs qui étaient réellement enseignés en classe. Les quelques travaux français portant sur le *curriculum* de l'enseignement supérieur ont, eux aussi, tendance

---

et de l'économie, comme par exemple Jean-François Giret (dir), *Parcours étudiants, de l'enseignement supérieur au marché du travail*, Marseille, Céreq, 2003.

<sup>97</sup> Georges Felouzis, *La condition étudiante*, Paris, PUF, 2001.

<sup>98</sup> *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2013.

<sup>99</sup> Signalons l'ouvrage classique de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, et Monique de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris, La Haye, Mouton et Co, 1965.

<sup>100</sup> Emmanuelle Picard, « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 122, 2009.

<sup>101</sup> Jean-Claude Forquin, *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 8.

<sup>102</sup> Basil Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975 [1971].

<sup>103</sup> Michael Young, *Knowledge and control: new direction for the sociology of education*, London, Collier-Macmillan, 1971.

à prendre plus fréquemment pour objet les grandes écoles et les classes préparatoire que des universités, où les disciplines règnent encore en maîtresse<sup>104</sup>.

Si l'enseignement supérieur constitue un objet relativement récent dans la recherche française en science sociales, on constate qu'il a suscité un intérêt croissant, notamment au cours de la dernière décennie en rapport avec les transformations que le monde académique a lui-même été connues. Cette thèse s'inscrit dans ce renouveau des travaux sur l'enseignement supérieur qui l'a largement nourrie<sup>105</sup> et ce, à travers un prisme original, consistant à croiser les quatre entrées qui ont été identifiées (gouvernement, personnels, étudiants, contenus d'enseignement) au service de l'étude de ce phénomène particulier que constitue l'éducation à l'entrepreneuriat. Comprendre le développement de dispositifs éducatifs et la constitution d'une injonction à agir dans ce domaine conduit en effet à envisager cet objet mal identifié, à la fois comme une *cause*, comme une *politique* et comme une *pratique pédagogique* et donc à tenir ensemble différentes dimensions de l'enseignement supérieur qui sont d'habitude pensées distinctement. Tandis que la dimension politique et institutionnelle intéresse en priorité la science politique et la sociologie des organisations, les *curricula* constituent plutôt un objet de la sociologie et des sciences de l'éducation<sup>106</sup>. Il s'agit, pour notre part, de croiser des outils théoriques issues de ces différentes disciplines et sous-disciplines afin d'étudier les mobilisations en faveur de la cause entrepreneuriale, sa transformation en catégorie de l'action publique – à l'intersection des politiques économiques, des politiques de la recherche et des politiques de l'éducation –, ainsi que les pratiques éducatives concrètes qui se déploient sous ce label de l'entrepreneuriat.

Cette approche conduit aussi à intégrer à l'analyse des acteurs entretenant des liens très variés avec l'enseignement supérieur. Parce qu'ils se mobilisent en faveur de l'éducation à l'entrepreneuriat, qu'ils participent à la mise en œuvre d'une action publique dans ce domaine

---

<sup>104</sup> Antoine Derouet sur les écoles d'ingénieurs (« De l'honnête homme au manager ? La contribution des enseignements juridiques de l'École centrale à la définition d'un ingénieur d'élite depuis 1829, *op.cit.*; Emilie Biland et Liora Israël, « A l'école du droit : les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique », *Les Cahiers de Droit*, 3-4, 2011, p. 619-658 (article consacré à la formation en droit à HEC et Science po) ; Sarah Kolopp : *There is no (institutional) alternative? La formation en économie à l'ENA, des techniques 'scientifiques' à l'aide à la décision, 1961-1984*, mémoire de master 2 de sociologie, ENS-EHESS, 2011 ; Jean-Michel Eymeri-Douzans, *La fabrique des énarques*, *op.cit.* ; Annie Dufour, « Les enjeux de l'enseignement de la sociologie dans une école d'ingénieur. Analyse du curriculum de l'Institut supérieur d'agriculture Rhône-Alpes de 1968 à 1994 », *Ruralia*, [En ligne], 05, 1999; Gilles Lazuech, *L'exception française. Le modèle des grandes écoles face à la mondialisation*, *op.cit.*

<sup>105</sup> Il m'a aussi permis de présenter mon travail dans les nombreux lieux de discussion offerts par la communauté émergente des sociologues, politistes, mais aussi historiens, géographe et économistes, travaillant sur l'enseignement supérieur comme, par exemple, les événements organisés par le RESUP.

<sup>106</sup> La thèse de Sophia Stavrou (*Réforme de l'Université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs*, *op.cit.*) fait partie de ces rares travaux qui analysent conjointement les transformations organisationnelles et curriculaires de l'Université.

ou qu'ils s'impliquent dans des activités de nature académique, l'enquête porte sur une variété de classes d'agents : des enseignants-chercheurs, des « professionnels » issus du secteur privé qui interviennent et pilotent des formations, des enseignants en poste à l'université et dans des grandes écoles, des personnels administratifs, des personnels de direction de établissement, des représentants d'associations comme la CPU, la CGE et la CDEFI<sup>107</sup>, des agents de la tutelle ministérielle mais aussi sur des étudiants, qui sont appréhendés sous le rapport de leur implication respective par rapport à la question de l'entrepreneuriat. L'analyse des relations entre les différentes catégories d'acteurs – faites de concurrences, de collaborations inattendues, de stratégies de distinction, etc. – est dès lors privilégiée à la réalisation d'une sociologie approfondie de tel ou tel groupe.

Il s'agit donc de réaliser une *sociologie politique de l'éducation* croisant les outils de la science politique (quand il sera question de mobilisation et d'action publique) et de la sociologie de l'éducation (quand il sera question de discipline académique, de didactique et de pédagogie<sup>108</sup>). Ce faisant, cette thèse fait le pari que la focale de l'éducation à l'entrepreneuriat – un objet récent ayant donné lieu à peu de travaux hors des sciences de gestion – contribue à éclairer différemment l'enseignement supérieur – qui, pour être un objet aujourd'hui moins inédit des sciences sociales, n'en constitue pas pour autant un objet canonique.

## **B. Une sociologie de la formation des conduites économiques**

Ce travail constitue également une réflexion sur la formation des conduites économiques, au sens idéal et pratique. En mobilisant les outils de la sociologie économique, de la sociologie du travail ou encore la sociologie de l'entreprise, il s'inscrit dans la lignée d'un projet de sociologie du monde économique, énoncé ainsi par Sophie Dubuisson-Quellier :

« À rebours d'une vision de l'économie classique qui saisit les conduites économiques comme des inclinations naturelles à la poursuite des intérêts individuels, la sociologie s'est au contraire efforcée de **rendre compte de la manière dont les conduites économiques viennent aux acteurs sociaux**, en restituant les mécanismes collectifs qui les façonnent.<sup>109</sup> »

---

<sup>107</sup> Conférence des présidents d'université ; Conférence des grandes écoles ; Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs.

<sup>108</sup> La didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs et l'acquisition des connaissances disciplinaires, alors que la pédagogie est plus orientée vers les pratiques en classe et vise l'éducation dans sa globalité.

<sup>109</sup> Sophie Dubuisson-Quellier (dir.), *Gouverner les conduites*, Paris, Presses de Sciences Po, 2016, p.18. C'est moi qui souligne.

Cette thèse trouve son origine dans deux lectures : l'ouvrage classique de Max Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1904-1905) et celui de Luc Boltanski et d'Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme* (1999)<sup>110</sup>. Cet intérêt, pour les justifications qui accompagnent la diffusion et la transformation du capitalisme, explique sans doute le fait d'avoir vu dans l'irruption de l'entrepreneuriat à l'université matière à recherche doctorale. Frappée par les affinités que paraissent entretenir les dispositifs de formation des étudiants de l'entrepreneuriat avec cette « cité par projets » – qui incarne, pour L. Boltanski et E. Chiapello, le nouvel ethos du capitalisme post-industriel – le point de départ de ce travail réside dans une envie de comprendre dans quelle mesure l'éducation à l'entrepreneuriat pouvait participer d'un projet visant à fournir de nouvelles justifications aux transformations du capitalisme, en encourageant par exemple la création de petites entreprises et la flexibilité, à un moment où le système de production fordiste subit de fortes remises en question. A la différence de L. Boltanski et E. Chiapello, notre travail ne vise pas simplement à reconstituer une grammaire générale de l'esprit du capitalisme contemporain mais à analyser les *pratiques* qui la rendent possible et l'actualisent.

Différents travaux proposent des analyses sociologiques stimulantes de dispositifs de formation contribuant, de manière plus ou moins explicite, à véhiculer des représentations à même de légitimer et/ou de critiquer le fonctionnement du système capitaliste. Hélène Stevens, dans ses travaux sur le développement personnel<sup>111</sup>, et Scarlett Salman, à travers son approche du *coaching*<sup>112</sup>, ont toutes deux analysé des dispositifs de formation sis dans l'univers de travail<sup>113</sup> dans les relations ambivalentes qu'ils entretiennent avec l'« esprit du capitalisme », entre légitimation de certaines transformations économiques – par exemple, faire accepter aux travailleurs la précarisation et la flexibilisation leurs conditions de travail – et usages émancipateurs – qui peuvent en être faits par ces derniers. Mon apport par rapport à ces travaux est de décaler le regard vers des espaces spécialisés dans la fabrication de dispositions pour le monde économique mais *réalisées hors du monde économique* lui-même.

---

<sup>110</sup> Le second énonçant d'ailleurs sa dette au premier.

<sup>111</sup> Hélène Stevens, « Autonomie récusée, autonomie fabriquée. Informaticiens à l'épreuve de l'Entreprise de Soi », *Genèses*, 87, 2012 ; Hélène Stevens, « Entre émancipation symbolique et reproduction sociale », *Travail et Emploi*, 133, 2013, 39-51.

<sup>112</sup> Scarlett Salman « Un coach pour battre la mesure ? », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1, 2014, p. 97-122). ; Scarlett Salman, « La fonction palliative du coaching en entreprise », *Sociologies pratiques* 17, 2008, p. 43-54.

<sup>113</sup> Voir aussi Sophie Pochic, « La menace du déclassement. Réflexions sur la construction et l'évolution des projets professionnels de cadres au chômage », *La Revue de l'IREs*, IRES, 2001, 35, p.61-88.

Partant, deux écueils au moins menaçaient notre démarche. Le premier était de succomber à un réductionnisme instrumental qui ferait de l'entrepreneuriat une sorte de « cheval de Troie » de la pénétration des logiques de l'Entreprise à l'École ou un simple avatar de l'idéologie capitaliste, porté par un groupe d'agents doté d'un corpus idéologique cohérent et d'intentions explicites. Le second était de procéder à une analyse empreinte de fonctionnalisme et d'évolutionnisme – ce à quoi n'échappe pas complètement *L'évolution pédagogique en France* d'Émile Durkheim – risquant de donner à voir une relation trop immédiate entre les transformations économiques, sociales et politiques d'un côté et les évolutions du système éducatif de l'autre, sans tenir compte aussi de la relative autonomie de ces univers.

Dès lors, comment appréhender l'éducation à l'entrepreneuriat dans ses liens au *logos* et à la *praxis* économiques<sup>114</sup>, en refusant d'y voir la simple transposition d'un sens politique ou idéologique défini au préalable ? Nous avons pris le parti d'étudier l'éducation à l'entrepreneuriat à travers les pratiques auxquelles elle donnait lieu et en menant une sociologie des acteurs qui s'y investissaient. Etudiant l'éducation à l'entrepreneuriat à la fois comme un projet politique – dans le sens où l'éducation à l'entrepreneuriat est un projet conçu comme une solution au problème public du « manque d'esprit d'entreprendre » des Français – et comme une pratique éducative, on a fait porter l'analyse à la fois sur les *contenus* (qu'on projette de transmettre et qu'on transmet réellement), sur les *propriétés sociales* des acteurs engagés aux différents niveaux de cette entreprise et sur les *sens* que ces derniers donnent à leur engagement et à leurs pratiques.

A une lecture mécaniste, raisonnant simplement en termes de « pénétration des normes du marché » dans l'univers de l'enseignement et de la recherche<sup>115</sup>, on préférera donc une analyse précise et empirique des acteurs et des usages réalisés par eux de l'entrepreneuriat. Si, dans une certaine mesure, on a affaire à un projet porté par des tenants du libéralisme ou du néolibéralisme<sup>116</sup> – comme le démontrent l'implication du patronat et les liens étroits de la

---

<sup>114</sup> Valérie Boussard, *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance*, Paris, Belin, 2008.

<sup>115</sup> Tendances à laquelle n'échappent pas complètement certains travaux, parmi lesquels : Sandrine Garcia, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 33, 2009, p. 154-172 ; Isabelle Bruno, *A vos marques, A vos marques, prêts... cherchez ! – La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Le Croquant, 2008 ; Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.

<sup>116</sup> Ces termes de libéralisme et de néolibéralisme seront définis plus précisément dans le développement mais nous pouvons d'ores et déjà distinguer le *libéralisme économique* comme corpus théorique, développé par les économistes classiques et néoclassiques, prônant le « laisser-faire », du *néolibéralisme*, projet politique de réforme de la société qui prend toute son ampleur à partir des années 1970 et redonne une place importante à l'État comme agent de cette réforme. Voir, sur cette distinction, François Denord, *Néo-libéralisme version française. Histoire d'une idéologie politique*, Paris, Démopolis, 2007 ;

thématique de l'entrepreneuriat avec un certain nombre de recommandations d'inspiration libérale en matière de politique économique et de politique de l'enseignement supérieur –, ses réappropriations et retraductions dessinent un espace de significations plus complexe. En effet, la polysémie et la faible stabilisation de la notion d'entrepreneuriat sont à la fois au principe de son succès et des usages variés de la part d'acteurs intéressés à et *par* cette thématique pour des raisons tout aussi diverses (améliorer l'insertion professionnelle des jeunes, leur donner des outils d'émancipation individuelle, innover en matière pédagogique développer leur champ de recherche, etc.). Une attention toute particulière sera donc portée dans l'analyse aux contradictions, braconnages et autres détournements de sens qui se produisent, au fur et à mesure que le terme d'entrepreneuriat se diffuse dans différents espaces sociaux.

Pour autant, ce repérage des réappropriations plurielles ne saurait suffire. A la différence de nombre de recherches qui se focalisent uniquement sur la question des usages, nous ne renoncerons pas à styliser l'esprit général du projet d'éducation à l'entrepreneuriat. Quel(s) type(s) de disposition économique la formation à l'entrepreneuriat a-t-elle pour projet et réussit-elle éventuellement (ou pas) à façonner ? Partant, dans quelle mesure peut-on considérer qu'elle participe d'un processus d'« économicisation » de la société ou, pour le dire dans les termes de Pierre Bourdieu, d'extension du « *nomos* spécifique » de la sphère des échanges marchands<sup>117</sup> ? Ces questions serviront de fil conducteur pour tenter de caractériser la contribution de l'éducation à l'entrepreneuriat à l'actuel « bouleversement de la table des valeurs académiques »<sup>118</sup>. Mais c'est seulement à travers une démarche d'investigation empirique à différents niveaux qu'il sera possible d'appréhender sociologiquement la question complexe des schèmes idéologiques – parfois contradictoires – que véhicule cette entreprise éducative. Nous aborderons ainsi la dimension idéologique de l'entrepreneuriat non pas en la réifiant – en la réduisant par exemple à une simple ruse de la raison néolibérale – mais en portant attention, comme le suggère Nathalie Ethuin à propos de l'idéologie communiste, à ses conditions de production, de diffusion et de réception<sup>119</sup>. Les « idéologies associées aux activités économiques » seront donc appréhendées dans le sens que leur donnent L. Boltanski et È. Chiapello, c'est-à-dire en leur donnant :

« non le sens réducteur – auquel l'a souvent ramené la vulgate marxiste – d'un discours moralisateur visant à voiler des intérêts matériels et sans cesse démenti par les pratiques,

---

<sup>117</sup> Pierre Bourdieu, « Le champ économique », *op.cit.*, p.49

<sup>118</sup> Sylvia Faure, Mathias Millet, Charles Soulié, *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques"*, *op.cit.*

<sup>119</sup> Nathalie Ethuin, « Comment pensent les communistes ? Enjeux conceptuels et méthodologiques autour de l'analyse des processus d'idéologisation de l'engagement », *Communication dans le cadre du module du GERMM " Questions de méthode "*, Congrès de l'AFSP, 2007.

mais celui – développé par exemple dans l'œuvre de Louis Dumont – d'un ensemble de croyances partagées, inscrites dans les institutions, engagées dans des actions et par là ancrées dans le réel. »<sup>120</sup>

Nous entendons ainsi nous inscrire dans la continuité de travaux qui cherchent à sortir de « la routinisation de la critique antilibérale »<sup>121</sup> pour renouveler, à l'aide d'une approche résolument empirique et des outils théoriques des sciences sociales, l'étude des idées économiques.

### ***C. Synthèse de la problématique***

Cette thèse a pour ambition première de mettre au jour les ressorts de l'installation *a priori* improbable de la thématique de l'*entrepreneuriat* au sein de l'enseignement supérieur français. Dans quels buts, par qui, à destination de qui, par quels mécanismes, au prix de quelles redéfinitions, avec quels effets, l'entrepreneuriat, comme catégorie constituée dans le monde économique pour désigner une réalité économique précise (le fait de créer une activité profitable), a pu faire l'objet d'une importation – couronnée d'un certain succès du moins symbolique – dans le monde de l'enseignement supérieur ? C'est en enquêtant aux marges de l'enseignement supérieur, dans ces espaces flous où se fabrique le projet d'éducation à l'entrepreneuriat », qu'il devient possible de comprendre les ressorts de la montée en puissance de la référence au monde économique au sein du monde académique et surtout des formes renouvelées qu'elle prend depuis une trentaine d'années.

Ce faisant cette enquête conduit à se demander plus largement ce que le développement de l'éducation à l'entrepreneuriat révèle *de* et fait *à* l'enseignement supérieur (1) et, réciproquement, ce que ce dernier fait à une catégorie économique comme l'entrepreneuriat (2).

La thèse entend ainsi avoir deux contributions principales :

- 1) rendre manifestes certaines transformations rencontrées aujourd'hui par l'enseignement supérieur et, partant, donner à voir les manières dont peut s'y produire le changement. La thèse montre ainsi comment l'introduction de l'éducation à l'entrepreneuriat constitue à la fois un effet et une cause de certaines évolutions touchant autant les modes de gouvernement que les *curricula* des établissements.
- 2) comprendre les mécanismes de la formation et de la circulation des idées économiques qui accompagnent les transformations du capitalisme, en les abordant à

---

<sup>120</sup> Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999, p. 35.

<sup>121</sup> Sylvain Laurens, *Les courtiers du capitalisme. Milieux d'affaires et bureaucrates à Bruxelles*, Marseille, Agone, 2015.

travers les liens complexes qu'elles entretiennent avec l'univers académique. La thèse donne ainsi à voir les contributions que ce dernier peut avoir à la fabrique des conduites économiques, mais en donnant toute sa place à l'autonomie d'un univers qui se réapproprie à sa façon des catégories issues du monde économique comme l'entrepreneuriat.

### III. Une approche ethnographique multi-située

L'éducation à l'entrepreneuriat présente la physionomie d'un d'objet de recherche qui ne possède « pas de bords nets, pas d'essence bien définie, pas de séparation tranchée entre un noyau dur et son environnement »<sup>122</sup>. En effet, cet objet ne constitue pas un problème public particulièrement visible (même si cette visibilité tend à s'accroître), pas plus qu'il ne donne lieu à une politique publique très affirmée<sup>123</sup> ni ne correspond à un type d'activité sociale bien délimitée. Il s'agit plutôt d'une formule « à la mode »<sup>124</sup>, d'un mot d'ordre diffus, dont on peut repérer des occurrences dans des espaces très divers (plaquettes de formation d'écoles ou d'universités, presse, discours officiels du ministère, programme d'un salon des entrepreneurs, etc.) et qui s'incarne dans quelques dispositifs d'action publique incitatifs à la portée relativement limitée (de type *soft law*) et dans des pratiques éducatives disparates. Comment enquêter sur un objet aussi insaisissable? Et comment réussir à appréhender une thématique dont la présence dans l'espace public n'a cessé de se renforcer au cours des années qu'a duré la thèse ? Après une période de recherche exploratoire, j'ai adopté une démarche d'ethnographie multi-située<sup>125</sup>, visant à approcher les différents espaces dans lesquels simultanément se constituait le problème social de l'éducation à l'entrepreneuriat et s'inventaient des pratiques éducatives pouvant être rattachées à ce label. Différents dispositifs d'enquête ont été élaborés.

---

<sup>122</sup> Bruno Latour, *Politique de la nature. Comment faire entrer les sciences dans la démocratie*, Paris, La Découverte, 1999, p. 38, cité par Stéphane Latté, in *Les « victimes ». La formation d'une catégorie sociale improbable et ses usages dans l'action collective*, thèse de doctorat en science politique, EHESS, 2008, p. 24.

<sup>123</sup> Voir *infra*.

<sup>124</sup> Frédéric Chateignier, *"Education populaire" : les deux ou trois vies d'une formule*, thèse de doctorat en science politique, Université de Strasbourg, 2012.

<sup>125</sup> Georges E. Marcus, « L'ethnographie du/ dans le système-monde. Ethnographie multi-située et processus de globalisation », in Daniel Cefaï, Paul Costey, Edouard Gardella, Carole Gayet-Viaud, Philippe Gonzalez, Erwan Le Méner, Cédric Terzi (dir.), *L'Engagement ethnographique*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2010.

## A. L'ethnographie d'une politique

La succession du *plan Étudiants Entrepreneurs* et du *plan Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat*, respectivement mis en œuvre sous la présidence de Nicolas Sarkozy (en 2009) et sous celle de François Hollande (en 2013) constitue une séquence d'action publique qui marque un tournant dans la légitimation de l'éducation à l'entrepreneuriat comme un problème digne d'une intervention étatique. Même si les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur n'ont pas été initiés d'abord dans une logique « *bottum-up* », mais plutôt dans le cadre de coopérations locales entre des universitaires et des entrepreneurs, c'est de ce « moment critique »<sup>126</sup> dont je suis initialement partie, pour en tirer toute une série de fils.

Ayant commencé mon enquête de terrain au moment du lancement du *plan Étudiants Entrepreneurs*, c'est une *politique publique en train se faire* que j'ai pu étudier. Les difficultés liées au fait de travailler sur une époque récente (difficultés pour accéder aux archives ou pour faire parler les enquêtés sur des sujets encore brûlants, etc.) ont été en partie compensées par la possibilité que j'ai eue d'observer directement certaines séquences d'une politique qui s'inventait sous mes yeux, ou encore d'interroger des enquêtés sur leurs activités présentes ou effectuées dans un passé très proche (ce qui limitait les « trous de mémoire »)<sup>127</sup>.

En reprenant la terminologie de Pierre Bourdieu et Rosine Christin, la première démarche de notre recherche a consisté à repérer les *agents efficients*<sup>128</sup>, c'est-à-dire ici les acteurs ayant contribué de manière centrale à la conception et la mise en œuvre des deux plans gouvernementaux en faveur de l'éducation des étudiants à l'entrepreneuriat. Ces agents peuvent

---

<sup>126</sup> Pierre Bourdieu et Rosine Christin, « La construction du marché. Le champ administratif et la production de la "politique du logement" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81-82, 1990, p. 65-85.

<sup>127</sup> Les entretiens qui se sont avérés particulièrement fructueux sont ceux qui ont été réalisés avec des acteurs ayant récemment quitté leur poste. Un chargé de mission du MESR a par exemple été interrogé au début de l'enquête alors qu'il était en poste puis revu, une seconde fois, trois ans plus tard, alors qu'il venait de prendre sa retraite. Une membre du cabinet du MESR a de la même façon été rencontrée après son départ pour le MEDEF (à la direction Education formation), suite à l'alternance politique de 2012.

La liste des entretiens réalisée se trouve en annexe : parmi cette liste, ceux qui sont particulièrement mobilisés, dans ce chapitre, sont les 14 entretiens réalisés avec les agents du « pôle politico-administratif ».

<sup>128</sup> Les agents efficients sont définis par ces auteurs comme « les individus qui ont assez de poids pour orienter effectivement la politique [du logement] parce qu'ils détiennent telle ou telle des propriétés agissantes dans le champ », in P. Bourdieu et R. Christin, « La construction du marché [Le champ administratif et la production de la "politique du logement"] », *op.cit.*, p.70.

être de véritables « entrepreneurs de cause », c'est-à-dire des agents durablement et personnellement mobilisés, mais aussi des personnes ayant joué, dans le strict cadre de leurs fonctions professionnelles, un rôle plus ponctuel mais néanmoins décisif dans la conception et la mise en œuvre des deux plans. Ces deux figures correspondent moins à deux catégories d'acteurs absolument distinctes qu'aux deux pôles d'un *continuum* sur lequel se situent nos enquêtés. Après une première phase de repérage de l'organisation de l'espace de la cause, j'ai pu procéder de manière plus systématique en menant une première campagne d'entretiens semi-directifs avec les membres des trois groupes suivants : le Comité de pilotage du Plan Étudiants-Entrepreneurs, le Comité pour la Promotion de l'Entrepreneuriat des Jeunes (CPEJ)<sup>129</sup> et le groupe de travail chargé de la rédaction du Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et Esprit d'entreprendre »<sup>130</sup>. Ces trois groupes ont l'avantage de regrouper en leur sein les acteurs les plus directement impliqués, parfois de longue date, dans la promotion de ce petit sujet qu'est l'éducation à l'entrepreneuriat. En prenant en compte le fait que les acteurs les plus impliqués étaient généralement membres de deux, voire des trois groupes, on a dénombré cinquante-trois personnes, recrutées dans les univers économique (chefs d'entreprise, consultants, etc.), académique (enseignants-chercheurs, personnels de direction d'établissements, représentants d'associations académiques, etc.) et politico-technocratique (ministère de l'Enseignement supérieur, ministère de l'Économie, Agence pour la création d'entreprise<sup>131</sup>, etc.). L'échantillon final, qui comporte vingt-sept enquêtés<sup>132</sup>, a été constitué au cours de différentes séquences subies ou choisies :

- l'élimination de certaines personnes dont les noms figuraient de manière purement formelle, généralement dans le seul dessein qu'apparaisse l'institution qu'elles représentaient ;

---

<sup>129</sup> Le CPEJ est un groupe de réflexion, créé en 2010 par l'Agence pour la création d'entreprise (APCE) et qui regroupe un ensemble d'acteurs intéressés à et par la promotion publique de l'éducation à l'entrepreneuriat.

<sup>130</sup> Ce référentiel a vu le jour en 2011 à la suite d'un accord-cadre entre le MESR et le MEDEF (Mouvement des entreprises de France) et d'une convention-cadre entre le MESR et la CPU (Conférence des présidents d'université). Il a été rédigé, à partir de 2010, par un groupe de onze représentants étatiques, académiques et patronaux. Nous reviendrons longuement sur les conditions de son élaboration.

<sup>131</sup> L'Agence pour la création d'entreprises (APCE) est une association créée par les pouvoirs publics en 1996 (en remplacement de l'ANCE) et placée sous la tutelle du ministère en charge des PME. Financée à 40 % par des ressources propres et à 60 % par l'État, l'APCE est une association à but non lucratif chargée d'informer et d'orienter les candidats à la création d'entreprise et de conseiller les pouvoirs publics en matière de politique de développement de l'entrepreneuriat. Elle est devenue en 2016 l'Agence France Entrepreneur (AFE). Nous parlerons la plupart du temps de l'APCE dans la mesure où c'est cet intitulé qui est en vigueur au moment de l'enquête de terrain.

<sup>132</sup> La liste des personnes interrogées figure en annexe. Les « agents efficaces » figurent pour la plupart dans le premier tableau « Agents engagés dans la promotion de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat ». Mais quelques-uns figurent aussi dans le second tableau « Agents pédagogiques » (voir plus loin dans l'introduction pour la présentation de ce sous-groupe).

- l'impossibilité de rencontrer certaines personnes qui a été en partie compensée, pour au moins deux d'entre elles, grâce à l'utilisation d'entretiens réalisés par Brice Le Gall<sup>133</sup> (ces deux acteurs n'avaient pas donné suite à mes demandes d'entretien sans doute justement parce qu'ils avaient déjà été interviewés peu avant) ;

- la rencontre de certaines personnes ne figurant pas nominativement dans la liste des membres de ces trois groupes mais qui étaient en réalité activement associées à leur travail<sup>134</sup>.

La plupart des enquêtés sont anonymisées<sup>135</sup>, non pas tant parce qu'ils l'auraient tous explicitement demandé, que parce que j'ai estimé, *a posteriori*, qu'ils ne mesureraient pas toujours la manière dont j'allais reproduire leurs propos (tels quels, dans un style oral). Quelques enseignants-chercheurs en gestion apparaissent en outre dans la thèse sous leur vrai nom, quand leurs travaux (ouvrages, articles, rapports) sont cités, mais sous un nom fictif, quand sont reproduits des propos tenus par eux en entretien. Cette dissociation fait perdre des éléments utiles pour l'analyse mais elle nous est apparue comme la moins mauvaise méthode pour ne pas causer de tort aux enquêtés<sup>136</sup>.

Cette première série d'entretiens visait à recueillir des informations sur la genèse, la conception et la mise en œuvre de la politique de l'entrepreneuriat étudiant ; sur les pratiques déployées par les enquêtés dans l'entreprise de promotion de l'entrepreneuriat dans laquelle ils se sont ou sont impliqués ; sur leurs parcours biographiques et leurs caractéristiques sociales personnelles ; enfin, sur les justifications de leur engagement en faveur de l'entrepreneuriat. Recueillir des informations personnelles n'a pas toujours été évident dans la mesure où la plupart des enquêtés avaient la volonté de circonscrire leurs propos à leur activité professionnelle (même si les plus militants d'entre eux étaient aussi les mieux disposés à évoquer leurs parcours personnel). Certains entretiens ont permis de recueillir des documents importants et parfois aussi d'« ouvrir » des terrains d'enquête, comme par exemple l'entretien

---

<sup>133</sup> Entretiens réalisés dans le cadre de sa thèse de sociologie sur les formations en économie et en gestion (en préparation, à l'EHESS). Qu'il soit remercié de m'avoir généreusement communiqué et autorisé à exploiter ses enregistrements.

<sup>134</sup> Dans certains cas, le nom inscrit ne correspondait pas à la personne réellement en charge du dossier au sein de l'organisation donnée (quand, par exemple, le nom du responsable de l'organisation était inscrit sur la liste des membres alors que c'était dans la réalité l'un de ses subordonnés qui y siégeait et suivait le dossier) : soit j'ai moi-même demandé à rencontrer la personne réellement en charge du dossier (quand je l'avais identifiée), soit la personne contactée me l'a elle-même suggéré ; dans d'autres cas, la personne initialement contactée, sans être forcément désinvestie du dossier a délégué l'entretien à l'un de ses collègues ou subordonnés par manque de temps ou d'intérêt ; dans deux cas, enfin, la personne initialement contactée a souhaité s'entourer, pour l'entretien, d'un ou de plusieurs collègues qu'elle estimait aussi voire plus compétents qu'elle sur le dossier.

<sup>135</sup> Ce qui n'a pas empêché certains de me demander de ne pas leur attribuer explicitement telle ou telle parole, de couper le magnétophone à certains moments ou encore de tenir les propos les plus intéressants hors enregistrement, une fois l'entretien formellement terminé.

<sup>136</sup> Si certaines de ces personnes peuvent néanmoins être identifiées par des connaisseurs du champ, ma volonté était du moins qu'elles ne figurent pas nommément dans la thèse.

avec le coordinateur national du Plan qui m'a permis d'aller ensuite observer les dispositifs qu'il avait mis en place dans sa propre université.

Etudier une action publique en train de se faire permet d'inscrire la réalisation des entretiens dans une démarche ethnographique. A l'occasion de différentes manifestations ponctuant la vie de ce « petit monde », j'ai ainsi pu observer et rencontrer dans un autre cadre les personnes interviewées. J'ai pu de cette façon me familiariser avec le milieu des acteurs de la promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat, les discours qui s'y tiennent, les lignes de tension qui le structurent, etc. Cette immersion permettait aussi, en amont des entretiens, de sélectionner les enquêtés de manière pertinente, d'obtenir plus facilement des entretiens et de mieux les préparer ; et, en aval, de pouvoir interpréter plus finement les paroles recueillies et aussi d'avoir certaines occasions de poursuivre les entretiens par des discussions informelles dans un autre contexte. Il n'était ainsi pas rare que les propos tenus lors d'une discussion informelle présentent certaines différences (voire des contradictions) avec ceux énoncés lors la situation formelle de l'entretien. Les événements les plus intéressants que j'ai pu observer, et dont les compte-rendu réalisés dans un journal de terrain seront mobilisés comme matériaux dans la thèse, sont les suivants<sup>137</sup>: les réunions du groupe de travail chargé d'élaborer le Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et Esprit d'entreprendre » (qui ont lieu au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, au siège du MEDEF ou encore à l'université Paris-Dauphine), deux éditions des journées annuelles de l'Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat (organisées respectivement à la Chambre de commerce de Paris et à celle de Grenoble), la journée annuelle de la Mission de coordination nationale des Pôles de l'Entrepreneuriat Étudiant qui s'est tenue à l'université Paris-Dauphine en 2011, différents événements publics tels que les Rencontres Universités-Entreprises, le colloque de l'association *Jeunesse et Entreprises* (organisé en 2013 par Yvon Gattaz, l'ancien président du CNPF (actuel MEDEF), à la faculté de médecine de l'université Paris 6, en présence de la secrétaire d'Etat à l'Enseignement supérieur), ainsi que différents salons des entrepreneurs à Paris et en province au cours desquels les promoteurs de l'éducation à l'entrepreneuriat tentaient de se rendre visibles. Notons que la topographie de ces événements et l'identité de leurs organisateurs donnent déjà certaines indications sur le type de rapprochement entre l'Entreprise et l'Enseignement supérieur qui est recherché ou en tous cas mis en scène : on remarquera par exemple l'importance des instances patronales ou encore le

---

<sup>137</sup> La liste précise des observations réalisées figure en annexe.

rôle nodal, dans l'accueil de ce type de manifestations concernant l'éducation à l'entrepreneuriat, de l'université Paris-Dauphine.

### ***B. L'approche historique d'un problème social***

Si cette thèse n'est pas à proprement parler un travail de socio-histoire, il aurait cependant été impossible de saisir les enjeux de la politique de promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat sans comprendre comment s'était constitué, d'un point de vue historique, ce « problème social ». Partant du *Plan* adopté en 2009, j'ai alors cherché à en comprendre les origines. Pour cela, je suis remontée à l'invention de l'enseignement moderne à partir du dix-huitième siècle puis à la période charnière que constituent, en matière d'économicisation de l'enseignement, les trois décennies d'après-guerre. Ce détour permet de mettre en lumière la manière dont cette question de l'éducation à l'entrepreneuriat constitue une reformulation contemporaine et spécifique, du problème ancien des relations entre l'École et l'Entreprise. Les époques les plus anciennes (antérieures au vingtième siècle) ont été appréhendées à travers une analyse de seconde main de travaux d'histoire, de sociologie et de science politique, mis en relation de manière inédite autour de cette question spécifique de l'éducation à l'entrepreneuriat. Les époques plus récentes (seconde moitié du vingtième siècle) ont été explorées à travers un travail sur archives, le dépouillement de différentes publications (« littérature grise », presse) et la réalisation d'entretiens.

La recherche d'archives publiques n'a pas été chose aisée pour plusieurs raisons : d'abord, parce que l'éducation à l'entrepreneuriat n'a jamais constitué un domaine d'action réellement délimité mais qu'il s'agit d'un objet se trouvant à l'intersection des champs d'action de différents ministères et de plusieurs directions en leur sein ; ensuite parce c'est un dossier qui est toujours resté relativement marginal dans l'action des pouvoirs publics ; enfin parce qu'il s'inscrit dans une histoire récente (qui se déploie surtout à partir des années 1970 et plus encore des années 1990) dont les archives sont encore très peu disponibles. En ce qui concerne le MESR, j'ai réussi à accéder à certains documents datant des années 1980 et 1990. Mais ces documents restent rares dans la mesure où l'entrepreneuriat constitue, durant cette période, un sujet dont le ministère ne s'est encore guère saisi. Je n'ai pu accéder qu'en toute fin de thèse à quelques archives plus récentes des membres du cabinet de Valérie Pécresse. Mais il n'a pas été possible d'accéder aux archives des services ministériels sous sa mandature (qui, en raison

de leur rôle important, auraient été sans doute beaucoup plus intéressantes<sup>138</sup>) tout simplement parce qu'il s'agissait de documents toujours utilisés sous la mandature suivante et, par conséquent, non encore versés aux archives. Il a été également impossible d'accéder à la plupart des archives du secrétariat aux PME que nous avons demandées, en raison de l'absence de réponse des anciens responsables sollicités par les archivistes du Centre des archives économiques et financières (CAEF)<sup>139</sup>. Seules quelques rares archives ont pu être consultées mais pas celles qui auraient pu être les plus intéressantes.

L'analyse des contributions patronales à la réforme de l'éducation après-guerre puis à la formulation du manque d'esprit d'entreprendre à partir des années 1970 a pu être éclairée à l'aide de différentes sources historiques. J'ai d'abord dépouillé, depuis sa création en 1946 jusqu'à l'arrêt de sa parution en 2002, la publication officielle du CNPF puis du MEDEF, qui a connu des titres et des formats variés sur la période : le *Bulletin du CNPF* qui devient en 1960 *Patronat Français* puis, à partir de 1971, la *Revue des entreprises*<sup>140</sup>. J'ai compilé l'ensemble des numéros et des articles consacrés à l'éducation et à la formation d'une part, à la promotion de l'entreprise et de l'entrepreneur d'autre part, les deux thèmes se rejoignant à partir des années 1970 autour de la thématique de la formation à l'économie et à l'esprit d'entreprise. J'ai ensuite procédé à la même recherche dans les *Cahiers de recherches et d'études des chefs d'entreprise*, la publication du Centre de recherches et d'études des chefs d'entreprise (CRC), créé en 1953, dans l'orbite du CNPF, dans un double objectif de réflexion et de formation des chefs d'entreprises. Ce *think tank* (qui devient l'Institut de l'entreprise, en 1975) a joué un rôle important dans la mise au centre des préoccupations patronales de l'éducation. De manière complémentaire, j'ai également dépouillé la lettre mensuelle intitulée *Les quatre vérités. La Lettre des Entrepreneurs*, qui paraît de 1974 à la fin des années 1980, à l'initiative d'Yvon Gattaz (CNPF), Michel Drancourt (journaliste économique et délégué de l'Institut de l'entreprise entre 1976 et 1993), Octave Gélinier (patron de la CEGOS de 1950 à 1992) et Jacques Plassard (économiste libéral qui a présidé l'Institut de prévision économique Rexeco devenu Rexecode). Dans ces publications, il s'est agi de repérer à partir de quand et sous quelles formes l'éducation à l'entrepreneuriat était devenue un enjeu pour le « patronat »<sup>141</sup>. Une recherche sur les mêmes thèmes (éducation/ formation et promotion de l'entreprise) a par

---

<sup>138</sup> Voir chapitre 2 et 3.

<sup>139</sup> Certaines autorisations m'ont bien été accordées mais elles concernaient les cartons les moins intéressants.

<sup>140</sup> Depuis décembre 2014, le MEDEF publie à nouveau une lettre intitulée « En avant l'entreprise ».

<sup>141</sup> Les enjeux de l'usage éminemment problématique du terme de « patronat » seront évoqués dans le chapitre un.

ailleurs été effectuée dans les archives du CNPF. J'ai réussi essentiellement à réunir des archives de la *Commission Enseignement-Formation* sur la période 1946-1987<sup>142</sup>, complétées de quelques documents non véritablement classés mais disponibles au service de documentation du MEDEF dans un dossier intitulé « Éducation-formation ». Si leur dépouillement a permis de recueillir un certain nombre d'informations sur les problématiques qui dominent les réflexions de cette commission, ces archives demeurent peu fournies, ce qui indique sans doute une certaine marginalité de la thématique au sein du CNPF qui n'est pas totale pour autant, au vu de la régularité de l'évocation des questions éducatives dans l'organe officiel précédemment évoqué<sup>143</sup>.

Afin de retracer la trajectoire de la formule d'éducation à l' « entrepreneuriat » et à « l'esprit d'entreprendre » dans l'espace public et l'histoire de son traitement médiatique, j'ai en outre compilé une abondante « littérature grise » (notamment les nombreux rapports produits au niveau national et européen à partir des années 1990) et réalisé plusieurs analyse de presse, à l'aide des bases Factiva<sup>144</sup> et Europresse<sup>145</sup>.

L'exploitation des entretiens menés avec les « agents efficaces » a enfin fourni de nombreuses informations historiques. Cette dimension génétique de l'enquête m'a en outre amené à conduire un entretien supplémentaire avec un ancien salarié de la Caisse des Dépôts et Consignations (CDC), aujourd'hui retraité, qui m'a fourni des informations précises sur la mise sur l'agenda politique de l'éducation à l'entrepreneuriat au tournant des années 1990-2000

### *C. L'analyse comparée de huit dispositifs pédagogiques*

Dans la mesure où les transformations induites au sein du champ de l'enseignement supérieur proviennent le plus souvent des pratiques de ses agents dans les établissements, il n'était pas possible de se contenter d'enquêter dans la seule sphère politique, à l'échelle nationale. Nous nous sommes donc intéressés aux dispositifs de formations eux-mêmes, afin

---

<sup>142</sup> L'inventaire des archives du CNPF de la période 1987-1996 ne fait pas état d'articles concernant la Commission Education-Formation ; il n'a pas été consultable pour la période postérieure à 1996.

La liste des archives examinées (avec leurs cotes) se trouve en annexe.

<sup>143</sup> Sur les manières de travailler sur les commissions du CNPF, voir la thèse de Yohan Morival, *Les Europes du Patronat*, *op.cit.*

<sup>144</sup> Voir chapitre 1.

<sup>145</sup> Voir chapitre 4.

de comprendre comment s'y invente l'éducation à l'entrepreneuriat<sup>146</sup>, *en amont, en aval et en parallèle* de ce qui se joue au niveau de l'action publique nationale.

Dans les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs, les Instituts d'administration des affaires (IAE), les UFR de gestion mais aussi dans d'autres filières universitaires non liées à la gestion, on a assisté ces dernières années à la multiplication de dispositifs de sensibilisation, de formation ou encore d'accompagnement à l'entrepreneuriat. Ces derniers sont à la fois très divers en termes d'*intensité* (d'une rencontre ponctuelle avec un chef d'entreprise à un master complet dédié à l'entrepreneuriat), d'*objectifs* (de la sensibilisation à la « démarche de projet » à l'aide directe à la création d'entreprise), de *recrutement des étudiants*, de type d'*agents pédagogiques* qui les portent et y interviennent, de *contenus* et de *méthodes pédagogiques*, etc. Ils prennent la forme d'événements ponctuels hors cursus organisés sur les campus (conférences, salons, concours de création d'entreprise, etc.), de cours optionnels et obligatoires, de diplômes dédiés (diplôme d'établissement mais aussi licences professionnelles et masters) ou encore de « majeures » dans des grandes écoles. Des éléments communs (sur lesquels nous reviendrons notamment dans la troisième partie de la thèse) transparaissent cependant, qu'il s'agisse de l'objectif minimal de former au « montage des projets » ou du recours généralisé à la méthode pédagogique d'élaboration en groupes de plans d'affaire (ou *business plan*). On peut considérer l'existence d'un « noyau dur » de formations à l'entrepreneuriat (celles qui cherchent prioritairement à former de futurs créateurs d'entreprise), entouré d'un halo de dispositifs, se rattachant à la gestion (enseignement de techniques de gestion utiles mais non spécifiques à l'entrepreneuriat), aux sciences et techniques (enseignements autour de l'innovation, par exemple), ou encore à la psychologie (accent mis sur la stimulation de comportements entrepreneuriaux), et relevant plutôt d'un enseignement de techniques liées au « montage de projet » mais spécifiques ni à la fonction de créateur ou de dirigeant d'entreprise, ni même toujours à la forme entreprise.

Le référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre » a constitué une première tentative de classification des dispositifs. Ces derniers ont été distingués selon qu'ils ressortissent à une entreprise d'*information*, de *sensibilisation*, de *spécialisation* ou

---

<sup>146</sup> Les catégories d'« éducation » et de « formation » sont ici utilisées indifféremment. Lucie Tanguy (par exemple dans « La construction de la catégorie de « formation » en France (1945-1970) », in Gilles Moreau (dir.), *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2004, p. 81-93) a cependant montré que la catégorie de « formation » pouvait aussi renvoyer plus spécifiquement à l'univers de la formation des adultes à un métier tandis que celle d'« éducation » était plutôt utilisée en référence à transmission de savoirs abstraits et à l'univers de ce qu'on appelle la formation initiale (en opposition à la formation continue). A ce titre, elles peuvent être porteuses de conceptions différentes de l'enseignement. Quand il s'agira de distinguer ces deux catégories, on opposera l'« éducation » à la « formation professionnelle » ; le reste du temps, « éducation » et « formation » seront utilisés comme indifféremment.

d'*accompagnement*. L'information est définie, dans le référentiel, comme les dispositifs non crédités d'ECTS<sup>147</sup> ; la sensibilisation comme les « modules de formation (avec délivrance d'ECTS) ayant pour objectif de donner de l'appétence en entrepreneuriat, en particulier autour de l'idée d'entreprendre » et qui visent d'abord les étudiants de licence ; la spécialisation comme les « modules de formation approfondie (avec délivrance d'ECTS) permettant l'élaboration d'un plan d'affaires » et qui visent plutôt les étudiants de master et de doctorat avec un enjeu de valorisation économique de la recherche<sup>148</sup> ; l'accompagnement, enfin, comme l'activité de soutien de « projets réels de création d'activité ». Depuis 2009-2010, certains dispositifs sont proposés dans le cadre des *Pôles Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PÉPITE)*. Créées d'abord en 2009 sous le nom de *Pôles de l'Entrepreneuriat Étudiant (PEE)*, puis généralisées depuis 2013 sous le nom de *PÉPITE*, ces structures regroupent localement des établissements d'enseignement supérieur (universités et grandes écoles) et des acteurs économiques et politiques afin d'offrir aux étudiants, de manière coordonnée, des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat. Ces pôles<sup>149</sup> sont dirigés par un enseignant-chercheur ou un enseignant (le plus souvent gestionnaire), par un agent administratif d'un des établissements partenaires ou de la COMUE<sup>150</sup> ou, dans de plus rares cas, par un « professionnel » issu du secteur privé. Leur mise en place a favorisé le développement d'une offre de formation en entrepreneuriat dans les universités.

Comment, face à la multiplicité des dispositifs susceptibles d'être désignés sous ce label<sup>151</sup>, tracer les contours de l'offre de formation en entrepreneuriat dans l'espace académique français ? Le critère des intitulés des formations n'est pas suffisant : ceux-ci peuvent en effet être très divers et ne pas comporter nécessairement le terme d'*entrepreneuriat* (il peut être question d'« initiation économique », de « management de projet », d'« innovation », de « direction de PME », etc.). Faut-il tenter d'isoler les formations qui formeraient *réellement* des entrepreneurs ? Ce critère semble pourtant lui aussi peu distinctif. Quels que soient les dispositifs qui affichent un objectif de formation à l'entrepreneuriat (des modules de

---

<sup>147</sup> Les crédits ECTS (*European Credits Transfer System* ou système européen de transfert et d'accumulation de crédits) désignent en Europe, depuis le processus de Bologne, les crédits délivrés à la suite de la validation d'un enseignement faisant partie d'un parcours de formation diplômant.

<sup>148</sup> Si possible d'au moins quinze heures dans les bilans d'activités que les agents des PÉPITE remettent à la mission de coordination nationale de l'entrepreneuriat étudiant.

<sup>149</sup> Nous utiliserons, pour désigner ces entités tout au long de la thèse, le terme générique de « pôle » ou alors les sigles plus spécifiques de PEE ou de PÉPITE (le choix entre les deux sigles dépendant de la période sur laquelle porte plus précisément l'analyse).

<sup>150</sup> Les Communautés d'universités et établissements ont remplacé, depuis 2013, les PRES (Pôles de recherche et d'enseignement supérieur), eux-mêmes créés en 2006 pour favoriser des regroupements d'établissements.

<sup>151</sup> Ce foisonnement s'étant d'ailleurs très nettement accentué au cours des années qu'a duré notre thèse.

sensibilisation les plus « légers » aux diplômes d'entrepreneuriat les plus ambitieux et prestigieux), seule une minorité des étudiants (minorité certes variable) qui les suivent créeront réellement une entreprise. La thèse entend en outre prendre pour objet en soi le fait que des formations affichent un objectif de formation à l'entrepreneuriat.

Dès lors, plutôt que de chercher à tracer les contours de l' « entrepreneuriat académique », j'ai préféré m'intéresser aux luttes qui se déploient autour de la définition du label d'*entrepreneuriat* et de son utilisation. Par conséquent, si je n'ai pas cherché à isoler ni à décompter précisément l'ensemble des dispositifs de formation à l'entrepreneuriat, le croisement des informations fournies par la base de données de l'OPPE<sup>152</sup>, par les revues et sites spécialisés dans l'aide à l'orientation (comme l'ONISEP ou *L'Étudiant*), par les sites internet des établissements eux-mêmes, par différents rapports qui ont été publiés sur l'enseignement de l'entrepreneuriat<sup>153</sup>, ainsi que les informations recueillies au cours de l'enquête de terrain elle-même, m'a cependant permis de repérer les principaux *types de formation* à l'entrepreneuriat existants dans le champ de l'enseignement supérieur français.

**Tableau 1 : Les principaux types de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat existant dans l'enseignement supérieur français**

Type de dispositifs	Sous-types de dispositifs	Cas étudiés dans la thèse
<b>MODULES EDUCATIFS</b>	<b>Événements ponctuels d'information ou de sensibilisation</b> (avec ou sans ECTS)	<i>Masteriales</i> (semaine de sensibilisation des étudiants de master d'une COMUE)  <i>24 heures Chrono</i> (jeu de simulation de vingt-quatre heures, à destination des étudiants d'une école de commerce et d'un PEE)
	<b>Cours</b> (ECTS)	TD d' <i>Initiation à la vie économique</i> (option d'un master 1 de Lettres)
<b>DIPLÔMES SPÉCIALISÉS</b>	<b>Licences professionnelles</b> (mention « Métiers de l'entrepreneuriat »)	Licence professionnelle <i>Création d'entreprises</i> (IUT)

<sup>152</sup> Disponible en ligne mais d'un usage peu maniable et pas réellement à jour, elle offre cependant une assistance utile : <https://www.afecreation.fr/pid274/recherche-sur-le-nom-de-l-action-ou-de-l-etablissement.html?espace=5>

<sup>153</sup> Voir notamment le rapport de la Cour des Comptes intitulé *Les dispositifs de soutien à la création d'entreprises* paru en 2013.

	<b>Masters</b> (mentions « Entrepreneuriat et management de projets », « Management de l'innovation »), universités et écoles <b>Bachelor, majeures, diplômes délivrant le grade de masters et mastères spécialisés (MS)</b> , écoles de commerce et d'ingénieurs	Master 2 <i>Accompagnement entrepreneurial</i> (université)  Mastère spécialisé <i>Entrepreneurs</i> (ESSEC/ Ecole centrale de Paris)  Majeure/ mastère spécialisée <i>HEC Entrepreneurs</i>
	<b>Diplôme d'établissement Étudiant-Entrepreneur (D2E)</b> , proposés par des PEE- PÉPITE	
<b>MODULES D'ACCOMPAGNEMENT A LA CREATION</b>		Programme <i>Jeunes Entrepreneurs</i> (école de commerce)

Ces dispositifs ont connu un développement marqué ces dernières années. Ils concernent cependant *a priori* relativement peu d'étudiants, même s'il n'existe aucune comptabilisation précise des personnes suivant au cours de leurs études au moins un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat (ces derniers ne faisant pas eux-mêmes, comme on l'a vu, l'objet d'une définition stabilisée)<sup>154</sup>.

Dans ces conditions, nous avons choisi de nous concentrer de façon approfondie, sur huit dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat. Un *dispositif* désigne ici une action pédagogique aux dimensions variables mais qui présente à chaque fois une unité : il peut s'agir d'une action ponctuelle (*i.e.* un événement de sensibilisation à l'entrepreneuriat d'une durée de quelques heures ou de quelques jours), d'un cours (d'une durée d'un semestre ou d'une année), d'un module d'accompagnement individualisé à la création d'entreprises ou encore d'une formation diplômante. A côté de cet usage à visée descriptive de la notion de dispositif, nous en faisons aussi un usage plus analytique, inspiré de la conception de Michel Foucault<sup>155</sup>. Ce concept désigne pour lui un ensemble hétérogène de discours et de pratiques qui a pour fonction d'encadrer, de « faire faire ». Celui-ci ressortit à une technique de gouvernement typique de la

<sup>154</sup> Le chapitre 4 montrera les problèmes que pose la comptabilisation des étudiants concernés par l'éducation à l'entrepreneuriat sous ses formes variées.

<sup>155</sup> Notamment dans Michel Foucault, *Dits et écrits 1954-1988*, tome III 1976-1979, Paris, Gallimard, 1994, p.104.

gouvernementalité contemporaine, qui passe moins par la coercition que par le contrôle des corps et des esprits et l'encadrement des comportements. Transposant le concept à la sphère éducative, Anne Barrère voit dans « la multiplication des dispositifs » le signe de l'avènement d'un nouvel ordre scolaire, caractérisé par une décentralisation et une hétérogénéité croissantes. « Les dispositifs permettant de s'approprier des logiques différentialistes dans un cadre qui reste universaliste »<sup>156</sup>, on a affaire selon elle à une stratégie de transformation « par petites touches » de l'Ecole, voire même à « une ruse de l'organisation bureaucratique elle-même, une manière de préserver sa structure d'ensemble tout en se transformant au quotidien »<sup>157</sup>. De façon homologue, l'introduction de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur opère à travers l'introduction de dispositifs spécifiques qui peuvent prendre, on l'a vu, la forme d'unités d'enseignement et de cursus diplômants classiques, mais aussi de modules *ad hoc* proposés à côté de la formation. Le terme de dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat sera donc utilisé tout au long de la thèse pour désigner des *unités de formation* visant, de différentes manières, à transformer les comportements des étudiants pour les rendre plus entreprenants.

La **comparaison** de plusieurs dispositifs a été préférée à une immersion de longue durée au sein d'un seul et unique dispositif. Cette seconde option, aussi intéressante soit-elle<sup>158</sup>, ne m'a pas semblé la plus pertinente dans le cas d'une entité aussi labile que l'entrepreneuriat. Il m'a paru plus heuristique, au contraire, d'approcher la diversité des pratiques éducatives existantes sous ce label de l'entrepreneuriat, en comparant entre elles plusieurs types de formation. Cela permettait de faire aussi porter l'analyse sur cette tension entre la fonction homogénéisante du label et les forces centrifuges qui menacent de le faire éclater.

Afin d'appréhender la diffusion de l'entrepreneuriat dans l'ensemble les segments de l'enseignement supérieur, j'ai constitué dans un premier temps un échantillon de formations *ordinaires*. Enquêter au sein des formations les plus anciennes et les plus prestigieuses, proposées souvent au sein d'établissements d'élite où l'entrepreneuriat constitue un domaine de formation plus « naturel » (comme à HEC ou à Dauphine)<sup>159</sup>, m'a en effet semblé au départ

---

<sup>156</sup> Anne Barrère, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36, 2013, p.104.

<sup>157</sup> *Ibid.*, p.116.

<sup>158</sup> Option choisie par exemple par Hélène Stevens qui, pour travailler sur le développement personnel en entreprise, a étudié pendant trois ans (dans le cadre d'un contrat CIFRE) un seul et même dispositif mis en place dans une entreprise (Hélène Stevens, *Entre désenchantement social et réenchantement subjectif. Le développement personnel dans l'entreprise*, thèse de doctorat en sociologie, université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 2005).

<sup>159</sup> Cette affirmation doit toutefois être nuancée par le fait que l'entrepreneuriat a connu aussi une forme de légitimation, depuis les années 2000, dans ce type d'établissements où d'autres domaines de la gestion (comme la finance) et d'autres débouchés (une carrière de cadre dans une grande entreprise) étaient et demeurent encore plus prestigieux.

moins pertinent pour travailler sur les transformations plus globales de l'enseignement supérieur. Mon intérêt s'est donc initialement porté sur l'apparition de l'entrepreneuriat dans des établissements occupant, d'une part, des positions moyennes dans la hiérarchie scolaire et ne bénéficiant pas, d'autre part, d'une quelconque « excellence » reconnue en matière d'entrepreneuriat et où son apparition pouvait avoir quelque chose d'improbable.

Dans un premier temps, j'ai cherché dès lors à constituer un échantillon mêlant à la fois des dispositifs de sensibilisation, de formation et d'accompagnement ; des dispositifs proposés par des universités, des écoles et/ou dans le cadre des *PEE-PÉPITE*<sup>160</sup> ; pratiquant des recrutements sociaux et scolaires de niveau variable ; sis dans des établissements s'inscrivant dans des champs disciplinaires tout aussi variables ; situées dans différentes régions de France. A partir de là, le choix des dispositifs étudiés s'est fait progressivement au fil d'opportunités de terrain qui sont apparues au cours de l'enquête. Les six premiers dispositifs retenus ont été les suivants<sup>161</sup> : les *Masteriales* (organisées par un PEE de la région Est), les *24heures Chrono* (proposées par une école de commerce d'Ile-de-France et ouvert à l'ensemble des établissements membres du PEE dont l'école est membre), le *TD d'Initiation à la vie économique* (option d'un master de Lettres d'une université d'Ile-de-France), la *licence professionnelle Création d'entreprises* (IUT de la région Sud), le *programme Jeunes Entrepreneurs* (école de commerce de la région Sud) et le *master Accompagnement entrepreneurial* (université de la région Sud). Certains dispositifs sont étroitement liés aux deux plans étatiques (ou à des politiques publiques plus anciennes) tandis que d'autres sont plus autonomes par rapport aux pouvoirs publics, notamment ceux proposés par des écoles. L'étude comparée de ces dispositifs pédagogiques a été réalisée grâce à la réunion, pour chaque cas, du maximum de documentation possible (plaquettes de présentation, maquettes de diplômes, rapports pour l'habilitation, statistiques d'insertion, supports pédagogiques, travaux d'étudiants, etc.) ainsi que d'au moins un entretien avec le responsable pédagogique<sup>162</sup>. En fonction des conditions de l'enquête, j'ai pu en outre réaliser des entretiens avec les autres intervenants et avec des étudiants, passé un questionnaire aux étudiants ou encore procéder à

---

<sup>160</sup> L'intégration, dans l'échantillon, de dispositifs de formation portés respectivement par les PEE-PÉPITE de la région Est et de la région Sud, a été l'occasion de prendre aussi pour objet le fonctionnement du premier et la structuration du second qui naît justement pendant mon enquête.

<sup>161</sup> Les dispositifs sont anonymisés, soit par une modification de leur nom, soit grâce à la seule anonymisation de leur établissement de rattachement (qui suffisait dans certains cas). L'enquête s'est essentiellement déployée dans trois régions de France : la région Est et la région Sud, qui sont anonymisées, et la région Ile-de-France qui ne l'est pas, dans la mesure où les formations, sises dans cette dernière, sont bien moins reconnaissables qu'ailleurs (en raison de la densité plus forte des établissements d'enseignement supérieur) et aussi parce qu'il était intéressant pour l'analyse de pouvoir garder la distinction entre l'Ile-de-France et les autres régions.

<sup>162</sup> La liste détaillée, accompagnée des matériaux recueillis dans chaque cas, figure en annexe.

des sessions d'observation participante. L'observation de séquences pédagogiques a été réalisée dans trois cas : les *Masteriales*, les *24heures Chrono* et la licence professionnelle *Création d'entreprise*<sup>163</sup>. La prise en compte de ce qui se joue « en salle »<sup>164</sup> a été particulièrement riche pour « saisir ce qui se joue dans l'enseignement concret [...] au-delà et en deçà du programme affiché et des orientations proclamées par les établissements et leurs représentants (ce qu'on désigne par *curriculum* formel en sociologie de l'éducation), afin d'atteindre le *curriculum* caché ou du moins implicite »<sup>165</sup>. S'il n'a pas été possible de mener des observations participantes dans les trois autres dispositifs, ce handicap a été en partie compensé par la réalisation d'entretiens avec des étudiants et la consultation de travaux effectués par eux.

Dans un second temps, à la suite de ces premières enquêtes, j'ai finalement décidé de m'intéresser aussi à des cas de formations plus extra-ordinaires, c'est-à-dire pionnières en la matière et/ou faisant figure de formation d'« excellence » dans ce domaine, dans la mesure où elles servent de référence pour le positionnement des autres formations. Il s'est cependant avéré plus difficile d'enquêter de manière ethnographique au sein des formations à l'entrepreneuriat les plus élitistes, que dans les formations « ordinaires » (et surtout celles proposées par des établissements publics) où j'avais généralement été accueillie sans problème. Certains terrains envisagés n'ont pas été accessibles (par exemple le master Entrepreneuriat de l'université Paris-Dauphine). D'autres se sont ouverts puis refermés, sans que j'obtienne d'explication. On peut supposer que les responsables ont finalement craint que ma démarche ne nuise aux intérêts de leurs formations, plus directement aux prises avec des logiques concurrentielles. Au bout du compte, j'ai finalement décidé d'inclure, dans l'analyse comparée, deux dispositifs « d'élite » sur lesquels j'ai pu réunir suffisamment d'informations grâce à quelques entretiens et à la documentation à laquelle j'ai accédé : il s'agit du programme *HEC-Entrepreneurs* et du master *Entrepreneurs* qui a été créé dans le cadre d'une collaboration entre l'ESSEC et l'Ecole centrale. L'étude de ces deux formations est moins approfondie. Cependant, elle offre un contrepoint qui permet de faire ressortir les similitudes et les différences qu'on peut retrouver entre des dispositifs de formation à l'entrepreneuriat « pour tous » et des dispositifs élitistes cherchant à former des entrepreneurs de haut niveau<sup>166</sup>. Ces deux formations ne sont (à la

---

<sup>163</sup> Nous avons également assisté aux *Doctoriales* organisées par le PEE de la région Est mais sans que ce dispositif ne fasse l'objet d'une étude approfondie.

<sup>164</sup> Michel Offerlé, « En salle, « Formation syndicale et transactions éducatives. Ethnographie d'une salle de cours », *Politix*, 14, 1991, p. 44-52.

<sup>165</sup> Emilie Biland, Liora Israël, « A l'école du droit: les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique », *op.cit.*, p. 622-623.

<sup>166</sup> Nous disposons en outre d'un entretien réalisé avec un professeur d'entrepreneuriat de l'EM Lyon et d'un entretien réalisé par Brice Le Gall (voir *supra*) avec la responsable du master *Entrepreneuriat* de Dauphine. Les formations en entrepreneuriat proposés dans ces établissements n'ont pas fait l'objet d'une analyse en tant que

différence des autres) pas anonymisées, dans la mesure où l'enquête y a été nettement moins poussée et où leur spécificité aurait rendu de toutes façons l'anonymisation difficile à réaliser et dommageable pour l'analyse.

#### ***D. Une enquête quantitative et qualitative auprès des agents pédagogiques***

Le dernier mouvement de l'enquête a consisté à s'intéresser aux propriétés sociales, aux discours et aux activités des acteurs concrètement impliqués dans la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques de l'éducation à l'entrepreneuriat. Nous utilisons le terme d'*agents pédagogiques* pour désigner ces acteurs qui, quel que soit leur statut professionnel et leur fonction au sein des établissements d'enseignement supérieur, prennent part à la conception et/ou à la mise en œuvre d'activités pédagogiques relevant de l'éducation à l'entrepreneuriat. Ils peuvent être enseignants-chercheurs, souvent en gestion, enseignants du secondaire affectés dans le supérieur (PRAG et PRCE, fréquemment en économie-gestion), enseignants exerçant une autre activité professionnelle dans le secteur privé (qu'ils interviennent dans les établissements avec des statuts de PAST, de contractuels ou de vacataires)<sup>167</sup>, personnels administratifs (IATOSS et contractuels) officiant dans des services communs de l'université (SCUIO, BAIP, cellule de valorisation de la recherche, service de relations avec les entreprises, incubateur, etc.) ou directement au sein d'un PEE-PÉPITE, etc. Si certains de ces acteurs ont pu participer de près ou de loin à la conception du *plan Étudiants Entrepreneurs* et du *plan Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* au niveau national, ce qui les distingue de ceux que nous avons baptisé les « agents efficaces » (et rencontré dans le cadre de la première partie de l'enquête) est d'être au contact direct des étudiants et/ou de concevoir des activités pédagogiques directement destinées aux étudiants de leur établissement. Une double enquête a été menée auprès de ces agents.

Le volet qualitatif de l'enquête correspond à une campagne d'entretiens menée avec 34 agents pédagogiques<sup>168</sup>. L'échantillon comprend 13 enseignants-chercheurs en gestion, 3

---

telle, ces entretiens fournissant néanmoins quelques informations complémentaires sur le pôle le plus élitiste de l'éducation à l'entrepreneuriat dans le supérieur

<sup>167</sup> Nous les désignerons, la plupart du temps, comme des « professionnels » (les guillemets indiquant qu'il s'agit du terme indigène pour les désigner dans l'enseignement supérieur) même si l'usage de ce terme ne signifie en aucun cas que les autres acteurs (académiques, administratifs) ne soient pas eux aussi des professionnels.

<sup>168</sup> Leur liste figure en annexe (ils sont principalement dans le tableau 2 intitulé « Agents pédagogiques » même si quelques-uns figurent aussi dans le tableau 1 « Agents engagés dans la promotion de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat »).

enseignants-chercheurs non gestionnaires, 7 « professionnels » chargés de cours ou de la direction d'une formation et 11 agents administratifs (dont trois chargés de mission rattachés à un *PEE-PÉPITE* et exclusivement chargés de développer l'entrepreneuriat). Le choix des enquêtés a été guidé par le souci de faire varier les profils, afin de rencontrer les différentes catégories d'acteurs officiant sur le terrain. Si l'échantillon n'est pas représentatif d'une population qu'il n'est de toute façon pas possible de délimiter strictement (de la même façon que les contours de l'éducation à l'entrepreneuriat ne peuvent être tracés de manière définitive), certains ordres de grandeur, comme la surreprésentation des gestionnaires parmi les enseignants-chercheur impliqués dans l'entrepreneuriat, sont néanmoins conformes à la réalité. Certains entretiens ont été effectués dans le cadre de l'analyse comparée des huit dispositifs de formation qui a été présentée ci-dessus ; d'autres entretiens avec des agents rencontrés à l'occasion d'évènements nationaux autour de l'entrepreneuriat ; d'autres, enfin, par la recommandation d'autres enquêtés. Le guide d'entretien, s'il comporte des parties similaires avec celui utilisé lors de la première série d'entretiens (je pose systématiquement des questions sur l'histoire de l'éducation à l'entrepreneuriat, sur la genèse de l'action publique en la matière<sup>169</sup> ainsi que sur les trajectoires personnelles, qui sont d'ailleurs globalement mieux accueillies que par la première population étudiée), porte plus spécifiquement sur les pratiques éducatives – dans lesquelles j'inclue les pratiques d'ingénierie pédagogique – des acteurs. Le double objectif de cette campagne d'entretiens était de recueillir des informations sur les pratiques éducatives en matière d'entrepreneuriat développées dans les établissements et de pouvoir les rapporter aux propriétés sociales et professionnelles de celles et ceux qui les mettent en œuvre au plus près du public étudiant. Cette population est, comme celle des agents efficaces, composée d'agents plus ou moins investis à titre personnel dans la promotion de l'entrepreneuriat.

Le volet quantitatif est basé, quant à lui, sur l'exploitation partielle d'un questionnaire réalisé dans le cadre d'une enquête commune réalisée avec la sociologue Hélène Stevens<sup>170</sup>. Toutes deux désireuses, dans le cadre de nos travaux de recherche respectifs, de produire des données de cadrage sur les agents en charge de l'éducation à l'entrepreneuriat dans les établissements supérieurs, nous avons passé un questionnaire à la seule population qu'il était possible de circonscrire, celle des agents exerçant leur activité éducative dans le cadre des

---

<sup>169</sup> Si j'arrive parfois à recueillir des informations sur ce thème auprès de certains agents pédagogiques, ils sont aussi nombreux à chercher à en obtenir auprès de moi.

<sup>170</sup> Maîtresse de conférences en sociologie à l'université de Poitiers et chercheuse au GRESCO.

*PÉPITE*. Comme nous l'avons dit, les agents pédagogiques impliqués dans l'entrepreneuriat constituent un ensemble flou et mouvant d'acteurs aux statuts, fonctions et implications très hétérogènes. Il ne s'agit pas d'un groupe professionnel délimité (comme l'est par exemple celui des enseignants-chercheurs en gestion) mais d'acteurs, issus de différents groupes, qui s'impliquent à un moment donné dans des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat. Si le choix d'enquêter sur les seuls agents impliqués dans les *PÉPITE* permettait de constituer une liste d'acteurs, à laquelle il devenait envisageable de soumettre un questionnaire, la délimitation absolue de cette population n'a pas été possible pour autant. Dans la mesure où l'implication dans les *PÉPITE* prend des formes et des intensités variables, cette population comprend à la fois des agents administratifs, dont le poste et le temps de travail sont entièrement dédiés aux *PÉPITE* (catégorie dont la liste la plus fiable peut être établie) ; des personnels administratifs, des enseignants des établissements ou encore des « professionnels » du secteur privé qui dirigent officiellement un *PÉPITE* ou participent à certaines de ces missions, soit en y consacrant une partie de leur temps de travail obligatoire (c'est le cas d'agents chargés d'autres missions comme l'insertion, par exemple), soit en plus de leurs obligations de service (c'est le cas des enseignants qui ont accepté de devenir « référent entrepreneuriat » ou des professionnels du secteur privé). Nous avons finalement adressé le questionnaire par courriel à une liste des 86 personnes dont les responsables de la structure *PÉPITE France* nous avaient fourni l'adresse<sup>171</sup> ainsi qu'aux 23 adresses collectives<sup>172</sup> qui figuraient également sur la liste transmise. Notre message était en outre assorti de la consigne de faire suivre le questionnaire à toute personne impliquée dans l'activité du *PÉPITE*. Nous avons reçu 62 réponses dont 60 suffisamment complètes pour être exploitées. Il est difficile de calculer un taux de réponse puisque la population-mère ne fait pas l'objet d'un dénombrement exact. Cependant, ayant pu vérifier, pour les *PÉPITE* sur lesquels nous avons respectivement travaillé de manière approfondie<sup>173</sup>, que les personnes que nous savions effectivement impliquées correspondaient bien à celles qui étaient mentionnées sur la liste fournie, nous avons toutes les raisons de croire que la liste des 86 noms rassemblait les directeurs et les chargés de mission des *PÉPITE* ainsi que les quelques autres agents les plus impliqués. Nous considérons que le taux de réponse s'approche donc des 70 % et rend de ce fait le questionnaire exploitable. L'exploitation partielle

---

<sup>171</sup> *PÉPITE-France* est une structure créée en 2015, au sein de la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE), dans le cadre des Programmes d'investissement d'avenir (PIA), afin de coordonner durablement le réseau des *PÉPITE*. La demande que nous leur avons adressée portait sur « l'ensemble des agents impliqués dans les *PÉPITE* ».

<sup>172</sup> Il s'agit des adresses des *PÉPITE* eux-mêmes.

<sup>173</sup> Les *PÉPITE* des régions Est et Sud dans mon cas et le *PÉPITE* d'une région de l'Ouest de la France pour Hélène Stevens.

de ce questionnaire dans la thèse<sup>174</sup> permet, outre la fourniture d'informations sur les caractéristiques sociodémographiques, les statuts, parcours professionnels et les opinions politiques de ces « agents des *PÉPITE* », d'aborder la question des représentations individuelles de l'éducation à l'entrepreneuriat.

L'enquête réalisée dans le cadre de cette thèse s'est donc déployée dans de multiples directions, sans qu'il soit de fait toujours possible d'approfondir chacune autant que je l'aurais souhaité. Cette démarche, parce qu'elle a pu à certaines périodes donner l'impression de pratiquer une forme de « tourisme sociologique », a pu être parfois frustrante. Loin de la sédentarité et de l'exhaustivité parfois fantasmées du chercheur se plongeant dans l'étude d'un nombre délimité de cartons d'archives ou labourant un terrain singulier, l'enquête que j'ai menée, si elle n'a pas occasionné de voyage lointain, a été faite de déplacements incessants entre différents espaces sociaux et différentes régions de France. Ces pérégrinations m'ont conduite à fréquenter des universités, des grandes écoles, des ministères, des organisations patronales, des sièges d'entreprises, des salles de classe, des stations de ski (l'entrepreneuriat s'enseigne partout), des palais des congrès, etc., dispersés sur l'ensemble du territoire national. Mais cette enquête « éclatée » était la seule manière de réaliser une recherche, portant sur des relations et des circulations entre plusieurs univers sociaux. Le résultat final doit être apprécié comme une tentative originale de relier des acteurs et des univers autour de cet objet singulier qu'est l'éducation à l'entrepreneuriat, qui n'a jusque-là guère été étudié en sociologie et en science politique. Il donne à voir les conditions de possibilité de ce projet éducatif, en reconstituant toute une série de chaînes d'interdépendances qui ne sont pas visibles à l'« œil nu ».

### ***E. Quelques remarques concernant le rapport à l'objet***

Le caractère heuristique de la démarche d'objectivation du rapport qu'entretient le chercheur à son objet est désormais largement reconnu, dans la mesure où celui-ci oriente nécessairement l'enquête puis l'écriture. Sans me livrer à une auto-socioanalyse approfondie, je fournirais quelques éléments permettant d'éclairer et de contrôler la relation à l'objet et le type d'investissement dont il a été l'occasion.

---

<sup>174</sup> Son exploitation plus complète sera réalisée dans le cadre d'un travail en cours avec Hélène Stevens.

J'ai connu une situation d'enquête paradoxale, en travaillant à la fois sur un monde social qui m'était familier – l'enseignement supérieur est un univers dans lequel j'évolue depuis plus de quinze ans, avec des statuts aussi variés que ceux d'étudiante, de stagiaire dans un service administratif, d'enseignante, de responsable de diplôme, de doctorante – mais sur certains de ses segments qui m'étaient particulièrement étrangers. Une famille d'enseignants, des études généralistes à fort contenu théorique, une inscription en thèse de sciences sociales dans une institution bénéficiant d'une légitimité intellectuelle reconnue, une activité d'enseignement consistant notamment à préparer des étudiants à l'agrégation, sont autant d'éléments qui caractérisent la proximité qui est la mienne avec le pôle le plus académique de l'enseignement supérieur et, à l'inverse, une forte distance avec un pôle plus professionnalisant ou économique, découvert au cours de cette enquête. Juste après le baccalauréat, j'avais commencé mes études supérieures au sein d'une classe préparatoire commerciale (dite alors « prépa HEC ») que j'avais quittée au bout des deux semaines nécessaires pour réaliser le décalage important qui existait entre ce type de formation et mes dispositions et aspirations personnelles. Les « entretiens de personnalité », dispositif pédagogique qui participe de la transmission de « savoir-être » valorisés dans le monde professionnel, comme le montrent Gilles Lazuech<sup>175</sup> ou Muriel Darmon<sup>176</sup>, m'avaient particulièrement rebutée. J'avais alors rejoint un Institut d'études politiques, un type d'établissement qui, sans être situé au pôle le plus académique de l'enseignement supérieur, m'avait nettement mieux convenu.

Au cours de cette enquête, il m'a donc fallu veiller à neutraliser, autant que faire se peut, certaines représentations négatives que je pouvais avoir de l'objet étudié afin qu'elles ne constituent pas un obstacle à la démarche de recherche et ne transforment pas ce travail en une entreprise dénonciatrice<sup>177</sup>. La réaction, suscitée par une communication que j'avais faite lors d'une journée d'études, chez un chercheur reconnu en sciences sociales affilié à une prestigieuse institution parisienne, a paradoxalement achevé de me convaincre de ce que *ne devait pas être* mon travail. Me félicitant pour le portrait sociologique que j'avais présenté – celui d'un PAST responsable d'une formation en entrepreneuriat dans l'IUT d'une petite ville de province – en ce qu'il permettait de « dénoncer ces toquards auxquels l'université a laissé prise et qui viennent maintenant nous emmerder », ce chercheur m'a sans doute

---

<sup>175</sup> Gilles Lazuech, *L'exception française, le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, op.cit.

<sup>176</sup> Muriel Darmon *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013.

<sup>177</sup> Il s'agit d'un dilemme rencontré aussi bien par les chercheurs enquêtant sur un objet pour lequel ils n'éprouvent *a priori* aucune sympathie (que cela aille de la réticence à la ferme condamnation), que par ceux qui travaillent sur un objet pour lequel ils en éprouvent trop (voir dont ils sont eux-mêmes partie prenante) et qui ne sont pas exemptés de ce travail de mise à distance des pré-notions.

involontairement aidé à prendre conscience que cette dénonciation (sous la forme d'un exercice facile d'ironie au détriment d'un acteur évoluant dans un espace radicalement éloigné des sphères les plus académiques des sciences sociales parisiennes) était précisément ce que je ne souhaitais pas faire. Il m'a alors fallu réfléchir tout au long de la thèse aux moyens de neutraliser cette posture dénonciatrice et cette tentation de l'ironie (par rapport à laquelle, Philippe Bongrand, à l'inverse du chercheur évoqué, m'avait mise en garde en discutant une autre de mes communications). Pour cela, il a fallu rompre avec le préjugé selon lequel les promoteurs de l'entrepreneuriat oscillaient nécessairement entre la figure de l'agent infiltré du néolibéralisme et celle du « toquard » sans qualité<sup>178</sup>. Pour autant, il ne s'agissait pas non plus de verser dans une ode, tout aussi improductive scientifiquement, à l'entrepreneuriat. La menace était toutefois moins grande même si mes enquêtés, principalement les enseignants-chercheurs en science de gestion, n'ont eu de cesse de m'attribuer ce projet, comme si pour eux, il allait de soi.

Durant l'enquête de terrain – à la différence de Marianne Blanchard qui notait, au cours de ses recherches sur les écoles de commerce, avoir « eu à plusieurs reprises l'impression d'être "testée" pour savoir quel était [son] point de vue sur le sujet »<sup>179</sup> –, j'ai plutôt eu pour ma part le sentiment qu'il allait de soi pour mes interlocuteurs que je devais être « de leur côté » et que mon travail ne pouvait avoir d'autre but que la promotion de l'entrepreneuriat (m'étais-je trop bien approprié l'*hexis* entrepreneurial tel que je me l'imaginai<sup>180</sup> ?). C'est ainsi par exemple que, alors que je mène un entretien avec une chargée d'insertion professionnelle référente en entrepreneuriat de son université, et sans que j'ai émis aucune opinion explicitement favorable à l'entrepreneuriat, nous sommes interrompues par une de ses collègues à laquelle elle me présente ainsi : « C'est une doctorante qui s'inquiète d'entrepreneuriat » ; et sa collègue de répondre : « Ah, c'est bien ça, les forces vives en entrepreneuriat ! ». Quant à Jacques Bernard, un ancien ingénieur chargé de mission au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, il termine notre entretien (au cours duquel je n'ai également émis aucune opinion personnelle) en m'interpellant de la façon suivante :

« on imagine les chercheurs en sciences sociales comme des idéologues, des gauchistes. Mais les entreprises sont très intéressées par des profils ouverts comme le vôtre. Pour

---

<sup>178</sup> Le mépris entre disciplines, notamment entre disciplines proches comme peuvent l'être les différentes branches des sciences humaines et sociales, est néanmoins une constante de la vie académique (*i.e.* le mépris réciproque des sociologies et des gestionnaires, des sociologues et des historiens, des économistes pour les gestionnaires, etc.).

<sup>179</sup> Marianne Blanchard, *Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Ecoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle -2010, op.cit., p.50.*

<sup>180</sup> Pour mes entretiens, je m'habillais de manière plus « stricte » (pantalon gris ou noir, veste de tailleur, etc.) que je ne le fais d'habitude lorsque j'évolue dans le monde académique.

gérer les gens, les relations humaines autrement, elles en ont bien besoin. Et sinon, cela ne vous intéresse pas, vous, d'entreprendre ? »<sup>181</sup>.

Ces deux exemples sont assez significatifs de l'accueil qui m'a été fait sur le terrain. Le préjugé, souvent favorable des enquêtés quant à ma vision de l'entrepreneuriat, a certes pu m'arranger à certains moments mais il a aussi provoqué des fermetures subites de terrain. Après un premier entretien qui s'était bien passé, il m'est ainsi arrivé à plusieurs reprises que l'enquêté lui refuse toute suite (par exemple que je vienne assister à une formations qu'il assurait, quand bien même cela paraissait possible lors de l'entretien). J'ai alors supposé qu'il avait, dans ces cas-là, réalisé une recherche un peu plus approfondie sur ma personne et mon travail et que les informations recueillies sur internet (affiliation institutionnelle et intellectuelle, démarche scientifique, indices sur mon orientation politique puis, en fin de terrain, premières publications, etc.) l'avaient amené à refuser de se prêter plus longtemps à l'enquête. Un sentiment de duplicité m'a dès lors accompagnée tout au long de ce travail mené dans des espaces où il semblait souvent impensable, sauf exception<sup>182</sup>, de se montrer critique face à l'entrepreneuriat. Le fait d'avoir publié deux articles au cours de la thèse, laissant apparaître que mon objectif n'était pas de favoriser le développement de l'entrepreneuriat<sup>183</sup>, m'a d'ailleurs occasionné une mésaventure personnelle. Au sein de l'université où j'enseigne, une maîtresse de conférences en économie, reconvertie dans l'entrepreneuriat, a ainsi profité de son élection dans les instances dirigeantes pour faire annuler la décharge d'enseignement, qui m'avait été accordée par le conseil académique pour terminer ma thèse.

Au moment de l'écriture, il ne s'agit pas de céder à l'illusion naïve que la neutralité serait possible dans l'appréhension d'un sujet aussi brûlant que peut l'être la transformation actuelle de l'enseignement supérieur. Il s'agit plutôt d'essayer de prendre pour objet d'analyse les dissensions entre ma conception initiale de l'enseignement supérieur et celles que je découvrais dans les espaces enquêtés comme dans les espaces de réception de mes travaux.

---

<sup>181</sup> Entretien avec Jacques Bernard

<sup>182</sup> Deux exemples : un professeur de gestion m'a invitée à venir présenter ma thèse, une fois qu'elle serait finie, dans le cadre du *PÉPITE* qu'il dirige, en me précisant bien qu'« une approche critique serait tout à fait appréciée » ; et la chargée de mission d'un *PÉPITE* (que je n'avais pas rencontrée au cours de l'enquête) m'a quant à elle demandé un rendez-vous après avoir lu un de mes articles qu'elle jugeait très intéressant et informé mais trop « critique » : la discussion qu'on a eu a donné lieu à un échange extrêmement intéressant.

<sup>183</sup> Comme c'est le cas d'une partie des travaux de gestion portant sur cet objet.

## IV. Économie de la thèse

La démonstration est organisée en trois parties qui envisagent respectivement l'éducation à l'entrepreneuriat comme une cause (chapitre 1 et 2), comme une politique (chapitre 3 et 4) et comme une pratique éducative (chapitre 5 et 6).

La première partie porte sur les mobilisations qui ont conduit, sur une période longue, à la cristallisation de ce problème social. Le **premier chapitre** revient sur la genèse du projet politique d'éducation des étudiants, en donnant à voir les filiations qu'il entretient avec une série de problématiques plus anciennes, relatives aux relations entre l'École et l'Entreprise. Il montre comment il en a constitué une forme d'autonomisation au cours des années 1970-80. Le **second chapitre** est consacré au processus de cristallisation de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat qui, au tournant des années 1990-2000, se produit à l'intersection des mondes académique, économique et bureaucratique, avec le soutien d'acteurs agissant à l'échelle supranationale, territoriale et également dans le champ médiatique.

La seconde partie, resserre l'analyse sur une séquence plus courte et sur l'univers étatique. Elle traite de la mise en politique de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat des étudiants à travers le déploiement, entre 2008 et 2016, du *plan Étudiant-Entrepreneurs* puis du *plan Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat*. Le **troisième chapitre** est consacré à la structuration d'une coalition administrative en charge de cette catégorie politique émergente et aux nouveaux cadrages du problème qui l'accompagnent. Le **quatrième chapitre** porte sur la mise en œuvre matérielle de ce que nous conceptualiserons comme une « politique à bas bruit », dont nous analyserons les instruments et les effets.

La troisième partie consiste en une sociologie des pratiques éducatives en entrepreneuriat telles qu'elles sont déployées dans les établissements d'enseignement supérieur français, en amont, en aval et en parallèle des mobilisations et des politiques étudiées dans les deux premières parties. Le **cinquième chapitre** montre comment l'éducation à l'entrepreneuriat s'invente autour d'une tension, fondamentale et fondatrice, entre la norme scolastique et la norme professionnelle et comment elle contribue à en déplacer les termes au sein de l'univers académique. Le **sixième chapitre** cherche à comprendre à la fois les usages pluriels de l'éducation à l'entrepreneuriat – par les agents pédagogiques et les étudiants – et la contribution

que peut avoir ce projet éducatif, au-delà de la diversité des usages, à la formation des pratiques et des croyances économiques.

**PREMIÈRE PARTIE.**  
**DÉFENDRE LA CAUSE DE L'ÉDUCATION A**  
**L'ESPRIT ENTREPRENEURIAL :**  
**LA GENÈSE D'UN PROBLÈME SOCIAL**





Diffuser une image positive des entreprises, donner envie à la population d'en créer et lui fournir des outils à cet effet, ériger la figure de « l'entrepreneur » en modèle pour l'ensemble des travailleurs, constituent les principales dimensions d'un projet éducatif qui vise à développer l'« esprit entrepreneurial ». Le défaut supposé de ce dernier est progressivement constitué en un objet d'intervention publique au tournant des années 1970-80, à un moment où augmente le chômage et où se diffuse une idéologie d'inspiration néolibérale invitant les individus à « se prendre en main » et à « devenir entrepreneurs d'eux-mêmes ». **Cette première partie sera consacrée à l'analyse de la constitution de l'éducation à l'entrepreneuriat en un problème social.** Elle prend pour objet les mobilisations qui, à la croisée de différents univers sociaux, ont rendu possible sa formulation et son autonomisation.

Le chapitre un s'intéresse à la genèse du problème de l'éducation à l'entrepreneuriat. Il montre comment ce dernier constitue une reformulation spécifique de la question, à la fois plus ancienne et plus large, des liens entre « l'École » et « l'Entreprise ». Il retrace les emprunts opérés par les promoteurs du problème – au cours du dernier quart du vingtième siècle – à des thématiques qui ayant émergé dans d'autres configurations socio-historiques. Toutefois, ce chapitre n'entend pas procéder à une histoire de longue durée qui établirait la continuité et le caractère invariant de la question de l'éducation à l'entrepreneuriat. Il donne plutôt à voir différents éléments du passé déposés dans la situation contemporaine, lesquels, comme l'écrivait Bernard Lepetit à propos du travail de Denys Lombard<sup>184</sup>, « ne communiquent qu'en un seul point, le présent auxquels les multiples récits parviennent en apparence, mais d'où ils ont en fait tiré au préalable la justification de leur nécessité »<sup>185</sup>.

Le chapitre deux resserre l'analyse sur une période plus courte : la décennie 1996-2008 qui marque, en France, la stabilisation d'un espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat. L'émergence de cet espace – à la croisée des mondes éducatif, économique et politico-administratif, où des acteurs luttent pour s'imposer comme les propriétaires légitimes de la cause – accompagne la constitution d'un intérêt à agir dans ce domaine, de la part des pouvoirs publics. Les mobilisations en faveur de la cause et sa prise en charge politique seront dès lors moins envisagées comme deux étapes qui se succèdent, que comme des « opérations qui se télescopent »<sup>186</sup> et qui contribuent de concert à sa cristallisation dans l'espace public.

---

<sup>184</sup> Denys Lombard, *Le carrefour javanais. Essai d'histoire globale*, Paris, EHESS, 1990.

<sup>185</sup> Bernard Lepetit, *Carnet de croquis. Sur la connaissance historique*, Paris, Albin Michel, 1999, p.291.

<sup>186</sup> Erik Neveu, *Sociologie politique des problèmes publics*, Armand Colin, 2015, p. 17.



# CHAPITRE 1. La reformulation de la question ancienne des relations entre l'École et l'Entreprise

---

« A mon avis, ça remonte à Colbert ! Non, mais Colbert était un excellent commis de l'État, mais le problème...le fait de tout centraliser...le colbertisme, c'est vraiment une doctrine économique qui a cassé toute velléité d'entreprendre en France ! »

*Jacques Bernard, chargé de mission « Relations universités-entreprises » au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche*<sup>187</sup>

Comment, quand on travaille sur un objet contemporain, ne pas céder à la tentation de la « régression *ad infinitum* » qui cherche et, pour cette raison même, trouve presque toujours « des précurseurs, des pratiques et des institutions qui apparaissent rétrospectivement comme des expérimentations, des innovations qui préludaient à l'émergence »<sup>188</sup> de ce que l'on étudie ? Dès lors, s'il faut se défier de « l'idole des origines » déjà dénoncée par Marc Bloch, dans le même temps, il convient d'éviter, comme le rappelle cette fois Jean-Claude Passeron, « l'illusion du « jamais-vu » » où « l'excès de vitesse langagière est inévitable dès lors qu'au lieu de ralentir à la vue d'un objet inattendu, en multipliant les prises de repère ou les mesures, on choisit d'emballer l'analyse »<sup>189</sup>.

La thématique de « l'éducation de la jeunesse à l'entrepreneuriat » apparaît formulée en ces termes au cours du dernier quart du vingtième siècle. Pourtant, cette problématique ne surgit pas *ex nihilo* au moment du « tournant libéral » des années 1970-1980 qui redonne une nouvelle modernité à la figure de l'entrepreneur individuel. **Ce premier chapitre s'attèle dès lors à la tâche délicate de mettre au jour les relations que le problème contemporain de l'éducation à l'entrepreneuriat entretient avec une problématisation<sup>190</sup> plus générale et ancienne, structurante dans la construction du système scolaire et universitaire moderne : celle des liens que celui-ci est supposé entretenir avec son environnement extérieur.** Ce « monde réel » – par opposition à celui « protégé » de l'École – sera, au fur et à mesure du déploiement de l'économie marchande et du capitalisme, de plus en plus identifié au « monde économique ».

---

<sup>187</sup> Entretien réalisé le 02/11/2010.

<sup>188</sup> Gérard Mauger, « Les politiques d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, 2001, p.8-9.

<sup>189</sup> Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 2008 [1991], p. 282 et 280.

<sup>190</sup> Au sens de Michel Foucault qui désigne par ce concept « l'ensemble des pratiques discursives ou on discursives qui fait entrer quelque chose dans le jeu du vrai et du faux et le constitue comme objet pour la pensée », in Michel Foucault, *Dits et écrits 1954-1988*, tome II, 1976-1988, *op.cit.*, p.1489.

Cette question, qui met en jeu les contenus, les méthodes et les finalités de l'enseignement, a pris des formes propres aux différentes époques. Il ne s'agit pas de prétendre que l'aspiration de la bourgeoisie négociante de la fin de l'Ancien Régime à voir ses enfants formés à l'esprit d'entreprise<sup>191</sup> ou encore que le développement des formations commerciales supérieures à partir du dix-neuvième siècle, ont préfiguré l'injonction actuelle à éduquer la jeunesse à l'entrepreneuriat. Inspiré par l'approche foucauldienne consistant à faire une généalogie du temps présent, ce chapitre entend plutôt étudier les façons dont l'invention contemporaine du problème social de l'éducation à l'entrepreneuriat réactualise, reformule et emprunte des éléments à des questionnements qui se sont constitués au cours des deux siècles précédents, dans des configurations économique, sociale et politique à chaque fois spécifiques. Nous ne chercherons pas à établir une continuité entre le passé et le présent, ni à faire de ce dernier le terme d'une évolution nécessaire, préparée par les configurations précédentes. Notre but sera plutôt de montrer, à quelles controverses et rhétoriques plus anciennes, ses promoteurs mais aussi ses thuriféraires puisent un certain nombre de leurs arguments. Comme l'écrit Robert Castel à propos de la méthode de M. Foucault, il s'agit de « réactiver la charge de passé présente dans le présent »<sup>192</sup>.

Afin de montrer comment le projet d'éduquer la jeunesse à l'esprit d'entreprise, à l'esprit d'entreprendre ou encore à l'entrepreneuriat, constitue une reformulation spécifique et historiquement située du problème générique des relations entre l'institution scolaire et le monde de l'entreprise, nous ne procéderons pas à une (socio-)histoire de ce problème. Nous opérerons à coups de sonde, en présentant quelques étapes identifiées comme des « bifurcations »<sup>193</sup> importantes de la problématisation des rapports entre l'École et l'Entreprise, à l'aune de notre objet de recherche plus spécifique. Nous montrerons ainsi que la question de l'ouverture de l'École à son environnement économique est consubstantielle à l'édification du système scolaire moderne à partir des Lumières et qu'elle connaît, durant la longue période qui va de la fin de l'Ancien Régime à la Seconde guerre mondiale, des déclinaisons, reformulations et usages variés (I). Puis nous verrons que c'est le processus spécifique d'économicisation de l'enseignement après 1945 (II) qui offre les conditions de possibilité de la formulation d'un projet *sui generis* d'éducation de la jeunesse à l'entrepreneuriat à partir des années 1970 (III).

---

<sup>191</sup> Marie-Pierre Pouly, *L'« esprit » du capitalisme et le corps des lettrés. L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation. XIXe-XXe siècles*, thèse de doctorat en sociologie, 2009

<sup>192</sup> Robert Castel, « Présent et généalogie du présent : une approche non évolutionniste du changement », in Dominique Franche, Sabine Prokhoris, Yves Roussel (textes réunis par), *Au risque de Foucault*, Paris, Centre Pompidou, p.165.

<sup>193</sup> *Ibid.*

## I. Ouvrir l'École à son environnement économique ? Une controverse pédagogique qui se déploie avec l'industrialisation de la société

Dans *L'évolution pédagogique en France*<sup>194</sup>, Émile Durkheim caractérise la période qui s'ouvre au dix-huitième siècle comme celle de la reconnaissance progressive d'une dimension utilitariste de l'enseignement. Après « l'âge scolastique » du Moyen-âge, centré sur la rhétorique, et « l'âge humaniste » de la Renaissance tourné vers les humanités classiques, s'ouvre l'ère de la « pédagogie réaliste » qui accorde progressivement une place à la culture historique et scientifique. Pendant les deux siècles, qui s'étendent de la période pré-révolutionnaire aux lendemains de la Seconde guerre mondiale, le projet de former une main d'œuvre qualifiée, dans une optique de développement économique, se traduit en effet par un lent processus de modernisation de l'enseignement secondaire général, la mise sur pieds d'un enseignement secondaire technique ainsi que le développement, à mi-chemin de l'enseignement technique et de ce qu'on appelle aujourd'hui l'enseignement supérieur<sup>195</sup>, d'écoles d'ingénieurs et d'écoles de commerce. Quant à l'Université, loin de fonctionner hors de toute référence aux métiers, elle conserve durant toute cette période la fonction professionnalisante qu'elle remplit depuis son origine, soit pour l'essentiel la formation de médecins et de juristes (dans les facultés de droit et de médecine), d'hommes d'église (dans les facultés de théologie) ainsi que de professeurs (dans les facultés de lettres puis également dans les facultés de sciences qui se développent à partir du dix-neuvième siècle).

De très nombreux travaux, en histoire, en sociologie et en science politique, privilégiant des époques, des segments du système éducatif ou encore des univers disciplinaires spécifiques, ont éclairé l'histoire française des relations entre le monde scolaire et/ou universitaire et le monde économique<sup>196</sup>. Cette littérature fournit de nombreux points d'appui pour éclairer les conditions

---

<sup>194</sup> *Op.cit.*

<sup>195</sup> La différenciation entre les différents ordres d'enseignement qui prévaut jusqu'à la moitié du vingtième siècle ne correspond pas celle en vigueur aujourd'hui.

<sup>196</sup> Citons, sans prétention aucune à l'exhaustivité, ceux de Guy Bruzy (« De Jules Ferry aux Trente Glorieuses : regard historique sur l'adéquation », dans Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, 2005, p. 27-46. ; « Former pour rendre "employable" ? Genèse d'une politique », in Emmanuel Quenson et Solène Coursaget S. (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, 2012, p. 23-34), de Lucie Tanguy (*L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française, 1986 ; « Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990 », *Revue française de pédagogie* 2013/2, n° 183), de Gilles Moreau, (Gilles Moreau, (dir.), *Les Patrons, l'État et la Formation*, op.cit.), de Fabienne Pavis (*Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises*, op.cit., 2003; et avec Marie-Emmanuelle Chessel, *Le technocrate, le patron et le professeur*, Paris, Belin, 2001), d'André Grelon (« Les universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) », *Formation Emploi*, 27-28, 1989, p. 65-88), de Dominique Julia

de possibilité historiques de la reformulation de la question des rapports École-Entreprise que constituera, dans le dernier quart du vingtième siècle, l'autonomisation de la thématique de l'éducation à l'entrepreneuriat. Nous procéderons en trois étapes, à la fois chronologiques et thématiques, en évoquant la montée en puissance des humanités modernes dans le *curriculum* de l'enseignement général (A), le développement de l'enseignement technique (B) et enfin la valorisation de nouvelles formes pédagogiques, qui apparaît comme le fruit d'une alliance nouée entre certaines fractions des élites économiques et de la gauche progressiste (C).

### ***A. La valorisation croissante des humanités modernes***

É. Durkheim montre qu'à chaque âge de l'enseignement correspond la domination de certaines disciplines : *trivium* (grammaire, rhétorique, scholastique) au Moyen-âge, puis latin et grec dans les collèges jésuites et l'université de l'époque classique ; on pourrait poursuivre en indiquant, qu'aujourd'hui, ce sont les mathématiques qui dominent l'enseignement secondaire et constituent la principale discipline de sélection.

C'est durant la longue période, qui s'étend du dix-huitième siècle au milieu du vingtième siècle, que s'érode petit à petit la légitimité d'un enseignement exclusivement dédié aux humanités classiques (latin, grec et histoire antique)<sup>197</sup> et que s'impose timidement l'idée d'un enseignement plus ancré dans le présent (histoire moderne, français, langues étrangères vivantes), plus tourné vers les choses (sciences) et mâtiné d'un esprit plus scientifique (méthodes expérimentales en sciences « dures » mais aussi en sciences sociales). É. Durkheim relie cette évolution à la prise d'importance, dans la société, des « intérêts économiques, administratifs, politiques »<sup>198</sup> à laquelle l'institution scolaire ne peut plus rester complètement fermée. C'est ainsi qu'au sein de l'Allemagne protestante, en avance à cet égard par rapport aux sociétés catholiques, ont été fondées, dès le milieu du dix-huitième siècle, les

---

(« L'éducation des négociants en France au XVIIIe siècle », dans Franco Angiolini et Daniel Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1995, p. 215-256.

Plus récemment, les thèses de Philippe Bongrand (*La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*, thèse de science politique, Université de Picardie Jules Verne, 2009), de Marie-Pierre Pouly (*L'« esprit » du capitalisme et le corps des lettrés. L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation. op.cit*), de Marianne Blanchard (*Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Écoles supérieures de commerce en France, op.cit*), de Pierre Clément (*Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, thèse de doctorat en sociologie, université d'Amiens, 2013) ou encore de Christelle Dormoy-Rajramanan (*Socio-genèse d'une invention institutionnelle : le centre universitaire expérimental de Vincennes, op.cit*) apportent des contributions décisives à l'histoire des relations entre l'Enseignement supérieur et l'Entreprise.

<sup>197</sup> Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France, op.cit.* ; Christophe Charle et Christophe Verger, *Histoire des universités ; XIIIe-XXIe siècle*, Paris, PUF, Quadrige, 2012.

<sup>198</sup> *Ibid*, p. 325

*Realschulen* parce qu'« à la culture purement spirituelle qu'on avait donné [à l'enfant] jusqu'alors, on sentit la nécessité d'ajouter, de juxtaposer une culture temporelle qui le préparât davantage à a vie réelle. »<sup>199</sup>

Si l'importance accordée aux humanités classiques dans l'enseignement secondaire français perdurera jusqu'au milieu du vingtième siècle, on peut cependant observer bien avant différents indices d'une timide montée en puissance des disciplines modernes, qui est soutenue par les philosophes des Lumières et les encyclopédistes. Les petites Écoles de Port-Royal<sup>200</sup>, qui durant leur brève existence au dix-septième siècle sont considérées comme un important foyer d'innovation pédagogique, ont été les premières à enseigner la grammaire latine en français ainsi qu'à faire étudier le français pour lui-même. Mais c'est principalement à partir de la Révolution que s'impose cette nouvelle conception de l'éducation qu'É. Durkheim qualifie de « pédagogie réaliste ». La volonté d'étatisation de l'enseignement amène le nouveau pouvoir à remplacer les collèges de l'Ancien Régime par les « écoles centrales », à dissoudre des universités jugées trop conservatrices et à développer des écoles d'ingénieurs. Les écoles centrales, même si elles n'ont fonctionné que six ans, donnent un aperçu de ce qu'était la conception pédagogique des Révolutionnaires : leur programme est résolument moderne, tourné « vers le dehors [...] vers la nature »<sup>201</sup>, et leur projet vise à former à la totalité de la science (sciences expérimentales mais aussi sciences sociales et historiques) afin de préparer le futur citoyen aux fonctions sociales qu'il sera amené à occuper. Le projet pédagogique révolutionnaire fait long feu : s'en suit une période conservatrice, marquée par un retour en grâce des humanités classiques dans l'enseignement secondaire. Cependant, même si É. Durkheim le décrit comme un siècle de réaction pédagogique<sup>202</sup>, le dix-neuvième siècle est marqué par un débat permanent sur les *curricula*. Il n'est décemment plus possible, en une période marquée par des bouleversements économiques, sociaux et politiques aussi intenses, de n'accorder aucune importance à l'enseignement scientifique et d'écarter la question de l'utilité de l'enseignement. L'enseignement devient ainsi un objet de controverse majeur, opposant les groupes sociaux entre eux (fractions modernistes *versus* fractions conservatrices de la bourgeoisie, enseignants catholiques *versus* laïques, etc.). Les alliances sont parfois inattendues, comme celle scellée à certains moments entre universitaires laïques et Eglise

---

<sup>199</sup> *Ibid.*, p.326

<sup>200</sup> Inspirées par le courant théologique janséniste (un ordre concurrent à celui des Jésuites, qui a fait de l'enseignement sa spécialité).

<sup>201</sup> Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit., p.334

<sup>202</sup> De manière quelque peu exagérée d'ailleurs, selon François Dubet (voir sa préface de la dernière édition de l'ouvrage d'É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 2014)

autour de la défense des humanités classiques<sup>203</sup>. Les enjeux sont cruciaux dans la mesure où, comme l'écrit Marie-Pierre Pouly, auteure d'une thèse sur l'inscription de l'anglais dans les *curricula* à partir du dix-neuvième siècle, « militer pour un nouveau *curriculum* revient à défendre la valeur d'un nouveau type d'homme. »<sup>204</sup>. M.-P. Pouly relie ainsi l'introduction des langues vivantes dans les *curricula* (les mérites respectifs des langues « mortes » et des langues vivantes faisant l'objet d'un vif débat depuis le XVIème siècle) à un projet de promotion d'un savoir utile et de dispositions économiques chez les élèves<sup>205</sup>. Même si d'autres justifications de l'étude des langues vivantes existent (Durkheim défend ainsi l'étude de la grammaire allemande en raison d'une efficacité qu'il juge comparable à celle de la version et du thème grecs et latins, dans la formation des esprits à la logique, jugeant par-contre l'anglais beaucoup moins formateur)<sup>206</sup>, les milieux d'affaire défendent, pour leur part, l'étude des langues vivantes pour des raisons directement utilitaires et privilégient leur apprentissage pratique à leur étude théorique ; et c'est la langue anglaise qui a leur faveur.

Marie-Pierre Pouly et Dominique Julia montrent, dans leurs travaux respectifs, que les milieux des négociants figurent parmi les contestataires les plus actifs du monopole des clercs sur l'enseignement, dans la mesure où ils considèrent que l'enseignement secondaire classique n'est pas utile pour leurs enfants amenés à embrasser des carrières commerciales et (à partir du dix-neuvième siècle) industrielles. Si l'enseignement classique possède certes une vertu distinctive et peut être plébiscité par certaines fractions de la bourgeoisie aspirant à se rapprocher symboliquement de la noblesse, c'est un enseignement plus pratique, moins scolastique et plus ouvert sur le monde extérieur qui fait le succès de pensions privées qui concurrencent sérieusement les collègues dès la fin de l'Ancien Régime<sup>207</sup>. L'éducation qui y est dispensée vise à transmettre des habitus propices au commerce<sup>208</sup> et privilégie pour ce faire des disciplines modernes et utiles telles que les mathématiques, la géographie et les langues vivantes ; l'introduction dans les cursus de matières dites d'agrément (musique, danse, équitation, etc.) prépare quant à elle les élèves à la vie mondaine. Ces établissements participent ainsi d'un processus de déscolarisation par rapport à la forme scolaire « pure »<sup>209</sup> incarnée par

---

<sup>203</sup> A l'inverse, défendre l'enseignement moderne peut constituer avant tout un moyen de contester l'Eglise.

<sup>204</sup> Marie-Pierre Pouly, *L'« esprit » du capitalisme et le corps des lettrés*, *op.cit.*, p.261.

<sup>205</sup> Marie-Pierre Pouly, « La promotion d'un savoir utile dans l'ordre scolaire français de la Troisième République », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6 | 2007 [mis en ligne le 01 mai 2012, consulté le 21 février 2013. URL : <http://cres.revues.org/935>]

<sup>206</sup> Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, *op.cit.*

<sup>207</sup> Dominique Julia, « Une réforme impossible. Le changement de cursus dans la France du 18ème siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, juin 1983, p. 53-76.

<sup>208</sup> Dominique Julia, « L'éducation des négociants français au Dix-huitième siècle », *op.cit.*

<sup>209</sup> Ce concept de « forme scolaire » se trouve au cœur de l'argumentation du chapitre cinq où il sera défini précisément.

les collèges d'Ancien Régime (notamment les collèges jésuites) puis par les lycées fondés par Napoléon en 1802 et au sein desquels est de nouveau renforcée la domination des humanités classiques.

C'est finalement la réforme du baccalauréat en 1902 qui, en instituant une filière dite moderne au lycée qui accorde plus de place aux sciences et aux langues vivantes, avalise la perte du monopole éducatif des humanités classiques dans l'enseignement public. Aux quatre années de tronc commun (de la sixième à la troisième) succèdent désormais deux années de préparation du premier bac, dont il existe désormais quatre types : A (latin-grec), B (latin-langues), C (latin-sciences), D (langues-sciences qui constitue la filière dite moderne c'est-à-dire sans latin) Cette réforme constitue un moment important de l'ouverture des *curricula* aux « humanités modernes » qui se poursuivra ensuite au fur et à mesure des réformes du vingtième siècle jusqu'à l'imposition contemporaine de la filière scientifique comme filière d'excellence. Viviane Isambert-Jamati<sup>210</sup> insiste néanmoins, en 1966, sur le fait que cette « ouverture » est tout sauf un processus linéaire. Le lycée s'est en effet refermé sur lui-même après la Seconde guerre mondiale, par rapport au dix-neuvième siècle ou à la première partie du vingtième siècle qui constituent des périodes où la référence au développement économique est plus marquée au sein de l'univers éducatif. La sociologue interprète ce mouvement de (re)fermeture comme le dernier sursaut d'un enseignement classique que ses défenseurs savent menacés par l'arrivée d'une nouvelle population scolaire et les visées économiques de l'État.

Mais, comme le rappelle É. Durkheim lui-même, si la question du rôle de l'école dans la préparation à la « vie réelle » s'est imposée dans le débat public à l'heure de l'industrialisation de l'économie puis des prémices de la démocratisation scolaire, il n'a pour autant jamais été question de *préparer* directement à la vie professionnelle au sein de l'enseignement secondaire. Jusqu'au milieu du vingtième siècle, il reste acquis que l'enseignement secondaire général prépare à l'université<sup>211</sup> qui, à son tour, forme principalement des clercs, des professeurs, des médecins et des professionnels du droit, soit les héritiers de cette noblesse de robe qui s'est imposée face à la noblesse d'épée à l'ère moderne<sup>212</sup>. C'est donc principalement en dehors de cette filière générale qu'est progressivement envisagée la formation professionnelle d'élèves se destinant au commerce et à l'industrie. Le développement de la formation technique, à des

---

<sup>210</sup> Viviane Isambert-Jamati *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires, 1990.

<sup>211</sup> Ce qui reste le cas aujourd'hui même si l'enseignement « post bac » s'est quant à lui largement diversifié.

<sup>212</sup> Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989; *Cours au Collège de France (1989-1992)*, Paris, Seuil-Raison d'agir, 2012.

niveaux moyens et supérieurs, va être pensé par les acteurs étatiques et économiques, comme une manière de répondre aux besoins croissants de l'économie en main d'œuvre qualifiée.

### ***B. Le développement de l'enseignement technique***

Tandis que jusqu'à la seconde moitié du vingtième siècle, les trois ordres de l'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) n'entretiennent que très peu de liens avec le monde professionnel<sup>213</sup>, c'est dans le cadre de l'enseignement technique, en dehors du giron du ministère de l'Instruction publique<sup>214</sup>, que se déploie le projet de former, dès l'époque pré-industrielle, les salariés qualifiés nécessaires au développement économique. Claude Lelièvre<sup>215</sup> met en relation le développement d'un enseignement professionnalisé avec les périodes d'ouverture des frontières (sous le Second empire, par exemple), durant lesquelles la France est incitée à former sa main d'œuvre afin de rendre son économie plus concurrentielle par rapport à celles de ses voisins européens. Ces moments d'ouverture sont suivis de périodes de reflux des échanges internationaux, qui correspondent généralement à une revalorisation de l'enseignement classique. Au cours du dix-neuvième siècle, de plus en plus de voix s'élèvent toutefois pour dénoncer le retard de la France en matière économique et militaire et le rapporter à un retard en matière éducative. Cette thèse du « retard français »<sup>216</sup>, toujours vigoureuse à l'époque actuelle, a pour cœur la dénonciation d'une surproduction de fonctionnaires et de professions libérales, alors même les systèmes éducatifs britanniques et allemands formeraient en plus grand nombre des « hommes d'action » appelés à jouer un rôle décisif dans la compétition mondiale (militaire et, de plus en plus, économique)<sup>217</sup>. C'est dans ce contexte marqué par de vifs débats sur ce que *doit être* l'éducation que se développe l'enseignement technique aux dix-neuvième et vingtième siècles.

---

<sup>213</sup> L'historien Claude Lelièvre décrit le bac français-latin-grec, créé en 1808 par Napoléon I<sup>er</sup> comme un « brevet de bourgeoisie » qui joue essentiellement un « rôle de distinction socioculturelle ». Il précise que « pendant longtemps, tout ce qui touchait au professionnel était considéré comme une trahison de la culture. » (in « Avant, être plus cultivé était un bien en soi », entretien donné à *Libération*, 29 avril 2012).

<sup>214</sup> Le ministère de l'Instruction publique existe de la Révolution à 1932, date à laquelle il est remplacé par le ministère de l'Education nationale. C'est en 1920 qu'il s'enrichit de la charge de l'enseignement technique jusqu'à être géré par le Ministère du Commerce et de l'Industrie.

<sup>215</sup> Claude Lelièvre, « Avant, être plus cultivé était un bien en soi », *op.cit.*

<sup>216</sup> Julie Bouchard, *Comment le retard vient aux Français. Analyse d'un discours sur la recherche, l'innovation et la compétitivité, 1940-1970*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008.

<sup>217</sup> On retrouve, au cœur des plaidoyers actuels en faveur de l'éducation à l'entrepreneuriat, cette idée selon laquelle l'enseignement général français (enseignement secondaire et université) ne vise qu'à former des fonctionnaires mais décourage au contraire les dispositions entrepreneuriales. Mai 68 a par ailleurs souvent été présentée comme la révolte des diplômés surnuméraires des filières généralistes de l'université, menacés de déclassement social (thèse que Julie Pagis a critiqué dans son ouvrage, *Mai 68. Un pavé dans leur histoire*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014).

Dès avant la Révolution, cohabitaient déjà différents types d'établissements scolaires à visée professionnalisante qui cherchaient notamment à satisfaire, mieux que les collèges, les aspirations de la bourgeoisie négociante. Dominique Julia montre que les établissements proposant un enseignement professionnel, comprenant des disciplines « modernes » mais aussi des techniques directement utiles aux négociants (rudiments de comptabilité, exercices d'arithmétiques appliqués au calcul de taux de change des monnaies, etc.), connaissent une véritable explosion au milieu du dix-huitième siècle, qu'il s'agisse des pensionnats d'enseignement professionnel des Frères des Écoles Chrétiennes, des écoles militaires ou encore de diverses sortes de pensions privées (avec les directeurs desquelles il n'était pas rares que les parents négocient le *curriculum*<sup>218</sup>). De cette époque pré-révolutionnaire datent également les premières écoles d'ingénieurs<sup>219</sup> et les premiers établissements de formation commerciale, ancêtres des actuelles écoles de commerce. Les Révolutionnaires, en supprimant les universités et en développant les écoles d'ingénieur<sup>220</sup>, sont à leur tour à l'origine des spécificités durables de l'enseignement supérieur français, à savoir l'existence des deux systèmes parallèles que sont les universités et les grandes écoles et la tendance à ce que l'enseignement professionnalisé se développe presque toujours hors des universités ou, du moins, dans des établissements autonomes en leur sein, depuis les instituts de science créés au dix-neuvième siècle jusqu'aux IUT mis en place en 1966. Alors que l'Université et le Lycée classiques sont (re)fondés sous une forme modernisée par Napoléon Bonaparte, c'est en parallèle de ce cursus général élitiste que l'enseignement technique et professionnel connaît, au dix-neuvième siècle, une forte expansion, afin de former les ouvriers qualifiés, contremaîtres, techniciens, ingénieurs et hommes d'affaires, dont la société industrielle naissante a besoin<sup>221</sup>. Ce développement de l'enseignement technique résulte d'un double mouvement, qui peut paraître paradoxal au premier abord, de remise en question de la légitimité de l'enseignement scolaire classique mais aussi de scolarisation d'un nombre croissant de savoirs qui, auparavant, s'apprenaient « sur le tas ».

---

<sup>218</sup> Dominique Julia donne à lire plusieurs extraits de lettres de parents, demandant par exemple à ce que leur enfant soit dispensé de latin au profit de l'arithmétique et/ou des langues vivantes et justifiant cette demande par le fait que les langues mortes ne seront pas utiles à la carrière dans les affaires à laquelle leur fils est destiné (in Dominique Julia, « L'éducation des négociants français au dix-huitième siècle », *op.cit.*).

<sup>219</sup> C'est en 1747 qu'est créée l'École royale des ponts et chaussées, première grande école d'ingénieur nationale (aujourd'hui devenue l'« École des Ponts Paris Tech »).

<sup>220</sup> En 1794 sont fondés l'École centrale des travaux publics (future École polytechnique) et le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

<sup>221</sup> Guy Bruzy, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998.

L'enseignement technique constitue, depuis le dix-neuvième siècle jusqu'aux réformes de l'après-guerre qui le réorganisent et l'étatisent, un vaste ensemble disparate d'établissements publics et privés, marqué par une lutte intense pour son contrôle entre le ministère de l'Instruction publique, le ministère du Commerce, les pouvoirs publics locaux et les branches professionnelles<sup>222</sup>. Si la séparation entre les formations qui relèveraient aujourd'hui de l'enseignement secondaire technologique et professionnel et celles qui relèveraient de l'enseignement supérieur n'est pas nette, on peut néanmoins distinguer, de manière verticale et horizontale, plusieurs ordres de formations au sein de cet enseignement technique en gestation. A un premier niveau (à l'articulation du primaire supérieur et du secondaire), le ministère de l'Instruction publique cherche à prolonger l'école élémentaire par des enseignements permettant d'élever le niveau scolaire des futurs ouvriers et employés. Ce projet répond à la fois aux besoins de l'industrie et à la demande des ouvriers eux-mêmes, la formation constituant, tout au long des dix-neuvième et vingtième siècles, une revendication importante des syndicats<sup>223</sup>. Sans revenir ici en détail sur l'histoire complexe de l'enseignement technique secondaire, indiquons simplement que coexistent, au cours du dix-neuvième siècle, un *enseignement primaire supérieur* et des *cours spéciaux* à visée plus professionnelle que l'enseignement classique et développés au sein des collèges. En 1865, est instauré, sous l'impulsion du ministre Victor Duruy un *enseignement secondaire spécial* destiné à former les élèves qui exerceront un métier dans l'agriculture, le commerce et l'industrie. Un baccalauréat spécial vient compléter, en 1882, cette réforme. Mais l'occasion de créer un véritable enseignement secondaire technique, sur le modèle des *Realschulen* allemandes, est finalement manquée quand cet embryon d'enseignement technique est absorbé par l'enseignement général, devenant, en 1902, la filière moderne du lycée.

Parallèlement, sous l'égide du ministère de l'Instruction publique et du ministère du Commerce, sont posées les bases d'un *enseignement professionnel* destiné à former des ouvriers et des employés qualifiés. La mise sur pied, à partir de 1880, des Écoles manuelles d'apprentissage permet ainsi d'institutionnaliser et de développer les écoles de formation ouvrière existantes de

---

<sup>222</sup> Patrice Pelpel, Vincent Troger, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan, 2001 [1993] ; Gilles Moreau, (dir.), *Les Patrons, l'État et la Formation*, *op.cit.* ; André Grelon, « Les universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) », *op.cit.*

<sup>223</sup> Georges Friedman et Pierre Naville (deux sociologues du travail, qui ont été conseillers au ministère de l'Enseignement technique) font ainsi tous deux l'apologie d'un « humanisme technique » qui armerait les ouvriers contre l'exploitation et la déshumanisation du travail industriel (G. Friedmann, « Pour l'unité de l'enseignement. Humanisme du travail et humanités », Paris, Armand Colin, *Cahier des Annales*, 5, 1950 ; Pierre Naville, « La formation professionnelle et l'école », *Nouvelle encyclopédie pédagogique*, 10, 1948, p. 21-25, cité par Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération op.cit.*, p.31).

manière éparse<sup>224</sup>. Sont également créées des Écoles nationales professionnelles et des Écoles pratiques du commerce et de l'industrie, exclusivement rattachées entre 1902 à 1919 au ministère du Commerce et de l'Industrie. Les effectifs de ces établissements restent faibles jusqu'au début du vingtième siècle. C'est la loi d'Astier qui, en 1919, réorganise profondément, l'enseignement technique, industriel et commercial, notamment en instaurant des cours professionnels obligatoires pour les apprentis et en créant le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) qui connaîtra un vif succès au cours du vingtième siècle.

A un niveau légèrement plus élevé, au confluent de ce qu'on nommerait aujourd'hui enseignement secondaire et enseignement supérieur, se développe un *enseignement technique moyen* visant à former des commerciaux et des techniciens. Différents établissements de formations techniques et commerciales, à l'image de l'École d'Arts et Métiers<sup>225</sup>, offrent notamment des cours du soir aux salariés. Quant à l'*enseignement technique supérieur*, il consiste, au dix-neuvième siècle, essentiellement dans la formation des ingénieurs. La concurrence autour du monopole du titre d'ingénieur, avant que ne soit créée en 1934 la Commission des titres d'ingénieur, fait rage entre les écoles d'élite formant les ingénieurs des grands corps de l'État (Polytechnique, Ponts et Chaussée, Mines) et les écoles qui, comme l'École centrale fondée en 1829, forment des ingénieurs civils, mais aussi avec les facultés de science qui, à partir des dernières décennies du dix-neuvième siècle, entendent elles aussi former des ingénieurs au sein d'instituts dédiés aux sciences appliqués<sup>226</sup>. A partir des années 1870 naissent également les premières écoles de commerce, sur le modèle de l'École supérieure de commerce de Mulhouse fondée en 1866 par Jacques et Jules Siegfried, des négociants de la bourgeoisie alsacienne. Marianne Blanchard<sup>227</sup> souligne néanmoins que les effectifs de ces écoles stagnent pendant longtemps, ces dernières manquant en effet à la fois de légitimité scolaire et de légitimité professionnelle. L'idée que la carrière commerciale s'apprend dans la pratique et n'a pas besoin d'une école spéciale reste encore longtemps dominante. Le rattachement des écoles de commerce à l'enseignement supérieur, marqué par l'exigence du baccalauréat à l'entrée, n'aura lieu qu'après la Seconde guerre mondiale. Dès sa fondation en 1881, à Paris, l'école des Hautes Etudes commerciales (HEC) poursuit cependant cette ambition

---

<sup>224</sup> Vincent Troger, « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité », *Histoire, économie et société*, 4, 1989, p. 593-611.

<sup>225</sup> Aujourd'hui il s'agit d'une école d'ingénieur reconnue, qui a longtemps été baptisée École nationale supérieure d'arts et métiers (ENSAM) puis qui a pris le nom, en 2008, d'Arts et métiers Paris Tech.

<sup>226</sup> André Grelon, « Les universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) », *op.cit.*

<sup>227</sup> Marianne Blanchard, *Socio-histoire d'une entreprise éducative op.cit.* : le premier chapitre de la thèse est intitulé de manière explicite « La longue marche des Ecoles supérieures de commerce vers l'enseignement supérieur »

de s'imposer comme le pendant commercial de l'École centrale et donc de s'inscrire résolument dans l'enseignement supérieur. Si cette école mettra un siècle à s'imposer comme l'école d'élite que l'on connaît aujourd'hui, il n'empêche qu'elle contribuera avant cela à la légitimation de l'enseignement commercial supérieur, sur le modèle de l'enseignement technique supérieur proposé par les écoles d'ingénieurs.

Cet enseignement technique, aussi diversifié qu'il soit en ce qui concerne les statuts, les niveaux et les domaines des formations, fédère cependant ses acteurs autour d'une volonté de protéger jalousement ce qui constitue sa spécificité par rapport à l'enseignement général : son rapport étroit avec les entreprises. Si l'histoire de la formation des ingénieurs en France est entremêlée avec celle de l'invention d'un capitalisme d'État (parfois qualifié de colbertiste), la formation commerciale est inventée, pour sa part, essentiellement hors du champ étatique, par des milieux d'affaire en lien avec les pouvoirs locaux, désireux de former une fraction de la jeunesse à l'esprit du commerce et d'entreprise, qu'ils considèrent comme ayant été historiquement méprisé par la noblesse (d'épée et de robe) et le clergé français. Dominique Julia décrit, avec humour, les premiers succès de la formation commerciale au détriment de la formation classique au dix-huitième siècle, comme « la revanche de Monsieur Jourdain », ce bourgeois, dépeint par Molière un siècle auparavant, qui tentait avec beaucoup de peine de s'initier aux humanités classiques et aux arts d'agrément, afin de passer pour un gentilhomme<sup>228</sup>. D. Julia voit, dans la montée en puissance progressive de l'enseignement commercial, un signe décisif de l'imposition sociale de la bourgeoisie. Le rôle des chambres de commerce, notamment, est central dans le développement de ces formations commerciales.

Au cours des dix-neuvième et vingtième siècles, le développement de l'enseignement technique est marqué par une vive lutte entre l'État – qui cherche à promouvoir la scolarisation des apprentissages, l'allongement des scolarités, l'élévation du niveau de formation générale – et les milieux économiques – qui privilégie la formation par la pratique et l'expérience, l'éthique du travail par rapport à la théorie et revendique l'ajustement des formations aux besoins immédiats de la production. Gilles Moreau<sup>229</sup> décrit cette tension comme une contradiction originelle de la formation technique qui cherche à répondre aux besoins immédiats de l'industrie tout en poursuivant une finalité éducative plus large et ce, à la fois dans l'intérêt des salariés et de l'économie du pays à plus long-terme. On peut pourtant considérer que la lente et progressive prise de contrôle de l'État sur l'enseignement technique, qui ne se fait pas sans

---

<sup>228</sup> Dominique Julia, « L'éducation des négociants français au dix-huitième siècle », *op.cit.*

<sup>229</sup> Gilles Moreau, *Les Patrons, l'État et la Formation*, *op.cit.*

heurt, va finalement servir aussi les intérêts des milieux économiques, dans la mesure où elle s'articule, dès les années 1920, à un cadrage économique croissant de la politique scolaire<sup>230</sup>, qui va s'accroître après-guerre à travers l'imposition de la thématique de la *professionnalisation*<sup>231</sup> de l'enseignement.

### ***C. Des innovations pédagogiques destinées à former à l'esprit du capitalisme***

Parallèlement au développement de l'enseignement technique, différentes conceptions de l'enseignement général s'affrontent au cours des dix-neuvième et vingtième siècles, marqués par une affirmation croissante du rôle de l'École dans la reproduction des élites<sup>232</sup> et par son étatisation progressive. Les différentes fractions des élites – étatiques, militaires, patronales, cléricales – ne partagent pas les mêmes intérêts sociaux et, partant, n'ont pas les mêmes conceptions de l'éducation, comme cela a déjà été brièvement évoqué à propos de l'enseignement technique. Une contestation de l'étatisation de l'éducation primaire et secondaire est notamment portée par le pôle patronal et militaire des élites, qui critique l'inefficacité de l'École française. Un modèle pédagogique anglo-saxon, censé être plus respectueux de la personnalité et des aptitudes « naturelles » des élèves, mais aussi plus efficace dans une perspective de développement économique, est ainsi opposé aux méthodes autoritaires et magistrales de l'école primaire républicaine et des lycées napoléoniens, des institutions qui sont alors associées par leurs contempteurs au « retard français »<sup>233</sup>.

Tout au long du dix-neuvième siècle, fleurissent des établissements comme l'École centrale (1847), l'École libre des sciences politiques (1872)<sup>234</sup> ou encore certaines écoles de commerce (au premier rang desquelles l'ESSEC, créée en 1907) qui tentent de proposer de nouvelles méthodes d'enseignement s'inspirant de cette critique. Ces écoles sont situées du côté du pôle économique de l'enseignement supérieur naissant, qu'on peut opposer au pôle académique et étatique de l'enseignement supérieur, incarné par des établissements comme l'École

---

<sup>230</sup> Christelle Dormoy, *Socio-genèse d'une invention institutionnelle*, *op.cit.*

<sup>231</sup> L'usage de ce terme va véritablement se répandre à partir des années 1970.

<sup>232</sup> Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État*, *op.cit.*

<sup>233</sup> Cette opposition n'est pas sans faire écho à certaines formes de l'opposition, décrite par É. Durkheim, entre la tradition *rationaliste* française et la tradition *pragmatiste* anglo-saxonne (in *Pragmatisme et sociologie*, cours inédit prononcé à La Sorbonne en 1913-1914 et restitué par Armand Cuvillier d'après des notes d'étudiants : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/pragmatisme\\_et\\_socio/pragmatisme\\_sociologie.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/pragmatisme_et_socio/pragmatisme_sociologie.pdf)).

<sup>234</sup> Dominique Damamme, « Genèse sociale d'une institution scolaire : l'École libre des sciences politiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 70, 1987, p. 31-46 ; Rachel Vanneville, « La mise en forme savante des sciences politiques. Les usages de la référence allemande dans l'institutionnalisation de l'École libre des sciences politiques à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Politix*, 59, 2002.

polytechnique ou l'École normale supérieure. Dans un travail portant sur la genèse de la profession de consultant et de ses institutions de formation, Odile Henry montre que le projet de ces écoles est d'inventer un nouveau type de formation des dirigeants – une « culture des affaires » – et un nouveau modèle de sélection des élites – privilégiant les qualités et aptitudes personnelles à la réussite à un concours ou à un diplôme national qui, dans la mesure où ils constituent des moyens pour l'État d'encadrer le recrutement des salariés, ont toujours fait figure de dispositifs suspects aux yeux du patronat<sup>235</sup>. Ainsi, tandis que l'École libre des sciences politiques « oppose à la planification de l'accès aux sommets de l'État selon l'excellence scolaire, le libre jeu des « mécanismes du marché », la « liberté » de cultiver des qualités personnelles extrascolaires (les « dons »), le capital social de relations »<sup>236</sup>, l'ESSEC valorise pour sa part « le développement de la « personnalité » [...], la pédagogie « adaptative » ou « sur-mesure » respectueuse des libertés de chacun »<sup>237</sup>. Mais, en réalité, ces institutions prestigieuses vont rapidement se trouver prises dans une contradiction entre leurs aspirations, d'un côté, à proposer un enseignement plus pratique, ouvert aux nouvelles pédagogies et susceptible d'attirer ainsi une clientèle plus nombreuse issue de la bourgeoisie économique moyenne et, de l'autre côté, une recherche de légitimation scolaire, seule à même d'attirer les enfants de la haute bourgeoisie, et qui implique de se conformer au modèle classique de l'excellence scolaire française et de renoncer (en partie du moins) à l'usage de pédagogies dites « alternatives ». Le processus heurté d'academicisation de l'enseignement dispensé à HEC – enclenché depuis plus d'un siècle et qui trouve son accomplissement à l'époque actuelle – illustre parfaitement ces tiraillements et le choix qui est fait finalement plutôt en faveur de la seconde option.

Parallèlement à ces expérimentations dans l'enseignement supérieur, l'École des Roches, fondée en 1899 par Edmond Demolins et portée par la constitue un exemple typique, au niveau primaire et secondaire, de ces projets pédagogiques alternatifs à l'enseignement républicain.

---

<sup>235</sup> Dans ce premier chapitre, nous utiliserons indifféremment les termes de « patronat » ou de « milieux économiques » pour désigner les représentants qui entendent parler au nom des dirigeants d'entreprise dans le cadre de toute une série d'organisations que nous préciserons à chaque fois, et non le groupe social des dirigeants d'entreprise (si tant est même qu'on puisse utiliser ce concept à leur endroit tant est forte leur hétérogénéité). A la suite de cette précision, nous nous permettrons d'utiliser le terme de « patronat » sans guillemets. Cette thèse n'étant pas un travail approfondi sur le patronat, nous renvoyons aux travaux de Michel Offerlé, qui étudie en détails « les conditions de possibilité de [la] constitution », de l' « institutionnalisation » et de la « dénomination » « du groupe représenté derrière le label de "patronat" » (in *Sociologie des organisations patronales*, Paris, La Découverte, 2009, p.6).

<sup>236</sup> Odile Henry, *Les guérisseurs de l'économie. Ingénieurs-conseils en quête de pouvoir*, Paris, CNRS, 2012, p. 202.

<sup>237</sup> *Ibid*, p. 210.

Odile Henry indique que les fondateurs de cette école, envisagent d'y « former les élites dirigeantes dont l'économie mondialisée et globalisée a besoin »<sup>238</sup>, *i.e.* ces hommes d'action chez qui on aurait développé « le sens de l'initiative et le goût d'entreprendre » et l'« esprit entrepreneurial »<sup>239</sup>. Il s'agit dans cette école, qui permet un encadrement plus étroit des élèves que les institutions de l'enseignement supérieur (les élèves sont plus jeunes et internes), de façonner un nouveau type d'élite, opposé aux élites traditionnellement liées à l'État que façonne l'Université française et dont Henri Fayol, fondateur du management en France, dénonce « l'irresponsabilité » et « l'esprit de routine »<sup>240</sup>. Tourné vers la reproduction de la bourgeoisie économique, incarnant une critique en actes de l'idéologie républicaine méritocratique, le projet scolaire des Roches vise à proposer une éducation mieux adaptée aux dispositions des enfants d'une élite économique internationalisée, moins portés sur l'ascétisme scolaire que les enfants du pôle étatique de l'élite bourgeoise ou que les « boursiers » méritants issues des classes sociales inférieures. On valorise aux Roches les dispositions « naturelles », « la personnalité », marquant par là une préférence pour les compétences sociales au détriment d'aptitudes plus strictement scolaires. Il s'agit, de remplacer l'instruction par l'éducation et de contribuer au développement individuel de chaque élève. L'enseignement dispensé accorde une place importante aux disciplines considérées comme « modernes », et notamment à celles tournées vers l'international (langues vivantes, géographie qui se voient complétées par des voyages à l'étranger)<sup>241</sup>, mais aussi à l'enseignement manuel, au sport (« associé dans les *public school* [britanniques] au *leadership* »<sup>242</sup>) et plus largement, dans la tradition du scoutisme<sup>243</sup>, aux activités de plein-air (facilitées par la situation en pleine campagne normande de l'école). Conformément à une vision leplaysienne du monde social<sup>244</sup>, sont également valorisées la participation active des élèves à la vie de l'école – censée forger chez eux un esprit d'initiative

---

<sup>238</sup> Odile Henry, *Les guérisseurs de l'économie. op.cit.* p. 212. Voir aussi : Nathalie Duval, *L'Ecole des Roches*, Paris, Belin, 2009.

<sup>239</sup> Odile Henry, *Les guérisseurs de l'économie. op.cit.* p. 225.

<sup>240</sup> Cité par Odile Henry, *ibid.*, p.225.

<sup>241</sup> L'importance accordée à l'« international » est une caractéristique constante des écoles de reproduction de la fraction supérieure (et internationalisée) de la bourgeoisie économique (voir Anne-Catherine Wagner, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte, 2007). Odile Henry cite pour sa part Hippolyte Taine, philosophe français du dix-neuvième siècle, qui louait la « culture libre et désintéressée [de la collection de diplômes et de grades] des classes aisées, incarnée notamment par les voyages à l'étranger, dans la tradition du « touring » aristocrate » en opposition au grossier « esprit jacobin » de l'école napoléonienne » (*Les guérisseurs de l'économie. op.cit.*, p. 207).

<sup>242</sup> Odile Henry, *Les guérisseurs de l'économie, op.cit.*, p.208.

<sup>243</sup> Georges Bertier, qui dirige l'Ecole de 1903 à 1944, est président des Eclaireurs de France entre 1921 et 1937 et a pour projet, à travers le scoutisme, de diffuser hors de l'élite la pédagogie nouvelle qui est développée aux Roches.

<sup>244</sup> En référence à Frédéric Le Play, penseur conservateur qui valorise la famille au détriment de l'individualisme moderne.

– ainsi que les valeurs familiales. On a ainsi affaire à un projet d'éducation globale, visant à former non pas de simples bacheliers mais des hommes dans leur globalité : « la tête, le corps et le caractère », comme l'écrit Nathalie Duval<sup>245</sup>. Dans une perspective au confluent du christianisme social (l'École est notamment soutenue par la bourgeoisie protestante) et de la psychologie, le projet politique de ce type d'école est aussi de « remplacer la lutte des classes par la construction personnelle »<sup>246</sup> qui apparaît comme étant garante de la diffusion d'une vision libérale du monde social.

Tout au long du vingtième siècle, réémergera périodiquement ce type de critique de l'École républicaine, au nom à la fois de son inadéquation aux besoins de l'économie et de son inefficacité en matière pédagogique.

L'articulation de ces deux critiques se trouve aujourd'hui encore au principe des transactions collusives qui peuvent se nouer entre promoteurs libéraux du développement d'une éducation aux affaires et militants pédagogiques progressistes<sup>247</sup>. L'École des Roches, à travers les figures de son fondateur Edmond Demolins – soucieux avant tout du rattrapage économique de la Grande-Bretagne par la France – et de celui qui la dirigea pendant un demi-siècle, Georges Bertier – adhérent en 1919, des Compagnons de l'Université Nouvelle<sup>248</sup> – incarne bien cette alliance entre promoteurs d'une adaptation de l'école aux réalités économiques et sociales d'un côté et pédagogues défendant les méthodes actives (qu'on retrouve dans le vaste et hétérogène ensemble que forme l' « éducation nouvelle ») de l'autre.

Certains des traits spécifiques de ces projets pédagogiques élaborés au début du siècle dernier, comme la valorisation de la dimension anti-scolaire et ludique de la formation ou encore la volonté de modeler les personnalités en insufflant chez elles esprit d'initiative et *leadership*<sup>249</sup>, se retrouvent ainsi dans les *curricula* des écoles de commerce actuelles et, plus spécifiquement,

---

<sup>245</sup> Nathalie Duval, *L'École des Roches*, op.cit.

<sup>246</sup> Nicolas Palluau, *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances. 1919-1939*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013, p 19.

<sup>247</sup> Christian Laval *et al.* évoquent de la même façon « un quiproquo politique » autour de l'introduction de la logique des compétences : ce que les auteurs considèrent comme une dimension centrale de la « greffe néolibérale d'un nouvel idéal pédagogique », promue notamment par l'OCDE et la Commission européenne, a en effet obtenu les soutiens de « certains courants de la pédagogie, de la sociologie et de m'administration [qui] n'ont voulu y voir que la mise en œuvre d'un programme de démocratisation de l'école » (in Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément, Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011, p. 225-226).

<sup>248</sup> Mouvement d'enseignants progressistes qui a défendu la démocratisation de l'enseignement au début du vingtième siècle.

<sup>249</sup> Gilles Lazuech (in *L'exception française, le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, op.cit) parle de « pédagogie comportementale » pour décrire la pédagogie en vigueur dans les écoles de commerce actuelles, qui cherchent à forger des savoir-être plus qu'à transmettre des savoirs (à l'aide, par exemple, de dispositifs comme les entretiens de personnalités ou la valorisation extrême de l'engagement des étudiants au sein des associations de l'École).

dans les dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat auxquels est consacré travail. La description que fait Gilles Lazuech de la « pédagogie comportementale » en vigueur dans les écoles de commerce actuelles<sup>250</sup>, qui cherchent à forger des savoir-être plus qu'à transmettre des savoirs – à l'aide, par exemple, de dispositifs comme les entretiens de personnalités ou la valorisation extrême de l'engagement des étudiants au sein des associations de l'École – fait directement écho aux convictions éducatives d'un Henri Fayol ou d'un Joseph Wilbois telles qu'elles sont rapportées par Odile Henry. Le premier se fait en effet le relai d'un patronat défiant envers l'École républicaine et défend une formation renouvelée des dirigeants qui passerait par la transmission des « acquis élémentaires (la règle de trois, les études courtes conçues dans un esprit utilitariste et intégrées dans un projet global de développement de la personnalité), l'esprit d'initiative et la prise de risques, le mépris du verbalisme »<sup>251</sup>. Le second, après avoir été enseignant à l'école des Roches, fonde l'École d'administration des affaires<sup>252</sup> qui vise à doter les chefs d'entreprise d'un nouvel ethos. La formation qui est dispensée promeut « les aptitudes contre les diplômes » et accorde une centrale à la psychologie et la finance.

## II. L'économicisation de l'enseignement après 1945

C'est durant les décennies dites des « Trente Glorieuses » que l'institution scolaire publique endosse véritablement une finalité économique. Cette évolution, qui n'allait pas de soi, est décrite par Philippe Bongrand comme une progressive mise en compatibilité « des lectures économiques et démocratiques de l'enseignement »<sup>253</sup>. Un consensus « modernisateur » émerge en effet après-guerre autour d'une nécessaire élévation du niveau d'éducation de la population française, dans une double perspective de démocratisation et de stimulation de la croissance économique. Les deux dimensions sont intrinsèquement liées dans la mesure où, si la durée de la scolarisation s'allonge pour une proportion toujours plus importante de la population, l'École doit nécessairement offrir des « débouchés professionnels » à ces nouvelles générations scolarisées. Un rôle inédit lui est ainsi attribué : celui de sélectionner et d'orienter les élèves dans des filières considérées comme étant conformes à leurs aptitudes et aux besoins économiques de la société. Cette volonté de *mise en relation de la formation et de l'emploi*

---

<sup>250</sup> Gilles Lazuech, *L'exception française, le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, op.cit.

<sup>251</sup> Odile Henry, *Les guérisseurs de l'économie*, op.cit. p. 185.

<sup>252</sup> Ses enseignements font l'objet d'une publication en sept volumes intitulée *Vade-mecum du chef d'entreprise*, ed. Félix Alcan (source : O. Henry, *ibid*, p. 217).

<sup>253</sup> Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, 98, 2012, p. 35.

émerge d'un intérêt croisé de la part des milieux économiques pour l'institution scolaire et de la part de l'institution scolaire pour les enjeux économiques, que P. Bongrand décrit comme relevant à la fois d'une « pédagogisation des mondes du travail » et d'une « fonctionnalisation de l'institution scolaire »<sup>254</sup>.

Toute une série d'acteurs, au confluent des mondes économique, scolaire et étatique, se font ainsi les relais de cette nouvelle *doxa*, qui articule extension de la scolarisation et mise en relation de l'école et de l'emploi, mais sans toutefois en partager toujours les mêmes conceptions. Lucie Tanguy décrit ainsi un désaccord profond entre le monde scolaire et le monde du travail (à la fois les directions d'entreprise et les syndicats de salariés)<sup>255</sup> sur la forme que doit prendre la scolarisation : quand les premiers prônent la démocratisation de l'enseignement général, les autres défendent plutôt le développement de l'enseignement technique qui, pour les syndicats, constitue la véritable voie d'émancipation des travailleurs. C'est donc sur un certain nombre de malentendus qu'émerge ainsi, en matière de relation formation-emploi, ce que Christian Topalov appelle un « sens commun réformateur »<sup>256</sup>. Comprendre la formation de ce sens commun réformateur, durant les décennies d'après-guerre implique d'analyser la conception éducative des milieux économiques (A) puis les politiques réformatrices mises en œuvre par les institutions étatiques (B).

### ***A. Un intérêt accru du patronat pour l'éducation et la formation***

Odile Henry décrit un véritable « engouement de certains industriels du début du vingtième siècle pour les questions pédagogiques »<sup>257</sup>. Cet engouement, qui ne cesse de s'accroître de la Libération aux années 1970, nous intéresse en ce qu'il préfigure le rôle ultérieur du patronat dans la formulation du problème du « manque d'esprit d'entreprendre » des Français. Il s'agit dès lors de fournir quelques éléments permettant de comprendre les modalités et les formes prises par la construction de l'intérêt du patronat pour l'éducation, sans pour autant procéder à une socio-histoire approfondie de cette question qui pourrait faire en soi l'objet d'une thèse entière<sup>258</sup>.

---

<sup>254</sup> Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs*, op. cit.

<sup>255</sup> Lucie Tanguy, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Education et sociétés*, 16, 2005, p. 104.

<sup>256</sup> Christian Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France. 1880-1914*, Paris, Editions de l'EHESS, 1999, p.44.

<sup>257</sup> Odile Henry, *Les guérisseurs de l'économie. Ingénieurs-conseils en quête de pouvoir*, op.cit., p. 185.

<sup>258</sup> Yohann Morival a, de cette façon, consacré sa thèse à la manière dont l'Europe a été constituée comme un enjeu spécifique au sein des organisations patronales françaises (*Les Europes du Patronat. L'enjeu « Europe » dans les organisations patronales françaises depuis 1948*, op.cit.). Nous n'entendons pas réaliser ici la même thèse sur l'éducation ni même sur l'éducation à l'entrepreneuriat.

En 1946, la principale instance représentative du patronat est refondée sous le nom de Conseil national du Patronat français (CNPF). Georges Villiers, qui a été résistant durant la guerre, en prend la tête. Ce dernier montre rapidement un intérêt marqué pour la formation professionnelle, et même pour l'éducation en général, parce qu'il est persuadé que l'élévation du niveau de la main d'œuvre revêt des enjeux économiques (comme facteur de productivité) et sociaux (en tant qu'instrument de gestion de la main d'œuvre au sein de l'entreprise, voire de paix sociale) décisifs. Il s'agit dès lors, pour le patronat, de faire entendre sa propre conception de l'éducation, à une période marquée par la démocratisation et l'étatisation de l'École. Tout se passe comme si le conflit entre l'Église et l'État – qui a connu son acmé au dix-neuvième siècle – laissait place au vingtième siècle, à une nouvelle controverse scolaire, opposant cette fois les milieux économiques et l'État.

L'étude de différentes publications patronales – le *Bulletin du CNPF* qui devient en 1960 *Patronat Français* puis, à partir de 1971, la *Revue des entreprises ; les Cahiers de recherches et d'études des chefs d'entreprise*, publiés par le Centre de recherches et d'études des chefs d'entreprise (CRC) ; *La Lettre des Entrepreneurs*, qui paraît de 1974 à la fin des années 1980, à l'initiative notamment d'Yvon Gattaz (CNPF)<sup>259</sup> – donne à voir une montée en puissance ambivalente de l'intérêt patronal pour les questions éducatives. Les fractions modernisatrices des milieux professionnels – franges du CNPF regroupées notamment autour du CRC, jeunes patrons du CJP, proches du catholicisme social, etc. – cherchent à convaincre progressivement les patrons qu'ils représentent de l'importance de l'amélioration de la formation des salariés (à l'instar par exemple des actions entreprises dans le monde de l'agriculture, où la défiance face à l'école a été longtemps très forte<sup>260</sup>). Mais cela n'empêche pas la persistance d'une certaine méfiance, dans le monde patronal, face aux diplômés, qui incarnent la volonté de mainmise de l'État sur le recrutement et la carrière des salariés au sein des entreprises<sup>261</sup>. On trouve ainsi, dans les publications et les archives dépouillées, maintes fois défendue cette idée que l'évaluation de la qualification ne peut et ne doit être l'œuvre que du seul l'employeur, et non celle de l'école : si le diplôme est un indicateur utile au premier pour recruter, il ne peut en effet présager entièrement de la qualification du salarié que les patrons entendent être les seuls à

---

<sup>259</sup> Voir en introduction l'explicitation plus précise de la méthode de recherche.

<sup>260</sup> Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs, op.cit.*

<sup>261</sup> Marie-Hélène Jacques et Frédéric Neyrat, « Les entreprises face aux diplômés : l'ambivalence de la posture » in Mathias Millet et Gilles Moreau, *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011.

juger. Ainsi, dans un article paru en 1962 dans *Patronat français*, il est énoncé non seulement que les chefs d'entreprises sont les seuls « juges de la qualité de la formation » reçue par les jeunes, car ce sont eux qui les voient à l'œuvre, mais encore qu'ils devraient être plus étroitement associés à l'institution scolaire et universitaire car ce sont encore eux qui supportent le coût économique des « erreurs et insuffisances de cette formation »<sup>262</sup>.

Un enjeu central, pour le patronat, est en effet de peser sur la définition des contenus, des méthodes et des finalités de l'enseignement. Les principales lignes directrices de la conception éducative du patronat qui affleurent durant les décennies d'après-guerre sont les suivantes : préférence donnée aux savoirs techniques par rapport aux savoirs formels, volonté que la formation initiale et continue prenne le moins possible une forme scolastique, intérêt marqué pour la logique des compétences et l'évaluation continue qui permettent de donner une place plus grande aux savoir-faire et à ce qu'on n'appelle pas encore les « savoir-être » (il est ainsi souvent question, dans les revues dépouillées, de favoriser certaines « attitudes » des élèves, comme par exemple « le goût du travail en commun »<sup>263</sup>), etc. L'utilisation du terme de *formation*, pour englober l'enseignement généraliste et la formation professionnelle (initiale et continue), est une manière d'insister sur la continuité entre ces deux sphères dont la visée partagée doit être l'insertion professionnelle. Cette préférence pour le terme de formation est aussi la marque d'une volonté de diffuser, dans l'ensemble de la sphère éducative, des expérimentations pédagogiques réalisées au sein de la sphère de la formation continue<sup>264</sup>. Contre une conception jugée trop scolaire, trop intellectuelle et trop centralisée de l'éducation initiale<sup>265</sup>, est prôné un enseignement tourné vers la pratique et la profession, dans lequel puissent intervenir les milieux professionnels, au niveau national comme au niveau local. En effet, selon le patronat, « dans le dossier scolaire, on doit pouvoir appréhender non seulement l'homme scolaire mais aussi l'homme professionnel »<sup>266</sup>.

---

<sup>262</sup> « Le problème de la formation de la jeunesse : les chefs d'entreprise doivent concourir de la façon la plus réaliste à la formation de la jeunesse », in *Patronat Français*, n° 215, février 1962.

<sup>263</sup> « La réforme de l'enseignement tend à créer un humanisme technique », in *Patronat Français*, n° 229, mai 1963.

<sup>264</sup> Entreprise marquée par une certaine réussite d'après Lucie Tanguy (« De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *op.cit.*).

<sup>265</sup> Voir par exemple le numéro 13 des *Cahiers du CRC*, consacré à l'éducation permanente (1969) qui porte une critique vive contre l'enseignement existant accusé d'être « trop intellectuel ». Sur les quatorze cahiers, parus entre 1956 et 1974, quatre sont consacrés entièrement ou donnent une large place à l'éducation, ce qui montre le caractère non négligeable mais pas prédominant de la thématique.

<sup>266</sup> « Les relations entre l'école et la profession : comment apprécier les résultats de l'éducation professionnelle », in *Patronat français*, n° 298, 1969.

Un mot d'ordre qui se cristallise peu à peu pendant les « Trente Glorieuses » (et qui est toujours saillant à l'époque actuelle) est celui des « relations industrie-école » ou, comme on le dit à partir des années 1970, des « relations entreprise-école ». Des propositions concrètes, pour resserrer les liens entre ces deux mondes, affluent régulièrement dans la revue du CNPF, comme par exemple l'organisation de stages en entreprises pour les enseignants (il s'agit d'un « serpent de mer », lui aussi toujours bien vivace). Après mai 68, les réflexions du CNPF se portent également de plus en plus sur la « question universitaire » qui devient, après les événements de mai, la « crise » ou le « problème » universitaire. En 1969, est créé, parallèlement à la Commission Enseignement-Formation (qui existe depuis la fondation du CNPF), un Comité de réflexion Enseignement-Formation (auquel les membres de la Commission sont conviés) dont l'organisation en trois groupes de travail, respectivement chargés des problèmes « des enseignements supérieurs », « de l'éducation permanente » et « des enseignements de gestion »<sup>267</sup>, indique ce que sont les préoccupations principales du CNPF en matière d'enseignement à ce moment-là.

Le premier groupe est chargé de traiter prioritairement trois questions : « la répartition des étudiants entre les différentes disciplines », « l'adaptation du contenu des enseignements universitaires aux besoins réels de l'économie » et « la diversification des niveaux d'études à l'intérieur des enseignements supérieurs pour éviter l'engagement dans des voies longues de jeunes incapables d'en bénéficier ». Les quelques documents relatifs aux travaux de ce groupe que nous avons pu consulter montrent que l'endossement d'une visée professionnalisante par l'université est présentée comme étant une urgence, dans un contexte de montée des difficultés d'insertion des diplômés<sup>268</sup>. Les IUT, créés en 1966 sont cités en exemple (même si leur « normalisation » universitaire progressive déçoit) ainsi que, dans une moindre mesure, les écoles d'ingénieurs (qui sont tout à la fois louées et critiquées pour leur dimension trop théorique). En 1973, le CNPF publie un *Rapport sur les enseignements supérieurs*<sup>269</sup> qui insiste une fois de plus sur ce nécessaire rapprochement universités-entreprises, suggérant entre autres une politique plus volontariste en matière de recrutement par les universités d'enseignants associés venant de l'entreprise et une plus grande consultation des milieux professionnels sur ces recrutements.

---

<sup>267</sup> 72 AS 621, EC 38, Commission Sociale Enseignement-Formation (archives du CNPF, consultables au Centre des Archives du Monde du travail à Roubaix).

<sup>268</sup> Dans le numéro 288 de *Patronat français*, paru en octobre 1968, il est expliqué que « la crise de mai 68 a mis en évidence les problèmes (déceptions individuelles, freins économiques) de formations inadaptées » (in « Enseignement et formation : quelques problèmes prioritaires »).

<sup>269</sup> 72 AS 621, EC 38, Commission Sociale Enseignement- Formation

L' « éducation permanente »<sup>270</sup> est également une thématique très présente dans la mesure où, comme l'explique Christelle Dormoy, elle sert de « caution à la perspective adéquationniste qui consiste à faire correspondre l'ensemble des formations scolaires aux emplois futurs supposés » et de « contrepartie à la sélection » à l'entrée de l'enseignement supérieur demandée par le patronat<sup>271</sup>.

La formation à la gestion et aux affaires apparaît enfin comme un autre sujet qui préoccupe de plus en plus le patronat au cours des « Trente Glorieuses », comme le montrent l'existence du troisième groupe de travail institué au sein du comité de réflexion ainsi que la récurrence de ce sujet au sein des archives de la *Commission Enseignement-Formation*. Marie-Emmanuelle Chessel et Fabienne Pavis, dans l'ouvrage sociohistorique qu'elles consacrent à la FNEGE<sup>272</sup>, donnent très bien à voir de quelle façon l'enjeu de la formation des cadres et des chefs d'entreprises s'était imposé dans les années 1960 comme un sujet de premier plan au sein des champs patronaux, étatiques et académiques. Comme l'écrit Fabienne Pavis dans sa thèse :

« L'idée qu'une compétence spécifique soit nécessaire pour gérer les entreprises et les organisations, et que cette compétence soit transmissible et certifiée, n'est pas nouvelle à cette période, mais elle acquiert alors une forte légitimité dans un contexte politique national et international favorable. »<sup>273</sup>

Au-delà de ce consensus général, les conceptions précises qu'ont de la formation à la gestion les différents acteurs en présence ne se rejoignent pas toujours. La nature de ce que doit être la formation à la gestion, au sein des universités et des écoles des commerces, est largement débattue dans les archives et les publications patronales : dans une lettre du 27 avril 1970 adressée à François Ceyrac<sup>274</sup>, Yves Corpet, le rapporteur général de la commission Enseignement-formation, écrit ainsi que « le CNPF a un rôle à jouer pour essayer de préciser nettement ce qu'est la gestion et ce que doivent être les enseignements qui y préparent »<sup>275</sup>. La crainte qui affleure est que sa définition échappe au patronat et qu'en devenant une discipline académique (dotée à terme d'un doctorat et d'une agrégation), elle ne serve pas les besoins des entreprises. Il est également fait mention, dans les archives, de

---

<sup>270</sup> Il est question indifféremment d'éducation et de formation permanente et d'éducation et de formation continue.

<sup>271</sup> Christelle Dormoy, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre consensus partiel, polarisation et compromis », *Formation emploi*, 132, 2015, p. 15-32.

<sup>272</sup> Marie-Emmanuelle Chessel, Fabienne Pavis, *Le Technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, op.cit. La FNEGE est la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises qui a été créée en 1968 pour développer l'enseignement de la gestion en France.

<sup>273</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises*, op.cit., p. 25.

<sup>274</sup> Président de la commission sociale du CNPF entre 1968 et 1972, puis président du Conseil national du patronat français entre 1972 et 1981.

<sup>275</sup> 72 AS 621, EC 38, Groupe de gestion - Comité de réflexion, Enseignement- Formation.

différents projets d'établissements de formation des cadres et des chefs d'entreprise, comme par exemple une « université libre des affaires en 1968 »<sup>276</sup> ou encore des « centres entrepreneuriaux-universitaires » qui introduiraient « les jeunes étudiants au système de valeurs du monde entrepreneurial » (projet confidentiel adressé par la CEGOS<sup>277</sup> à Yves Corpet, en 1970). Si ces projets ne voient pas le jour, faute d'accord notamment entre le CNPF et les chambres de commerce et d'industrie, ils préfigurent néanmoins l'élargissement du débat, de la seule formation à la gestion des (futurs) dirigeants à l'éducation à l'économie et à l'esprit d'entreprendre de l'ensemble des étudiants (voire de la population toute entière). C'est essentiellement à partir des années 1970 que ces thématiques plus ambitieuses émergeront, dans les revues et les archives du patronat. Dès le numéro 295 de *Patronat Français* (de mai 1969) intitulé « La formation économique dans les écoles américaines », un certain Yvon Gattaz déplore ainsi le déficit de création d'entreprises par les ingénieurs qu'il met au compte des insuffisances de l'École française...

### ***B. Quand la politique scolaire et universitaire devint (aussi) une politique économique...***

Si des désaccords existent (que ce soit sur le rôle de l'État dans l'éducation, sur la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur ou encore sur la place et l'organisation de l'enseignement technique), l'élite administrative et politique d'après-guerre partage l'essentiel des vues patronales précédemment évoquées, au premier rang desquelles le diagnostic de l'inadaptation de la formation aux besoins économiques de la société d'après-guerre. Le renouvellement des conditions de production de la politique scolaire et universitaire, qui passe notamment par une légitimité croissante accordée à partir des années 1940-50 à l'expertise économique, constitue la principale condition de possibilité des réformes qui, des années 1950 aux années 1970, bouleversent en profondeur la physionomie du système scolaire français<sup>278</sup>. Les nombreux travaux<sup>279</sup> qui portent sur cette période soulignent unanimement le rôle central

---

<sup>276</sup> 72 AS 621, EC 38, Commission Sociale Enseignement -Formation

<sup>277</sup> La Commission générale de l'organisation scientifique (du travail) a été fondée en 1926 sous le nom de Commission Générale de l'Organisation Scientifique du Travail, au sein de la Confédération générale de la production française (CGPF), l'ancêtre du CNPF. Elle se développe après-guerre comme une association puis comme un groupe mondial (à partir de 1958) spécialisée dans le conseil en organisation puis de plus en plus dans la formation

<sup>278</sup> Philippe Bongrand décrit cet ensemble de réformes comme une « mise en système » des filières, des ordres scolaires qui, auparavant, fonctionnaient de manière non coordonnée (in « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, 98, 2012).

<sup>279</sup> L'existence de très nombreux travaux, qui analysent finement le processus d'économicisation des politiques scolaires et universitaires qui se joue durant cette période, nous conduit en effet à passer un peu plus vite sur cette sous-partie (B). Voir par exemple : Jean-Michel Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième

joué par la Commission de la main d'œuvre du Plan qui, s'arrogeant petit à petit une véritable compétence en matière scolaire (P. Bongrand parle d' « un coup de force »<sup>280</sup>), constitue dès 1946 un lieu de rencontre nodal entre experts de l'Institut national d'études démographiques (INED) et du Plan, politiques en charge de l'École, universitaires (notamment scientifiques) et représentants du monde de l'entreprise. Alfred Sauvy, le directeur de l'INED, et Jean Fourastié, qui préside la Commission de la main d'œuvre à partir du 2<sup>ème</sup> Plan (1954), s'imposent comme les acteurs centraux de la production de savoirs légitimant cette nouvelle représentation adéquationniste des rapports entre éducation et économie qui va dorénavant guider les politiques scolaires.

Le décret Berthoin, adopté en 1959, marque le coup d'envoi des réformes et constitue une véritable rupture du sens même de la politique scolaire. Organisant l'extension de la scolarisation (à travers le relèvement de l'âge de fin de scolarité obligatoire, l'ouverture de l'entrée en sixième ou encore le développement de filières techniques secondaires) il pose aussi les jalons de ce que Pierre Merle appellera la « démocratisation ségrégative »<sup>281</sup>, c'est-à-dire une ouverture progressive de l'enseignement secondaire aux enfants issus des classes populaires mais qui se réalise au sein de filières et d'établissements dominés. C'est ainsi par exemple que sont créés les collèges d'enseignement secondaire (CES) qui permettent d'accueillir en sixième les « nouveaux venus » et de leur dispenser un enseignement secondaire court, tandis que les lycées continuent d'accueillir de leur côté, jusqu'à l'unification du collège organisée par la loi Haby en 1975, une étroite élite bourgeoise destinée à obtenir le baccalauréat. L'enseignement supérieur est également concerné par cette diversification interne des filières qui se réalise durant les années 1960 et 1970. L'adaptation aux besoins de l'économie – qui, sous l'égide d'un Fourastié, se fait de plus en plus *prévision* des besoins de l'économie – ainsi que la massification qui est en cours à l'université implique que celle-ci développe de nouvelles filières destinées à former les étudiants à de nouveaux métiers. Sont ainsi développées des filières techniques, en commerce et management ou sciences de l'ingénieur, dont l'enjeu est le rattachement progressif à l'enseignement supérieur « normal ». Les disciplines scientifiques ainsi que les nouvelles disciplines des sciences humaines et sociales sont également favorisées

---

République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 4, 2007, p. 7-38 ; Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 4, 2002, p. 685-709 ; ainsi que les thèses déjà citées de Philippe Bongrand, Pierre Clément et Christelle Dormoy.

<sup>280</sup> Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950: la fonctionnalisation d'une institution », *op.cit.*, p.51.

<sup>281</sup> Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, Repères, 2002.

au détriment des disciplines classiques (humanité, droit), décriées par les réformateurs comme attirant trop d'étudiants par rapport aux débouchés qu'elles offrent. » Entre 1959 et 1974 sont ainsi créés les diplômes de BTS, de DUT, de MST, de MSG, de DESS<sup>282</sup> ainsi que les filières AES, LEA, MASS et MIAGE<sup>283</sup>, etc. La fonction de ces nouveaux cursus est d'accueillir un public étudiant plus nombreux, qui ne se destine plus uniquement aux professions libérales et à l'enseignement.

L'action de Gaston Berger<sup>284</sup> – professeur de philosophie, industriel et directeur de l'Enseignement supérieur de 1953 à sa mort en 1960, incarnant, de par cette trajectoire, une figure idéale-typique de passeur entre les mondes académique, économique et administratif – a été déterminante en matière de promotion de l'utilité économique des sciences humaines et sociales (au premier rang desquelles la gestion) et de rapprochement entre l'université et l'industrie. G. Berger entretient d'ailleurs un dialogue étroit avec le patronat, notamment avec le Centre de Recherches et d'Etudes des Chefs d'entreprise (CRC) qui l'invite fréquemment<sup>285</sup>. C'est à partir de 1968 que se déploie pleinement le processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur, même si le terme n'est pas encore usité. En analysant le remplacement progressif de la catégorie d'*éducation* par celle de *formation*, qui s'opère pendant les décennies des Trente Glorieuses, Lucie Tanguy souligne ainsi ce paradoxe apparent qu'est la montée en puissance d'une conception instrumentale de l'éducation, au moment même où se réalise une scolarisation massive de la population : tout se passe comme si le succès de l'École se payait finalement d'un affaiblissement de l'autonomie du monde scolaire<sup>286</sup>.

---

<sup>282</sup> Brevet de technicien supérieur. Diplôme universitaire de technicien. Maîtrise des sciences et techniques. Maîtrise de sciences de gestion. Diplôme d'études supérieures spécialisées

<sup>283</sup> Administration économique et sociale. Langues étrangères appliquées. Mathématiques appliquées et sciences sociales. Maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion.

<sup>284</sup> Vincent Guiader, « Gaston Berger, un promoteur multipositionnel des sciences sociales (1953-1960) », in Nicolas Defaud et Vincent Guiader (dir.), *Discipliner les sciences sociales. Les usages sociaux des frontières scientifiques*, Paris, L'Harmattan, 2002.

<sup>285</sup> Le président du CNPF, Georges Villiers, lui rend un hommage vibrant à sa mort : « Sa disparition ne concerne pas seulement l'Université, mais la France tout entière et particulièrement les chefs d'entreprise. [...] Pour nous chefs d'entreprise, nous perdons l'un des principaux artisans de cette liaison entre l'université et l'industrie, que nous nous efforçons de réaliser » (extraits de l'éditorial signé par le président Villiers du n° 202 de *Patronat Français*, décembre 1960).

<sup>286</sup> Thèse dont la pertinence sera discutée lorsque le chapitre 5 ouvrant la « boîte noire » de la pédagogie.

### **III. L'autonomisation de la thématique de l' « éducation à l'esprit d'entreprise » (1970-1996)**

L'injonction à adapter l'enseignement aux besoins de l'économie qui, après avoir connu ses premières formulations au dix-huitième siècle et s'être imposée comme un référentiel central des politiques scolaires de l'après-guerre, donne lieu, au tournant des années 1970-80, à une déclinaison plus spécifique : **le rôle que pourrait avoir à jouer l'institution scolaire en matière de diffusion de l'esprit d'entreprise dans la société française**. Le développement de ce débat préfigure l'émergence, au cours des années 2000, d'une catégorie inédite d'intervention publique en matière d'éducation : la sensibilisation et la formation de la jeunesse à l'*entrepreneuriat*.

Nous verrons que c'est la manière dont est construit le problème du « manque d'esprit d'entreprise » dans l'espace public français (A) qui conduit à envisager des solutions de type éducatif (B) pour y répondre. Nous montrerons également que ce sont les premières expériences de sensibilisation et de formation des étudiants à la création d'entreprises (C), elles-mêmes soutenues par la mobilisation d'entrepreneurs de cause transnationaux (D), qui contribuent à l'installation du concept d'entrepreneuriat dans l'espace public français et à son cadrage comme un problème d'ordre non seulement économique mais aussi éducatif (E). La formulation du problème, l'élaboration des solutions éducatives qu'il est possible d'y apporter et les premières expérimentations de ces dernières consistent moins en des séquences se succédant de manière diachronique qu'en des opérations, souvent simultanées, qui contribuent progressivement à l'autonomisation de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat.

#### ***A. La construction du « manque d'esprit entreprise » comme un problème culturel***

Le processus d'économicisation des politiques scolaires précédemment décrit s'inscrit dans le contexte de la montée en puissance, à partir de l'après-guerre, de l'injonction à adapter les structures de la société française à des « réalités économiques » qui s'imposeraient de manière indiscutable à l'ensemble des sphères d'intervention publique. Cette rhétorique modernisatrice, développée comme on l'a vu notamment au sein du Commissariat général au Plan, connaît une certaine inflexion au cours des années 1970 qui sont marquées par une transformation au niveau international de la conjoncture économique (apparition des premiers signes de la crise économique, stagflation) et politique (érosion du communisme). A partir du milieu de la décennie se diffuse ainsi, dans l'ensemble des pays industrialisés, une nouvelle

manière d'envisager la réforme des structures économiques et sociales : à un État puissant, s'appuyant sur les grandes entreprises nationales, apparaissent désormais comme préférables une puissance publique organisant sa propre mise en retrait du jeu économique<sup>287</sup>, une réduction de la taille des unités de production ainsi qu'une densification d'un tissu de petites et moyennes entreprises supposées plus flexibles et innovantes dans un contexte de mondialisation croissante<sup>288</sup>. L'érosion du modèle de production de masse fordiste, combinée à une offensive idéologique néolibérale s'appuyant sur les travaux de l'économie néoclassique en plein essor, contribue ainsi à redorer le blason de la PME et de la figure de l'entrepreneur associés après-guerre à l'imagerie archaïque de la petite entreprise artisanale, commerciale et agricole.

Aux lendemains de la crise politique de mai 68, ce sont d'abord les représentants du monde patronal qui mettent en avant, avec une vigueur nouvelle, cette figure de l'Entrepreneur. Si la défense de la libre entreprise est apparue dès l'après-guerre comme une cause fédératrice, parce que capable de transcender les clivages patronaux classiques (entre patrons paternalistes et modernisateurs, petits et grands patrons, patrons propriétaires et directeurs, patrons de différents secteurs, etc.)<sup>289</sup>, elle s'impose véritablement au premier rang des revendications patronales dans les années 1970. Les franges modernisatrices du CNPF, regroupées notamment autour l'Institut de l'Entreprise<sup>290</sup>, entendent bien sortir de l'ombre et faire entendre la voix des chefs d'entreprises dans les débats économiques et sociaux qui agitent la société<sup>291</sup>. Il se trouve que la valorisation de l'importance économique et sociale de la création d'entreprise (qu'on désignera sous le label d'entrepreneuriat à partir des années 1990-2000) apparaît comme une rhétorique prometteuse de légitimation de leur rôle. Yvon Gattaz, qui préside le CNPF de 1981 à 1986, fait figure dès les années 1970 d'inlassable promoteur de cette cause de l'entreprise et des entrepreneurs.

---

<sup>287</sup> Il s'agit d'une dimension centrale de la définition que donne François Denord du projet politique néolibéral (in *Néo-libéralisme version française. Histoire d'une idéologie politique*, Paris, Démopolis, 2007). Le rôle de l'État se réduit moins qu'il ne se transforme en devant le garant (et le gardien) du respect de la concurrence.

<sup>288</sup> Pierre-Paul Zalio, *Mondes patronaux et territoires. Esquisse d'une théorie sociologique de l'entrepreneur*, mémoire pour l'Habilitation à diriger des recherches, Institut d'études politiques de Paris, 2005.

<sup>289</sup> François Denord, *Néolibéralisme version française. Histoire d'une idéologie politique*, Paris, Demopolis, 2007, p. 199-206.

<sup>290</sup> « Think tank de l'entreprise » (tel qu'il se présente lui-même) fondé en 1975 à partir de la Section d'études générales du Centre de Recherches et d'Études des Chefs d'entreprise (CRC).

<sup>291</sup> Michel Offerlé, *Les patrons des patrons. Histoire du MEDEF*, Paris, Odile Jacob, 2013.

### Encadré 1: Yvon Gattaz, courtier de la cause l'entreprise

Yvon Gattaz est né en 1925, en Isère, d'un père instituteur devenu artiste-peintre et d'une mère institutrice. Ingénieur de l'École Centrale de Paris, il fonde à vingt-sept ans, avec son frère, une entreprise de connectiques électriques : la société Radiall. En 1977, il entre au conseil exécutif du CNPF et en est élu président en 1981, pour un mandat de cinq ans.

Le vecteur central de l'engagement patronal d'Yvon Gattaz est la défense des petites et moyennes entreprises et du rôle économique de l'entrepreneur qu'il juge trop peu reconnu en France. Il publie régulièrement des ouvrages (le premier, paru en 1970, s'intitule *Les Hommes en gris* et le onzième, et dernier en date, sorti en 2014, *Création d'entreprise : la double révolution*) destinés à promouvoir l'entreprise dans la société, notamment auprès des jeunes diplômés qu'il incite à suivre son propre exemple en se lançant dans la création d'entreprise. Ses convictions sur le rôle des entrepreneurs sont également longuement détaillées dans un chapitre qui lui est consacré (intitulé « Les lois de Gattaz ») dans *Les Patrons*, un ouvrage publié par André Harris et Alain de Sédouy en 1977 au Seuil.

De 1974 à la fin des années 80, il fait également paraître, avec trois compagnons de route une lettre mensuelle intitulée « *Les quatre vérités. La Lettre des Entreprenants* » qui cherche à promouvoir le rôle central de « ceux qui entreprennent » et à substituer cette catégorie à celle de « patrons ». Il fonde, en 1976, l'organisation ETHIC (Entreprises de taille humaine indépendantes et de croissance), un mouvement patronal en faveur de la création et du développement des entreprises de moyenne taille puis, en 1986, l'AJE (Association Jeunesse et entreprises) afin d'œuvrer au rapprochement des jeunes et du monde de l'entreprise et, enfin, en 1995, l'ASPEM-ETI, le syndicat des entreprises de taille intermédiaire (ETI) et des entreprises patrimoniales. Depuis 1989, il est membre de l'Institut (Académie des sciences morales et politiques).

Son fils, Pierre Gattaz, lui succède en 1994 à la tête de l'entreprise familiale puis du MEDEF qu'il préside à son tour depuis 2013, à la suite de Laurence Parisot.

Si le projet de changement de nom du CNPF porté par Yvon Gattaz n'aboutira que vingt ans plus tard, quand le Conseil national du patronat français sera rebaptisé, en 1998, Mouvement des entreprises de France (MEDEF), le dépouillement de l'organe officiel du CNPF, renommé dès 1971 de manière assez significative la *Revue des entreprises*<sup>292</sup>, donne à voir une substitution progressive, dès cette époque-là, des termes d'*entreprise* et d'*entrepreneurs* à ceux d'*industrie* et de *patronat*. Cette transformation lexicale est liée à la tertiarisation en cours de l'économie française mais elle indique aussi une volonté stratégique du patronat d'avoir recours à un vocable fédérateur à même de regrouper dans une même catégorie l'ensemble des chefs d'entreprises et des travailleurs indépendants, tous secteurs confus. Pour Pierre-Paul Zalio, dans cette substitution à l'œuvre des catégories d'*entreprise* et d'*entrepreneur* à celle de *patronat*, se joue également un véritable changement du rôle social de l'entreprise :

---

<sup>292</sup> Voir *supra*.

« c'est la notion même d'entreprise instituée qui est remise en cause en même temps qu'est remis sur le devant de la scène le sens premier du mot « entreprise » (l'action d'entreprendre au prix d'un risque assumé) au détriment de son sens dérivé **(l'institution de cette action dans une entité instituée, sources d'obligation mais aussi pourvoyeuses de droits).** »<sup>293</sup>

C'est cette figure héroïque de l'entrepreneur individuel, caractérisé par des « valeurs d'initiative et de responsabilité et par le goût du risque »<sup>294</sup>, qui ne doit sa réussite qu'à lui-même et n'a de ce fait aucune obligation sociale à assumer, qui s'impose ainsi au tournant des années 1980, repoussant aux oubliettes tant le modèle de la grande entreprise paternaliste du dix-neuvième siècle que celle associée du « compromis fordiste » qui s'était noué au vingtième siècle. Des travaux de sciences sociales, tels que ceux de Michel Foucault<sup>295</sup> ou de François Denord<sup>296</sup>, mais aussi de nombreux essais comme par ceux d'Alain Ehrenberg<sup>297</sup>, de Jean-Pierre Le Goff<sup>298</sup> ou encore de François Cusset<sup>299</sup>, décrivent ce *tournant entrepreneurial* des années 1980, qui se propage bien au-delà du petit cercle des promoteurs historiques du néolibéralisme<sup>300</sup>. Des acteurs issus des rangs de la gauche – « repentis » du gauchisme soixante-huitard, militants de la deuxième gauche puis, dès le « tournant de la rigueur » de 1983, élus de la gauche miterrandienne au pouvoir – contribuent, souvent avec la foi des nouveaux convertis, à la réhabilitation du rôle économique et social de l'entreprise et à son érection en modèle de conduite pour l'individu. Cette promotion de l'entreprise est considérée par Michel Foucault comme la pierre de touche du projet néolibéral, comme le symbole de la conversion de la société française au néolibéralisme qu'il définit comme une « réinformation de la société selon le modèle de l'entreprise »<sup>301</sup>. Il explique ainsi qu' :

« Une économie faite d'unités-entreprises, une société faite d'unités-entreprises : c'est cela qui est, à la fois, le principe de déchiffrement lié au libéralisme et sa programmation pour la rationalisation et d'une société et d'une économie. »<sup>302</sup>

---

<sup>293</sup> Pierre-Paul Zalió, *Mondes patronaux et territoires*, op. cit., p. 54. C'est moi qui souligne.

<sup>294</sup> C'est la définition que donne Yvon Gattaz des « entreprenants » dans un vibrant appel à faire de l'année 1984 « l'année des entreprenants » ; in *Revue des entreprises*, janvier 1984, éditorial. Les entreprenants incluent, dans ce texte, aussi bien les professions libérales que les agriculteurs et les artisans.

<sup>295</sup> Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique*, cours au Collège de France (1978-1979), Paris, Gallimard-Seuil, 2004.

<sup>296</sup> François Denord, *Néolibéralisme version française. Histoire d'une idéologie politique*, op.cit.

<sup>297</sup> Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, Paris, Hachette, 1991.

<sup>298</sup> Jean-Pierre Le Goff, *Le mythe de l'entreprise*, Paris, La Découverte, 1992.

<sup>299</sup> François Cusset, *La décennie. Le grand cauchemar des années 1980*, Paris, La Découverte, 2006.

<sup>300</sup> Patrons, économistes et hommes politiques libéraux dont François Denord fait remonter la mobilisation aux années 1930. Mais comme il l'écrit, toujours à propos du néolibéralisme, « certains idées politiques s'épanouissent longtemps après avoir été formulées pour la première fois » (in *Néolibéralisme version française*, op.cit., p. 303).

<sup>301</sup> Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique*, op.cit., 2004, leçon du 21 mars 1979, p. 247.

<sup>302</sup> Michel Foucault, *ibid*, leçon du 14 mars 1979, p. 231.

C'est dans ce contexte que s'accroît la visibilité d'un problème social, jusque-là timidement formulé par le patronat : celui d'un *manque d'esprit d'entreprise* dans la société française, qui serait à l'origine des difficultés économiques qui se profilent (telles que le défaut de compétitivité de l'appareil productif ou la montée du chômage). Ce « problème » est formulé dans un registre *culturel*, au sens donné par Erik Neveu à la « culturalisation » comme approche consistant à « renvoyer à une culture, à un système de comportement inadapté, la cause de problèmes »<sup>303</sup>. C'est ainsi qu'un certain nombre de traits qui seraient caractéristiques d'une culture française - qui est opposée ici à la culture anglo-saxonne - sont évoqués dans la littérature patronale comme typiques de ce « système de comportement inadapté ». La valorisation historique des professions intellectuelles et/ ou liées à l'État au détriment des activités commerciales, la préférence qui s'en suit des étudiants pour des études de lettres, de droit et de sciences humaines (qui mènent à ces professions socialement valorisées) au détriment de filières plus utiles au développement des entreprises (sciences et techniques, gestion et commerce), la vive contestation, dans la période post-68, des valeurs associées à l'entreprise (profit, travail, discipline, consommation etc.), le manque d'appétence des jeunes diplômés, pour la création d'entreprise ,etc. sont autant de caractéristiques attestant d'un manque d'esprit d'entreprise typiquement français.

Cet « inventaire à la Prévert » indique pourtant un certain flou autour de la notion même d'esprit d'entreprise. Dans la littérature de gestion et de sociologie des organisations comme dans le champ professionnel du management, l'expression « esprit d'entreprise » a été, dans un premier temps, plutôt utilisée dans un sens proche de celui de « culture d'entreprise », *i.e.* pour désigner l'engagement des salariés envers l'entreprise et même leur appropriation personnelle de ses valeurs et de ses objectifs. Cet usage *managérial* de l'esprit d'entreprise diffère quelque peu de l'usage *entrepreneurial*, qui se répand dans un second temps et qui a plus directement à voir avec la capacité d'initiative et la création d'entreprise. Ernest-Antoine Seillière, le futur président du MEDEF, donne en 1996 une définition assez caractéristique de ce second sens de l'esprit d'entreprise<sup>304</sup> (qu'on aura tendance à nommer aujourd'hui souvent « esprit d'entreprendre ») tel qu'il s'est imposé dans les discours de déploration de sa faiblesse en France :

« L'Esprit d'Entreprise s'exprime dans une initiative individuelle qui provoque la création d'une entreprise ou son développement. Indispensable à la réussite collective nationale dans la compétition mondiale, l'Esprit d'entreprise crée l'emploi et la richesse

---

<sup>303</sup> Erik Neveu, *Sociologie politique des problèmes publics*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 224.

<sup>304</sup> Etant entendu que les deux usages ne sont pas non plus sans rapport l'un avec l'autre : ils possèdent tous deux une visée normative désignant un rapport jugé positif au monde de l'entreprise.

sous forme de biens et services. S'il implique la prise de risque, l'Esprit d'Entreprise entraîne l'épanouissement personnel et matériel de celui qui en est animé. »<sup>305</sup>

Afin que le supposé manque d'esprit d'entreprise des Français n'apparaisse pas comme une fatalité culturelle contre laquelle rien ne saurait être entrepris, ses chantres (comme l'actuel MEDEF) aiment à rappeler que le terme d'entrepreneur était à l'origine un terme français qui serait ensuite passé dans la langue anglaise<sup>306</sup>. Ce rappel permet de souligner le lien étroit que la société française aurait entretenu, dans un passé mythique, avec l'Entreprise et l'Entrepreneur (par exemple à travers la figure des bâtisseurs de cathédrale) et invite à déplorer l'étatisation de la société qui, depuis Colbert, aurait eu raison de la flamme entrepreneuriale. Le cadrage culturel qui est fait du problème de manque de création d'entreprises – en termes d'*esprit*, d'*attitude*, voire d'*habitus national* – amène ainsi considérer que les réponses qu'on doit y apporter ne peuvent pas être d'ordre strictement économique et administratif ; sans que cela n'empêche qu'il faille *aussi* prendre des mesures de ce type, telles que la simplification de la création d'entreprise, l'adaptation des statuts juridiques des entreprises, la mise en place d'aides et d'incitations financières pour les créateurs, etc.. Mais la prise en charge d'un problème relevant de la culture d'une société passe d'abord par une entreprise de plus long terme de (re)socialisation de la population.

### ***B. Une seule solution, la (ré)éducation !***

Comme l'écrivait Émile Durkheim, « chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral » et « c'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation ». Il explique en effet que l'éducation a « pour fonction de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société à laquelle il appartient considère comme ne devant être absents d'aucun de ses membres »<sup>307</sup>. Le projet de transformer les Français au regard de cette figure idéale de l'*homo entreprenans* explique ainsi que des promoteurs envisagent, à un moment donné, une action socialisatrice et éducative.

Ce projet éducatif peut avoir des visées variées, allant d'une entreprise diffuse de promotion du rôle économique et social des entrepreneurs, visant à donner envie aux individus de créer

---

<sup>305</sup> *Revue des entreprises*, n°580/ mars-avril 1996, éditorial.

<sup>306</sup> MEDEF Livre Blanc, *Tous entrepreneurs*, 2011. Cette étymologie est en effet démontrée par Hélène Vérin, in *Entrepreneurs Entreprise. Histoire d'une idée*, op.cit.

<sup>307</sup> Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, op.cit., p.50.

leur entreprise, à l'outillage pratique de candidats déjà déclarés à la création d'entreprise. Il peut également prendre des formes variées en fonction des finalités et/ou des populations ciblées : communication en direction de l'opinion publique, formation des formateurs au sens large (enseignants, journalistes, etc.) ou encore éducation directe de certaines catégories de la population (chômeurs, étudiants, élèves du secondaire, femmes).

L'idée de sensibiliser la population au rôle positif des entreprises et de la création d'entreprise s'inscrit dans la continuité d'un projet plus ancien d'amélioration de la connaissance économique de la population, qui a connu différentes formulations avant les années 1970. Philippe Bongrand montre ainsi comment la Commission de la main-d'œuvre du Plan avait, dès les années 1950, estimé qu'il fallait former les citoyens à la compréhension de l'économie afin de les « doter d'un esprit productif »<sup>308</sup>. Sabine Rozier<sup>309</sup> revient, pour sa part, sur l'émergence, dans les années 1960, de formulations alternatives de ce projet d'éducation à l'économie, dans des perspectives cette fois émancipatrices et démocratiques et pas seulement économiques. Des hauts fonctionnaires, des professionnels de la statistique publique ou encore des syndicalistes envisagent en effet l'éducation à l'économie dans une perspective démocratique comme un vecteur du développement de l'esprit critique des citoyens ou encore comme un moyen de renforcer les capacités à se défendre des travailleurs. Mais, c'est à partir des années 1970 que le problème connaîtrait un nouveau déplacement dans la mesure où :

« la question qui domine désormais est celle de l'adéquation du cadre de perception des citoyens à la « réalité » de la vie économique et des entreprises. [...] L'enjeu de la lutte contre ce « décalage » n'est plus, comme autrefois, l'amélioration du débat démocratique mais la compétitivité du pays.»<sup>310</sup>

L'éducation à l'économie est ainsi reformulée comme un moyen d'instiller dans la société une vision positive du rôle des entreprises. Ces mêmes représentants du patronat et leurs soutiens libéraux, qui expliquent que l'habitus national est marqué par une hostilité atavique envers les entreprises, estiment que cette dernière peut néanmoins être combattue par une amélioration de leur formation économique. L'argument avancé est que c'est en raison d'une mauvaise compréhension des « réalités économique » que les Français seraient aussi critiques envers l'économie de marché et les entreprises. Par conséquent, si on leur expliquait mieux les bases

---

<sup>308</sup> Extrait d'un rapport de 1954 cité par P. Bongrand, *La scolarisation des mœurs*, *op.cit.*, 2009, p. 102.

<sup>309</sup> Sabine Rozier, « Une "piqûre d'économie". Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises », *op.cit.*; Sabine Rozier, « L'influence en actes : enquête sur la contribution d'un cercle de grands dirigeants français à la promotion d'une vision "positive" des entreprises », *communication au congrès de l'AFSP*, 2009.

<sup>310</sup> Sabine Rozier, *ibid.*

de l'économie, ils deviendraient alors en mesure de prendre conscience du rôle des entreprises et des entrepreneurs et d'être plus réceptifs à l'esprit d'entreprise. L'Institut de l'entreprise joue un rôle crucial dans cette formulation du problème du manque d'esprit d'entreprise comme un problème éducatif, qu'il réussit à imposer dans le débat public à la fin des années 1970 puis de nouveau au cours des années 2000, à un moment où le ministère de l'Économie se saisit de cette thématique (créant, en 2006, un Conseil pour la diffusion de la culture économique (CODICE) chargé, comme son nom l'indique, de mettre en œuvre des actions pour améliorer les connaissances économiques des Français).

La fronde, régulièrement menée par l'Institut de l'entreprise et divers représentants patronaux<sup>311</sup>, contre l'enseignement de Sciences économiques et sociales (SES) dispensé dans les lycées, indique bien que c'est une *certaine conception* de l'économie qu'ont en tête les promoteurs de l'éducation à l'économie ; et en tous cas pas celle qui est selon eux promue par les enseignants de SES<sup>312</sup>. Cette conception peut être caractérisée par une préférence pour la micro-économie au détriment de la macroéconomie – une trop grande présence de la macroéconomie d'inspiration keynésienne dans les programmes de SES est régulièrement dénoncée –, une vision scientiste de la science économique – qui implique l'existence de « lois économiques » qui s'imposeraient aux autres sphères sociales – ainsi qu'une place de choix (et un rôle positif) attribué à l'acteur central de l'économie que serait l'Entreprise<sup>313</sup>. Une telle conception de l'enseignement de l'économie fait d'elle une discipline à même de fortifier l'appétence pour l'entreprise des jeunes générations.

Le projet de sensibiliser et de former la population de la création d'entreprises émerge parallèlement. Si des programmes de formation à l'entrepreneuriat existent depuis le lendemain de la Seconde guerre mondiale aux États-Unis<sup>314</sup>, ce n'est qu'à partir des années 1970 que des formations de ce type sont développées en France. Elles sont dans un premier temps organisées

---

<sup>311</sup> Par exemple l'association « Positive entreprise » qui produit en 2007 une « analyse » largement médiatisées des manuels scolaires.

<sup>312</sup> Chatel (E.), Caron (P.), Fenet-Chalaye (C.), Le Merrer (P.), Pasquier (P.), Simula (L.), *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*, Editions INRP, 1990 ; Sabine Rozier, « Une "piqûre d'économie" ». Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises », *op.cit.*

<sup>313</sup> Si l'entreprise doit occuper une place centrale dans les programmes d'économie, certains de ses aspects abordés en SES – comme les conflits sociaux qui peuvent éclater en son sein, par exemple autour de la répartition de la valeur ajoutée – ne sont pas du goût des thuriféraires de cette discipline.

<sup>314</sup> Notamment en direction des vétérans qu'il faut réinsérer dans la société, comme le montre Martin Giraudeau, in *La fabrique de l'avenir. Une sociologie historique des business plans*, thèse de doctorat en sociologie, Université Toulouse Le Mirail, 2010.

essentiellement hors du système scolaire<sup>315</sup>, par les organismes consulaires ou des associations (comme l'ADIE<sup>316</sup>), et visent à donner envie à des personnes en reconversion professionnelle de créer leur entreprise ainsi qu'à outiller et accompagner les porteurs de projet. L'enjeu principal étant la lutte contre le chômage, les dispositifs mis en œuvre ciblent en priorité les chômeurs qui sont exhortés, en 1975, par le ministre Raymond Barre à créer leur propre emploi. Le dispositif de l'Aide aux chômeurs créateurs ou repreneurs d'entreprises (ACCRE) est ainsi mis en place en 1977 par les pouvoirs publics, afin d'assurer une aide financière et le maintien d'une couverture sociale aux chômeurs s'essayant à créer leur entreprise<sup>317</sup>. Au cours des années 1980, ce type de formation est développé tous azimuts par une série d'organismes publics, para-publics, associatifs, consulaires ainsi que par des structures marchandes. Décrivant la montée en puissance des réseaux d'accompagnement autour de l'Agence nationale de la création d'entreprise<sup>318</sup>, des guichets mis en place au sein des chambres de commerce, des Boutiques de gestion, de l'ADIE, du Réseau Entreprendre, etc., Fanny Darbus donne à voir l'émergence d'un véritable secteur professionnel de l'accompagnement à la création d'entreprise<sup>319</sup>.

L'idée de former les étudiants (voire les élèves du secondaire même si l'idée est encore peu répandue alors) à la création d'entreprise, afin de leur fournir des compétences en la matière et de leur donner ainsi l'envie et la possibilité de « se lancer », émerge timidement dans les années 1970. Cette « matière » est alors introduite dans les *curricula* de quelques établissements pionniers (principalement des écoles de commerce, qui dépendent souvent elles-mêmes des organismes consulaires), sous la formes de cours, de filière spécialisés ou encore de dispositifs d'accompagnement des projets portés par les étudiants ou les jeunes diplômés. La réhabilitation de la (petite) entreprise et de l'entrepreneur dans la société, le nouveau mot d'ordre de professionnalisation des études supérieures ainsi que l'essor des sciences de gestion forment un contexte favorable à la diffusion de cette conviction selon laquelle le rapprochement entre l'enseignement supérieur et l'entreprise pourrait *aussi* passer par la formation des étudiants à

---

<sup>315</sup> Fanny Darbus, « L'accompagnement à la création d'entreprise », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, décembre 2008, 175, p.18-33.

<sup>316</sup> Association pour le droit à l'initiative économique, créée en 1989.

<sup>317</sup> Sarah Abdelnour, *Moi, petite entreprise. Les auto-entrepreneurs, de l'utopie à la réalité*, Paris, PUF, 2017 ; Martin Giraudeau, « La firme en formules. L'Aide aux chômeurs créateurs ou repreneurs d'entreprise », *Idées économiques et sociales*, 152, 2008, p. 35-42.

<sup>318</sup> L'ANACE, créée en 1976, est devenue en 1996 l'APCE (Agence pour la création d'entreprises) puis, depuis 2016, l'Agence France Entrepreneur.

<sup>319</sup> Fanny Darbus, « L'accompagnement à la création d'entreprise. Auto-emploi et recomposition de la condition salariale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 175, 2008.

l'esprit et à la création d'entreprise. L'enjeu est (au moins) double puisqu'il s'agit à la fois d'amener des diplômés à créer des entreprises afin de favoriser l'émergence d'entreprises innovantes (et revitaliser par là le tissu économique français) et de réformer l'enseignement supérieur.

### ***C. Les expériences pionnières d'enseignement de l'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur***

Cette époque pionnière – qui précède la diffusion plus large de l'entrepreneuriat qui intervient à partir de la fin des années 1990 – est celle des expérimentations locales, portées par une poignée d'acteurs, principalement dans des écoles de commerce, dans quelques écoles d'ingénieurs et dans de plus rares universités. Avant d'évoquer les programmes qui éclosent en France, il est nécessaire d'opérer un détour par les États-Unis où l'entrepreneuriat se structure plus précocement qu'ailleurs comme une discipline et une filière de formation, processus qui sert en France de modèle de référence.

#### **1. Du modèle américain des *entrepreneurship studies* ...**

Bien avant que le terme d'entrepreneuriat ne fasse florès de notre côté de l'Atlantique, les *entrepreneurship studies* se développent aux États-Unis comme un domaine d'enseignement et de recherche dédié à l'étude de l'entrepreneur et de l'entreprise, au confluent du management, de la psychologie, de la sociologie économique et de la sociologie des organisations<sup>320</sup>.

Jerome Katz, lui-même enseignant-chercheur dans cette discipline, indique que le tout premier cours d'*entrepreneurship*<sup>321</sup> dispensé dans une université américaine l'a été au sein de la Harvard Business School, en 1947, à destination des étudiants de seconde année de MBA<sup>322</sup>. Recensant le développement des cours, des infrastructures académiques (chaires, postes d'enseignants titulaires, centres de recherche, revues etc.) ainsi que des publications dans ce domaine de spécialité naissant, il montre comment les *entrepreneurship studies* se sont

---

<sup>320</sup> Pierre-Paul Zalio, *Mondes patronaux et territoires. Esquisse d'une théorie sociologique de l'entrepreneur*, 2005, *op.cit.* Pierre.-Paul Zalio, « Sociologie économique des entrepreneurs », in Philippe Steiner et François Vatin, *Traité de sociologie économique*, Paris, PUF, 2013 ; Peter B. Robinson, M. Haynes, « Entrepreneurship Education in Major universities », *Entrepreneurship theory and practices*, 3, 1991, p.41-52.

<sup>321</sup> Nous conserverons dans cette sous-partie le terme américain d'*entrepreneurship* car sa traduction en français constitue un enjeu qui fera lui-même l'objet de développements ultérieurs.

<sup>322</sup> Jerome A. Katz, « The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education (1876-1999) », *Journal of Business Venturing*, vol. 18, 2003, p.283-300.

timidement installées dans le paysage académique américain dans les années 1970 puis plus franchement au cours des années 1980 et 1990. Pour mener à bien ce repérage quantitatif, l'auteur retient une définition extensive du label d'*entrepreneurship studies* incluant :

« a collection of academic disciplines and specialities including entrepreneurship, new venture creation, entrepreneurial finance, small business, family business, free enterprise, private enterprise, high-technology business, new product development, microenterprise development, applied economic development, professional practice studies, women's entrepreneurship, minority entrepreneurship and ethnic entrepreneurship »<sup>323</sup>

Cette définition englobe ainsi l'ensemble des cours et des recherches ayant trait non seulement à la création d'entreprises mais aussi au développement de projets internes à une organisation (ce qu'on désigne aujourd'hui, en français, à l'aide du néologisme d'*intrapreneuriat*) ainsi qu'à la gestion et au développement des petites entreprises. Aujourd'hui encore, aux États-Unis comme en France, se maintient une relative interconnexion entre le champ de l'*entrepreneurship* et celui du *small business* (PME en français), même si le premier, qui a pourtant pris son essor dans le champ du second, est désormais dominant. La figure qui suit, réalisée par J. Katz sur la base de ses propres comptages et de ceux d'autres chercheurs américains, montre que, quelle que soit la définition de l'*entrepreneurship* qui est retenue (celle de Solomon<sup>324</sup> étant par exemple plus extensive que celle de Vesper<sup>325</sup>) et l'indicateur qui est choisi (nombre d'établissements offrant un cours ou nombre de postes), la diffusion de cette spécialité dans l'espace académique connaît un véritable essor à partir des années 1980.

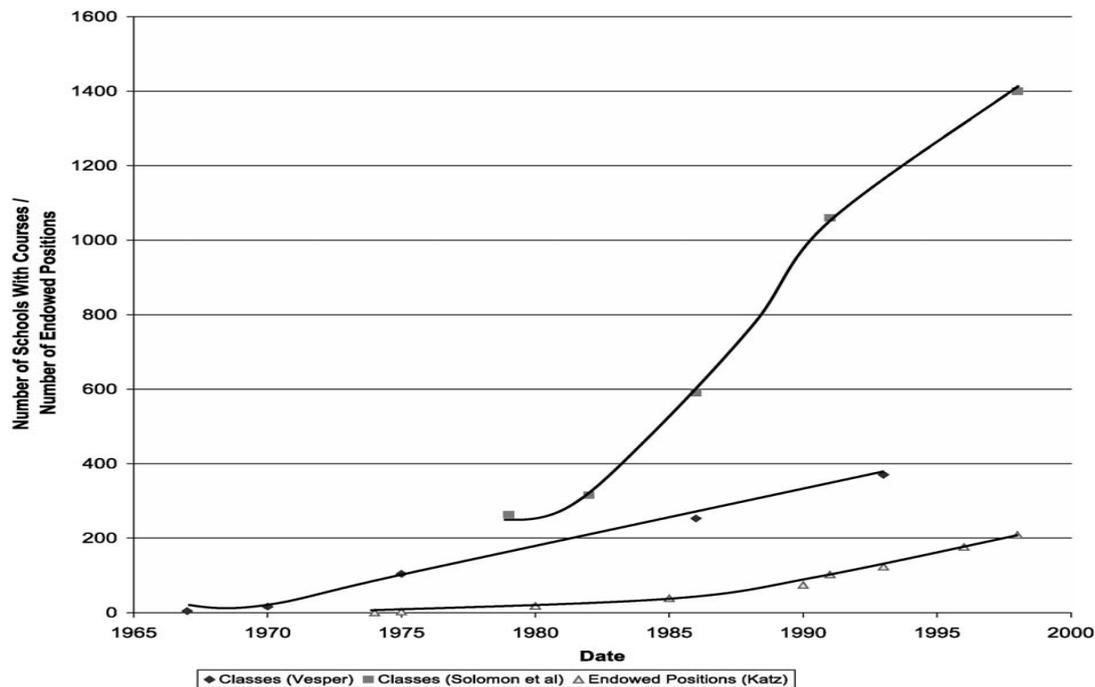
---

<sup>323</sup> *Ibid*, p. 284.

<sup>324</sup> George T. Solomon est professeur de management à l'université de Washington et fondateur du « Center for Entrepreneurial Excellence ». Après être devenu (en 1982) l'un des premiers docteurs en entrepreneuriat d'une *business school* américaine de premier rang, il s'est investi, tout au long de sa carrière, dans la promotion de l'*entrepreneurship* et du *small business management* comme disciplines académiques.

<sup>325</sup> Titulaire d'un doctorat de sciences de l'ingénieur (1969), Karl H. Vesper est professeur émérite de « Management, Mechanical Engineering and Marine Studies » à l'université de Washington. Il est reconnu comme étant l'un des pionniers de la recherche et de l'éducation en entrepreneuriat.

## Graphique 1 : L'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur américain



“Growth in number of endowed positions<sup>326</sup> and schools with entrepreneurship courses”

Source: Jerome A. Katz, « The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship Education (1876-1999) », *Journal of Business Venturing*, vol. 18, 2003, p.291.

Les institutions pionnières en matière d'*entrepreneurship* sont des établissements prestigieux qui, aujourd'hui encore, font figure de référence mondiale dans ce domaine. Ainsi, le Massachusetts Institute of Technology (MIT) propose-t-il son premier cours d'*entrepreneurship* en 1958, l'université de Stanford en 1967, le Babson College en 1968 (il s'agit alors du premier cours proposé au niveau *undergraduate*) ; l'université de Southern California crée le premier MBA spécialisé en *entrepreneurship* en 1971 puis la première spécialisation au niveau *undergraduate* en 1972 ; quant au premier cours offert dans une école d'ingénieur, il date de 1983. Selon Karl A. Vesper<sup>327</sup>, si 16 établissements d'enseignement supérieur américains proposent en 1970 un enseignement en *entrepreneurship*, ils sont 104 en 1975, 253 en 1986 et 370 en 1993.

Parallèlement à cette croissance exponentielle de l'enseignement, un champ de recherche spécialisé se structure peu à peu : de nombreuses revues sont ainsi créées, à la suite du *Journal of Small Business* lancé dès 1953, tandis que l'« Entrepreneurship Interest Group », fondé par

<sup>326</sup> Chaire

<sup>327</sup> Ce professeur d'*entrepreneurship* republie régulièrement, en 1974 et 1993, un ouvrage intitulé *Entrepreneurship Education* qui fait état du développement de l'éducation à l'*entrepreneurship* (voir le premier : *Entrepreneurship Education 1974*, Milwaukee, WI: Society for Entrepreneurship Research and Application).

Vesper en 1974 au sein de l'Academy of Management<sup>328</sup>, devient, en 1987, l'« Entrepreneurship division », ce qui marque une étape importante dans la reconnaissance académique des *entrepreneurship studies* comme domaine de spécialité des sciences du management<sup>329</sup>.

Katz pourra ainsi conclure, en 2003, à une :

« broader acceptance of entrepreneurship as a discipline of value in academia, and [...] a tremendous success for a field that 20 years ago was uncertain of itself or its value »<sup>330</sup>

La reconnaissance de ce domaine de spécialité dans les systèmes d'enseignement supérieur européens est plus tardive et laborieuse qu'aux Etats-Unis. Comme le montre Olivier Zunz<sup>331</sup>, les liens entre universités, laboratoires de recherche et entreprises sont beaucoup plus distendus en Europe qu'aux Etats-Unis. Cela se traduit notamment dans le fait que les universités européennes sont bien moins dotées en financement privés (qui ont été décisifs dans le développement de *l'entrepreneurship* au sein des universités américaines); et que la légitimation d'une discipline aussi appliquée que *l'entrepreneurship* y pose plus de problèmes. En France, les premières expériences pédagogiques sont principalement l'œuvre d'enseignants d'écoles de commerce et de départements universitaires de gestion, ayant effectué tout ou partie de leur formation aux États-Unis<sup>332</sup>. Jusqu'en 1996, elles restent éparses, témoignant simplement de l'intérêt pour l'entrepreneuriat de quelques acteurs isolés.

## 2 ... aux premières expérimentations françaises

Les expérimentations pionnières d'enseignements ayant trait à la création d'entreprise naissent d'abord au sein d'écoles de commerce puis, dans une moindre mesure, d'écoles d'ingénieurs. La plus grande segmentation du champ de l'enseignement supérieur et de la recherche qui existe en France – entre les universités, les grandes écoles et le CNRS – a pour effet que ce qu'on n'appelle pas encore systématiquement « l'entrepreneuriat » se développe, entre 1976 et 1996, de manière beaucoup plus déconnectée des enjeux de recherche que dans

---

<sup>328</sup> Il s'agit de l'association académique de référence dans le domaine du management au niveau international.

<sup>329</sup> Qu'on appelle plus fréquemment en France les sciences de gestion.

<sup>330</sup> J. Katz, « The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship Education (1876-1999) », *op.cit.*, p. 298.

<sup>331</sup> Ce dernier considère même que les relations étroites entre science et industrie (et aussi armée) qu'ont su mettre en place, de manière inédite, les Américains constituent un facteur central de leur imposition comme première puissance mondiale par au vingtième siècle ; in Olivier Zunz, *Essai sur l'essor d'une grande puissance*, Paris, Fayard, 2000 [1998].

<sup>332</sup> Certains ont compté au rang des boursiers de la FNEGE, dont Fabienne Pavis a fait la sociologie dans sa thèse (*Sociologie d'une discipline hétéronome, Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises*, *op.cit.*).

les universités américaines, qui regroupent en leur sein les laboratoires de recherche et les *business schools*. La constitution d'un champ disciplinaire en quête de légitimité académique, à l'image des *entrepreneurship studies*, n'est pas encore du tout d'actualité durant cette première période.

Le premier programme qui affiche l'ambition de former des entrepreneurs, est celui que développe Robert Papin, à HEC. Cet enseignant, né en 1939, qui a séjourné un an à l'université de Stanford, fonde en 1976 le programme *HEC-entrepreneurs* qui acquiert rapidement le double statut d'année de spécialisation, proposée aux étudiants de troisième année de l'école, et de mastère, ouvert aux diplômés d'autres établissements (pour l'essentiel des ingénieurs). Si la formation<sup>333</sup> évoluera, à partir de la fin des années 1990, le projet initial n'était pourtant pas de former directement à la création d'entreprise, comme le rappelle le successeur de Robert Papin depuis 2004 :

« il s'agissait à l'époque de partir de la création d'entreprise pour former des dirigeants, de les former à la création de petite entreprise pour en faire de grands dirigeants avec l'idée de « qui peut le plus peut le moins ». Mais il n'était pas question qu'ils créent des entreprises pendant ni même à la sortie de leurs études. C'était pas du tout à la mode à l'époque et, de toutes façons, pour Papin, l'entrepreneuriat ne pouvait s'envisager qu'après une expérience professionnelle importante. Et puis les familles ne payaient pas des études à HEC pour que leur enfant devienne chef de petite entreprise ! »<sup>334</sup>

Le « métier d'entrepreneur » est donc compris dans un sens très large : il s'agit moins de rendre les jeunes diplômés capables de créer immédiatement leur petite entreprise que de forger chez eux des compétences entrepreneuriales jugées décisives pour *créer, diriger, reprendre, redresser* ou encore *conseiller* une entreprise, ces activités correspondant, à partir de 1983, aux différents « chantiers » auxquels doivent participer les étudiants durant leur formation. Robert Papin développe ainsi un produit éducatif – qu'il vendra à d'autres établissements sous le nom de la « Pédagogie Entrepreneur » – consistant à former, à l'aide de méthodes pédagogiques basées sur « l'action »<sup>335</sup>, un nouveau type de leader doté des compétences de l'entrepreneur. Les principaux univers de référence de son instigateur sont l'armée, le sport et l'artisanat : engagé dans un régiment de parachutistes durant la guerre d'Algérie, Papin aime ainsi faire pratiquer à ses étudiants ce type de sports extrêmes et décrit sa formation comme celle d'un

---

<sup>333</sup> Qui compte à peine une vingtaine d'étudiants contre une centaine aujourd'hui.

<sup>334</sup> Entretien avec François Roueff, réalisé le 28/05/2014 dans un restaurant. Cet ancien entrepreneur (diplômé de l'Ecole militaire de Saint Cyr et docteur en gestion) exerce en 2014 comme consultant, professeur titulaire au CNAM et professeur associé à HEC où il dirige le programme « HEC-Entrepreneurs ».

<sup>335</sup> Voir le site personnel de Robert Papin (<http://www.robertpapin.com>) ainsi que son ouvrage *L'art de diriger* (Paris, Dunod, 1995, 2<sup>ème</sup> édition 2002) où il détaille sa conception pédagogique.

« corps d'élite » au sein de HEC ; il ne cesse par ailleurs de louer le « tour de main » de l'artisan qu'il valorise au détriment de toute forme d'« académisme », ce qui ne manque pas d'ailleurs de le placer parfois en porte-à-faux par-rapport à la stratégie d'academicisation entamée progressivement par le directeur d'HEC<sup>336</sup>.

D'autres expériences pédagogiques en matière de création d'entreprise voient le jour, dans l'enseignement supérieur français, au cours des années 1980 et de la première moitié des années 1990.

A l'ESC de Lyon est créé en 1984, le « Centre des Entrepreneurs ». Cette institution dans l'institution, mise sur pied par Philippe Albert à son retour des États-Unis<sup>337</sup>, donnera naissance à un incubateur ainsi qu'à différents programmes d'enseignement et de recherche sur la création d'entreprises, qui contribueront à faire de l'école lyonnaise un établissement réputé en entrepreneuriat. Cette spécialisation s'inscrit dans une stratégie de légitimation de l'établissement. Fabienne Pavis fait en effet le récit, dans sa thèse, de la manière dont l'ESC Lyon (devenue, en 2005, EM Lyon) s'est hissée quasiment au rang des plus grandes écoles parisiennes en ne cherchant pas, dans un premier temps, à les concurrencer sur le terrain de l'excellence académique mais en affichant « une orientation résolument entrepreneuriale »<sup>338</sup>. Dans les années 1980, d'autres écoles de commerce lui emboîtent le pas en développant à leur tour la formation à l'entrepreneuriat, au premier rang desquelles se trouvent l'ESCP, sous la houlette de Patrick Séricourt<sup>339</sup>, l'ESC Paris, l'ESSEC, l'INSEAD, l'ESC Lille ou encore l'ESC Clermont<sup>340</sup>.

---

<sup>336</sup> François Roueff a conservé ce mythe de l'armée (l'année s'ouvre par un « raid d'intégration » dans le Jura et comprend un séminaire à l'Ecole navale) et cette appétence pour « la pratique » tout en jugeant nécessaire d'articuler la formation à la recherche en entrepreneuriat qu'il dit (en entretien) ne pas mépriser pas comme son prédécesseur.

<sup>337</sup> Né en 1940, Philippe Albert est diplômé de HEC et de l'INSEAD. Après avoir été directeur commercial dans une PME, il est embauché en 1969 par l'ESC de Lyon au départ pour mettre en place un enseignement en marketing. Il fera une grande partie de sa carrière dans l'école lyonnaise, devenant même dirigeant du groupe ESC Lyon, avant de rejoindre la CERAM Business School de Nice-Sophia Antipolis. Il est par ailleurs consultant et président d'honneur de l'Académie de l'entrepreneuriat (une association réunissant des enseignants-chercheurs et des « professionnels », dont la création sera retracée un peu plus loin dans ce chapitre) incarnant ainsi une figure typique de passeur entre les mondes académique et économique.

<sup>338</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises op.cit.*, p.166.

<sup>339</sup> Né en 1946, Patrick Séricourt est également un passeur entre le monde académique et le monde économique, qui a joué un rôle important dans le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. Professeur à l'ESCP de 1970 à 2006, titulaire d'un doctorat de gestion obtenu à l'université de Dauphine en 1979, il poursuit aujourd'hui la carrière de consultant et d'entrepreneur qu'il avait toujours menée en parallèle du professorat. Il est membre fondateur de l'Académie de l'Entrepreneuriat.

<sup>340</sup> Pour constituer cette liste non exhaustive, nous nous appuyons entre autres sur les indications fournies par Alain Fayolle in « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif supérieur français : un regard sur la situation actuelle », paru dans le numéro spécial (3) de la revue *Gestion 2000* intitulé « L'enseignement de l'entrepreneuriat » paru en 2000.

Du côté des écoles d'ingénieurs, l'École des Mines d'Alès propose, dès 1984, d'accompagner ses élèves porteurs d'un projet de création. Un incubateur est créé qui permet aux étudiants et jeunes diplômés de mettre au point leurs produits au sein des laboratoires de l'École, en bénéficiant d'une formation à la création d'entreprise et d'une bourse. Citons aussi l'École centrale de Lyon ainsi que celle de Paris qui, dès les années 1980, développent des enseignements en création d'entreprise et des dispositifs d'accompagnement des étudiants désireux de créer. Au début des années 1990, une option « création d'entreprise » est proposée par l'École Centrale de Paris sous la forme d'un tutorat personnalisé destiné aux étudiants qui souhaitent profiter de leur dernière année d'études pour développer un projet. Ces dispositifs pionniers, développés entre 1976 et 1996, dans des écoles de commerce et d'ingénieur restent à la fois relativement confidentiels tout en résistant au fil du temps et en permettant quelques belles réussites entrepreneuriales au sein des plus grandes écoles. Daniel Gourisse, le directeur de l'École Centrale déclare ainsi à la presse en 1997, à propos du dispositif d'aide à la création d'entreprise offert par l'école, que « le nombre d'étudiants varie de trois à une petite dizaine selon les promotions ». Si l'effectif reste assez limité, il précise que « le taux de succès [des entreprises créées] est de 80 % »<sup>341</sup>.

Dans les universités, les dispositifs d'éducation à la création d'entreprise se font encore plus rares que dans les écoles. Denis Mortier décrit, dans un rapport publié en 1996<sup>342</sup>, un « désert » dans les universités en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat, les « oasis » ne se trouvant que dans quelques rares grandes écoles. Quelques dispositifs émergent cependant, principalement dans des départements de gestion où se trouvent des équipes d'enseignants-chercheurs intéressés par la problématique de la petite entreprise. Ce champ académique constitue en effet un terreau favorable à la naissance d'un intérêt pour la recherche et l'enseignement sur la création d'entreprise. Citons, parmi d'autres expériences, la création pionnière en 1985 d'un DESS de « Gestion des PMI » à l'université de Tours (comme l'indique cet intitulé, le lien avec la problématique de la création d'entreprise *stricto sensu* est encore assez distant), suivie de celle, en 1987, d'un DESS de « Gestion et Développement des PME » à l'université de Reims, puis bientôt d'une dizaine d'autres DESS centrés à la fois sur la gestion des PME et la création d'entreprises. A l'université Dauphine est proposé dès 1989, dans le cadre de la Maîtrise de Sciences de Gestion (MSG), un « certificat d'entrepreneuriat » devenu

---

<sup>341</sup> « Formation. Les écoles s'interrogent de plus en plus sur la manière de combler ce déficit », in *Le Monde*, 5 juin 1997.

<sup>342</sup> Denis Mortier, *Réflexions et propositions sur la création d'entreprises à forte croissance*, rapport réalisé pour le ministère de l'Industrie, 1996.

depuis lors un DESS puis, depuis la réforme LMD, un master renommé en entrepreneuriat. Les formations universitaires qui sont développées sont à la fois plus étroitement articulées à la recherche en gestion que celles proposées par les grandes écoles, mais moins tournées vers la création d'entreprises ; même si comme on l'a vu, l'accompagnement à la création d'entreprise réelle reste, même à *HEC-Entrepreneurs*, balbutiant jusqu'à la fin des années 1990.

Les établissements pionniers le resteront pendant deux décennies avant qu'un intérêt plus large, pour ce qui va progressivement être désigné par le terme d'*entrepreneuriat*, ne se manifeste hors de ce cercle restreint, principalement à partir de la seconde moitié des années 1990. Mais avant d'analyser cette seconde période, il faut évoquer l'activisme d'organisations internationales qui travaillent, dès la fin des années 1980, à la mise en forme de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat et à sa popularisation en Europe.

#### ***D. La mobilisation experte d'entrepreneurs de cause transnationaux***

Parallèlement aux premières mobilisations patronales et aux expérimentations menées par des acteurs académiques au sein de leurs établissements respectifs, se mobilisent également, à partir de la fin des années 1980, des entrepreneurs de cause transnationaux qui cherchent à ériger l'éducation à l'esprit d'entreprise en un « objet de préoccupation et de débat »<sup>343</sup> au sein de l'espace public européen. Un important travail d'expertise est mené afin de concevoir les solutions qu'il serait possible d'apporter au problème du « manque d'esprit d'entreprise en Europe », contribuant par-là à naturaliser l'existence de cet enjeu<sup>344</sup>. Deux organisations internationales s'investissent notamment dans cette entreprise : le *European Forum for Entrepreneurship Research* (EFER), organisme créé spécifiquement dans le but de favoriser l'importation des *entrepreneurship studies* des États-Unis vers l'Europe, ainsi que l'*Organisation de coopération et de développement économiques* (OCDE), institution à vocation généraliste mais qui s'intéresse de manière précoce à l'éducation de la population à l'entrepreneuriat.

L'EFER est fondé en 1987 par des dirigeants allemands et néerlandais, anciens étudiants de la Harvard Business School, afin d'encourager les établissements d'enseignement supérieur

---

<sup>343</sup> C'est une des définitions que donne Erik Neveu du concept de « problème public » (in Erik Neveu, *Sociologie politique des problèmes publics op.cit.*, p.7).

<sup>344</sup> Claude Gilbert et Emmanuel Henry, « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *Revue française de sociologie*, 1, 2012, p. 35-59.

européens à rattraper le retard qu'ils auraient par rapport à leurs homologues américains en matière de l'enseignement et de recherche en entrepreneuriat<sup>345</sup>. La mobilisation passe par l'organisation de colloques, regroupant des chercheurs et des entrepreneurs des deux côtés de l'Atlantique, par la formation d'enseignants-chercheurs à l'enseignement de l'*entrepreneurship*, par des sessions de production collective de supports pédagogiques sur le modèle des « cas » (qui sont à la base de l'enseignement de la gestion) ou encore par des publications au confluent de la recherche et de l'expertise. Des recensements de l'état de l'enseignement et de la recherche en entrepreneuriat en Europe sont régulièrement effectués, parfois en collaboration avec l'OCDE<sup>346</sup>. Les acteurs de l'EFER entendent ainsi contribuer à la diffusion en Europe de « bonnes pratiques » éducatives en entrepreneuriat ainsi qu'au développement d'une recherche dans ce domaine, les deux domaines étant intrinsèquement liés dans la perspective de promotion des *entrepreneurship studies* telles qu'elles s'affirment aux États-Unis. Le cadrage du « problème » de l'éducation à l'esprit d'entreprise qui est adopté est ainsi celui d'un retard des sociétés européennes auquel il est possible de remédier grâce à une transformation accélérée des systèmes d'enseignement supérieur du vieux continent (sur le modèle américain).

L'OCDE, notamment à travers les travaux de son Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), fait elle aussi figure de pionnière dans l'entreprise de problématisation et de diffusion de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat en Europe. Fabienne Pavis a montré comment cette organisation internationale, dès les années 1960, s'intéresse aux politiques éducatives (alors que cette thématique ne figure pas dans ses champs explicites de compétences) promouvant notamment, avec l'UNESCO, le principe d'une *éducation adaptée à l'économie*<sup>347</sup>. En 1989, alors que la thématique est encore assez confidentielle de ce côté de l'Atlantique, l'organisation publie un rapport intitulé *Apprendre à entreprendre : nouvel enjeu pour l'éducation et la formation*<sup>348</sup>, rédigé par l'un de ses experts, Colin Ball. Ce rapport fait état de mutations économiques et sociales de grande ampleur qui rendraient indispensable à l'insertion professionnelle l'adoption d'une « attitude entreprenante » ou d'un « esprit d'entreprise » (les expressions étant utilisées indifféremment dans le texte français). Le rapport recommande que

---

<sup>345</sup> Voir le site : <http://www.efer.eu>. Les principaux partenaires français de cet organisme sont les écoles de commerce les plus prestigieuses telles que HEC, l'ESSEC, l'EDHEC, l'INSEAD ou encore l'EM Lyon.

<sup>346</sup> Voir par exemple la contribution de Karen Wilson, membre fondatrice de l'EFER, à une publication dirigée par l'OCDE intitulée *Entrepreneurship and Higher Education*, paru en 2008 (chapitre 5 : « Entrepreneurship education in Europe »)

<sup>347</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises*, op.cit., p.85.

<sup>348</sup> En anglais, le rapport est intitulé *Towards an 'Enterprising Culture': A Challenge for Education and Training*.

les programmes scolaires et universitaires européens évoluent en conséquence, de manière à façonner chez les jeunes cette nouvelle mentalité requise par l'état de « changement permanent » qui caractériserait désormais les sociétés post-industrielles. L'« esprit d'entreprise » est d'ailleurs lui-même défini – de manière à la fois normative et très large – comme « une disposition favorable [...] au changement », une façon de le « considérer comme normal, comme une occasion à saisir et non comme une source de problèmes »<sup>349</sup>. On a affaire ici à une définition particulièrement extensive de la notion d'esprit d'entreprise, prélude à son évolution dans les décennies qui suivent. L'éducation à l'esprit d'entreprise est en effet présentée, dans le rapport, comme ayant des visées bien plus larges que la seule création d'entreprises et comme étant amené se déployer bien au-delà du cadre académique des *entrepreneurship studies*. Ce cadrage extensif du problème est cohérent avec l'objectif du texte qui est de recommander l'enseignement de l'esprit d'entreprise à *tous*, et non pas aux seuls étudiants aspirant à créer ou à diriger des entreprises. Ce rapport précurseur de 1989 contient ainsi en germe les principales justifications qui seront apportées à la diffusion de l'esprit d'entreprise dans le système éducatif, quand celle-ci commencera à devenir effective en France au cours des années 2000. Ces justifications sont principalement d'ordre **économique** (stimuler l'économie), **social** (lutter contre le chômage, et notamment le chômage des jeunes), **culturel** (transformer les individus en entrepreneurs d'eux-mêmes dans un environnement considéré comme toujours plus instable) et **éducatif** (transformer les méthodes d'enseignement et l'organisation du système éducatif à travers l'introduction de l'entrepreneuriat et dans le but de l'introduire). L'articulation de ces différents registres argumentaires cherche ainsi à ériger la diffusion de l'esprit d'entreprise dans et par le système éducatif, comme une finalité éminemment souhaitable, une sorte d'évidence dépolitisée<sup>350</sup> aussi peu critiquable et consensuelle que peut l'être l'amélioration de l'insertion professionnelle des jeunes. Il est à noter que ce premier rapport de l'OCDE sur le sujet insiste moins sur la nécessité de créer des entreprises pour dynamiser le tissu économique (l'idée affleure mais le terme de « compétitivité » n'apparaît pas une seule fois) que sur l'importance de former un nouveau type de salariés qui serait mieux adapté aux transformations en cours des structures du marché du travail et des méthodes managériales. Notons également que le terme d'*entrepreneuriat* ne figure pas dans ce premier rapport. Tout au plus est-il question, à quelques rares reprises, d'« enseignement de l'*entrepreneuriat* » ; mais cette expression est utilisée par les auteurs pour

---

<sup>349</sup> *Ibid*, p.37

<sup>350</sup> Jean-Louis Siroux, « La dépolitisation du discours au sein des rapports annuels de l'Organisation mondiale du commerce », *Mots. Les langages du politique*, 88, 2012, p. 13-23.

désigner un type de cursus de formation spécifique au métier d'entrepreneur qui, justement, se différencie à leurs yeux de l'« éducation à une *attitude entrepreneur* » (qui, en raison de sa finalité plus large, peut concerner tout un chacun et qui les intéresse véritablement dans ce rapport).

Ces premières mobilisations, réalisées sur le registre de l'expertise, fournissent des argumentaires qui seront réappropriés et développés par les courtiers de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat qui, en France, se mettent en ordre de bataille à partir du tournant des années 1990-2000.

### ***E. L'installation du terme d' « entrepreneuriat » dans l'espace public français***

Quand le problème social émerge dans la France des années 1970, il est, comme nous l'avons vu, principalement désigné à l'aide de l'expression *esprit d'entreprise*. Les intitulés des premiers dispositifs éducatifs, qui se mettent en place dans l'enseignement supérieur au cours des années 1970 et 80, font quant à eux majoritairement référence à la *création d'entreprise*, au métier d'*entrepreneur* ou encore à la *PME*. Mais c'est l'imposition du vocable d'*entrepreneuriat* comme traduction du terme américain d'*entrepreneurship* – usité depuis bien plus longtemps dans l'espace linguistique anglo-saxon – qui accompagne le succès naissant, à la fin des années 1990, des phénomènes variés qu'il recouvre. Cette imposition du terme *entrepreneuriat* (orthographié de plus en plus fréquemment de cette façon-là) suscite de nombreux débats entre les spécialistes. Les propos un peu confus de Michel Marchesnay professeur émérite d'entrepreneuriat<sup>351</sup>, donnent justement un aperçu de ces savantes joutes lexicales à laquelle s'adonnent les spécialistes :

« *l'entrepreneuriat*, moi, je suis contre ce mot, moi, j'ai toujours dit, il faut distinguer entre *l'entreprenance* et *l'entreprenorat*...vous voyez pourquoi...parce qu'*entrepreneurship*, c'est *l'esprit* d'entreprise [insiste sur esprit]. Quand je vois la traduction du titre du bouquin de Drucker, *Les entrepreneurs*...le titre anglais, c'est *entrepreneurship* en anglais...alors que ces deux termes ne signifient pas la même chose, il y a des entrepreneurs qui sont peu entreprenants ! »

Il précise par écrit<sup>352</sup> sa critique du « petit monstre entrepreneuriat » en expliquant que le suffixe « orat » (comme dans professorat) aurait été, à son sens plus adapté pour traduire le suffixe

---

<sup>351</sup> Tenus au cours d'un entretien réalisé avec lui le 26/02/2013.

<sup>352</sup> Michel Marchesnay, *La rhétorique entrepreneuriale en France : entre sémantique, histoire et idéologie*, ADREG, 2009 (ouvrage en ligne : <http://thierry-verstraete.com/pdf/ADREG%2012%20Marchesnay%20rhétorique.pdf>)

« ship » qui fait référence à la fois à un statut, à une fonction et à des qualités spécifiques. Il craint ainsi que le label d'entrepreneuriat, qui s'est imposé, ne contribue à entretenir la confusion entre l'entrepreneur comme fonction et/ou statut et l'esprit d'entreprise comme comportements ou qualités. En effet, tout créateur d'entreprise (et encore moins tout chef d'entreprise) n'est pas animé d'un esprit d'entreprise » ; et, à l'inverse, l'esprit d'entreprise doit être envisagé « en dehors de la création de sa propre affaire »<sup>353</sup>. Mais, comme il le conclue en 2009, le terme d'entrepreneuriat s'est bel et bien installé en France.

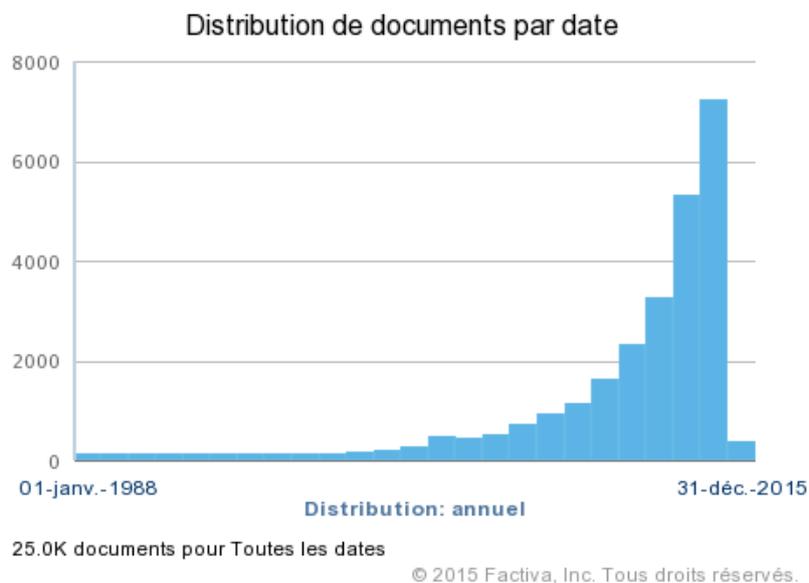
Une recherche, réalisée sur la base Factiva, montre que si les premières occurrences du terme *entrepreneuriat* dans la presse française datent de 1988, c'est véritablement à partir de 1997 que son usage va connaître une croissance exponentielle.

**Graphique 2 : Nombre d'articles de presse contenant le terme « entrepreneuriat »**

1988	1989	1990	1991	1993	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
4	2	1	9	1	1	15	16	35	89	141	181

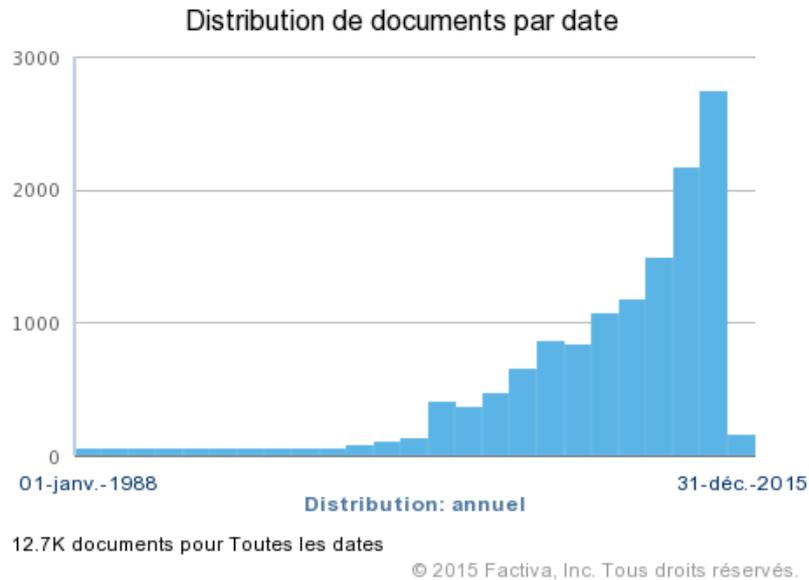
2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
275	454	446	503	727	914	1137	1616	2328	3251	5313	7217



<sup>353</sup> *Ibid*, p.90.

Une recherche effectuée avec la variante orthographique *entreprenariat* donne une évolution à peu près similaire.

**Graphique 3 : Nombre d'articles de presse contenant le terme « *entreprenariat* »**



Une recherche sur Ngrams<sup>354</sup> donne des résultats similaires, montrant une absence complète d'occurrence du terme *entrepreneuriat* avant le milieu des années 1980 et une intensification de sa présence dans le corpus français au cours de la seconde moitié des années 1990. A titre de comparaison, l'usage du terme *entrepreneurship* est beaucoup plus ancien puisque on observe ses premières occurrences dans le corpus anglo-saxon, dans les années 1920 et un « décollage » de son usage après-guerre.

Cette installation du terme d'*entrepreneuriat*<sup>355</sup> s'accompagne de la diffusion des adjectifs « entrepreneurial » et « entreprenant ». Ce champ lexical de l'entrepreneuriat se conjugue de plus en plus fréquemment avec la thématique de l'éducation. S'il est en effet d'abord question d'entrepreneuriat pour désigner un type d'activité économique, ce terme se met à être aussi utilisé, notamment dans la presse, pour évoquer un dispositif éducatif, une filière d'enseignement ou une spécialité académique. Cela n'est évidemment pas sans lien avec le fait

<sup>354</sup> L'outil Ngram repose sur la base de données textuelle de Google books.

<sup>355</sup> Thierry Verstraete rapporte, dans son HDR, que le Conseil de la langue française du Québec a officiellement opté pour le terme d'*entrepreneuriat* au détriment de l'anglicisme *entrepreneurship* (Thierry Verstraete, *Entrepreneuriat et Sciences de Gestion* 2000, *op. cit.*, p.4). On peut supposer que cela a eu des effets sur la diffusion de ce terme en France.

que l'imposition du terme soit d'abord passée par la sphère académique francophone, comme une traduction d'*entrepreneurship studies*.

L'hypothèse que nous formulons à ce stage est que l'usage du terme d'entrepreneuriat a permis de fournir une cohérence artificielle à un ensemble de problématiques potentiellement disparates. L'installation de ce terme unique, pour désigner des phénomènes aussi variés que la création d'entreprise, l'innovation, une attitude professionnelle consistant à créer et/ou gérer des projets, de nouveaux types de « savoir-être », une filière d'étude, une discipline d'enseignement, un spécialité de recherche etc., a eu, à notre sens, un effet performatif, contribuant à accroître la visibilité des phénomènes qu'il désigne grâce à ce regroupement sous un même label ; réciproquement le terme d'*entrepreneuriat* est devenu lui-même de plus en plus usité dans la langue française, au fur et à mesure que ces différentes questions ont fait l'objet d'une attention sociale croissante au cours des années 2000. Nous verrons, dans la suite de cette thèse, comment la polysémie du terme a contribué à son succès tout en créant les malentendus et les tensions inhérents à l'existence d'usages variés et parfois contradictoires d'un même terme.

\*\*\*

Si elle semble avoir pris une nouvelle acuité dans les dernières décennies et connu un certain nombre de reformulations, la question des finalités économiques du système éducatif (et de manière inséparable celle des liens entretenus entre l'École et l'Entreprise) est tout sauf récente. La cause de l'éducation à l'entrepreneuriat telle qu'elle émerge dans les années 1970 – *i.e.* le projet d'éduquer la population à la création d'entreprise, à l'esprit d'entreprise ou encore à l'esprit d'entreprendre, doublée de la conviction que l'École a un rôle à jouer dans cette mission – constitue ainsi une déclinaison historiquement située de la controverse ancienne et protéiforme portant sur le degré d'ouverture souhaitable de l'École sur son environnement économique.

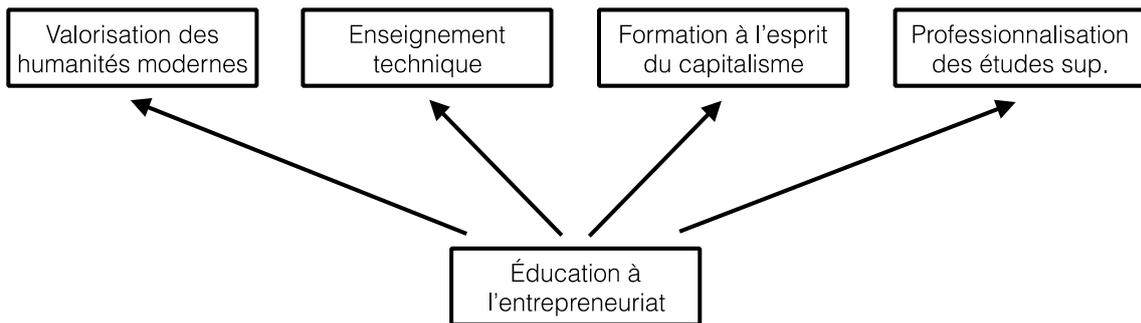
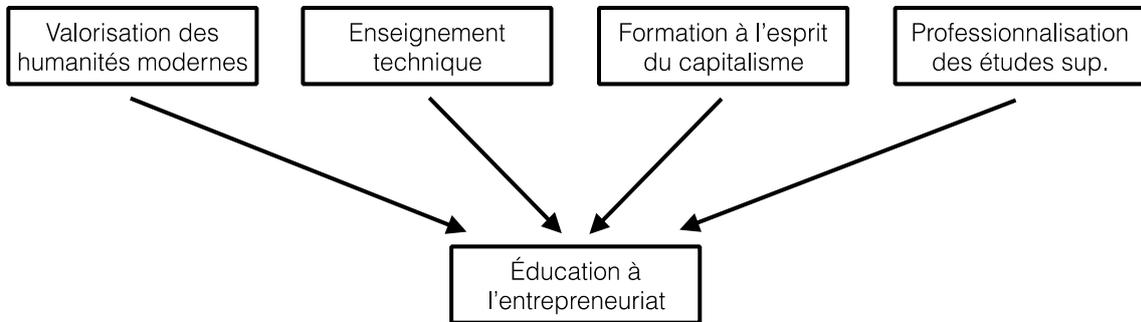
Ce chapitre a montré que le problème social de l'éducation à l'entrepreneuriat puisait ses origines à différentes sources. Les problématiques évoquées – imposition des humanités modernes au détriment des humanités classiques, développement de l'enseignement technique, « professionnalisation » de l'enseignement supérieur, concurrences entre modèles de formation des élites, querelles pédagogiques, etc. – ne sont en rien comparables entre elles et se sont constituées dans des configurations particulières qui mériteraient chacune de faire l'objet d'une analyse socio-historique approfondie. Mais, comme ce n'était pas l'ambition centrale de ce

travail<sup>356</sup>, le choix a plutôt été fait de les évoquer assez rapidement dans une perspective régressive d'histoire du temps présent. Nous avons montré que les enjeux afférents à cette question de l'éducation à l'entrepreneuriat – que ce soit la concurrence entre savoirs académiques, savoirs pratiques ou même savoirs psychologiques, entre pédagogie magistrale et pédagogie par le « faire » ou encore le vieux débat sur le rôle de l'École en matière de préparation à l'emploi, etc. – ont constitué de longue date des controverses au cœur des rapports entre École, Entreprise et État et, corrélativement, entre différents groupes sociaux eux-mêmes liées à ces champs. L'articulation de ces différentes problématiques ne devait pas *nécessairement* déboucher sur l'émergence, à la fin du vingtième siècle, du problème social de l'éducation à l'entrepreneuriat. Mais, si tout n'était pas déjà contenu dans l'origine, c'est à ces controverses anciennes que les inventeurs (mais également les détracteurs) de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat ont puisé un certain nombre de schèmes, représentations et ressources argumentaires. L'analyse qui a été développée ne peut dès lors pas être représentée à l'aide du premier schéma ci-dessous mais correspond plutôt au second schéma en ce qu'elle a consisté à partir du présent pour retrouver, à travers une démarche nécessairement sélective, les strates sédimentées.

---

<sup>356</sup> Une thèse entière aurait pu être consacrée à la question des conditions de possibilité historiques de la formulation de ce projet éducatif. C'est ainsi que Christelle Dormoy-Rajramanan qui annonce une thèse portant sur l'ouverture de l'université de Vincennes (*Sociogenèse d'une invention institutionnelle : le centre universitaire expérimental de Vincennes, op.cit.*), réalise plutôt une socio-histoire (magistrale) des origines de cette institution et même au fond des origines de de mai 68. Mais sa thèse ne porte finalement plus que marginalement sur la mise en œuvre de l'université de Vincennes elle-même. Nous avons fait le choix inverse de privilégier une perspective de sociologie de l'éducation et de sociologie politique de l'entrepreneuriat et donc de renoncer à une socio-histoire approfondie des liens entre École et Entreprise.

**Schémas 1 : Les strates sédimentées dans la problématique de l'éducation à l'entrepreneuriat**



## CHAPITRE 2. La stabilisation d'un espace de la cause (1996-2008)

---

« Comment se fait-il qu'un problème émerge et gagne un statut public, s'imposant comme « quelque chose » à propos de quoi « quelqu'un » doit faire quelque chose? »

*Joseph Gusfield, La culture des problèmes publics. L'alcool au volant. : la production d'un ordre symbolique*, Paris, Economica, 2009 [1981], p.5

« Plein de gens ont pensé plein de trucs sur ce sujet de l'entrepreneuriat...On est peut-être à l'origine d'une petite voie qui s'est par hasard recollée avec d'autres, mais en réalité **on ne sait jamais trop comment ni pourquoi quelque chose marche.** »

*Emmanuel Paris, retraité de la Caisse des dépôts et consignations*<sup>357</sup>

Dans ce second chapitre, il sera question des différents acteurs qui, de la fin des années 1990 à la fin des années 2000, contribuent à l'installation du problème de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'espace public français et, ce faisant, à ce que le « sujet » commence à « marcher » (comme le dit l'enquêté dans la citation placée en exergue). Paraphrasant Joseph Gusfield<sup>358</sup>, nous pouvons dire que le développement qui suit porte sur des enseignants, des chercheurs, des chargés d'insertion professionnelle dans les universités, des directeurs d'établissements, des entrepreneurs, des consultants, des représentants patronaux, des militants, des journalistes, des agents de l'État, etc. (la liste n'est pas exhaustive) qui participent, dans la France des années 1996-2008, à faire exister l'« éducation à l'entrepreneuriat » comme un problème social<sup>359</sup>, et partant, à progressivement légitimer sa prise en charge par les pouvoirs

---

<sup>357</sup> Entretien réalisé le 10/10/2014. Emmanuel Paris a animé, durant une dizaine d'années (1995-2005) le « Club d'échanges Universités-CDC », un groupe de réflexion sur la modernisation des universités qui réunissait des salariés de la CDC et des représentants de la Conférence des présidents d'université (CPU) (voir *infra*, encadré 8). L'entrepreneuriat a été un objet, parmi d'autres, de cette coopération.

<sup>358</sup> Qui annonce en introduction de *La culture des problèmes publics* que « c'est un livre sur les automobilistes, les policiers, les juges, les avocats, les scientifiques, les journalistes, les médecins et les fonctionnaires » (in Joseph Gusfield, *La culture des problèmes publics*, *op.cit.* p.1).

<sup>359</sup> L'expression de « problème social » est entendue ici dans un sens constructiviste (inspiré notamment des travaux de Joseph Gusfield), c'est-à-dire pour désigner une question qui fait l'objet d'une problématisation dans l'espace public, au sein d'une configuration sociale spécifique. Nous parlerons également de « problème public »

publics. Comme le laisse apparaître cet inventaire provisoire, les promoteurs de l'éducation à l'entrepreneuriat ne constituent pas un milieu homogène et mobilisé autour d'une conception unique de l'éducation à l'entrepreneuriat et d'intérêts partagés. Il s'agit au contraire d'acteurs, évoluant au sein de mondes sociaux et professionnels variés, intéressés à et *par* cette question pour des raisons tout aussi variées que l'on peut rapporter aux logiques de leurs univers sociaux d'appartenance et de référence.

Ce chapitre s'attache à **comprendre la stabilisation d'un espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat**, saisie comme une séquence accompagnant la mise à l'agenda social et politique de ce problème. Ce concept est repris à Laure Bereni qui, s'inspirant elle-même des travaux de L. Mathieu<sup>360</sup>, parle d'« espace de la cause des femmes » pour étudier « la configuration des sites de mobilisation pour la cause des femmes dans une pluralité de sphères sociales »<sup>361</sup>. Cartographier l'espace de la cause permettra d'en « repérer les différents pôles structurants, ceux qui fournissent à la cause ses principales ressources »<sup>362</sup>. Et partant, d'analyser les logiques de mobilisation respectives de ces acteurs individuels et collectifs qui s'engagent en faveur du développement de dispositifs pédagogiques de sensibilisation, de formation et d'accompagnement des étudiants à l'entrepreneuriat. Cette démarche permet de mettre en lumière **les interactions et les interdépendances qui se nouent et s'institutionnalisent entre les groupes investis mais aussi les oppositions qui les traversent**. Laure Bereni justifie l'utilisation du concept d'espace de la cause en qu'il permet « d'englober non seulement les associations [...] mais aussi d'autres sites de défense de la cause des femmes, qui s'inscrivent dans une grande variété de champs sociaux, y compris des univers institutionnalisés et professionnalisés : les partis, les syndicats, les autres mouvements sociaux, mais aussi l'État, le monde patronal, le champ religieux, l'univers intellectuel, etc. »<sup>363</sup>, ce qui permet ainsi « de

---

de manière relativement indifférenciée si ce n'est pour insister peut-être plus fortement, par l'usage de cette seconde expression, sur sa prise en charge par l'action publique.

<sup>360</sup> Dans *La fin du tapin. Sociologie de la croisade morale pour l'abolition de la prostitution* (Lormont, François Bourin, 2014), Lilian Mathieu consacre un chapitre à l'« unification de l'espace abolitionniste » (*i.e.* l'ensemble des mouvements engagés en faveur de la cause de l'abolition de la prostitution). Le concept d'espace de la cause a été construit théoriquement dans son ouvrage précédent : *L'espace des mouvements sociaux* (Paris, Le Croquant, 2012).

<sup>361</sup> Laure Bereni, « Penser la transversalité des mobilisations féministes : l'espace de la cause des femmes », in Christine Bard (dir.), *Les féministes de la deuxième vague*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, p.28 ; Laure Bereni, *La bataille de la parité. Mobilisations pour la féminisation du pouvoir*, Paris, Economica, 2015)

<sup>362</sup> Lilian Mathieu, *La fin du tapin. Sociologie de la croisade morale pour l'abolition de la prostitution*, *op.cit.* p.74.

<sup>363</sup> Laure Bereni, « Penser la transversalité des mobilisations féministes : l'espace de la cause des femmes », *op.cit.*, p. 31. C'est moi qui souligne.

repenser à nouveau frais la relation entre contestations et institutions »<sup>364</sup>. Le fait que la défense de la cause qui constitue l'objet de ce travail – la promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat – ne donne pas lieu à des actions collectives de type protestataire, nous conduira à envisager des mobilisations multi-sites mais qui (à la différence de la cause des femmes) se déploient principalement *au sein* des institutions. « Nos » entrepreneurs de cause agissent en effet pour la plupart dans le cadre de leurs fonctions professionnelles, que cet engagement se déploie aux marges de l'exercice du métier – et puisse être vécu (en partie) sur un registre militant – ou qu'il se confonde entièrement avec celui-ci (quand l'individu n'agit pas *intuitu personae* mais uniquement en tant que représentant de l'organisation qui l'emploie). Ils ont principalement recours à des **répertoires d'action collective non contestataires** – relevant de l'expertise, du *lobbying* ou de la médiatisation – mais aussi à **des activités de nature bureaucratique**<sup>365</sup> et **académique**. Ces formes de « mobilisation » (dans un sens large) sont déployées tant dans l'espace public qu'au sein d'espaces institutionnels plus fermés (ministères, universités, etc.). Souscrire – comme nous y invite notamment Michel Offerlé<sup>366</sup> – à une acceptation large de la mobilisation comme production et défense d'un intérêt permet ainsi de penser *conjointement* l'action des différentes catégories d'entrepreneurs de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat (représentants de syndicats patronaux, journalistes, enseignants, chercheurs, bureaucrates, etc.) et de les penser non pas comme des séquences se succédant les unes ou autres mais se produisant dans le même temps. Au schéma séquentiel classique, qu'on pourrait concevoir en s'inspirant de la littérature de politique publique (de type : action protestataire > action publique > action pédagogique d'éducation à l'entrepreneuriat), nous substituerons **une analyse envisageant ces types d'action comme des registres de mobilisation imbriqués les uns aux autres et dont nous chercherons à établir les contributions respectives à la construction de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat.**

L'espace étudié se compose d'un ensemble de « sites de défense de la cause »<sup>367</sup>. Il se structure, au tournant des années 1990-2000, autour de trois pôles principaux : un **pôle académique**, un **pôle économique** et un pôle **politico-administratif**. Distinguer ces trois sous-pôles – qui ne constituent pas des univers étanches mais sont au contraire largement sécants – permet de construire une représentation typifiée des principaux acteurs et enjeux qui sont au principe de

<sup>364</sup> Laure Bereni, *La bataille de la parité*, *op.cit.*, p.276-277.

<sup>365</sup> A l'instar des employés du « Bureau of narcotics » mobilisés pour la pénalisation de la consommation de cannabis qu'on rencontre dans l'ouvrage de Howard Becker, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 [1963].

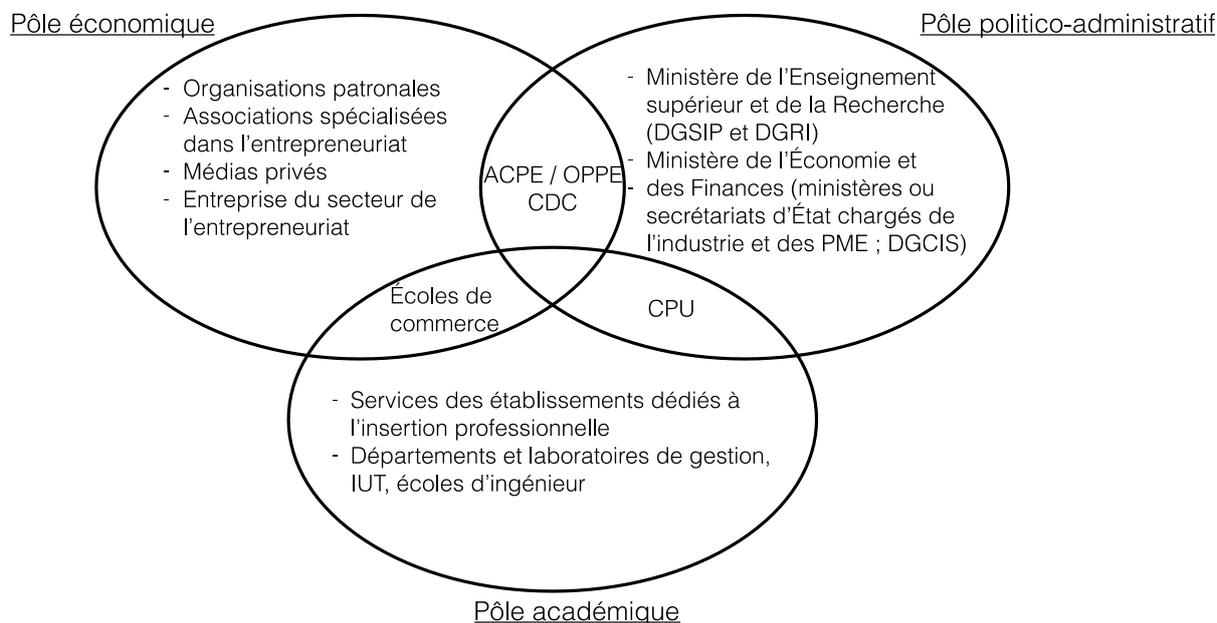
<sup>366</sup> Michel Offerlé, *Sociologie des groupes d'intérêts*, Paris, Montchrestien, 1994.

<sup>367</sup> Laure Bereni, *La bataille de la parité*, *op.cit.*

la promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat au sein du pôle académique. La schématisation de l'espace réalisée ci-dessous (figure 2) donne à voir sa structuration générale et indique les univers d'où proviennent les acteurs engagés dans la défense de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat. Elle fait voir également l'intrication des différents espaces, qui rend possible l'existence d'interactions (plus ou moins coopératives et concurrentielles) entre leurs ressortissants et la circulation d'acteurs multipositionnés.

Ce chapitre analyse les propriétés des entrepreneurs de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, leurs logiques de mobilisation et leurs activités de cadrage de la cause. Nous parcourons la structure de l'espace de la cause en quatre temps : seront évoqués successivement les acteurs gravitant au pôle académique (I), au pôle économique (II) et au politico-administratif (III) de l'espace de la cause – qui correspondent respectivement aux figures du « Professeur », du « Patron » et du « Technocrate »<sup>368</sup> – ainsi que des soutiens provenant des niveaux internationaux, régionaux ainsi que du champ médiatique. (IV).

### Schéma 2 : L'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat



<sup>368</sup> Marie-Emmanuelle Chessel et Fabienne Pavis, *Le Technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, op.cit.

## I. Des investissements hétérogènes au sein du monde académique

L'enseignement supérieur constitue un espace doté d'une autonomie suffisamment grande<sup>369</sup> pour que ses acteurs – acteurs collectifs et individuels, que nous assimilons aux différents types d'établissements, aux organisations les représentant<sup>370</sup> ainsi qu'aux personnels chargés, au sein des établissements de fonctions d'enseignement, de recherche, d'administration et de direction<sup>371</sup> – se trouvent nécessairement aux avant-postes de toute transformation y ayant cours. Le développement d'enseignements et de recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat ne fait pas exception : ce mouvement, s'il avait été simplement porté par la tutelle étatique sans bénéficier de supports au sein des établissements, n'aurait guère eu de chance d'advenir (ce qui ne minore pas l'importance du soutien de l'État dont il sera plus précisément question dans la seconde partie de la thèse). Qui sont ces acteurs, individuels et collectifs, qui contribuent à introduire l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur et par là à légitimer la pénétration de cette catégorie dans le champ académique ?

La période 1996-2008 est marquée par la propagation d'un intérêt pour la thématique de l'éducation à l'entrepreneuriat au-delà des cercles pionniers précédemment évoqués. Le déploiement de la « révolution numérique », qui renouvelle et étend les conditions de possibilité concrètes de l'entrepreneuriat, n'est pas sans effet sur cette valorisation tous azimuts de la création d'entreprise, dans et hors du monde académique. Au sein de ce dernier, l'éducation à l'entrepreneuriat est d'abord introduite au sein de grandes écoles qui cherchent à favoriser la création d'entreprises, à mesure que la légitimité de ce débouché professionnel s'accroît dans un contexte de concurrence entre les établissements (A). Au même moment, des enseignants-chercheurs en gestion, en poste dans des écoles de commerce et dans des universités, se spécialisent en entrepreneuriat et tentent de faire exister, comme aux États-Unis, cette spécialité comme une sous-discipline à part entière au sein du paysage académique (B).

---

<sup>369</sup> Voir introduction.

La dépendance qui existe néanmoins par rapport aux institutions étatiques et économiques ne prend forcément pas les mêmes formes et n'a pas la même intensité pour les universités, les écoles d'ingénieur et les écoles de commerce (ces dernières, qui sont privées, bénéficient ainsi d'une indépendance plus grande par rapport à la tutelle ministérielle mais peuvent être dépendantes d'institutions consulaires).

<sup>370</sup> Principalement la Conférence des présidents d'université (la CPU), la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI) et la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) ; on peut rajouter les chambres de commerce en tant qu'organismes de tutelle d'un certain nombre d'écoles de commerce.

<sup>371</sup> Nous intégrons à cette population tous les personnels statutaires, contractuels et vacataires des établissements publics, ainsi que les salariés (titulaires, associés et intervenants ponctuels) des établissements privés. Les agents du MESR seront par contre assimilés à l'espace politico-administratif. Les deux espaces se recoupent cependant à travers le cas (fréquent) des enseignants et chercheurs occupant une fonction auprès de la tutelle ministérielle.

## ***A. La promotion de la création d'entreprises dans les grandes écoles***

« Ce qui a provoqué un grand changement, c'est le début de l'ère Internet. L'aspiration à créer des boîtes est devenue très forte. Il n'y a plus besoin d'attendre d'avoir de l'expérience professionnelle, les plus grandes *start-up* américaines sont montées par des étudiants et cela devient de moins en moins tenable qu'*HEC-Entrepreneurs* ne forme pas des entrepreneurs ! »

*François Roueff, directeur du programme HEC-Entrepreneurs »<sup>372</sup>*

Les écoles de commerce et d'ingénieurs sont les premiers établissements au sein desquels éclosent des dispositifs de formation et d'accompagnement à l'entrepreneuriat. De la même façon que l'installation durable d'un chômage massif dans les sociétés industrialisées participe de la réhabilitation de la création de petites entreprises à partir des années 1970<sup>373</sup>, les nouvelles possibilités offertes par le développement du numérique contribuent dans les années 1990 à démocratiser la création d'entreprises innovantes. C'est dans ce contexte qu'un nombre croissant d'écoles de commerce (puis d'ingénieurs) développent des offres de formation à l'entrepreneuriat au cours des années 2000, dans une logique d'abord de distinction puis de « suivisme » au fur et à mesure que l'entrepreneuriat tend à se banaliser.

### **1. Surfer sur la vague des *start-up***

Les 21 et 22 novembre 1996 se tient à l'École des Mines d'Alès un colloque international intitulé « L'enseignement supérieur et la création d'entreprise. Une "révolution" culturelle ». Le directeur de l'École, Henri Pugnères, qui est aussi le directeur régional de l'Industrie<sup>374</sup>, réunit à cette occasion des responsables politiques locaux, des chefs d'entreprises, des représentants du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche et de l'Industrie, des hommes politiques étrangers, etc. intéressés par le développement de l'éducation à l'entrepreneuriat. L'importance de ce colloque a été soulignée par la plupart des acteurs que nous avons interrogés et il a été décrit par Alain Fayolle (un professeur de gestion, qui travaille sur l'éducation à l'entrepreneuriat)

---

<sup>372</sup> Entretien réalisé le 28/05/2014.

<sup>373</sup> Sarah Abdelnour, *Moi, petite entreprise, op.cit.*; Fanny Darbus, *L'accompagnement à la création d'entreprise », op.cit.*

<sup>374</sup> A la tête de ce qui était à l'époque la Direction régionale de l'industrie, de la recherche et de l'environnement (DRIRE).

comme un « véritable détonateur dans le processus d'émergence et de développement en France des formations entrepreneuriales »<sup>375</sup>. Au-delà de la résonance nationale de ce colloque, qui contribue à la légitimation de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, les suites en sont immédiates au niveau local : le programme d'enseignement de l'École des Mines d'Alès est en effet entièrement rénové dans une perspective « entrepreneuriale ». L'entrepreneuriat passe tout d'abord du statut de simple option à celui de discipline transversale infusant l'ensemble du *curriculum* (à cet effet, l'école s'associe d'ailleurs avec HEC pour proposer, dès la rentrée 1999, un cursus s'inspirant de la pédagogie mise au point par Robert Papin<sup>376</sup> dans le cadre du programme « HEC Entrepreneur »). Des actions, telles que le recrutement de sportifs de haut niveau ou encore la responsabilisation des élèves (à travers la multiplication des travaux personnels, le plus grand choix qui leur est laissé dans la construction de leur cursus, la place centrale du projet qu'ils doivent mener aux côtés d'un chef d'entreprise etc.), sont également censées insuffler une « culture entrepreneuriale » au sein de l'école. Enfin, l'incubateur, qui existe depuis 1984, est développé dans un rapport étroit entre les équipes de recherche de l'école et le tissu économique local. Le nombre de créations d'entreprise incubées augmente alors progressivement et l'École des Mines d'Alès acquiert un statut de « pionnière » de l'entrepreneuriat. Le pari de ce tournant entrepreneurial<sup>377</sup> est que l'enseignement, la recherche et l'accompagnement des porteurs de projet soient organisées de manière à susciter le goût d'entreprendre chez les élèves mais aussi chez les enseignants et les chercheurs, et ce afin que l'école contribue au développement économique d'une région connaissant d'importantes difficultés.

Au même moment, l'ESC de Normandie signe elle aussi une convention avec HEC afin de proposer à ses élèves la « Pédagogie Entrepreneur » développée par Robert Papin. Ce dernier incarne ainsi lui-même **une figure d'entrepreneur rencontrant un certain succès commercial avec le concept éducatif qu'il a développé** (en sus de l'essaimage de son programme, de nombreux produits dérivés, tels que des ouvrages et des CD-Roms, sont vendus). Du côté de l'école pionnière qu'incarne HEC, la nouvelle configuration qui s'ouvre à la fin des années 1990 conduit progressivement à un recentrage du programme *HEC-Entrepreneurs* sur l'entrepreneuriat. Sans doute désireux de mettre en valeur son apport personnel à la formation,

---

<sup>375</sup> Alain, Fayolle, *Les enjeux du développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat en France*, rapport au ministère de l'Éducation nationale, 2001, p. 16.

<sup>376</sup> Voir chapitre 1.

<sup>377</sup> Michel Villette, « 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, 2011, p. 83-101.

François Roueff (qui remplace Robert Papin en 2004) insiste, en entretien, sur l'action qu'il a menée afin de réorienter plus clairement la formation vers la création d'entreprise, que ce soit à travers le recrutement des étudiants (en privilégiant des personnes supposées prêtes à créer) ou l'évolution du contenu de la formation. Une de ses actions phare est par exemple l'organisation de *learning expeditions* – censées être « inspirantes » pour les étudiants – dans la Silicon Valley mais aussi dans les laboratoires de Saclay, ce vaste cluster scientifique et technologique qui constitue l'environnement immédiat de HEC mais dont les étudiants ne connaissent pas forcément les ressources, d'après leur enseignant<sup>378</sup>. Cette réorientation est désormais soutenue par la direction de l'École (alors que Robert Papin n'avait pas toujours été suivi quand il tentait de promouvoir la création d'entreprise) car, toujours selon François Roueff :

« la création est plus à la mode dans les années 2000 que dans les années 1970, les temps ont changé. Et quand on est sur le plateau de Saclay, on crée des boîtes ! »<sup>379</sup>.

Ces initiatives locales et nationales sont stimulées par le contexte économique et technologique du tournant des années 1990-2000. L'image de la petite entreprise, qui peut désormais être associée au mythe des *start-up* de la Silicon Valley, est ainsi radicalement « dépolvoisiérée ». Au fur et à mesure que grossit la « bulle internet », il semble qu'un nouvel engouement pour les possibilités créatrices offertes par les nouvelles technologies enflamme l'imagination des étudiants, des jeunes diplômés, et de leurs responsables pédagogiques, et ce principalement dans les écoles les plus prestigieuses.

### **Encadré 2 : La « bulle internet »**

Cette expression est utilisée pour désigner la valorisation très forte et rapide des valeurs technologiques qui s'est produite durant la seconde décennie des années 1990, d'abord aux États-Unis puis en Europe. Internet offre à ce moment-là l'opportunité à de jeunes créateurs de lancer des sociétés quasiment sans aucun apport en capital. Ces sociétés naissantes (appelées *startup*, littéralement « jeune pousse ») attirent rapidement l'intérêt des investisseurs, notamment des sociétés de « capital risque » qui se développent massivement à cette époque et qui, spéculant sur la « nouvelle économie », mettent à leur disposition des moyens financiers très importants. Ces *startups* sont ainsi introduites en Bourse très rapidement, de manière souvent très déconnectée de leur activité réelle (certaines d'entre elles ne réalisant même pas encore de chiffre d'affaire).

L'euphorie connaît son apogée en mars 2000 juste avant le krach, qui va être marqué par une remontée des taux d'intérêt à long terme. Des fortunes ont été réalisées par ceux qui ont su

<sup>378</sup> Nous reviendrons plus précisément, dans le chapitre 5, sur les modalités pédagogiques concrètes du programme *HEC-Entrepreneurs* dans sa version rénovée.

<sup>379</sup> Entretien avec François Roueff, réalisé le 28/05/2014.

bénéficié de la « bulle » tandis que d'autres entrepreneurs ont essuyé des pertes tout aussi importantes au moment du krach. Parmi les rescapés de la bulle figurent des géants d'aujourd'hui, comme Google, Yahoo, Ebay ou Amazon<sup>380</sup>.

Si l'éclatement de la « bulle » a conduit à une certaine retombée de l'euphorie entrepreneuriale dans les grandes écoles, elle a cependant marqué un tournant dans l'installation de l'idéologie de la création d'entreprise dans l'espace de l'enseignement supérieur.

Une consultation de la presse généraliste et économique française montre qu'on trouve, entre 1997 et 2001, de nombreux articles qui relatent, à l'aide d'expressions comme celles de « fièvre entrepreneuriale » (c'est l'expression la plus fréquemment utilisée les journalistes), l'engouement pour l'entrepreneuriat, qui se répandrait à ce moment-là sur les campus des plus grandes écoles de commerces et d'ingénieurs. L'analyse de presse, présentée précédemment<sup>381</sup>, montrait bien la rupture qui s'est produite entre 1998 et 2001, période au cours de laquelle le nombre d'occurrence du terme d'*entrepreneuriat* dans la presse double environ chaque année. Une partie des articles se rapportant à cette thématique, au tournant des années 2000, évoque le nouvel attrait pour l'entrepreneuriat des étudiants. *Les Echos* titre par exemple, « Les campus saisis par la fièvre entrepreneuriale » (12 janvier 1999), *L'Express* « Écoles, universités : la fièvre créatrice » (23 mars 2000), *Le Figaro* « Les nouveaux entrepreneurs. La création d'entreprise, entre *start-up* et modules d'enseignement spécialisés » (le 24 mars 2000) tandis que *Le Point* évoque, le 26 mai 2000, « Les créateurs en culotte courte ».

Un jeune entrepreneur, diplômé en 2005 de la majeure Entrepreneurs d'HEC, relate en entretien cet engouement pour l'entrepreneuriat qui aurait agité HEC juste avant l'éclatement de la bulle internet. Lui-même y a été élève quelques années après mais ses propos indiquent que le « mythe » s'est transmis d'une promotion à l'autre et qu'il a été entretenu par les anciens élèves et les enseignants :

« Nous, notre promo, notre parrain, c'était Kosciusko-Morizet qui a monté Price Minister [en 2000], voilà c'était mon prof...tout le monde était là « ouahh !! ». Le web, ça revivifie le côté un peu [claque des doigts] entrepreneurial ! La bulle était en 2001, j'ai pas connu, j'étais pas encore là...mais il paraît que sur le campus, c'était n'importe quoi, on venait taper à ta porte pour t'embaucher. Et puis c'était cool, quoi, tout le monde se lançait, c'était la folie ! Nous, le séminaire « Entrepreneur », c'est assez caractéristique, le premier cours qu'on avait...enfin, c'est pas vraiment des cours, c'est des conférences...la toute première conférence qu'on a, c'est la nana qui a monté Caramail, t'sais un truc qui a complètement disparu, qu'on a tous zappé mais c'était connu, Caramail, quoi, toute une époque ! Et donc ils ont monté Caramail [en 1997], ils étaient 3, ils ont revendu 600 millions, et la nana, elle arrive, elle a 32 ans, elle croise

<sup>380</sup> Pour plus de détails, voir : William Emmanuel, *Krach. Com : enquête sur la bulle internet*, Paris, Economica, 2002.

<sup>381</sup> Voir chapitre 1.

les jambes sur les bureaux...j'ai 200 millions...et là, tout le monde est là « putain ! C'est génial ! On a rien à perdre, faut juste essayer ! » »<sup>382</sup>.

## 2. La banalisation d'un « affichage entrepreneurial » dans les curricula des écoles de commerce

De nombreuses écoles de commerce plus moyennes - et dans une moindre mesure, des écoles d'ingénieur - cherchent, au cours des années 2000, à suivre le mouvement engagé par les plus grandes. Certaines écoles tentent, pour ce faire, de créer des incubateurs<sup>383</sup> afin d'accompagner et de stimuler les projets de création d'entreprise de leurs élèves, et pourquoi pas de leurs enseignants. Pierre de Bussy, entrepreneur, professeur associé dans une petite école de commerce de province et ancien directeur d'une pépinière régionale créée dès les années 1980, commente en entretien cet engouement qui, selon lui, n'est pas toujours rationnel :

« On avait fait une étude, avec x [un consultant de la même ville] pour le compte de l'école. A l'époque, son directeur voulait faire une pépinière d'entreprises, enfin on dit plutôt incubateur maintenant [...]. Et donc on a fait cette étude pour lui. Bon, c'était en plus au moment de l'effondrement de la bulle internet. Pourquoi il a voulu lancer ça? Simplement, parce que toutes... enfin un certain nombre de grandes écoles, HEC, ESSEC etc. créaient leurs incubateurs. Aujourd'hui, je sais plus trop ce que sont devenus ces programmes [...]. Là, il y avait l'idée à la fois d'avoir une partie du bâtiment dédié à ça, pour accueillir des créations d'entreprises et tout l'accompagnement par les professeurs etc. Bon, ce qu'on a voulu leur montrer, c'est que c'était pas forcément la bonne solution parce que ça lui coûterait cher et je vois pas trop quelle retombée concrète Sup de Co pouvait en attendre. Et qu'en plus... enfin on lui a dit à l'époque...en termes de conseils, et je pense que c'est un peu la réalité... les prof de Sup de co sont probablement les plus mal placés pour faire du conseil en création d'entreprises, et qu'un des problèmes clefs de l'accompagnement opérationnel des porteurs de projet, des créateurs d'entreprises, c'est que ce soit fait par des gens qui n'ont pas l'expérience, au moins de l'entreprise, de la petite entreprise, et si possible même de la création. »<sup>384</sup>

---

<sup>382</sup> Entretien avec Thomas Julien, réalisé le 17/12/2009. Il est alors un jeune entrepreneur qui développe une chaîne de magasins distribuant des prothèses auditives. Pour un portrait plus approfondi, voir chapitre 6.

<sup>383</sup> Aussi appelés « pépinières » ou aujourd'hui « accélérateurs » (c'est le nouveau terme à la mode), ces centres accueillent les porteurs de projets et leur fournissent différents types de ressources très variables d'un incubateur à l'autre (hébergement, conseil, coaching, voire financement etc.) pour les aider à finaliser et lancer leur projet.

<sup>384</sup> Entretien réalisé le 23/06/2011. Ce dernier réussit finalement, avec son collègue, à dissuader le directeur de se lancer dans la création d'un incubateur qui leur semble un projet trop ambitieux pour cette petite école, qui plus est dans le contexte d'éclatement de la « bulle internet ». Ils lui suggèrent à la place un dispositif moins ambitieux de *coaching* des étudiants porteurs de projets : nous reviendrons sur ce dispositif qui verra le jour sous le nom d'« Entrepreneurs Jeunes » et qui sera géré par Pierre de Bussy et son collègue qui deviendront professeurs associés.

Même si, suite à l'éclatement de la bulle internet en 2000, certains incubateurs disparaissent et que le rythme de création d'entreprises par des étudiants et des jeunes diplômés se ralentit<sup>385</sup>, l'effervescence qu'elle a générée dans certaines fractions du monde académique et politique laisse des traces, dans un contexte économique et social (voire politique) où le processus de (re)valorisation de l'entrepreneur et de la petite entreprise se poursuit. De nouveaux dispositifs de sensibilisation et d'éducation à l'entrepreneuriat sont ainsi mis en place dans de nombreux établissements, au cours des années 2000. Un dispositif, qui participe de projet de stimulation de l'esprit entrepreneurial au sein des écoles, est les junior-entreprises. Les junior-entreprises sont des associations à double but pédagogique et économique, créées et gérées par des étudiants désireux d'acquérir une expérience entrepreneuriale en réalisant des prestations pour de vrais clients. Fédérées au sein de la Confédération Nationale des Junior-Entreprises (CNJE) depuis 1969, elles sont majoritairement sises dans des écoles de commerce (la première junior-entreprise, qui est aujourd'hui l'une des plus importantes, est née à l'ESSEC en 1967) même si des junior-entreprises voient aussi le jour désormais dans des instituts d'études politiques, des écoles d'ingénieurs et, plus rarement, dans des universités. Elles connaissent un fort développement dans les écoles au cours des décennies 1990-2000<sup>386</sup>.

Pour certaines écoles de commerce, petites et moyennes, l'affichage d'une spécialisation en entrepreneuriat constitue une stratégie pour essayer de se distinguer de ses concurrentes de même niveau. Des écoles, comme l'ESC de Troyes, Sup de Co Montpellier ou encore Novancia (une école de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris) suivent ainsi la voie ouverte par les grandes écoles pionnières dans ce domaine mais avec des succès plus variables<sup>387</sup>. L'affichage d'une dimension entrepreneuriale dans les cursus proposés par les écoles de commerce et d'ingénieurs se banalise pourtant petit à petit, jusqu'à ce que la plupart des écoles propose au moins un module d'entrepreneuriat à leurs élèves à la fin des années 2000.

Ce mouvement est encouragé par les organisations représentatives des grandes écoles. Le Centre d'Etudes sur les Formations d'Ingénieurs (CEFI) organise ainsi, le 5 juillet 2000, une manifestation intitulée « *Former des ingénieurs entrepreneurs* », tandis que la Conférence des

---

<sup>385</sup> Les statistiques de l'APCE donnent à voir un coup d'arrêt porté, entre 2000 et 2002, à l'augmentation annuelle du nombre de créations d'entreprises enclenchée en 1998. Mais le nombre d'entreprises créées chaque année augmente à nouveau de manière continue depuis 2002 (avec une accélération liée à la mise en place du régime de l'autoentrepreneur en 2008).

<sup>386</sup> Entretien avec le président de la CNJE (qui est alors un étudiant d'une école de commerce lilloise), le 16/10/2013 ; <https://junior-entreprises.com/historique/>

<sup>387</sup> Voir le récit qui est fait, par ses acteurs eux-mêmes, de la stratégie « entrepreneuriale » initiée par Novancia, avec un certain succès d'abord avant d'être abandonnée à la fin des années 2000, in Renaud Redien-Collot, Frank Vidal, « Faire école en entrepreneuriat », *Entreprendre & Innover*, 11-12, 2011, p. 33-43.

grandes écoles (CGE) consacre, lors de son congrès annuel de 2001, deux forums à l'enseignement et à la formation dans le domaine de l'entrepreneuriat (intitulés respectivement « *L'enseignement, vecteur de développement économique : la pédagogie par projet, la pédagogie entrepreneuriale, l'alternance* » et « *Les outils de l'entrepreneuriat et d'accompagnement de la création d'activité* »). La CGE, toujours, met sur pieds, au milieu des années 2000, un groupe de travail dédié à l'entrepreneuriat. Son animateur (qui devient en 2010 également vice-président du « Chapitre des écoles de management » au sein de la CGE), Francis Bécard, est un parfait représentant de ces acteurs évoluant au confluent du monde académique et du monde économique et qui œuvrent comme passeur entre les deux. Né en 1960, il effectue une première carrière dans l'industrie (où il occupe les fonctions de directeur industriel d'un groupe de robotique appliquée à l'agroalimentaire puis de directeur de l'Institut textile de France) tout en s'investissant au sein du Centre des jeunes dirigeants (il est, entre 1995 et 2001, président du CJD Aube puis Champagne-Ardenne)<sup>388</sup>. Puis, il devient, en 1996, directeur de l'École de commerce de Troyes et de la technopole de l'Aube, tout en présidant, de 2006 à 2010, l'association RETIS<sup>389</sup>. En 2007, il remet au ministre délégué à l'Industrie un rapport intitulé *Le renforcement des coopérations entre les structures d'appui à l'innovation et à la création d'entreprises, les écoles d'ingénieurs et les écoles de management*, qui va marquer le début d'une collaboration entre la CGE, RETIS et le Ministère de l'Économie et des finances autour de la mise en place d'un programme de stimulation de l'entrepreneuriat dans les grandes écoles, intitulé « Entreprendre et innover », et du concours de création d'entreprise « Innovons ensemble » qui lui est associé (*voir infra*).

Si les grandes écoles de commerce et d'ingénieurs se montrent ainsi désireuses, à partir du tournant des années 2000, de ne pas « rater le coche » de l'entrepreneuriat, qui s'impose comme une catégorie de plus en plus valorisée au sein de qui constitue le pôle économique de l'espace de l'enseignement supérieur, les universités ne sont pas complètement en reste, même si le mouvement y est de bien plus faible intensité et répond à des logiques en partie différentes.

---

<sup>388</sup> Le Centre des Jeunes Dirigeants est un mouvement patronal s'inscrivant dans la tradition d'un patronat social et modernisateur, qui est aujourd'hui particulièrement investi sur la question de la formation des chefs d'entreprise (voir Mickaël Ciccotelli, « Socialisation au rôle patronal et mobilisation collective du groupe des chefs d'entreprise. L'engagement au Centre des jeunes dirigeants (CJD) », *Sociétés contemporaines*, 98, 2015, p. 49-78).

<sup>389</sup> Réseau français des technopoles, des incubateurs et des Centres européens d'entreprises et d'innovation (CEEI).

## ***B. L'invention d'une sous-discipline académique par des enseignants-chercheurs en gestion***

« Certains universitaires ont vu là l'occasion de se créer une discipline nouvelle et des perspectives de carrière. Ont-ils réussi ? Je n'en sais rien »  
*Emmanuel Paris, retraité de la Caisse des dépôts et consignations*<sup>390</sup>

C'est dans le giron disciplinaire des sciences de gestion que le concept d'entrepreneuriat fait ses premières apparitions dans le milieu académique français, à la fin des années 1990. Si l'entrepreneuriat peut constituer un objet de recherche pour des économistes, des historiens ou encore des sociologues<sup>391</sup>, c'est au sein du « tout petit monde »<sup>392</sup> des enseignants-chercheurs en gestion – en poste principalement dans des UFR de gestion, des IAE et des écoles de commerce – que l'entrepreneuriat a été véritablement investi comme un champ d'investigation à part entière. Et c'est entre ces gestionnaires, qui se spécialisent dans ce champ, que de vifs débats émergent au tournant des années 2000 sur la qualification à apporter à l'entrepreneuriat. S'agit-il d'un objet de recherche (comme l'entrepreneuriat l'est pour les chercheurs des autres disciplines des sciences humaines et sociales) ou alors d'un champ de recherche, d'une spécialité, d'un domaine, d'une sous-discipline des sciences de gestion, voire d'une discipline autonome d'enseignement et de recherche ? Tous les agents engagés dans le processus de légitimation de cette spécialité académique ne partagent pas la même vision de ce qu'elle est ou devrait être<sup>393</sup>.

L'entrepreneuriat ne constitue pas en France une discipline académique autonome comme peut l'être l'*entrepreneurship* aux États-Unis où, comme l'écrit Pierre-Paul Zalio, des chercheurs « venant d'horizons disciplinaires divers [...] se rattachant à cette discipline, revendiquent désormais une identité professionnelle » basée sur « un corpus commun de connaissances générales » qu'ils se sont constitués<sup>394</sup>. D'un point de vue institutionnel, l'existence d'une discipline universitaire impliquerait en France la création d'une section autonome au sein du Conseil national des universités ; mais il n'existe pas de véritables revendications concernant la création d'une section d'entrepreneuriat, comme il peut y en avoir

---

<sup>390</sup> Entretien réalisé le 10/10/2014.

<sup>391</sup> Voir par exemple Pierre-Marie Chauvin, Michel Grossetti, Pierre-Paul Zalio (dir.), *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014 ; ou justement cette thèse.

<sup>392</sup> Comme David Lodge, dans son célèbre roman éponyme, qualifie le monde universitaire (Rivages, 1984).

<sup>393</sup> Voir introduction et chapitre 1.

<sup>394</sup> Pierre-Paul Zalio, « Sociologie économique des entrepreneurs », in Philippe Steiner, François Vatin, *Traité de sociologie économique, op.cit.*, p.585.

en faveur de la création d'une section de criminologie ou encore d'économie « hétérodoxe »<sup>395</sup>. Depuis les années 1990, l'entrepreneuriat se développe donc de fait, comme une *sous-discipline* des sciences de gestion, même si cette reconnaissance officielle comme sous-discipline fait également défaut puisque l'entrepreneuriat ne figure pas non plus parmi les spécialités qui peuvent être choisies lors de la troisième épreuve de l'agrégation de gestion<sup>396</sup>. Victor Karady, dans ses travaux sur l'institutionnalisation de la sociologie au début du vingtième siècle, distinguait les différents types de légitimité auxquels les sociologues durkheimiens ont eu recours<sup>397</sup> : la **légitimité institutionnelle** – elle-même fondée sur la légitimité universitaire (qui consiste en une implantation de la discipline dans les cursus universitaires) et sur la légitimité académique (qui se construit autour du développement d'un réseau d'institutions et de sociétés savantes, parallèle à la hiérarchie universitaire) ; la **légitimité scientifique** « qui a pour siège l'opinion savante » ; et enfin, la **légitimité sociale** qui se rapporte à la demande sociale de recherche et d'enseignement dans le domaine. Nous inspirant de cette typologie, nous entendons montrer, dans le développement qui suit, comment les enseignants-chercheurs en gestion qui se sont spécialisés en entrepreneuriat tentent, en fonction de leurs ressources respectives, de se battre sur les différents fronts de la légitimité universitaire, académique, scientifique et sociale, afin de faire exister et prospérer leur spécialité dans le paysage universitaire français des années 2000.

## 1. Des entrepreneurs académiques...

S'il n'existe pas de recensement officiel des spécialistes d'entrepreneuriat parmi les universitaires en gestion, le fait que l'Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation<sup>398</sup> compte environ quarante-cinq chercheurs<sup>399</sup> fournit une première indication concernant

---

<sup>395</sup> La création d'une section intitulée « Economie et société », autonome de la section d'Économie, avait été annoncée par la Ministre Najat Vallaud-Belkacem en décembre 2014 avant que cette dernière ne fasse volte-face, sous la pression notamment de l'économiste nobélisé, Jean Tirolle, qui s'est vigoureusement opposé à cette scission interne de l'économie.

<sup>396</sup> Ces options, qui correspondent aux sous-disciplines officiellement reconnues au sein des sciences de gestion, sont actuellement au nombre de huit : il s'agit de la finance, de la comptabilité, du marketing, de la gestion des ressources humaines, de la gestion de production et logistique, de la gestion des systèmes d'informations et communication, de la gestion juridique et fiscale et du management stratégique (qui est la spécialité la plus fréquemment choisie par les spécialistes d'entrepreneuriat).

<sup>397</sup> Victor Karady, « Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens », *Revue française de sociologie*, 20, 1979, p. 49-82.

<sup>398</sup> Nous reviendrons plus loin sur cet organisme qui a été créé en 1998 sous le nom d'Académie de l'Entrepreneuriat puis renommé en 2010 Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation.

<sup>399</sup> Parmi ces quarante-cinq chercheurs, quelques-uns (qui sont pour la plupart professeurs en école de commerce) n'appartiennent pas au corps des MCF et des PU ; nous les considérons cependant comme chercheurs en entrepreneuriat dans la mesure où ils sont titulaires d'un doctorat et publient dans des revues académiques. Les

l'effectif de cette population. L'enquête de terrain nous a en effet laissé entrevoir qu'une large part des chercheurs en gestion français, se définissant comme spécialistes d'entrepreneuriat, adhéraient à l'Académie. Dans un article intitulé « La recherche en entrepreneuriat entre 2008 et 2009 »<sup>400</sup>, Alain Fayolle et Karim Messeghem (eux-mêmes chercheurs en entrepreneuriat) ont tenté, pour leur part, de repérer les principales équipes de recherche actives dans ce domaine. L'effectif total des chercheurs publiant de ces équipes s'élèverait, selon leur enquête, à 85 individus (sans compter les doctorants). Si ce chiffre est supérieur à celui des effectifs de l'Académie, ils précisent que « les équipes de recherche identifiées ne travaillent pas exclusivement dans le domaine de l'entrepreneuriat et [qu'] il est vraisemblable que dans les chiffres [transmis], certains portent sur des individus qui font leurs recherches dans d'autres domaines comme ceux de la PME ou de l'innovation ». Même en supposant que les effectifs des enseignants-chercheurs en gestion spécialisés en entrepreneuriat (et dans des champs sécants comme les PME et l'innovation) aient augmenté depuis 2011 – au vu du succès rencontré par cette spécialité –, **il s'agit dans tous les cas d'une petite spécialité** si on rapporte sa petite centaine de membres présumés actuellement aux 1994 universitaires en gestion en poste en 2013<sup>401</sup>.

**Durant la période pionnière qui nous intéresse ici (1996-2008),** ils restent ainsi suffisamment peu nombreux pour que se détachent, de manière assez marquée, les acteurs les plus investis dans la légitimation de leur spécialité et qu'aient pu être menés des entretiens avec un échantillon assez significatif d'entre eux (n=13). Afin d'objectiver les caractéristiques de ces entrepreneurs académiques de l'entrepreneuriat, nous avons, en plus de la réalisation de ces entretiens, constitué une base de données regroupant vingt-et-un chercheurs qui nous sont apparus comme étant les figures les plus centrales de cette entreprise. Nous avons sélectionné ces individus, en croisant les informations recueillies dans la littérature « d'entrepreneuriat sur l'entrepreneuriat » (voir encadré 3 ci-dessous) et lors des entretiens mais aussi en repérant, de manière systématique, les dirigeants des principales instances académiques que sont **l'Académie de l'entrepreneuriat et de l'innovation, la *Revue de l'entrepreneuriat* qu'elle publie et l'Association Internationale de Recherche en PME et Entrepreneuriat (AIREPME)**<sup>402</sup>.

---

autres membres de l'Académie (non chercheurs) sont des « professionnels » du monde de l'entrepreneuriat et des acteurs institutionnels (notamment des représentants de l'APCE).

<sup>400</sup> Publié dans la *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1, 2011, p. 58.

<sup>401</sup> Il s'agit des données les plus récentes fournies par la DGRH du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Cet effectif de 1994 individus ne prend pas en compte ceux qui, parmi les enseignants des écoles, n'appartiennent pas aux corps des maîtres de conférences (MCF) et des professeurs des universités (PU).

<sup>402</sup> Il s'agit d'une association académique franco-québécoise, au départ plus centrée sur les PME mais qui a également investi le champ de l'entrepreneuriat. Nous y reviendrons.

### **Encadré 3 : Les principales publications des spécialistes français de l'entrepreneuriat sur l'état de leur propre spécialité<sup>403</sup>**

La littérature, qui traite du statut épistémologique et de l'état des recherches en entrepreneuriat en France, est suffisamment volumineuse à partir de 2000 pour indiquer l'état en gestation – et donc en débat – de cette spécialité. Son dépouillement nous a permis de recueillir de nombreuses informations sur le processus d'académicisation de l'entrepreneuriat, et notamment d'en repérer les acteurs principaux et de réunir des éléments sur eux. Cette liste présente, par ordre chronologique, les publications les plus citées sans prétention à l'exhaustivité.

**Alain Fayolle** (dir.), numéro spécial de la revue *Gestion 2000* consacré à l'enseignement de l'entrepreneuriat, 3, 2000.

**Thierry Verstraete**, *Essai sur la singularité de l'entrepreneuriat comme domaine de recherche*, Les éditions de l'ADREG, 2002.

**Bernard Saporta**, « Préférences théoriques, choix méthodologiques et recherche française en entrepreneuriat : un bilan provisoire des travaux entrepris depuis 10 ans », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1, 2003, pp. V-XII.

**Robert Paturel**, « Les choix méthodologiques de la recherche doctorale française en entrepreneuriat – Remise en cause partielle d'idées préconçues », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1, 2004, pp. 47-65.

**Thierry Verstraete**, **Alain Fayolle**, « Paradigmes et entrepreneuriat », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1, 2005, pp. 33-52.

**Robert Paturel**, « Analyse de la recherche doctorale française en PME et en entrepreneuriat – Essai de prise en compte de 30 ans de soutenances de thèses », Journées des IAE, Montpellier, 2006.

**Robert Paturel**, « Grandeurs et servitudes de l'entrepreneuriat.. », *Revue internationale de psychosociologie*, 3, 2007/3, p. 27-43.

**Olivier Torrès**, « La recherche académique française en PME : les thèses, les revues et les réseaux », *Regards sur les PME*, n°14, 2007.

**Michel Marchesnay**, « Trente ans d'entrepreneuriat et PME en France : naissance, connaissance, reconnaissance », in Pierre-André Julien et Louis Raymond (dir.) « Vingt ans de recherche francophone en PME et entrepreneuriat », *Revue internationale des PME*, 2, 2008.

**Thierry Verstraete**, « La théorisation dans le domaine de l'entrepreneuriat et ses frontières dans le contexte scientifique français », *ibid.*

**Karim Messeghem**, **Thierry Verstraete**, « La recherche en entrepreneuriat : état des thèses soutenues entre 2004 et 2007 », in n° spécial de la *Revue de l'Entrepreneuriat* consacré à l'enseignement de l'entrepreneuriat (coordonné par Alain Fayolle), 2009/1 (vol. 8), p. 91-105.

**Alain Fayolle**, **Karim Messeghem**, « La recherche en entrepreneuriat entre 2008 et 2009 », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2011/1 (vol. 10), p. 53-72.

**Jean-Pierre Boissin**, **Alain Fayolle**, **Karim Messeghem**, « Renforcer notre conception collective de la connaissance entrepreneuriale », éditorial de la *Revue de l'entrepreneuriat*, 2/, 2012.

**Alain Fayolle**, **Walid Lamine**, **Olivier Toutain**, « La recherche doctorale française en entrepreneuriat : une perspective historique », *communication au congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat et de l'innovation*, 2013.

<sup>403</sup> Il s'agit uniquement de littérature en français, dans la mesure où ces contributions sont essentiellement destinées à baliser le champ émergent de la recherche en entrepreneuriat en France. Ces chercheurs publient, pour certains d'entre eux, également en anglais mais *en* entrepreneuriat et non sur la recherche en entrepreneuriat (et encore moins sur le thème de la recherche en entrepreneuriat en France qui n'intéresserait guère de revues anglo-saxonnes).

Le groupe des vingt-et-un chercheurs constitué comprend ainsi les neuf auteurs des publications mentionnées dans l'encadré ci-dessus<sup>404</sup>, auxquels nous avons ajouté d'autres figures jugées importantes<sup>405</sup>. Ce groupe des promoteurs de l'entrepreneuriat, dans l'espace académique français des années 2000, n'est pas homogène dans la mesure où il comporte à la fois des figures incontournables de l'institutionnalisation de la discipline en France (tels qu'Alain Fayolle ou Thierry Verstraete) et d'autres acteurs moins centraux. Le groupe comporte ainsi un noyau dur – des acteurs caractérisés par une multiplicité d'engagements dans les associations académiques, de nombreuses publications ou encore un statut de directeur de thèse reconnu dans le domaine de l'entrepreneuriat – entouré d'individus plus périphériques (étant aussi entendu que les différences d'âge et de génération rendent parfois les carrières difficilement comparables<sup>406</sup>). Malgré les limites afférentes à la constitution de ce groupe, l'analyse des propriétés de ses membres est en mesure de fournir des indications précieuses sur le profil des entrepreneurs académiques de l'entrepreneuriat.

Tout d'abord, on constate que ces vingt-et-un chercheurs sont en poste à la fois dans des universités ou des écoles de commerce et que certains établissements, comme les universités de Montpellier, Grenoble et Bordeaux, hébergent plusieurs d'entre eux<sup>407</sup>.

**Tableau 2 : Établissement de rattachement des 21 enseignants-chercheurs en entrepreneuriat**

Université de Montpellier	4
Université de Grenoble	3
Université de Bordeaux	2
Université d'Avignon	1
Université Littoral Côte d'Opal	1
Université de Reims	1
Université Dauphine	1
Université de Lyon	1

<sup>404</sup> A l'exception d'un co-auteur d'une communication qui n'a pas été retenu parmi les acteurs centraux.

<sup>405</sup> Il est important de mentionner que les enseignants-chercheurs évoqués ici le sont tous sous leur vrai nom (ainsi que dans la section « Sciences de gestion » de la bibliographie finale) mais que ceux avec qui nous avons réalisé des entretiens figurent dans le reste de la thèse sous des noms fictifs. Cette anonymisation à géométrie variable fait perdre certaines informations à l'analyse mais elle est apparue comme la moins mauvaise des solutions.

<sup>406</sup> Marchesnay et Paturol, nés dans les années 1940, font par exemple, figure de véritables « patrons » ayant dirigé chacun plusieurs dizaines de thèses, tandis que certains leurs collègues, notamment parmi les plus jeunes, n'ont jamais dirigé de thèse. Mais tous ont contribué ou contribuent, à travers les recherches qu'ils mènent dans leur laboratoire et les formations dont ils sont responsables, au rayonnement de l'entrepreneuriat.

<sup>407</sup> Les universités de Montpellier, Grenoble et Bordeaux font en outre partie des premiers établissements dans lesquels la gestion s'était développée dans les années 1970 : il s'agit ainsi des premières universités (avec celles de Paris 1, de Dauphine et de Rennes 1) qui ont été habilitées, en 1971, à délivrer une maîtrise de sciences de gestion (MSG).

Université de Bretagne occidentale	1
Université de Nantes	1
Université de Lorraine	1
EM Lyon	1
Skema Business School, Nice	1
ESC Dijon	1
Novancia	1
ESCP	1
<b>Total</b>	22 <sup>408</sup>

Si cet échantillon ne saurait prétendre à une parfaite représentativité statistique, il dessine néanmoins une géographie de la recherche en entrepreneuriat, concordante avec celle proposée par Alain Fayolle et Karim Messeghem. Leur comptabilisation des chercheurs actifs en entrepreneuriat et des doctorants encadrés, en 2008-2009, en donne en effet à voir<sup>409</sup> l'université de Montpellier, l'EM Lyon et l'université de Grenoble comme les centres dominants (l'université de Bordeaux étant bien placée aussi).

**Tableau 3 : Chercheurs actifs et doctorants**

<b>Équipe de recherche</b>	<b>Nombre de chercheurs actifs</b>	<b>Nombre de doctorants encadrés</b>
ERFI – Axe PME et Entrepreneuriat – Université de Montpellier	13	18
Entrepreneuriat, PME et EF EM Normandie	9	1
Centre de recherche – ADVANCIA NEGOCIA	12	4
Chaire Innovation & Entrepreneurial Management Groupe ESC Troyes	11	0
Centre de recherche en entrepreneuriat – EM Lyon Business School	10	16
Equipe entrepreneuriat de l'IRGO – Université de Bordeaux	7	7
Equipe Entrepreneuriat de l'Université de Caen	8	3
Laboratoire de Recherche sur l'Industrie et l'Innovation de l'ULCO (université du Littoral-Côte d'Opale)	6	8

<sup>408</sup> Le total est de 22 institutions pour 21 professeurs car l'un d'eux est doublement affilié à l'université de Grenoble et à l'EM Lyon.

<sup>409</sup> Malgré les biais que comportent le choix, pour une aussi petite sous-discipline, de n'avoir comptabilisé les thèses et publications que durant deux années et aussi celui (relevé par les auteurs) des frontières relativement peu étanches entre l'entrepreneuriat et des sous-spécialités connexes comme l'innovation et la recherche en PME.

Équipe Management stratégique et entrepreneuriat du CERAG – Université de Grenoble	9	10
--	---	----

Source : Fayolle Alain et Messeghem Karim, « La recherche en entrepreneuriat entre 2008 et 2009 », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1, p. 58.

Dans le cas d'une sous-spécialité encore émergente comme l'est l'entrepreneuriat dans la France des années 2000, l'existence de laboratoires et d'où axes de recherches dédiés à l'entrepreneuriat dans les laboratoires de gestion est étroitement dépendante de la présence de quelques-unes des figures centrales de la discipline, comme Marchesnay à Montpellier, Verstraete à Lille puis Bordeaux, Saporta à Bordeaux également, Paturel, Bruyat et Boissin à Grenoble. A. Fayolle et K. Messeghem notent ainsi qu'en 2006-2007, Marchesnay et Paturel avaient encadré à eux seuls 30 % des thèses soutenues en entrepreneuriat ou encore que les mutations de Paturel dans les universités de Toulon puis de Bretagne Occidentale ont accompagné le développement puis l'extinction de centres ou d'axes de recherche en entrepreneuriat dans ces universités.

Ensuite, en ce qui concerne le statut des entrepreneurs académiques de l'entrepreneuriat, remarquons qu'une majorité des individus de l'échantillon est professeur des universités (13), tandis que les autres sont maîtres de conférences (3) ou professeurs dans une école de commerce (5)<sup>410</sup>. Ce résultat n'a rien d'exceptionnel dans la mesure où c'est l'accès au professorat qui conditionne largement l'accès à des positions de pouvoir permettant de créer des laboratoires, de mettre sur pieds des formations de troisième cycle, d'encadrer des doctorants et, partant, d'incarner une figure de promoteur actif de sa spécialité. Notons néanmoins que l'accès au professorat par la voie royale de l'agrégation n'est pas toujours aisé pour les spécialistes proclamés d'une sous-discipline encore peu reconnue. Sur les treize professeurs, sept sont titulaires de l'agrégation du supérieur<sup>411</sup>. Mais sur ces sept, quatre ont obtenu leur agrégation *avant que l'entrepreneuriat n'apparaisse dans le paysage français des sciences de gestion* (c'est le cas de Marchesnay, Paturel, Debourse et Hernandez nés avant 1950; Marchesnay et Debourse ont même obtenu en 1971 une agrégation d'économie avec option de gestion avant la création d'une agrégation de gestion distinct en 1976) ; un l'a obtenue *avant de se spécialiser*

<sup>410</sup> Parmi ces enseignants en école de commerce, deux ont eu également le statut de maître de conférences (l'une a été maîtresse de conférences dans une école d'ingénieur avant d'être recrutée par une école de commerce, et l'autre conserve des enseignements dans université où il a été MCF aux côtés d'un engagement principal dans une école de commerce). Ils sont tous deux titulaires d'une HDR.

<sup>411</sup> C'est un peu moins que la moyenne pour les professeurs de gestion. En 2008, le corps des professeurs de gestion comptait en effet 415 membres dont les trois-quarts étaient agrégés.

*en entrepreneuriat* (Boissin, né en 1966 et qui appartient donc à la génération suivante, a obtenu l'agrégation de gestion à la suite d'une thèse en stratégie, et ne s'est véritablement spécialisé en entrepreneuriat qu'une fois professeur) ; et un dernier, enfin, l'a obtenue après une thèse qui n'apparaît que très partiellement rattachée à l'entrepreneuriat (il s'agit de Messeghem, dont la thèse ne comporte pas le terme d'entrepreneuriat et n'est pas recensée par l'Académie de l'entrepreneuriat mais que son auteur rattache *ex post* à l'entrepreneuriat<sup>412</sup>). Seul Verstraete a réussi l'agrégation de gestion après avoir soutenu une thèse s'inscrivant explicitement en entrepreneuriat.

On peut toutefois remarquer que l'accès au statut de professeur de chercheurs *déjà* spécialisés en entrepreneuriat, notamment par la voie longue, s'ouvre progressivement. Il semble même que les plus jeunes d'entre eux (nés après 1965) accèdent un peu plus facilement au professorat, que leurs aînés nés dans les années 1950. Jean-Claude Pierrard, un professeur de gestion spécialisé en logistique mais dispensant aussi des cours d'entrepreneuriat (occupant ainsi une position à la fois extérieure et proche par rapport au champ de l'entrepreneuriat), explique en effet, en tant qu'ancien vice-président de la section 06 du CNU (entre 2007 et 2011), que ses membres ont accepté, avant ceux du jury de l'agrégation, de **nommer professeurs des spécialistes d'une discipline encore marginale comme l'entrepreneuriat :**

« j'ai eu à gérer le dossier de X qui est en PME-Entrepreneuriat, et il fallait que je trouve dans le cadre du CNU quelqu'un qui soit suffisamment ouvert à cette ultra-spécialisation qu'est la PME-Entrepreneuriat, qui sont quand même pas des disciplines considérées comme les plus nobles en gestion. Finance, il y a pas de problème, marketing, il y a pas de problème mais...C'était à moi de jouer astucieusement pour avoir un rapporteur aux idées suffisamment larges pour qu'il comprenne qu'on n'est pas à l'agrégation [...] X, c'est un vieil ami, il a passé quatre fois l'agrégation, éliminé deux fois à la dernière leçon, au bout du bout. Moi, j'ai dit « on n'est pas à l'agrégation, on doit laisser émerger des dossiers ». J'ai été suivi, hein, j'étais pas le seul, sinon, ça aurait été cuit de toutes façons. [...] Si vous voulez, il y a deux vitesses : il y a la vitesse de l'agrégation, appelons ça les gardiens du temple ; et il y a le CNU où on était beaucoup plus ouvert, notamment aux personnes qui ont une carrière...qui se sont fait connaître sur des champs émergents, à qui il faut laisser une chance. »<sup>413</sup>

Une autre caractéristique des enseignants-chercheurs en entrepreneuriat de notre base (qui ne les distingue par de leurs groupe de référence plus large des enseignants-chercheurs en

---

<sup>412</sup> Il explique en entretien (cet entretien est précisément référencé quand cet acteur apparaît plus loin dans la thèse, sous son pseudonyme) qu'au regard du succès qu'a connue ensuite l'entrepreneuriat, il n'a pas été très stratégique dans le choix du titre de sa thèse (qui aurait pu être explicitement rattachée à l'entrepreneuriat).

<sup>413</sup> Entretien téléphonique réalisé le 20/03/2013. Jean-Claude Pierrard est né en 1958 et est professeur dans une université du sud de la France (UFR d'Economie).

gestion<sup>414</sup> mais les distingue des chercheurs des disciplines plus académiques) est l'entretien quasi systématique de liens - plus ou moins étroits - avec le monde de l'entreprise. Ces liens prennent des formes diverses : « recherche-action » pour les chercheurs aux profils les plus académiques qui n'ont pas développé d'activités de conseils ; prestations de conseil (réalisées pour des porteurs de projets ou des entrepreneurs); véritable activité entrepreneuriale menée parallèlement à la carrière académique<sup>415</sup>, etc. Une proportion non négligeable de l'échantillon (8) a même commencé sa carrière professionnelle dans le secteur privé, en tant que salarié ou entrepreneur, avant de reprendre des études de troisième cycle et d'entamer une seconde carrière dans le monde académique. Ce profil, relativement atypique parmi les enseignants-chercheurs toutes disciplines confondues, semble cependant en voie de disparition parmi les universitaires en gestion nées après 1965 et qui présentent des trajectoires plus uniformément académiques<sup>416</sup>.

Dans le groupe des entrepreneurs de cause que nous avons délimité, les agents les plus efficaces sont naturellement ceux qui sont caractérisés par la plus grande multipositionnalité, *i.e.* qui occupent des positions au sein des différents espaces depuis lesquels il est possible de promouvoir les différentes formes de légitimité de leur spécialité. Ainsi ont-ils fondé ou sont-ils à la tête des principales associations académiques d'entrepreneuriat (*légitimité académique*), de diplômes spécialisés, notamment de troisième cycle (*légitimité universitaire*), de revues, de chaires et de laboratoires (*légitimité scientifique*) ; ils jouent également fréquemment un rôle d'experts en éducation à l'entrepreneuriat auprès d'institutions politiques françaises et internationales et réalisent aussi des activités de conseil (*légitimité sociale*). L'évocation de cette circulation entre les différents lieux depuis lesquels il est possible de promouvoir une spécialité disciplinaire nous amène à nous interroger plus précisément sur les formes prises par ces activités de promotion en elles-mêmes.

## **2...engagés dans un travail de légitimation de leur discipline**

Le travail de légitimation de l'entrepreneuriat est entrepris aussi bien au sein du monde académique qu'à l'extérieur. Au sein du monde académique, il s'agit de légitimer

---

<sup>414</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome, Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises*, *op.cit.*

<sup>415</sup> Cette dernière étant toutefois assez strictement encadrée.

<sup>416</sup> Et ce, de manière conforme, au processus d'académicisation des sciences de gestion démontrée par Fabienne Pavis (*ibid*) et par Marianne Blanchard (« Développer la recherche et maintenir la professionnalisation : des Écoles Supérieures de Commerce françaises face aux transformations de l'enseignement supérieur européen », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 2011).

l'entrepreneuriat comme une spécialité d'enseignement et de recherche à la fois auprès des gestionnaires (afin que les chercheurs spécialisés en entrepreneuriat soient reconnus comme méritant d'être publiés, recrutés, promus, etc. par les instances collégiales de la discipline) mais aussi auprès des collègues des autres disciplines, notamment ceux qui dirigent les UFR et les établissements (afin de trouver leur soutien pour le déploiement d'une offre de formation en l'entrepreneuriat ainsi que de laboratoires spécialisés dans ce domaine). A l'extérieur du monde académique, la tâche consiste essentiellement à convaincre les pouvoirs publics, les milieux économiques, les étudiants, les médias, etc. du bienfondé du développement des enseignements en entrepreneuriat, c'est-à-dire d'accompagner l'émergence d'une demande sociale dans ce domaine (qui pourra réciproquement être invoquée comme une justification au développement des enseignements d'entrepreneuriat).

Les deux combats – menés à l'intérieur et à l'extérieur du monde académique, pour la reconnaissance académique et pour la reconnaissance sociale de l'entrepreneuriat – ne sont livrés ni avec les mêmes armes, ni toujours par les mêmes personnes : on observe ainsi des spécialisations individuelles des entrepreneurs académiques de l'entrepreneuriat, même si les acteurs les plus centraux ont tendance à jouer sur les différents tableaux. La quête de reconnaissance académique et celle de reconnaissance sociale ont tendance à s'alimenter l'une l'autre, sans que cela n'empêche totalement l'existence de tiraillements entre ces deux logiques.

#### a) Légitimer la recherche en entrepreneuriat (légitimation académique)

Le travail de légitimation de l'entrepreneuriat, mené au sein du monde académique français, prend les formes classiques déjà éprouvées par d'autres entrepreneurs disciplinaires<sup>417</sup> : publications, directions de thèses, mise en place de formation de troisième cycle, organisations de colloques, création d'associations académiques, mais aussi travail de conviction menée au sein du Conseil national des universités (CNU). Evoquons ces répertoires d'action académiques.

---

<sup>417</sup> Décrites entre autres par : Victor Karady, « Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens » *op.cit.* ; Nicolas Defaud et Vincent Guiader (dir.), *Discipliner les sciences sociales. Les usages sociaux des frontières scientifiques*, *op.cit.*; Marion Fourcade, *Economists and Societies. Discipline and Profession in the United States, Britain and France, 1890s to 1990s*, Princeton & Oxford, Princeton University Press, 2009 ; Pascal Bonnard, « La construction des études européennes en Europe centrale : interdisciplinarité et reconnaissance disciplinaire », communication présentée au colloque « La construction des études européennes : trajectoires individuelles et réseaux nationaux », Université de Lorraine, Nancy, 23 mai 2014.

Les premières thèses, se revendiquant d'entrepreneuriat, sont soutenues à la fin des années 1990<sup>418</sup>. C'est à cette époque également que naissent les premières associations académiques, permettant aux enseignants et chercheurs en entrepreneuriat francophones de se (re)connaître entre eux, puis de développer toute une série d'activités académiques visant à structurer le champ de l'entrepreneuriat : création de revues, organisation de colloques, mise en place de prix de thèse, etc. En 1996 est ainsi créée l'Association internationale de recherche en PME (AIREPME) qui devient, en 2002, l'Association internationale de recherche *en entrepreneuriat* et PME (en conservant le même sigle). Cette association constitue l'aboutissement d'une collaboration plus ancienne entre des chercheurs de l'Equipe de Recherche sur la Firme et l'industrie (ERFI) de l'université de Montpellier, regroupés autour de la figure de Michel Marschesnay, et de chercheurs de l'Université du Québec travaillant autour de Pierre-André Julien. Une autre initiative voit le jour en 1998, dont l'objet n'est pas la PME mais plus spécifiquement, dès ses origines, l'entrepreneuriat : il s'agit de l'Académie de l'entrepreneuriat, renommée Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation en 2010, initiée notamment par Thierry Verstraete qui est alors maître de conférences à l'IAE de Lille. L'Académie de l'entrepreneuriat tient son premier congrès en 1999, au sein duquel une place importante est donnée au développement de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Marc Lorio<sup>419</sup>, un professeur des universités qui s'est spécialisé au cours des années 2000 en entrepreneuriat, décrit ainsi la création de l'Académie :

« C'est un ensemble de collègues qui font des choses en entrepreneuriat et qui trouvent que, finalement, il est assez difficile de faire reconnaître l'entrepreneuriat comme champ de recherche et comme domaine d'enseignement [...] Ils trouvent que dans les sciences de gestion, l'entrepreneuriat n'est pas lisible, n'est pas reconnu, il est dur de porter des projets. [...] L'émergence en 99 de l'Académie de l'entrepreneuriat, c'est aussi, à un moment donné, essayer de mailler des gens qui travaillaient séparément. ».

Si l'émergence d'une sous-discipline « PME » avait pris un peu d'avance sur celle de l'« entrepreneuriat » et que la proximité entre les deux spécialités demeure assez forte, Marc Lorio considère néanmoins qu'a émergé, à un moment, un besoin d'autonomisation de la part des chercheurs en entrepreneuriat vis-à-vis de cette sous-spécialité voisine :

« effectivement, on voit bien qu'il y a une proximité entre PME et le volet, on va dire dynamique entrepreneuriale, création, reprise d'entreprise. Sauf que c'est pas tout à fait le même objet. Donc ils se sentent moyennement à l'aise [dans le champ émergent de la recherche en PME, dans les années 1990], ils se sentent entre guillemets sur un strapontin c'est-à-dire pas vraiment intégrés dans les logiques de développement

---

<sup>418</sup> Alain Fayolle ; Karim Messeghem, « La recherche en entrepreneuriat entre 2008 et 2009 », *op.cit.* ; Olivier Torrès, *La recherche académique en PME : les thèses, les revues, les réseaux, Regards sur les PME*, 14, 2007.

<sup>419</sup> Entretien réalisé le 31/01/2013.

scientifique et, du coup, arrive l'idée de dire « ben, il faut créer quelque chose de focalisé sur l'entrepreneuriat » »

Plusieurs ouvrages (en sus des articles évoquées dans l'encadré 2.2 ci-dessus) cherchant à délimiter le périmètre de l'entrepreneuriat et à en poser les principes épistémologiques et méthodologiques, paraissent dans l'espace universitaire francophone, au tournant des années 2000. Il s'agit principalement de *L'entrepreneuriat* de P.-A. Julien et M. Marchesnay (Economica, 1996), de *L'entrepreneuriat. Approche théorique* d'É.-M. Hernandez (L'Harmattan, 2001), d'*Entrepreneuriat. Connaître l'entreprise, comprendre ses actes* de T. Verstraete (L'Harmattan, 2003). Le premier ouvrage généraliste du même type qui paraît sur le sous-champ de l'éducation à l'entrepreneuriat est *Entrepreneuriat : Apprendre à entreprendre* d'A. Fayolle (Dunod, 2004). Ce dernier est aussi le coordinateur des trois volumes du *Handbook of research in Entrepreneurship Education* (parus en 2007 pour les deux premiers et en 2010 pour le troisième), qui indique au passage une inscription de ce chercheur dans l'espace disciplinaire international de l'entrepreneuriat. Ces différents auteurs cherchent à imposer leur livre comme le principal ouvrage de référence en entrepreneuriat et à s'affirmer ainsi comme les leaders d'un champ émergent, non sans une inévitable concurrence entre eux<sup>420</sup>.

Parallèlement, le développement d'enseignements et la création de diplômes en entrepreneuriat apparaissent à la fois comme des *moyens de légitimation académique de la discipline* (afin notamment d'alimenter les DEA puis les masters recherche et de « produire » des docteurs en entrepreneuriat) et comme *un résultat de ce processus de légitimation disciplinaire* engagé (l'obtention de résultats de recherche permettant d'envisager leur transmission).

Un travail de conviction est également mené, au sein de la section de gestion du CNU, au cours des années 2000. Jean-Claude Pierrard (son ancien vice-président, déjà évoqué) décrit ainsi la reconnaissance de l'entrepreneuriat comme un processus en marche, dérangeant

---

<sup>420</sup> Les trois auteurs (sur les quatre) que j'ai eu l'occasion de rencontrer, m'ont systématiquement signifié que les travaux de leurs collègues étaient surestimés et – de manière plus ou moins explicite, selon les cas – que leur propre ouvrage constituait le « vrai » ouvrage fondateur de la spécialité « entrepreneuriat » en France. L'un d'eux, me dit par exemple en entretien (comme je l'ai anonymisé dans le reste de la thèse, je ne cite pas ici les références précises de l'entretien), que « Verstraete est trop ésotérique, on ne comprend pas toujours ce qu'il raconte » et de supposer que « c'est peut-être parce qu'il a été entrepreneur avant qu'il cherche aujourd'hui à se justifier à fond comme un théoricien mais que du coup on comprend pas toujours ce qu'il raconte » ; un autre de ces chercheurs, lors d'une discussion informelle aux Journées de l'OPPE des 9 et 10 décembre 2000 s'énerve quand j'évoque les travaux de Fayolle : « Fayolle, Fayolle, il y en a que pour lui, mais il n'a rien inventé du tout ! » (carnet de terrain).

quelque peu des sciences de gestion traditionnellement tournées vers l'étude des grandes entreprises :

« Ah ouais, le changement de paradigme, il est douloureux ! [Rires] Ca, c'est un grand classique. Quand je suis arrivé au CNU en 2007, j'ai des collègues, l'entrepreneuriat ça les faisait bidonner, franchement, je vous le dis ! Les dossiers qui arrivaient en entrepreneuriat sur les qualifications, personne voulait s'y coller. Et, en l'espace de quatre ans, les choses avaient déjà énormément bougé. On disait : « ben oui, l'entrepreneuriat, c'est drôlement important. Les thèses en entrepreneuriat, oui, c'est significatif, c'est une avancée de la connaissance ». Et X qui passe professeur donc sur un dossier entrepreneuriat -PME. Eh oui, les choses sont parties ! »<sup>421</sup>

Il évoque notamment le rôle d'Alain Bayard<sup>422</sup>, professeur agrégé de sciences de gestion, membre à l'époque du CNU et qui s'est imposé depuis comme l'un des acteurs principaux de la promotion de l'éducation de l'entrepreneuriat <sup>423</sup> :

« Donc c'est vrai qu'il y avait [au sein de la section du CNU] toujours les ayatollahs, les plus anciens qui disaient : "on bouge pas, rien ne doit changer". Mais la nouvelle génération...moi, j'étais avec Bayard par exemple... c'est lui qui m'a un peu initié. Je lui demandais: "attends, Alain, faut que tu me dises un petit peu, c'est quoi les revues, qu'est-ce qui sort, qu'est-ce qui se passe en entrepreneuriat ?" [...] Et en discutant, pendant les pauses café, etc.... c'est là où ça se joue également...il commençait à me dire : "l'entrepreneuriat, attends tu déconnes, je vais te dire combien de thèses j'ai fait au recensement, il y a tant de thèses qui ont été soutenues, il y a tant de formations en entrepreneuriat, tu peux plus considérer que c'est *peanuts* !", "ah ouais", j'ai dit, "t'as sans doute raison ". Et puis la *Revue de l'entrepreneuriat*, au début on commence [le mandat de la section du CNU] : "mais c'est quoi ce truc bidon, ce cahier de recherche ?" ; on finit: "*Revue de l'entrepreneuriat*, ah oui, elle fait partie de la liste que nous avons retenue dans les revues de référence pour le CNU <sup>424</sup>!" ».

#### b) Promouvoir la formation à l'entrepreneuriat (légitimation sociale)

Les enseignants-chercheurs cherchent également à faire reconnaître l'entrepreneuriat **hors du monde académique**. Le travail de légitimation mené est alors moins axé sur la recherche en entrepreneuriat (qui n'intéresse guère hors du monde académique) que sur la formation dans ce domaine (*i.e.* l'enseignement des savoirs et des compétences qui lui sont associés et accompagnement concret à la création d'entreprise) et sur les retombées économiques (en

---

<sup>421</sup> Entretien téléphonique réalisé le 20/03/2013.

<sup>422</sup> Nom fictif.

<sup>423</sup> Il sera largement question de lui, dans le second chapitre de la thèse, en tant que coordinateur national pour l'entrepreneuriat étudiant nommé par le ministère en 2009.

<sup>424</sup> La *Revue de l'Entrepreneuriat* est classée rang C depuis 2008 (*Classement des revues françaises en sciences de gestion CNU Section 06*).

matière d'innovation et de compétitivité) et sociale (en matière d'insertion professionnelle, de lutte contre le chômage) qu'elle peut avoir.

Un premier enjeu, pour ces chercheurs en entrepreneuriat mobilisés, est d'obtenir des soutiens politiques, au niveau national mais aussi local et européen. Nombre d'entre eux participent pour ce faire à des travaux d'expertise, menés à leur initiative ou à celles d'institutions publiques. Une série de rapports permet ainsi, entre 1996 et 2006<sup>425</sup>, de cartographier les dispositifs éducatifs existants en France, d'établir des comparaisons internationales – mettant généralement en exergue un « retard » de la France en matière de formation des étudiants à l'entrepreneuriat – et de faire des propositions pour la développer. Au niveau plus local, un travail important de partenariat est réalisé pour trouver des soutiens, notamment financiers, auprès des pouvoirs publics.

Un second enjeu est de convaincre les acteurs du monde économique de contribuer au financement des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat ou d'y participer directement. La volonté d'établir des liens étroits entre monde académique et monde économique apparaît clairement dans le projet initial de l'Académie de l'entrepreneuriat qui, plus qu'une association académique supplémentaire, est pensée au départ comme un véritable lieu de rencontre entre chercheurs et professionnels de l'entrepreneuriat. Malgré une tendance à s'« académiciser » – c'est-à-dire à avoir de plus en plus comme univers de référence le champ de la recherche émergent en entrepreneuriat et comme tâche principale de le légitimer au sein de l'université (et ce notamment au fur et à mesure que l'Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat<sup>426</sup> prenait, de son côté, en charge la dimension non académique de la promotion de l'entrepreneuriat) –, cette association demeure tout de même un lieu de rencontre et d'échanges entre représentants des univers académique et économique (voire même politique). On peut souligner également à cet égard le rôle d'une autre association : Créa'IUT, dont le nom entier est « Création et développement d'entreprises avec les IUT ». Constituée en 2002, par des enseignants-chercheurs et des enseignants en gestion ainsi que des « professionnels » intervenant dans des départements tertiaires d'IUT, elle est créée afin de fédérer les différentes

---

<sup>425</sup> Voir encadré 6, *infra*). Le professeur Michel Bernasconi a par ailleurs été membre du groupe de travail de la Commission européenne sur l'éducation à l'entrepreneuriat (« Procédure Best » sur l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat, lancée à partir de 1997).

<sup>426</sup> Nous reviendrons plus tard en détail sur le rôle de l'OPPE, créé en 2001, dans le giron de l'Agence pour la création d'entreprise (APCE), une agence gouvernementale sous la tutelle du MINEFI. Il a joué un rôle important dans la structuration de l'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat.

initiatives de promotion de la culture entrepreneuriale qui existent, parfois depuis longtemps, dans certains IUT (ce qui atteste au passage du dynamisme des IUT dans le domaine de la formation à l'entrepreneuriat). Si les enseignants-chercheurs en gestion sont bien représentés au sein de l'association (le directeur actuel de l'association est par exemple maître de conférences en gestion), ces derniers n'ont pas tout à fait le même profil ni les mêmes préoccupations que les chercheurs précédemment évoqués. Rarement engagés dans les associations académiques, ces enseignants d'IUT montrent en effet un intérêt plus marqué pour les enjeux pédagogiques et économiques de l'entrepreneuriat, que par le développement de la recherche dans ce domaine<sup>427</sup>. L'association Créa'IUT a en effet pour projet de favoriser l'enseignement en entrepreneuriat, en perfectionnant les méthodes pédagogiques utilisées (à travers les échanges noués au sein du réseau, la formation des enseignants, l'expertise des professionnels de l'écosystème entrepreneurial, etc.) ou en promouvant la création de cursus diplômants (principalement des DUT et des licences professionnelles) et non diplômants (opérations de type « 24 heures pour entreprendre », dispositifs d'accompagnement des projets des étudiants, etc.). La reconnaissance de l'entrepreneuriat comme champ de recherche légitime ne figure pas, comme c'est le cas pour les associations académiques qui se créent dans ce domaine, parmi les objectifs affichés ; est mis plutôt en avant le « renforcement des relations IUT-Entreprises » afin de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants et la création d'entreprises en France<sup>428</sup>.

Un troisième enjeu consiste à convaincre le « grand public » de l'intérêt de l'enseignement de l'entrepreneuriat. L'introduction d'un enseignement d'entrepreneuriat dans les établissements est en effet souvent défendue, par ses promoteurs, au nom d'une « demande sociale » qui se serait accrue des dernières années, comme l'énonce de manière typique Jean-Claude Pierrard en entretien :

« Il y a vraiment un lien entre l'évolution des étudiants demandeurs de cette approche entrepreneuriale et puis un milieu qui va reconnaître....puisque'on est un milieu en tant que tel, avec ses propres règles, ses habits etc....qui va dire « bon, on peut pas rester hermétiques à ça, quoi, on peut pas être les derniers des Mohicans qui vont se battre contre...non ! » [...] Zut, si les étudiants veulent...ben, on est rattrapé par la réalité de notre métier d'enseignant, quoi ».

---

<sup>427</sup> Voilà un extrait significatif du texte de présentation des actions de l'association qu'on trouve sur son site internet : « *Inscrites initialement dans une logique exclusivement **pédagogique**, les actions d'enseignement à l'entrepreneuriat sont devenues progressivement de véritables outils au service du développement **économique**, tant à court terme par l'accompagnement de créateurs qu'à moyen ou long terme par leur capacité à faire germer une graine d'entrepreneurs chez les étudiants.* » (Source : <http://www.crea-iut.org/index.php/55-accueil/10-bienvenue-sur-le-site-dedie-a-l-entrepreneuriat-en-iut>, page consultée le 19/08/2015). C'est nous qui soulignons.

<sup>428</sup> *Ibid.*

Mais on peut aussi arguer que cette demande est réciproquement encouragée par le développement de cours et de cursus dans ce domaine – l’offre créant la demande –, doublé d’un travail de démonstration, réalisé en direction des étudiants et de leurs familles, à la fois de leur intérêt pédagogique et de leur utilité en matière d’insertion professionnelle. À cette entreprise de publicisation, participent, outre les enseignants-chercheurs, d’autres agents pédagogiques engagés dans la formation à l’entrepreneuriat sur les campus, ainsi que certains medias qui peuvent avoir un rôle de prescripteurs en matière d’orientation, comme par exemple la presse économique et éducative qui publie régulièrement des classements et des avis sur les formations<sup>429</sup>. Les dispositifs de sensibilisation et d’accompagnement à la création d’entreprises existants, au sein desquels l’entrepreneuriat apparaît moins comme une discipline d’enseignement et de recherche que comme une pratique économique concrète (comme par exemple les incubateurs), peuvent servir de vitrines de l’éducation à l’entrepreneuriat pour le grand public.

### c) Renforcement réciproque ou tiraillements entre la légitimation académique et la légitimation sociale de l’entrepreneuriat ?

Tous les travaux qui portent sur les sciences de gestion, et notamment sur leur institutionnalisation des deux côtés de l’Atlantique, montrent que cet univers disciplinaire est « caractérisé avant tout par sa position intermédiaire le faisant dépendre de deux champs [universitaire et économique] aux principes relativement distincts »<sup>430</sup>, comme l’écrit Fabienne Pavis dans son travail sur fondation de la gestion en France. C’est ce que montre aussi Rakesh Khurana<sup>431</sup> à propos de la fondation du *management*<sup>432</sup> dans les universités américaines, quand il explique que cette entreprise vise plus à asseoir scientifiquement une occupation professionnelle qu’à créer une discipline détachée de la pratique professionnelle<sup>433</sup>.

---

<sup>429</sup> Voir *infra*.

<sup>430</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d’une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises*, *op.cit.*

<sup>431</sup> Rakesh Khurana, *From Higher Aims to Hired Hands. The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*, Princeton, Princeton University Press, 2007.

<sup>432</sup> On parlera plutôt de « sciences de gestion » en France et de « management » ou d’« administration des entreprises » aux États-Unis.

<sup>433</sup> On trouve des analyses convergentes dans les ouvrages respectifs de Franck Cochoy sur l’invention du *marketing* aux États-Unis (*Une histoire du marketing. Discipliner l’économie de marché*, Paris, La Découverte, 1999) et de Michel Anteby sur la *Harvard Business School* (*L’école des patrons*, éditions Rue d’Ulm/ presses de l’Ecole normale supérieure, 2015 [2013]).

Le développement contemporain, en France, d'enseignements en entrepreneuriat, dans le giron de la gestion, constitue de la même façon le fruit de ce double processus de légitimation académique et sociale qui a été précédemment décrit. Il n'est pas question, même pour les chercheurs en entrepreneuriat du pôle le plus académique de ce champ disciplinaire, de revendiquer la création d'une discipline dénuée de toute utilité pratique et parfaitement autonome par rapport à l'univers de l'entreprise. L'entrepreneuriat est pensé certes comme une (sous-) *discipline académique* de recherche et d'enseignement mais aussi comme un *domaine de compétence professionnelle*, les deux dimensions étant censées moins s'opposer que se renforcer l'une l'autre. Les applications pratiques de la recherche en entrepreneuriat, en termes notamment d'aide à la création d'entreprises et à l'innovation, sont jugées cruciales, y compris par les chercheurs aux profils les plus académiques (comme les professeurs d'université, agrégés, publiant dans les revues les mieux classées). Même s'il n'est pas affiché aussi fortement dans l'espace académique français, la « *pertinence managériale* » (*managerial relevance*), que Michel Anteby<sup>434</sup> présente comme un critère décisif de l'évaluation de la recherche en management, s'applique à la recherche en entrepreneuriat des deux côtés de l'Atlantique. M. Anteby explique que, si ce concept de « *pertinence managériale* » ne donne lieu à aucune définition précise à la *Harvard Business School* (le flou est même savamment entretenu en ce qu'il permet aux évaluateurs de conserver une certaine latitude dans l'évaluation des travaux de leurs pairs), il a trait de manière générale à l'*utilité sociale* des travaux de recherche. Des indices de cette pertinence peuvent être trouvés dans la notoriété acquise par un chercheur dans l'espace public (à travers, par exemple, la publication d'articles de vulgarisation dans des revues à destination du grand public ou des passages à la télévision) ou encore par les sollicitations dont il fait l'objet par les entreprises (pour des missions de conseil, par exemple).

Ce principe général de compatibilité entre pureté académique et utilité sociale de la gestion n'empêche pas, pour autant, l'existence de tiraillements entre ces deux logiques. Ces derniers sont au contraire consubstantiels au développement de l'entrepreneuriat en France, comme le montrent certaines réticences de la part des universitaires face à un risque d'hétéronomie trop forte de leur spécialité.

---

<sup>434</sup> Michel Anteby, *L'école des patrons*, *op.cit.*

Un engouement social trop vif et trop soudain (de la part du public étudiant, des milieux économiques, des pouvoirs publics, des directions d'établissements, etc.) conduisant à recruter des chargés d'enseignement hors du cercle des spécialistes reconnus de l'entrepreneuriat serait, tout d'abord, susceptible de mettre en péril le sérieux et la rigueur des enseignements dispensés sous ce label. Les enseignants-chercheurs, spécialisés dans ce domaine émergent et aux contours peu stabilisés, se retrouvent face à de nombreux concurrents (« professionnels » du secteur privé, entrepreneurs, agents des services dédiés à l'insertion au sein des universités, enseignants d'autres disciplines, etc.) qui, revendiquant une expérience pratique dans le domaine de l'entrepreneuriat, n'hésitent pas à contester leur monopole.

La crainte de certains enseignants-chercheurs en gestion porte également sur les risques d'instrumentalisation de leur spécialité par les acteurs économiques et/ou par les acteurs politiques. Certains d'entre eux refusent, pour cette raison, de participer à une entreprise de prosélytisme en faveur de la création d'entreprises, qui serait initiée par le patronat ou par les pouvoirs publics. Stève Bernardin, qui étudie la stratégie déployée par des acteurs académiques cherchant, dans les années 1930 aux États-Unis, à légitimer l'« ingénierie du trafic » comme une sous-discipline de la science politique, donne à voir des tensions similaires. Mais face aux mises en garde de l'université d'Harvard contre une alliance trop étroite avec les industriels<sup>435</sup>, ces entrepreneurs académiques insistent finalement sur le développement « d'une recherche avant tout orientée vers le traitement de problèmes concrets, en lien direct avec l'action publique, au lieu de servir des intérêts essentiellement économiques. »<sup>436</sup>. De la même façon sur notre terrain, la mise en avant, par une partie des chercheurs en entrepreneuriat, de la contribution de leur discipline d'enseignement et de recherche à la lutte contre le chômage et à l'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés, indique que l'hétéronomie d'une discipline peut paraître plus acceptable, à leurs yeux, si elle résulte de liens avec les pouvoirs publics que de liens avec des entreprises privés. Cette posture n'est cependant pas partagée par l'ensemble de la communauté académique dont certains membres expriment d'abord leur réserve face à des risques d'instrumentalisation politique. C'est le cas de Bernard Jayet, un enseignant-chercheur qui exerce à la fois dans une université et dans une école de commerce<sup>437</sup>, et qui dénonce la « confusion des objectifs poursuivis par les politiques qui cherchent à promouvoir l'entrepreneuriat » voire « leur double discours », dans la mesure où ils ne

---

<sup>435</sup> Alors même que les liens entre l'industrie et les universités sont historiquement plus étroits et plus légitimes en France qu'aux États-Unis. Voir notamment Olivier Zunz, *Le siècle américain*, op.cit.

<sup>436</sup> Stève Bernardin, *La fabrique privée d'un problème public. La sécurité routière entre industriels et assureurs aux États-Unis (années 1920 à 2000)*, op.cit., p. 118.

<sup>437</sup> Entretien réalisé le 02/02/2011.

chercheraient pas réellement à promouvoir le développement en France d'entreprises innovantes mais seulement à « faire du bricolage contre le chômage dans une perspective court-termiste et quantitative ». Jugeant que c'est un mensonge d'utiliser l'entrepreneuriat à des fins telles que « colmater les problèmes d'insertion professionnelle » et de « chômage des jeunes », il affirme s'intéresser pour sa part à l'entrepreneuriat dans une double perspective de recherche et d'innovation économique et regrette « le manque de théorisation, de recherches sérieuses sur l'entrepreneuriat ». Notons que, pour critiquer les politiques de promotion de l'entrepreneuriat, cet universitaire ne se réfère pas à un seul idéal de « pureté académique », c'est-à-dire à une conviction selon laquelle les chercheurs devraient être évalués d'abord par leurs pairs et leurs travaux jugés moins à l'aune de leur utilité sociale qu'à celle de leurs apports scientifiques. Il oppose plutôt l'innovation académique et économique (qu'il conçoit comme étant en synergie l'une avec l'autre) à un usage purement « politicien » de l'entrepreneuriat consistant à inciter tous azimuts à la création d'entreprise pour faire (artificiellement) baisser le taux de chômage ; ou pire, à développer la formation à l'entrepreneuriat pour faire croire qu'une politique de lutte contre le chômage des jeunes est menée.

Ces différents éléments sont ainsi au principe des réserves qu'expriment certains enseignants-chercheurs en gestion, pionniers de l'entrepreneuriat, face à son déploiement massif et rapide dans l'enseignement supérieur. Alain Bayard – professeur de gestion, institué coordinateur du *plan Étudiants-Entrepreneurs* par le ministère de l'Enseignement supérieur et qui n'est pas sans faire à cet égard les frais de la jalousie de certains collègues – les déplore en ces termes :

« Oui, là, ça change tout [la politique initiée en 2009]. C'est ce que je disais à mes collègues... parce que dans ce genre d'aventure, les gens les plus convaincus sont les plus pénibles. On est allé à l'Académie de l'Entrepreneuriat et tout, j'ai dit : "si on veut développer l'entrepreneuriat sur le plan académique ou sur le plan de l'enseignement et tout, on n'a jamais eu un contexte aussi favorable". Et finalement les gens les plus pénibles sont là, c'est-à-dire que vous vous plaignez tout le temps puis le jour où ça arrive, il n'y a pas de solidarité... de toutes façons à l'université, surtout en SHS, l'esprit collégial, d'équipe, c'est quand même pas très répandu...»<sup>438</sup>

Les chercheurs en entrepreneuriat cherchent ainsi à consolider l'existence de leur spécialité, en croisant plusieurs logiques de légitimation qui peuvent s'avérer à la fois concurrentielle et complémentaire entre elles. Cette analyse des mobilisations en faveur de l'éducation à l'entrepreneuriat qui se déploient au pôle académique de l'espace de la cause doit maintenant être complétée par l'investigation de ce qui se joue au pôle économique.

---

<sup>438</sup> Entretien.

## II. Un monde de l'Entreprise qui cherche à intégrer la communauté éducative

Nous avons déjà évoqué le fait que les organisations patronales avait compté au rang des principaux promoteurs de la cause de l'esprit d'entreprise dans l'espace public dès la fin des années 1960 puis, de manière plus affirmée, quand le MEDEF récemment refondé à la fin des années 1990 érige l'entreprise en thématique fédératrice. Il s'agit maintenant d'analyser plus en profondeur le rôle qu'ont joué, au cours des années 2000, toute une série d'acteurs, qui gravitent autour de ce que nous appelons le pôle économique de l'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat : organismes patronaux généralistes<sup>439</sup>, associations spécifiquement dédiées à la promotion de l'éducation des jeunes à l'entrepreneuriat, entreprises privées et entrepreneurs qui investissent ce marché émergent... Au-delà de la diversité de leurs conceptions, ces acteurs individuels et collectifs se rejoignent autour de la double conviction qu'il est nécessaire d'introduire l'entrepreneuriat à l'École et que le monde de l'Entreprise doit être partie prenante de cette évolution du système scolaire, qui ne doit surtout pas être laissée entre les mains des seuls agents de l'Éducation nationale. Examinant les principales caractéristiques de ces acteurs, les conceptions qu'ils défendent ainsi que leurs modes d'action, nous nous intéresserons d'abord au militantisme issu de l'espace patronal (A), avant de diriger notre regard vers le marché émergent de la formation à l'entrepreneuriat (B).

### A. Le militantisme patronal

« les patrons se sont intéressés à l'éducation à l'entrepreneuriat parce qu'ils se sont dit "après tout, c'est pas plus mal qu'on inculque ça beaucoup plus jeune parce que, même s'ils créent pas leur boîte, ils auront l'état d'esprit". Je pense que c'est vu aussi comme un moyen de contourner l'Éducation nationale qui est quand même vue comme un mammoth incapable de bouger... partant du principe en plus qu'on va pas demander aux profs de parler de l'entreprise parce qu'ils savent pas le faire, voire pour certains, c'est des dangereux gauchistes, faut surtout pas qu'ils aillent parler d'économie »

*Nicolas Ferraille, entrepreneur et élu local et national, au CJD puis au MEDEF*<sup>440</sup>

---

<sup>439</sup> C'est-à-dire les syndicats, mouvements de pensée, *think tank*, établissements consulaires, etc. qui composent ce que Michel Offerlé désigne comme l'*espace patronal* (voir notamment la schématisation in *Le Patron des patrons*, *op.cit.*, p. 96-97).

<sup>440</sup> Entretien réalisé le 24/01/2012.

Il s'agit de s'intéresser à la défense de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, telle qu'elle est réalisée dans le cadre d'un militantisme patronal, défini par Michel Offerlé comme « la participation prolongée à une action collective promouvant la défense d'intérêts et de causes des entreprises et de leurs chefs »<sup>441</sup>. On distinguera l'investissement de cette thématique par des organisations généralistes de l'action de structures *ad hoc* créées spécialement pour promouvoir l'entrepreneuriat dans le système scolaire et universitaire.

## **1. L'intérêt des organisations patronales généralistes pour l'éducation à l'entrepreneuriat**

L'enquête de terrain a montré la présence des principaux organismes patronaux sur le terrain de la promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat, qu'ils soient à l'origine de certaines actions ou qu'ils participent à celles qui sont suscitées par le monde éducatif ou les pouvoirs publics. Dans le contexte des années 2000, marqué par des velléités étatique d'institutionnaliser des relations tissées jusque-là principalement au niveau local<sup>442</sup>, la thématique de l'éducation à l'entrepreneuriat apparaît comme une nouvelle matrice permettant de renouveler l'antienne classique du rapprochement entre l'École et l'Entreprise. Il d'agit ici d'évoquer les différentes organisations, issues du monde patronal, qui s'engagent sur ce terrain et la manière dont elles s'y prennent.

Au sein du MEDEF (qui succède en 1998, au CNPF), l'intérêt pour le développement de l'éducation à l'entrepreneuriat à l'École concerne dans un premier temps essentiellement l'enseignement secondaire. Une préoccupation équivalente pour l'enseignement supérieur ne se développe que dans la seconde moitié des années 2000, notamment sous l'impulsion de Laurence Parisot – qui prend la tête du MEDEF en 2005 – et dans le contexte plus général de l'adoption de la LRU (2007) qui renforce la présence patronale dans les conseils centraux des universités.

Mais avant cela, au début des années 2000, c'est au sein de la commission « Entrepreneurs » que se cristallise une préoccupation patronale pour le développement de liens entre l'École et

---

<sup>441</sup> Michel Offerlé, « Militer en patronat. Engagements patronaux et sociologie du militantisme », *Sociétés contemporaines*, 98, 2015, p.81.

<sup>442</sup> Sabine Rozier, « Chapitre 7 : Expertise, influence et diffusion d'idées : les « périmètres » de l'action collective patronale », in Michel Offerlé (dir.), *L'espace patronal français : Acteurs, organisations, territoires*, rapport pour la DARES, 2011. Lucie Tanguy analyse, de manière complémentaire, l'institutionnalisation de partenariats entre acteurs publics et acteurs économiques comme une technique de gouvernement qui se répand au sein de l'Education nationale (in *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, *op.cit.*).

l'Entreprise, notamment par le biais de l'éducation des élèves à l'entrepreneuriat. Pierre Bellon, PDG de la Sodhexo et vice-président du MEDEF entre 1980 et 2005, est à l'origine de la fondation de cette commission. Ce patron, né en 1930, a montré depuis longtemps un intérêt prononcé pour la formation des chefs d'entreprise et pour la valorisation du rôle de l'entrepreneur dans la société. Après avoir débuté son engagement patronal au sein du Centre des jeunes patrons (CJP)<sup>443</sup>, il fonde en 1987 l'Association Progrès du Management (APM) qui vise le « perfectionnement des chefs d'entreprise » et, la même année, au sein du CNPF, la commission « Progrès des Entreprises ». C'est depuis cette commission, qui devient avec la refondation du MEDEF la commission « Entrepreneurs », qu'il entend contribuer à renouveler l'approche que fait l'organisation patronale des questions éducatives. Prises en charge par les services en charge de la formation, les questions d'éducation étaient jusque-là principalement envisagées à travers le prisme de la formation technique des salariés dont a besoin l'économie française. Mais au sein de la commission fondée par P. Bellon pointe un intérêt nouveau pour l'enseignement général et pour la diffusion dans la société de l'« esprit d'entreprendre. Lorsqu'il prend sa retraite, Pierre Bellon, qui souhaite que la commission « Entrepreneurs » soit présidé par un chef d'entreprise en exercice, est officiellement remplacé par Pierre Fontlup. Né en 1953, diplômé de HEC, ce dernier est le PDG du groupe Plus, spécialisé dans les ressources humaines et la gestion d'archives. C'est donc, aux côtés d'un Pierre Bellon toujours investi, que Pierre Fontlup s'emploie à déployer une initiative nationale baptisée « Semaine École-Entreprise » (créée en 2000), qui consiste en l'organisation, pendant la dernière semaine de novembre, de rencontres entre entrepreneurs, professeurs et élève. Il s'agit d'orchestrer, au niveau national, des initiatives souvent déjà existantes au niveau local afin d'en organiser le déploiement sur tout le territoire la montée en puissance. L'objectif de ce dispositif est à la fois de faire connaître aux collégiens et aux lycéens le monde de l'entreprise et leur donner envie de devenir entrepreneurs. P. Fontlup justifie son engagement en faveur de la « Semaine École-Entreprise », en arguant de ce nécessaire rapprochement entre les deux institutions :

« Il y avait un premier objectif qui était de dire "on avancera d'autant mieux ensemble qu'on se connaîtra mieux, qu'on dépassera les postures, qu'on dépassera les clichés". Et on est dans un pays...merci Colbert...où c'est pas facile de faire quelque chose sans qu'il y ait un peu de *top down* dans le système »<sup>444</sup>.

---

<sup>443</sup> CJP devenu en 1968 CJD (Centre des jeunes dirigeants).

<sup>444</sup> Entretien avec Pierre Fontlup, réalisé le 14/09/2016.

Mais derrière ces propos consensuels, le « rapprochement » entre École et Entreprise est envisagé, comme le souligne Lucie Tanguy, toujours dans le même sens : celui de la participation des entreprises aux missions de l'École et non l'inverse<sup>445</sup>.

Le dispositif rencontrant immédiatement un écho favorable auprès du ministre Claude Allègre, il est institutionnalisé dans le cadre d'un partenariat conclu entre le MEDEF et le ministère de l'Éducation nationale en 2000. Durant les deux mandats de Laurence Parisot, Pierre Fontlup préside les commissions « Entrepreneurs, Entreprises et Société » (2005-2010) puis « Nouveaux dialogues, en charge de la relation École-Entreprises et du dialogue avec les collectivités locales et les administrations » (2010-2013), qui prennent successivement en charge cette double question des liens entre monde de l'entreprise et institution scolaire et de la promotion sociale du rôle de l'entrepreneur. Cette dernière commission agit, à partir de 2010, de concert avec les commissions « Entrepreneuriat » et « Innovation, en charge des relations avec l'enseignement supérieur et du développement des nouveaux business » dont les créations indiquent la montée en puissance de la question de la diffusion de l'esprit entrepreneurial parmi les préoccupations du MEDEF. Il n'empêche que cela reste un « petit sujet » au sein de l'organisation, comme le dit lui-même Pierre Fontlup, expliquant avoir dû lutter, aux côtés de Pierre Bellon, pour qu'une initiative comme la « semaine École-Entreprise » « ne tombe pas en désuétude au sein de la maison <sup>446</sup> ». C'est d'ailleurs dans ce but de pérenniser localement les différentes initiatives impulsées par le dispositif national que des partenariats sont noués avec l'association « Entreprendre pour apprendre » (EPA)<sup>447</sup> ainsi que d'autres syndicats patronaux comme le CJD.

Tout au long des années 2000, de très nombreuses actions en matière d'éducation à l'entrepreneuriat sont en effet développées par les antennes régionales du MEDEF et leurs partenaires, dans et hors du cadre de la « Semaine École-Entreprise ». Il serait impossible et fastidieux de citer toutes ces initiatives, qui sont recensées entre 2009 et 2013, dans la lettre du « Challenge Éducation -Entreprise », publiée deux fois par an sur le site du MEDEF par la directrice adjointe de l'Éducation et de la Formation<sup>448</sup>. Mais nous pouvons évoquer, à titre d'exemples, les dispositifs mis en place dans la région Sud où nous avons enquêté. Les dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat y sont pilotés par une permanente, Chantal Dupond,

---

<sup>445</sup> Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, op.cit.

<sup>446</sup> Entretien.

<sup>447</sup> Voir *infra*.

<sup>448</sup> Anne-Edith Regiani, que nous avons rencontrée le 24/08/11.

qui occupe au sein d'un MEDEF régional le poste de coordinatrice de l'éducation et de la formation<sup>449</sup>. Sont ainsi organisés, la plupart du temps en partenariat avec le rectorat, des interventions de chefs d'entreprise dans des collèges et des lycées professionnels<sup>450</sup>, un concours consistant à faire réaliser aux élèves des films sur l'esprit d'entreprendre, des rencontres annuelles au sein de l'incubateur local entre des chefs d'entreprise, des acteurs de l'accompagnement à la création d'entreprise, des chefs d'établissements et des enseignants, etc. Cette antenne régionale du MEDEF travaille également à la conception et/ou à la diffusion de différents supports qui sont utilisés dans les écoles. Il peut s'agir de l'enquête intitulée « Le portrait-type du patron dans la région Sud », dont les résultats sont utilisés pour déconstruire les stéréotypes sur ce groupe, de petits films sur l'entreprise et les entrepreneurs ou encore d'un jeu de plateau développé par le MEDEF national afin d'initier élèves et étudiants à la gestion d'une entreprise. Elle apporte en outre un soutien financier et logistique à l'association « Entreprendre pour apprendre », qui permet à des élèves de faire fonctionner, durant une année scolaire, une mini-entreprise<sup>451</sup>.

Chantal Dupond indique que les relations entre le MEDEF et les universités sont, pour leur part, quasiment inexistantes jusqu'en 2009. C'est seulement depuis cette date qu'elle tente de les développer et de contribuer par ce biais à l'éducation à l'esprit d'entreprendre des étudiants :

« Et depuis la loi LRU, c'est vrai qu'on a la possibilité de travailler avec les BAIP<sup>452</sup>...d'être partie prenante de leurs actions pour favoriser l'insertion et l'orientation des jeunes, les rencontres entre le monde de l'entreprise et les jeunes.

**La LRU a vraiment rendu ça plus facile ?**

Plus facile, plus accessible. Avant, bon, il y avait déjà les SCUIO<sup>453</sup>. Mais on était quand même peu sur les universités, en tous cas mon prédécesseur [jusqu'en 2009] y était peu. Mais c'était le cas de l'ensemble de mes collègues dans les autres régions. [...] Mais aujourd'hui, sur la professionnalisation, on souhaite que les rapports soient encore davantage structurés. Et on a la possibilité avec la loi LRU d'être dans les CA, les CEVU<sup>454</sup> des universités, les conseils des BAIP, etc. »

---

<sup>449</sup> Un entretien avec elle a été réalisé le 01/02/2013. Chaque MEDEF régional est doté d'un coordinateur de l'Education et de la Formation, qui travaille sous la responsabilité de la direction de l'Education et de la Formation du MEDEF national.

<sup>450</sup> Les modules de « découverte professionnelle » (intitulés DP 3, pour trois heures, et DP 6, pour six heures), proposés aux élèves de troisième depuis l'adoption du *Socle commun de connaissances et de compétences* en 2006, constituent un cadre propice à l'organisation de ces rencontres entre élèves et représentants du monde de l'entreprise. Nous y reviendrons à la fin de ce chapitre.

<sup>451</sup> Sabine Rozier, « Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des "mini-entreprises" dans des établissements scolaires français », *op.cit.* ; Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école, op.cit.*

<sup>452</sup> Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (des universités).

<sup>453</sup> Services communs universitaires d'information et d'orientation.

<sup>454</sup> Conseil d'administration et Conseil des études de la vie universitaire.

Lorsqu'un Pôle de l'Éducation à l'Entrepreneuriat (PEE) se constitue dans la région Sud à partir de 2011<sup>455</sup>, le MEDEF en devient immédiatement partenaire. Le fait qu'une rencontre entre les acteurs universitaires, qui portent le pôle, et Chantal Dupond, ait justement eu lieu un an auparavant – à l'occasion d'une « journée d'échanges universités-MEDEF » à l'initiative de ce dernier – facilite la mise en place de cette coopération. Mais celle-ci est aussi impulsée par la stratégie nationale du MEDEF qui devient partie prenante de la politique de développement de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur qui se met en place à partir de 2009<sup>456</sup>.

Quant aux principales autres organisations patronales, que sont la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME) et le CJD, on les retrouve elles aussi fréquemment associées, au niveau local, avec les acteurs de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur pour développer l'éducation à l'entrepreneuriat. A partir de 2009, elles deviennent elles aussi souvent des partenaires locaux des PEE naissants. Notons que le CJD, qui a développé un intérêt ancien pour la formation des dirigeants, apparaît comme l'organisme patronal le plus assidu aux journées annuelles de l'OPPE<sup>457</sup> : un représentant du CJD est en effet présent à quatre des onze éditions qui ont lieu depuis 2004 alors qu'un représentant du MEDEF est présent une seule année.

Les chambres de commerce occupent quant à elle une place un peu particulière dans l'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, dans la mesure où elles sont elles-mêmes à la tête d'un réseau d'établissements d'enseignement supérieur (des écoles de commerce principalement mais aussi des écoles de formation professionnelle) dont certains cherchent à se positionner sur le créneau de la formation à l'entrepreneuriat. Le réseau des chambres de commerce constitue, par conséquent, à la fois un partenaire incontournable des initiatives étatiques visant à développer l'éducation à l'entrepreneuriat (plusieurs éditions des Journées de l'OPPE sont ainsi organisées dans les locaux de chambres de commerces) mais aussi un concurrent potentiel ; concurrence qui peut prendre par exemple la forme de tensions entre écoles de commerce et des universités. Marie-Emmanuelle Chessel et Fabienne Pavis expliquent de la même manière comment, dans les années 1960, les établissements consulaires avaient vu d'un assez mauvais œil le développement de l'enseignement de la gestion dans les

---

<sup>455</sup> Il en sera question plus en détail dans le chapitre 4.

<sup>456</sup> Voir partie II de la thèse.

<sup>457</sup> Ces journées, organisées par l'Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat (OPPE) réunissent chaque année de nombreux acteurs mobilisés en faveur de l'éducation à l'entrepreneuriat.

universités ainsi que la création de la Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (FNEGE). Ils s'étaient finalement résolus à collaborer avec cet organisme afin d'éviter que leurs écoles ne se trouvent marginalisées et aussi mus par l'espoir d'orienter son action en faveur de leurs propres intérêts<sup>458</sup>. Mais, en ce qui concerne le développement de l'entrepreneuriat dans les universités, les chambres de commerce possèdent incontestablement une longueur d'avance et peuvent se targuer en la matière d'une légitimité supérieure à celle des universités. Tandis que des écoles, comme HEC ou l'ESCP, font figure de fleurons des formations à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur, les écoles de commerce offrent de manière générale (en 2000 comme aujourd'hui), plus fréquemment que tout autre type d'établissement, des possibilités de se former à l'entrepreneuriat. Mais le rattrapage que semblent vouloir opérer les universités en la matière, ainsi que l'implication croissante dans le pilotage du développement de l'éducation à l'entrepreneuriat du ministère de l'Enseignement supérieur au détriment du ministère de l'Économie, peuvent apparaître comme des menaces pour les chambres de commerce et leurs écoles. Nous y reviendrons, dans la sous-partie suivante, en évoquant les concurrences au sein de l'Etat entre les deux juridictions.

Au sein de la nébuleuse patronale, il ne faut pas oublier de mentionner pour finir l'Institut de l'Entreprise (IDE), un *think tank* particulièrement actif en matière de promotion de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat. Si ses actions ciblent prioritairement l'enseignement secondaire<sup>459</sup>, on trouve, dans ses publications, des prises de positions régulières en faveur du développement des liens entre les entreprises et les universités et de la nécessité d'y diffuser l'esprit d'entreprendre<sup>460</sup>. Celui qui a présidé l'IDE de 2005 à 2010, Michel Pébereau, ancien haut fonctionnaire et ancien dirigeant de BNP-Paribas, membre de l'Académie des sciences morales et politiques, reste aujourd'hui le conseiller spécial de Pierre Gattaz, le président du MEDEF, sur les questions éducatives, s'illustrant périodiquement dans la critique des programmes de Sciences économiques et sociales enseignées au lycée<sup>461</sup>.

## **2. Le développement d'un militantisme économique spécialisé**

---

<sup>458</sup> Marie-Emmanuelle Chessel, Fabienne Pavis, *Le technocrate, le patron et le professeur*, *op. cit.*

<sup>459</sup> Sabine Rozier montre notamment son rôle décisif dans la bataille autour de la définition de l'enseignement de l'économie au lycée (in « Une "piqûre d'économie". Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises », *op.cit.*)

<sup>460</sup> Voir la revue et le blog *Sociétal* ainsi que différents rapports publiés par l'IDE (le premier rapport sur la question paraît en 1983 sous le titre de *La mondialisation de l'économie et les relations Université-Entreprise*).

<sup>461</sup> « Sciences éco et patrons : la guerre est (re)déclarée », *Le Monde*, 24/01/2017.

Si les principaux organismes patronaux ont ainsi investi au cours des années 2000, de manière plus ou moins engagée, cette thématique en vogue de l'éducation à l'entrepreneuriat, un militantisme *ad hoc*, spécifiquement dédié à la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, a parallèlement émergé dans les rangs des ressortissants du monde de l'entreprise. Des organismes patronaux, des grandes entreprises mais aussi des entrepreneurs, s'engageant à titre individuel, sont à l'origine de la fondation de différentes associations cherchant à promouvoir l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement secondaire et/ou supérieur. La position de ces organismes, largement financés par des grand groupes, oscillent, comme nous le verrons dans la suite de la thèse, entre collaboration et concurrence avec les initiatives issues des mondes académique et politiques. Mais évoquons d'abord ici le type d'actions qu'elles mènent.

Trois associations, dont le champ d'action est prioritairement tourné vers l'enseignement secondaire (ce qui justifie leur évocation rapide dans ce travail), jouent un rôle central dans le développement de cette nouvelle forme de militantisme économique. Il s'agit de « **100 000 entrepreneurs** », d'« **Entreprendre pour apprendre** » et de « **Jeunesse et Entreprises** ».

La première est une association, fondée en 2007 par un entrepreneur du nom de Philippe Hayat, dans le but de transmettre aux élèves et aux étudiants la « culture d'entreprendre », principalement *via* des témoignages de chefs d'entreprises dans les classes. Philippe Hayat, né en 1964, polytechnicien et diplômé de l'ESSEC, a exercé comme consultant dans de grands cabinets, avant de racheter et de revendre plusieurs entreprises. Il s'investit de différentes manières dans la promotion de l'esprit entrepreneurial, que ce soit à travers la création d'un incubateur de *start-up* (revendu depuis à la Société Générale), le développement de l'entrepreneuriat à l'ESSEC et à Science po, la publication de plusieurs ouvrages (*Entreprenez ! À l'indignation préférez l'action !*, L'Archipel, 2012 ; *L'avenir à portée de main*, Allary Editions, 2015) et donc la création de l'association « 100 000 Entrepreneurs ».

La fédération d'associations « Entreprendre pour apprendre » (EPA)<sup>462</sup> a une visée comparable mais a conçu un dispositif plus élaboré. Créée par un membre du monde enseignant, le proviseur Marc Flécher, EPA propose aux élèves de créer et de faire fonctionner pendant une année scolaire entière une « mini-entreprise ». Un programme « *Start-up* » est destiné aux étudiants mais il est beaucoup moins diffusé. Aujourd'hui membre du réseau mondial « Junior Achievement Worldwide », EPA est financée principalement par des grandes entreprises (*via* la

---

<sup>462</sup> Les associations EPA existent au niveau local.

taxe d'apprentissage et du mécénat) mais aussi par les cotisations des établissements scolaires qui y adhèrent et des subventions publiques<sup>463</sup>.

« Jeunesse et Entreprises », enfin, est une association, qui a été créée en 1986 par Yvon Gattaz, l'ancien président du MEDEF et le père de son président actuel. Elle est, elle aussi, soutenue par des grandes entreprises (telles que Accor, Publicis, Veolia, etc.), par le CJD ainsi que par les ministères de l'Éducation nationale et du Travail et de l'Emploi. Aux côtés d'actions de terrain de relative faible ampleur (surtout comparées à celles d'EPA), cette association est avant tout active dans la diffusion d'idées dans l'espace public, ce que lui permet la notoriété de son fondateur. L'association a ainsi animé, sur Radio Notre-Dame, une émission baptisée « Esprit d'entreprendre ».

Ces associations sont toutes trois reconnues par le ministère de l'Éducation nationale comme des partenaires pour former les élèves à l'entrepreneuriat, notamment dans le cadre des modules de « découverte professionnelle » (DP3) qui existent depuis 2006. Si leurs actions sont prioritairement tournées vers l'enseignement secondaire, elles sont devenues, dans certaines régions, des partenaires des PEE-PÉPITE. En 2012, depuis un amphithéâtre de la faculté de médecine de Paris, Yvon Gattaz a par ailleurs lancé, avec Philippe Hayat et en présence de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le mouvement « Entrepreneurs demain ! » pour fédérer les initiatives existantes en matière de promotion de l'esprit d'entreprendre et à les déployer à l'université. Ce mouvement est soutenu entre autres par la « Fondation Entreprendre », créée par l'ancien PDG de Phildar, André Mulliez, en 2008 afin de soutenir le « Réseau Entreprendre, lui-même fondé par Mulliez en 1986 pour stimuler la création d'entreprises au moment où le chômage se répand massivement dans les anciennes régions industrielles du Nord de la France).

Le tour d'horizon ne serait pas complet sans l'évocation de trois associations qui sont plus directement actives dans le déploiement de dispositifs de formation à l'entrepreneuriat dans les universités (et que nous retrouverons, à ce titre, de manière plus marquée dans la suite de la thèse).

Les « **Entrepreneuriales** », d'abord, est une structure lancée en 2009, également sous l'impulsion du « Réseau Entreprendre » ainsi que du cabinet d'audit international KPMG. Elle est portée par la consultante Catherine Derousseaux, fondatrice du cabinet Kiose-entreprendre

---

<sup>463</sup> Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, *op.cit.* ; Sabine Rozier, « Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des "mini-entreprises" dans des établissements scolaires français », *op.cit.*

spécialisé dans les pédagogies entrepreneuriales. Cette association, qui vise spécifiquement à sensibiliser les étudiants à l'entrepreneuriat, est directement concurrente, au niveau local, des PEE-PÉPITE<sup>464</sup> même si des collaborations sont aujourd'hui nouées à certains endroits. Elle fournit aux acteurs éducatifs intéressés (un peu comme EPA mais en direction de l'enseignement supérieur) un programme « clef-en-main » de sensibilisation et de formation à l'esprit d'entreprendre qui passe par une simulation de création d'entreprises par équipes.

Le « **Moovjee** » (Mouvement pour les jeunes et les étudiants entrepreneurs), ensuite, est un mouvement lancé par un entrepreneur qui a bâti sa fortune grâce à une entreprise d'intérim, aujourd'hui revendue, et qui est moment où nous le rencontrons<sup>465</sup> vice-président de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris-Ile-de-France (CCIP). Le « Moov'jee » est lancé le 13 novembre 2009, soit le même jour que la *plan Étudiants-Entrepreneurs* par le MESR. G. Forlini raconte cette coïncidence, en s'amusant du fait la présentation publique de son association se tienne dans un haut-lieu de mai 1968 :

« On a fait une conférence de presse de lancement, on a bien fait les choses, on a une enquête, un baromètre sur l'image de l'entrepreneuriat auprès des lycéens professionnels et des étudiants. La conférence de presse s'est tenue dans un théâtre, monté d'ailleurs depuis un an par une jeune fille de moins de trente ans. En plus, c'était symbolique parce que c'était 95 boulevard Saint Michel, **là où ils ont fait mai 68, donc c'était symbolique!** Il paraît que j'ai un peu de don pour faire du marketing et de la comm'! Donc, conférence de presse, je lance le Moov'je, tintin ! Le même soir, à l'ESCP...j'y étais... Péresse et Novelli lançaient les PEE. Et Anne Paquelet, machin, tous ces gens des ministères étaient là, à mon truc le matin. Et elle, c'est là que je l'ai vu, je la connaissais pas, elle m'a dit "c'est extraordinaire, ça fait des mois qu'on travaillait sur nos projets chacun de notre côté, on savait même pas... " ».

L'association s'est donné pour mission d'amener les jeunes à considérer la création d'entreprises comme une véritable option professionnelle. Elle propose, pour ce faire, un « programme de mentorat », inspiré d'un dispositif québécois, découvert par G. Forlini lors d'un séjour au Québec, qui consiste à faire accompagner un jeune porteur de projets (qui doit avoir entre dix-huit et trente ans) par un entrepreneur expérimenté pour l'aider à créer son entreprise puis surtout à la faire grossir. L'association organise également, en collaboration avec le réseau RETIS<sup>466</sup> et le ministère de l'Économie, le concours d'entrepreneuriat « Innovons ensemble » à destination des 18-26 ans, qui récompense chaque année une vingtaine

---

<sup>464</sup> Voir chapitre 4.

<sup>465</sup> Entretien avec Gérald Forlini (nom fictif), réalisé le 23/01/2012

<sup>466</sup> RETIS est le réseau qui regroupe les technopoles, incubateurs et Centres européens d'entreprises et d'innovation (CEEI).

de projets entrepreneuriaux : le premier prix est constitué d'une dotation de dix mille euros et les lauréats peuvent également bénéficier du programme de mentorat.

« **Enactus** », enfin, est une association créée en 2002 en France, à l'initiative là encore du cabinet KPMG, et membre du réseau « Enactus Worldwide », fondé aux États-Unis en 1975. Elle encourage les étudiants à monter des projets entrepreneuriaux, plus particulièrement dans le domaine de l'économie sociale. Elle lie ainsi systématiquement, dans ses discours de présentation, le développement de de « l'esprit d'entreprendre » et « l'engagement des jeunes au service de la société »<sup>467</sup>.

Ces différentes associations fondées par des entrepreneurs, des représentants d'organisations patronales ou encore des cadres dirigeants, financées par des banques et des grandes entreprises, ont contribué au cours des années 2000 à promouvoir la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, à travers des opérations de communication et des partenariats noués avec les représentants (locaux et nationaux) des administrations de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. Leur mode d'action principal consiste à proposer des modules « clef-en-main » aux acteurs des établissements intéressés par l'éducation à l'entrepreneuriat. Les concurrences, notamment au niveau local, sont parfois vives entre ces associations qui surfent sur la « mode » de l'éducation à l'entrepreneuriat (qu'elles contribuent à diffuser) et les acteurs traditionnels de l'« écosystème entrepreneurial », tels que les Chambres de commerce et d'artisanat, les pépinières, les incubateurs et toute une série d'organismes plus anciens (à but lucratif et non lucratif) d'aides à la création d'entreprise qui ne voient pas toujours d'un bon œil ces « nouvelles venues ». Leurs initiateurs, rencontrés au cours de l'enquête, se présentent pour leur part comme accomplissant des actions inédites jusque-là. C'est le cas par exemple de Gérard Forlini qui explique que « personne ne faisait ça » mais que « maintenant, ça commence à venir, dans les écoles tout ça...parce que tout le monde pompe sur le "Moov'jee" en ce moment ». Mais les acteurs « traditionnels », comme Pierre de Bussy, le dirigeant d'une pépinière d'entreprises de la région Sud, explique au contraire que, depuis les années 2000, règne une concurrence croissante entre les structures agissant dans le domaine de la formation et de l'accompagnement à l'entrepreneuriat :

« Il y a une compétition au sein d'une même zone entre les différentes structures. L'exemple le plus typique, ce sont les chambres de commerce et les chambres de métiers, c'est une aberration française d'avoir deux chambres consulaires qui font exactement la même chose mais qui n'arrêtent pas de se tirer la bourre. Et puis de l'autre côté, ce sont les collectivités locales contre les chambres. Vous avez des situations très

---

<sup>467</sup> <http://enactus.fr/enactus/>

différentes aujourd'hui: vous prenez [la ville x], le [Centre d'innovation<sup>468</sup>] dépend de la CCI, alors que le [Centre d'innovation de la ville de y] dépend de l'Agglo. [...] Les consulaires d'un côté, les autres de l'autre. Avec les écoles de commerce qui, au milieu, ont un rôle un peu particulier parce qu'elles rattachées pour la plupart aux chambres de commerce, mais cherchent à s'en détacher, à en sortir en termes d'images... Bref, il y a beaucoup de structures de formation et d'accompagnement et il y a des compétitions d'image et d'affichage, etc. »<sup>469</sup>

Cette concurrence tend à être exacerbée par l'engagement croissant, au cours des années 2000, des pouvoirs publics nationaux et territoriaux en faveur de l'éducation à l'entrepreneuriat et notamment l'accroissement des fonds alloués dans ce domaine. Cette situation contribue à renforcer une dénonciation, souvent entendue (notamment avec la mise en place des PEE-PÉPITE) de l'incompétence des pouvoirs publics qui, à défaut d'information ou de compétences suffisantes, ne privilégieraient pas toujours les structures les plus légitimes ni les plus efficaces parmi celles œuvrant sur le terrain. Pierre de Bussy explique que :

« les décideurs sont généralement peu compétents en la matière...à part quelques cas particuliers. Et donc très obnubilés par ce qui se voit et qu'on peut communiquer. Donc après, c'est beaucoup des problèmes de luttes entre organismes, enfin de luttes de positionnements respectifs des différents types de structures dans le monde de la création d'entreprises, et des personnalités des décideurs à ce niveau-là. Ce qui importe pour eux, c'est souvent ce qui va se voir et pas forcément ce qui va être efficace, sachant qu'il est extrêmement difficile de dire ce qui est effectivement efficace en matière de formation et d'accompagnement à la création d'entreprises. »

C'est justement pour tenter de réguler ces concurrences et de limiter leurs effets contre-productifs (manque de lisibilité pour les étudiants, gaspillage de fonds publics, etc.) que le MESR cherchera, au tournant des années 2010 à imposer les PEE-PÉPITE comme le « guichet unique » de l'entrepreneuriat sur chaque territoire, au moins pour la population des étudiants et ses jeunes diplômés. Mais cela rajoutera aussi de nouveaux acteurs et exacerbera encore les concurrences, comme on le verra au chapitre 4.

### ***B. La constitution d'un marché de la formation à l'entrepreneuriat***

« J'ai décroché des modules d'enseignement dans des écoles privées, par exemple à l'ESC Management school où je donne des cours depuis trois ans et que je facture pour mon association [d'aide à la création d'entreprise], pour faire en sorte que l'accompagnement que je propose soit toujours gratuit pour les bénéficiaires. Je ne fais jamais payer mes bénéficiaires, jamais, même les créateurs d'entreprises. Or le coût moyen en région

---

<sup>468</sup> Les noms des structures sont fictifs comme ceux des villes.

<sup>469</sup> Entretien réalisé le 23/06/11.

parisienne, c'est 85 à 100 euros de l'heure. Donc là j'offre mon *consulting* [...] Et c'est comme ça aussi que je suis intervenu au *barcamp*<sup>470</sup> en tant que prestataire ce qui me permettait de faire rentrer de l'argent en *consulting* pour mon asso. Dans ces cas-là, je pose ma journée [à la Chambre de Commerce.]. C'est ce que je fais aussi d'ailleurs pour aller à Novancia faire mon *coaching* pédagogique. »  
*Adel Benussa, salarié de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP)*<sup>471</sup>

Le champ de la formation et de l'accompagnement à l'entrepreneuriat constitue une niche émergente qui attire, aux côtés des structures associatives et institutionnelles évoquées, un nombre croissant d'entreprises et d'entrepreneurs individuels. La montée en puissance de l'intérêt du monde politique et académique pour ce domaine contribue en effet, non seulement à l'allocation de subsides publics, mais aussi au développement d'un marché. Les structures publiques (collectivités, établissements d'enseignement supérieur, etc.) sont en effet susceptibles de faire appel à des salariés d'entreprises privées et à des entrepreneurs pour dispenser des formations en entrepreneuriat. Ces derniers se mobilisent, en retour, en faveur de la promotion nationale de l'éducation à l'entrepreneuriat, comme l'indique par exemple la présence régulière de certains d'entre eux lors de l'événement central de l'espace de la cause que sont les journées annuelles de l'OPPE. Les frontières sont de toute façon loin d'être étanches, dans l'espace considéré, entre acteurs privés et publics ou entre acteurs économiques et académiques : des entreprises privées de formation en entrepreneuriat sont ainsi créées par des anciens agents administratifs chargés d'entrepreneuriat au sein d'établissements d'enseignement supérieur ou alors par des enseignants associés<sup>472</sup>, tandis que des entrepreneurs ou des cadres du secteur privé peuvent s'investir, parallèlement à leurs activités principales, dans le domaine associatif de l'aide à l'entrepreneuriat ou encore enseigner comme vacataires dans un établissement public, comme Adel Benussa dont les propos ont été placés en exergue de ce point. Après avoir évoqué la création d'entreprises sur le marché émergent de l'éducation à l'entrepreneuriat, nous nous pencherons sur le cas de ces acteurs individuels hybrides, à mi-chemin entre l'enseignant et l'entrepreneur et qui, pour certains, tentent de vivre de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

---

<sup>470</sup> Manifestation autour de l'entrepreneuriat organisée par le PEE de la région Sud où j'avais eu l'occasion de le rencontrer. Le concept du *barcamp* vient du monde des *hackers* : il désigne une « non-conférence » ouverte, qui se déroule sous la forme d'ateliers participatifs au cours desquels le contenu est produit en direct par des participants...tenus de participer, les simples auditeurs étant refusés.

<sup>471</sup> Entretien réalisé le 01/03/13.

<sup>472</sup> Nous n'avons pas rencontré de cas d'enseignants-chercheurs ni enseignants titulaires.

## 1. La création d'entreprises dans ce secteur

Un certain nombre d'entreprises proposent aujourd'hui aux établissements d'enseignement supérieur, aux collectivités territoriales voire directement aux étudiants eux-mêmes, tout un ensemble de « produits pédagogiques » dans le domaine de l'entrepreneuriat, qui vont de simples actions de sensibilisation à des dispositifs d'accompagnement de projets réels. S'il serait inutile de tenter de repérer de manière exhaustive les entreprises présentes sur un marché en plein croissance (qu'il serait lui-même difficile de délimiter strictement), il est possible de donner à voir quelques exemples de structures, afin de montrer les types de produits proposés, les clientèles visées et les profils de leurs créateurs<sup>473</sup>. Nous évoquerons le cas de quatre toutes petites entreprises, qui ont participé ces dernières années aux journées annuelles de l'OPPE, puis de deux entreprises dotées de moyens et d'ambition nettement plus importants.

Le cabinet de conseil **Kiose-entreprendre** a déjà été cité en tant que membre fondateur de la l'association « Les Entrepreneuriales ». Le dispositif pédagogique proposé par l'association – qui consiste en un jeu de création d'entreprise à destination des étudiants – a en effet d'abord été conçu comme un produit vendu par le cabinet créé en 2005. Au-delà de son lien avec « Les Entrepreneuriales », Kiose-entreprendre conçoit aujourd'hui tout un éventail de kits pédagogiques à destination des étudiants – par exemple, un jeu de plateau intitulé « Kikré », réalisé en collaboration avec une enseignante d'IAE – ou des collégiens – par exemple une animation pédagogique, baptisée « Les Créaventures » pour sensibiliser à la création d'entreprise dans le cadre de la DP 3. Cette entreprise, basée à Nantes, est dirigée par Catherine Desrousseaux<sup>474</sup>, une ancienne haut-fonctionnaire européen devenue consultante, et qui est également la déléguée nationale des « Entrepreneuriales ». Le cabinet a compté entre un et deux salariés selon les époques et a dégagé en 2013 un chiffre d'affaires de 163 500 euros<sup>475</sup>.

**Sydo** est une agence de conseil en pédagogie, créée à Lyon en 2008, par un jeune diplômé de l'EM, Sylvain Tillon<sup>476</sup>, alors âgé de vingt-huit ans. Ses clients sont autant des collectivités que des entreprises. Un des produits conçu et diffusé par l'agence est la bande dessinée « Lucy et

---

<sup>473</sup> Ce chapitre visant à faire une cartographie des acteurs mobilisés en faveur de l'« extension du domaine de l'entrepreneuriat », il ne rentre pas dans le contenu des pédagogies entrepreneuriales (qui font l'objet du chapitre 5).

<sup>474</sup> Qui a été invitée aux Journées de l'OPPE de 2011.

<sup>475</sup> Source : <http://www.societe.com>

<sup>476</sup> Invité aux Journées de l'OPPE de 2011.

Valentin créent leur entreprise », utilisée pour sensibiliser les collégiens à l'entrepreneuriat et qui a été couronné du prix européen de la promotion de l'esprit d'entreprise (décerné par la Commission européenne). L'effectif de l'agence est de quatorze salariés et elle réalise, sur l'année 2014, un chiffre d'affaires de 1 131 500 euros<sup>477</sup>.

**Senseschool** propose depuis 2012 d'accompagner des étudiants dans le développement de projets dans le domaine de l'économie sociale. Issue de la plateforme communautaire « Makesense » qui rassemble des bénévoles qui épaulent les *start-up* du « *social business* », l'entreprise Senseschool a été fondée par Marine Plossu et Caroline Delboy, deux jeunes diplômées de l'ESCP<sup>478</sup>. Elle propose à des établissements (l'ESSEC ou l'ESCP comptent au nombre de leurs clients) toute une série de programmes pédagogiques dont le principe est de former les étudiants en les faisant se confronter à de véritables problématiques rencontrées par une entreprise sociale du territoire, que ce soit dans les domaines de l'emploi, de la santé, de l'environnement ou encore du logement, mais aussi réciproquement d'aider des entrepreneurs de l'économie sociale à développer leur projet. La société compte quatre salariés et s'appuie sur un réseau d'experts qui interviennent sur le terrain<sup>479</sup>.

**Yapluka** est une entreprise développée, à la suite d'un projet réalisé par une étudiante Marie Grange<sup>480</sup>, dans le cadre de son master Entrepreneur à l'École de management de Grenoble. Ce projet, l'*Entrepreneurship World Tour*, a consisté à aller rencontrer des TPE et PME créées à l'étranger par des Français puis de les mettre en relation avec des étudiants prêts à réaliser des missions pour elles. Ce projet-là est aussi double, visant à la fois à former des étudiants à l'entrepreneuriat et à aider de jeunes entrepreneurs à se développer à l'international grâce à l'expertise (bon marché) d'étudiants, selon un principe qui rappelle celui des *junior enterprises*<sup>481</sup>. La société Yapluka est créée en 2012 afin de poursuivre ce projet de *coaching* des entrepreneurs français à l'international ; mais l'activité est progressivement recentrée sur du conseil à des entrepreneurs français cherchant à s'installer au Canada et s'éloigne du projet pédagogique initial. La société a aujourd'hui quatre salariés<sup>482</sup> et est installée à Montréal.

Les trois dernières entreprises évoquées ont été fondées par de jeunes diplômés d'écoles de commerce, qui entendent eux-mêmes incarnés des modèles de jeunes entrepreneurs. Et ils sont ainsi invités aux Journées de l'OPPE à la fois en tant que concepteurs de dispositifs

---

<sup>477</sup> Source : <http://www.societe.com>

<sup>478</sup> Invitées aux Journées de l'OPPE de 2014.

<sup>479</sup> Chiffre d'affaires non communiqué.

<sup>480</sup> Invitée aux Journées de l'OPPE 2012.

<sup>481</sup> Associations étudiantes qui, dans une perspective de professionnalisation des futurs diplômés, proposent aux entreprises différents services (principalement de conseil).

<sup>482</sup> Chiffre d'affaires non communiqué.

pédagogiques en entrepreneuriat mais aussi comme de jeunes entrepreneurs à même s'incarner des modèles des réussites dans ce domaine pour les étudiants et jeunes diplômés.

Les entreprises évoquées sont de petites structures, auxquelles un événement comme les Journées de l'OPPE est à même de fournir une certaine visibilité. Mais parallèlement, de bien plus grosses entreprises, souvent elles-mêmes soutenues ou issues de grands groupes, entrent depuis quelques années sur le marché de l'accompagnement des entrepreneurs.

La **Numa**, par exemple, se définit comme un « accélérateur de *start-up* » et vise principalement un public d'étudiants et de jeunes diplômés à qui elle propose, au centre de Paris, un espace de *coworking* et différentes formules d'accompagnement à la création. Après avoir fonctionné depuis 2000 sous statut associatif – sous le nom de « Silicon Sentier –, l'organisation devient en 2015 une entreprise, afin de lever des fonds et de s'imposer dans l'univers de plus en plus concurrentiel de l'accompagnement des *start-up*. La création de l'entreprise est le fruit d'un partenariat entre la ville de Paris, la Région Ile-de-France et des groupes privés comme Google, Orange, BNP Paribas ou Steelcase. Sa présidente et co-fondatrice, Marie-Vorgan Le Brazic, est âgée aujourd'hui de quarante-et-un ans et a effectué une carrière dans la gestion des ressources humaines dans l'univers des *start-up*. Elle est également présidente du Centre national de la danse et a été en charge en 2012 de la campagne web du candidat François Hollande, ce qui apparaît comme autant de signes de son capital social important<sup>483</sup>.

Autre exemple : à partir d'avril 2017, un vaste incubateur baptisé **Station F**, fondé par Xavier Niel, va accueillir plus de mille *start-up* dans le treizième arrondissement parisien. Le lieu offre des dispositifs d'accompagnement à la création (l'incubateur d'HEC a prévu d'y déménager) et héberge aussi trois fonds d'investissements. L' (autoproclamé) « plus grand campus de *start up* au monde » est presque entièrement financé par le patron de Free, qui n'en est pas à son premier investissement éducatif : il avait déjà créé, en 2013, l'École 42 pour former des « codeurs »<sup>484</sup>.

---

<sup>483</sup> Un article du *Figaro*, intitulé « Numa, fidèle soutien des *start-up* parisiennes, change de dimension » et paru le 23/04/2015, mentionne la visite, au sein de l' « accélérateur » du président François Hollande d'abord, puis d'Emmanuel Macron, alors ministre de l'Économie, et de Jyrki Katanein, le vice-président de la Commission européenne. Chiffre d'affaire non communiqué.

<sup>484</sup> Tiphaine Liu, « L'école 42 : la liberté au cœur de l'apprentissage ? », *communication au colloque « Didapro – DidaSTIC »*, « *Didactique de l'informatique et des STIC - Quelles éducations au numérique en classe et pour la vie ?* », université de Namur, janvier 2016.

Ces quelques entreprises évoquées, aussi diverses soient-elles au regard de leur taille et de leurs activités, ont en commun de s'être développées sur le marché de la sensibilisation, de l'éducation et de l'accompagnement à l'entrepreneuriat qui a émergé au cours des années 2000. Ces entrepreneurs bénéficient fréquemment d'aides de la part des pouvoirs publics locaux qui cherchent par tous les moyens à développer l'entrepreneuriat sur leur territoire

## **2. Des formateurs hybrides qui évoluent à l'intersection du monde de l'entreprise et du monde académique**

Toute une série d'« experts en entrepreneuriat », issus du secteur privé, participent également à la formation des étudiants. Intervenant en tant que « professionnels », avec des statuts d'entrepreneur individuel, de vacataire ou encore de professeur associé, ils exercent leurs activités pédagogiques parallèlement à des activités économiques de différentes natures. Parmi les personnes rencontrées au cours de l'enquête relevant de cette catégorie, on peut distinguer deux grands types de profil : des **consultants et des entrepreneurs (tableau 4)** qui consacrent la moitié ou plus de leur temps de travail à des activités de formation à l'entrepreneuriat et qui occupent souvent des postes de professeur associé ; des **militants et permanents patronaux (tableau 5)** qui participent, de manière souvent plus ponctuelle, à la formation des étudiants. La présentation des profils et des trajectoires de ces formateurs hybrides permet de donner à voir les types de circulation qui s'opèrent, à travers eux, entre monde académique et monde économique.

### a) Des consultants et des entrepreneurs consacrant une partie de leur activité à la formation

Ces personnes exercent autant des activités d'enseignement que d'ingénierie pédagogique et même de direction de formation. Sept de nos enquêtés incarnent ce type de figures.

**Tableau 4 : Des consultants et des entrepreneurs exerçant dans des universités et des grandes écoles**

<b>Nom</b>	<b>Age</b> (lors de l'entretien)	<b>Activités pédagogiques en entrepreneuriat</b>	<b>Autres activités professionnelles, présentes et passées</b>	<b>Diplôme détenu le plus élevé</b>
Pierre de Bussy	57 ans (2011)	<b>Professeur associé dans une petite école de commerce (région Sud) :</b> chargé de cours et du programme <i>Entrepreneur jeune</i>	Entrepreneur <sup>485</sup> et directeur de pépinières	- Ingénieur (ENSAE) - DEA d'économie
Hervé Henri	53 ans (2012)	<b>Chargé de cours dans une université (région Ile-de-France) :</b> TD d' <i>Initiation à la vie économique</i> , master de Lettres)	Consultant à l'APCE	- Ingénieur (École spéciale des travaux publics) - MBA en finance (INSEAD)
Xavier Pero	57 ans (2012)	- <b>PAST dans un IUT (région Sud) :</b> directeur de la licence professionnelle <i>Création d'entreprises</i> - Chargé de cours en écoles de commerce	Consultant et entrepreneur	Diplôme d'une petite école de commerce (région Sud)
Isabelle Catherine	45 ans (2013)	- <b>PAST dans une école d'ingénieur (région Est)</b> - Encadrante des <i>Masteriales</i> (PEE) - Collaboration avec « Les Entrepreneuriales »	Analyste financière puis consultante	Maîtrise de gestion des entreprises
Jean Hély	49 ans (2013)	<b>Chargé de développer l'entrepreneuriat dans une école de commerce (autre région)</b>	Consultant en informatique puis chargé d'affaire dans une technopole	Formation universitaire en mathématiques et informatique
Bastien Géraud	52 ans (2013)	<b>Professeur associé à l'école Centrale:</b> directeur du MS <i>Entrepreneurs</i>	Directeur d'un incubateur	- DEA d'informatique (Intelligence Artificielle). - Master de psychologie cognitive
François Roueff	63 ans (2014)	<b>Professeur du CNAM et professeur affilié à HEC :</b> directeur du master <i>HEC-Entrepreneurs</i>	Entrepreneur et consultant	- Diplômé de l'École militaire de St Cyr - Doctorat de gestion

<sup>485</sup> Cette mention « entrepreneur » signifie que la personne a créé au moins une entreprise dans sa carrière.

La trajectoire de Xavier Pero<sup>486</sup>, qui indique sur sa carte de visite et son profil *Linkedin* être « *consultant-formateur* », est assez typique de ce genre d'acteurs, circulant entre monde économique et monde académique et réinvestissant dans le second les ressources acquises dans la premier. Après avoir monté plusieurs entreprises (dont une dans le secteur de la restauration), il est aujourd'hui vacataire dans de nombreuses écoles de commerce et responsable d'une licence professionnelle en entrepreneuriat dans un IUT où il occupe un statut de PAST. Ce poste est censé occuper la moitié de son temps de travail, même s'il semble qu'il lui prenne un peu plus en réalité. Il consacre le reste de sa semaine à des vacances dans des établissements privés (principalement des écoles de commerce) et à des activités de conseil en direction de créateurs et de chefs d'entreprise. Arrivé bientôt en fin de carrière, Xavier Pero n'a plus de réelle velléité entrepreneuriale personnelle et le poste de PAST lui fournit une certaine stabilité, quand ses autres activités sont plus précaires.

Le marché des cours d'entrepreneuriat et du conseil en création d'entreprise est en effet extrêmement concurrentiel. C'est le cas des cours de gestion en général mais la jeunesse relative du domaine de spécialité qu'est l'entrepreneuriat ainsi que sa rapide montée en puissance exacerbent encore cette concurrence. L'enquête menée dans la région Sud nous a notamment amenés à rencontrer des consultants, des chefs d'entreprise, des vacataires professionnels, etc. (exerçant généralement sous le régime de l'auto-entrepreneur) en concurrence directe les uns avec les autres pour réaliser différentes prestations et notamment les vacances proposées par les universités, les grandes écoles et différents organismes (privés ou publics) de formation. Xavier Pero décrit particulièrement bien ce marché de la formation à l'entrepreneuriat et ses contradictions apparentes. Il explique ainsi qu'il est marqué par une vive concurrence, qu'il décrit du point de vue de l'enseignant cherchant à faire des vacances:

« Moi, je travaille moins sur Y [la métropole régionale], ça devient difficile, c'est très très concurrentiel et j'ai pas envie de me battre, moi, pour enseigner à coup de tarifs. J'ai moins faim qu'avant...enfin, c'est pas que j'ai moins faim mais je suis pas prêt à me battre pour rafler les 500 heures de cours à un tarif dérisoire, je peux pas. Y, **c'est vraiment la jungle!** »

Mais du point de vue du recruteur, en tant que directeur de la licence professionnelle, il indique que cette concurrence n'empêche pas l'existence dans le même temps d'une certaine pénurie des « meilleurs » enseignants :

---

<sup>486</sup> Sur laquelle nous reviendrons longuement au chapitre 5, en tant que directeur de la licence professionnelle *Création d'entreprises* » qui fait partie des dispositifs analysés de manière centrale dans ce chapitre.

« Faut se méfier parce qu'il y a de plus en plus de gens qui rentrent aujourd'hui en vacataires sur le marché, dans le privé. C'est une catastrophe d'ailleurs, ce marché...euh ce milieu-là, beaucoup de femmes aussi, qui font casser les prix à 25-30 euros de l'heure, hein. Faut vivre à 20 euros de l'heure, faut en faire des vacations! Elles tournent à 1000 heures...1000 heures d'enseignement à l'année, c'est pas... sérieux. **C'est pour ça que je préfère prendre des gens un peu plus chers mais, au moins, je sais que quand ils viennent, c'est du lourd!** »<sup>487</sup>

Nos enquêtés qui ont ce type de profil (qui figurent dans le tableau 2.3 ci-dessus) ont une moyenne d'âge relativement élevée. Parmi eux, on peut distinguer deux profils : d'une part, d'anciens entrepreneurs et cadres d'entreprises qui, après avoir connu des licenciements ou certaines difficultés entrepreneuriales, opèrent une forme de reconversion dans les activités de formation, ces dernières tendant à devenir leur activité principale (par exemple Xavier Pero ou Céline Jeanne qui est devenue consultante puis professeur associé suite à la disparition de son poste à la Banque de France) ; d'autre part, des acteurs, dont le cumul d'activités est plutôt le signe de la combinaison d'une position (relativement) dominante à la fois dans le monde économique et dans le monde éducatif (c'est le cas de Bastien Géraud et de François Roueff qui sont aussi les formateurs de l'échantillon qui enseignent dans les écoles les plus prestigieuses ; ou encore de Pierre de Bussy à la tête d'une entreprise innovante). On a affaire, d'un côté, à des formes de reconversion et de (re)stabilisation de trajectoires heurtées, de l'autre, à un cumul de positions potentiellement rentable, en ce qu'il combine prestige académique et légitimité entrepreneuriale (les deux pouvant se renforcer l'une l'autre).

#### b) Des militants et permanents patronaux exerçant des activités de formation ponctuelles

Nous avons constaté, au cours de l'enquête de terrain réalisée au sein des organismes patronaux, que les personnes que nous y rencontrions en raison de leur mobilisation en faveur de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, s'étaient toutes déjà investies personnellement, à divers titres et de diverses façons, dans des activités de formation. Ces activités pédagogiques présentes ou passées ressortissent à la fois de la formation à l'entrepreneuriat à proprement dite et de la formation en gestion au sens plus large. L'analyse du parcours de ces huit enquêtés, liés de différentes manières au monde patronal, nous a donc conduits à faire l'hypothèse que leur intérêt pour la question de l'éducation de la jeunesse à l'entrepreneuriat (qui constitue leur point

---

<sup>487</sup> Entretien réalisé avec Xavier Pero, le 01/03/2012.

commun) pouvait être rapporté à des investissements personnels effectués dans le monde éducatif.

**Tableau 5 : L'investissement éducatif ponctuel de militants et permanents patronaux**

<b>Nom</b>	<b>Age</b>	<b>Activité(s) professionnelle(s) principal(es), présentes et passé</b>	<b>Autres activités de formation, présentes et passé</b>	<b>Diplôme détenu le plus élevé</b>
<b>Chantal Dupond</b>	50 ans (2013)	- Coordinatrice régionale de l'éducation et de la formation au MEDEF (région Sud) - Ancienne chef d'entreprise (secteur des ressources humaines et de la formation continue)	Formatrice en école de commerce et en entreprise	DESS de psychologie et master 2 de droit et management des relations collectives
<b>Maud Cordier</b>	42 ans (2012)	- Chargée de mission à la direction de l'Éducation et de la Formation du MEDEF - Ancienne directrice de cabinet du directeur de l'Enseignement supérieur ; ancienne chargée de communication d'un rectorat	Ancienne directrice d'un Centre de formation des apprentis (CFA) et enseignante dans la formation continue	- DEA de droit privé, option droit des affaires - Diplôme d'Enseignement supérieur appliqué en administration et gestion du personnel (CNAM) - CAPES de coordination pédagogique et ingénierie de formation
<b>Anne-Edith Regiani</b>	56 ans (2011)	Directrice adjointe de la direction de l'Éducation et de la Formation du MEDEF	A dirigé et enseigné dans une école de commerce.	Diplôme de Sciences Po Paris
<b>Grégoire Jackowski</b>	30 ans (2011)	Entrepreneur (secteur de la finance) et membre de la commission Entrepreneuriat du MEDEF	Chargé de cours à Science Po et dans une école de commerce	Diplôme d'école de commerce
<b>Nicolas Ferraille</b>	38 ans (2012)	- Entrepreneur (secteur du bâtiment) et président d'un MEDEF régional - Ancien élu national au CJD et ancien président d'une CCI	- Rédacteur d'un rapport sur les BAIP pour le MESR - Chargé de cours dans un IUT - A participé, au sein du CJD, à la création d'une	DEUG en chimie des matériaux

			formation pour les dirigeants.	
<b>Gérald Forlini</b>	50 ans (2012)	- Vice-président de la CCIP (devenu depuis le directeur de l'APCE puis le président de la CCIP) - Ancien entrepreneur (secteur de l'intérim)	Fondateur de l'Institut du Mentorat Entrepreneurial (IME) et du « Moov'jee »	- Niveau de terminal - Reprise d'études au Centre de préparation aux affaires de la CCIP
<b>Adel Benussa</b>	37 ans (2013)	Salarié de la CCIP : conseiller en création d'entreprise puis chargé de sensibilisation à l'entrepreneuriat dans une école de commerce de la chambre (responsable des <i>24H Chrono</i> ) et enfin animateur du réseau des entreprises de l'IME	- Chargé de cours en université et école de commerce - Fondateur d'une association d'aide à l'orientation, à l'insertion et à la création d'entreprise des jeunes	DESS de « management de projets territoriaux gestion des parcs scientifiques, technopoles et pépinières »
<b>Pierre Fontlup</b>	63 ans (2016)	Vice-président du MEDEF, ancien directeur de la commission Entrepreneurs (cheville ouvrière de la « Semaine École-Entreprise »).	Chargé de cours à <i>HEC-Entrepreneurs</i>	Diplôme d'HEC

Le cas d'Adel Benussa, dont un extrait d'entretien a été placé en exergue de cette partie (voir *supra*), est particulièrement intéressant pour donner à voir la façon dont un permanent de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris déploie un investissement multiforme en faveur de la formation des jeunes à l'entrepreneuriat. Conseiller en création d'entreprise de métier, il est devenu responsable du développement de la sensibilisation à l'entrepreneuriat dans une école de commerce de la Chambre, et notamment coordinateur du programme des *24H Chrono*<sup>488</sup> puis chargé de mission au sein de l'Institut du Mentorat Entrepreneurial (également un organisme rattaché à la Chambre). Au moment où nous le rencontrons, il assure des activités de formation en entrepreneuriat dans le triple cadre de son emploi principal à la CCIP, de l'association d'aide à l'insertion qu'il a montée et des vacances qu'il assure dans des écoles de commerce et à l'université et dont certaines servent à financer son association. Il est auditionné par le groupe de travail en charge de l'élaboration du Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre » et nous le croisons en outre lors de différents événements centraux de l'espace de la cause (Journées de l'OPPE, manifestations organisées

<sup>488</sup> Nous le retrouverons à ce titre dans le chapitre 5.

par des PEE, etc.). Adel Benussa se donne à voir comme un véritable militant de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, au point qu'il développe même une certaine concurrence avec le coordinateur du *Plan national Etudiants-Entrepreneurs*<sup>489</sup>.

Issu d'un milieu populaire d'immigrés algériens, il a fait ses études à l'université et se montre fier de son ascension sociale réalisée grâce à l'enseignement public. Sans avoir créé lui-même d'entreprise, il considère l'entrepreneuriat comme une voie méritocratique possible mais, peut-être plus encore, l'éducation à l'entrepreneuriat comme un moyen de favoriser l'insertion professionnelle de tous (y compris des futurs salariés), s'inspirant en cela de son propre parcours universitaire marquée par une spécialisation progressive en entrepreneuriat (avant son DESS de management de projet, il obtient une licence d'AES avec mention entrepreneuriat et une maîtrise d'administration et gestion des entreprises également avec mention entrepreneuriat). Son cas est exemplaire de la façon dont un professionnel de l'accompagnement à l'entrepreneuriat peut exercer cette activité en circulant entre monde patronal (en tant que salarié d'une chambre de commerce puis aujourd'hui d'un incubateur), monde académique (en tant qu'enseignant et *coach* en entrepreneuriat en écoles de commerce et à l'université) et même, dans son cas, monde associatif (en conseillant bénévolement des porteurs de projets dans le cadre de l'association qu'il a créée). L'occupation principale d'A. Benussa étant un emploi salarié, ce dernier entend aussi incarner une figure d'entrepreneur individuel en mettant en avant l'association qu'il a créée et qu'il n'hésite pas à présenter comme une démarche entrepreneuriale apparentée au secteur de l'entrepreneuriat social et solidaire. Cette posture lui sert notamment à légitimer sa compétence de conseiller en création d'entreprise, ses seuls diplômes en entrepreneuriat ne suffisent pas toujours à garantir<sup>490</sup>. Il forme ainsi à l'entrepreneuriat des publics variés, sous différentes « casquettes » (permanent patronal, enseignant ou militant associatif), avec plusieurs statuts (salarié, vacataire ou prestataire individuel) lui permettant d'accéder à différents types de rétributions (salaire principal, rémunérations de ses vacances conservées personnellement ou reversées à son association). Ces différentes activités s'entremêlent et le conduisent à afficher, sur son profil *LinkedIn*, la profession de « *professeur en entrepreneuriat/ consultant en pédagogie entrepreneuriale/ accompagnement des entrepreneurs* ».

---

<sup>489</sup> Exprimée en *off* lors de l'entretien.

<sup>490</sup> Nous reviendrons dans le chapitre 6 sur l'institutionnalisation, au confluent des champs public, privé et associatif, d'un secteur professionnel de l'accompagnement à l'entrepreneuriat, qui s'accompagne du développement de diplômes d'entrepreneuriat qui, comme dans le cas d'Adel Benussa, forment moins des entrepreneurs que des formateurs et des conseillers en création d'entreprises.

Les profils présentés ont laissé voir des formes variées d'investissement éducatif dans l'enseignement supérieur, de la part de ressortissants du monde économique. On a affaire à un sous-espace du pôle économique, sécant avec le pôle éducatif, peuplé de « consultants-formateurs » qui circulent entre différents sous-espaces du monde de l'éducation à l'entrepreneuriat. Cette circulation, constitutive du développement des filières de formation à la gestion et au management, est aujourd'hui particulièrement marquée dans le cas d'une « discipline » aux contours encore peu stabilisés comme l'entrepreneuriat.

Après ce voyage en terre patronale et entrepreneuriale, il est maintenant temps de tourner notre regard vers les institutions étatiques, afin de rendre compte du rôle structurant qu'elles ont joué dans la cristallisation de l'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat.

### III. L'action structurante des mobilisations bureaucratiques

Il n'est guère étonnant que le pouvoir des acteurs politiques et administratifs – ces agents qu'on peut qualifier de « définisseurs primaires » des problèmes sociaux<sup>491</sup> – tende à être plus important que celui des acteurs issus d'autres champs. Comme l'écrit en effet Vincent Dubois, s'inspirant lui-même de Pierre Bourdieu<sup>492</sup> :

**« le propre du champ du pouvoir politique est sa capacité à agir simultanément dans plusieurs champs, notamment en distribuant des positions de pouvoir à des agents (en les nommant dans une commission, en leur confiant une mission, en les désignant comme interlocuteurs privilégiés, etc.), ce qui permet d'exercer un pouvoir sur les équilibres internes des champs auxquels ils appartiennent. »**<sup>493</sup>

Sur le terrain étudié ici, l'investissement précoce de certains agents de l'État dans la promotion de la cause – qu'on peut qualifier de militantisme institutionnel ou bureaucratique –, aux côtés des acteurs issus des mondes académique et économique précédemment évoqués, joue un rôle décisif dans la stabilisation de l'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat qui se produit au cours des années 2000. Le développement des premières interventions publiques en la matière, tout aussi modestes qu'elles soient, contribue en effet à accroître l'interconnaissance des entrepreneurs de cause issus des mondes académiques et économiques et à encourager leur

---

<sup>491</sup> Stuart Hall, Chas Critcher, Tony Jefferson, *Policing the Crisis: Mugging, the State, and Law and Order*, London, Macmillan, 1978.

<sup>492</sup> Pierre Bourdieu, « Esprits d'État [Genèse et structure du champ bureaucratique], *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97, 1993, p. 49-62. C'est moi qui souligne.

<sup>493</sup> Vincent Dubois, « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 201-202 p. 21.

mobilisation. Ces mobilisations protéiformes légitiment en retour la mise sur l'agenda public<sup>494</sup> de cette question. Les deux séquences, souvent distinguées dans les travaux de politique publique, qui consistent en la *défense d'une cause* et en sa *prise en charge par les pouvoirs publics* apparaissent ainsi d'autant moins distinctes dans le cas qui nous intéresse, que l'action publique en matière de promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat se limite, jusqu'en 2009, à des interventions ponctuelles et de faible intensité, pilotées par des acteurs relativement isolés au sein de l'État qui disposent de peu de moyens financiers et juridiques et dépendent largement de l'appui des acteurs engagés « sur le terrain ». Cet état de fait justifie que l'action des acteurs politico-administratifs menée durant cette première période, qui se situe en amont de l'adoption de *plan Étudiants Entrepreneurs*, soit étudiée comme une *mobilisation* en faveur de la cause (presque) comme les autres et que le champ administratif soit présenté comme l'un des pôles de l'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat. Si les agents de l'État sont donc envisagés (dans ce second chapitre de la thèse) en tant qu'*agents mobilisés* au même titre que les autres catégories d'entrepreneurs de cause, les mêmes seront de nouveau évoqués (dans les troisième et quatrième chapitres) en tant qu'agents de la mise en œuvre de la politique de l'entrepreneuriat étudiant.

Dès les années 1980, dans le cadre d'initiatives visant à opérer un rapprochement entre l'École et l'Entreprise, on repère un intérêt naissant du ministère de l'Éducation nationale pour la problématique de « l'éducation à l'entrepreneuriat », même si cette dernière est encore très rarement désignée en ces termes. En 1981, Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, met ainsi en place une mission nationale École-Entreprise, qui devient en 1984 le Haut Comité Éducation-Économie (HCEE) et intègre l'entrepreneuriat dans ses réflexions. En 1985, J.-P. Chevènement, toujours, publie un ouvrage intitulé *Apprendre pour entreprendre* dans lequel il justifie les réformes éducatives qu'il entend mener, par la nécessité de développer les « esprits entreprenants » indispensables dans le contexte de la guerre économique que se livrent les nations. Son successeur, René Monory, maintient le HCEE (qui existera jusqu'en 1996) et entend poursuivre cette action de resserrement des liens entre École et Entreprises qui inclue l'objectif de faire éclore des vocations d'entrepreneurs chez les jeunes<sup>495</sup>.

---

<sup>494</sup> Roger W. Cobb, Charles D. Elder, *Participation in American Politics. The Dynamics of Agenda-building*, Boston, Allyn and Bacon, 1972 ; John W. Kingdon, *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, New York, Harper Collins, 1984.

<sup>495</sup> Sources : archives du Haut-comité éducation-économie, 20010374, art. 1 : « Publications du Haut-comité éducation-économie (1985-1987) » (CAC Fontainebleau).

Du côté du ministère de l'Économie, c'est moins d'un intérêt pour l'éducation à l'entrepreneuriat des jeunes dont il s'agit initialement, que d'une volonté de développer l'accompagnement à la création d'entreprise en direction de toutes les catégories de la population. Le ministère de l'Industrie, le ministère du Commerce et l'ANCE<sup>496</sup> lancent ainsi en 1987 une campagne de communication intitulé « 400 Points-Chances pour entreprendre » afin de faire connaître les différents dispositifs d'aide à la création créés depuis la fin des années 1970<sup>497</sup>. L'objectif est de faire passer le message que la création d'entreprise est désormais accessible à tous.

Mais, à la suite de ces premières marques d'intérêt sporadiques des pouvoirs publics pour l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat dans les années 1980, c'est véritablement à partir du tournant des années 1990-2000 qu'une mobilisation étatique d'une ampleur plus marquée commence à poindre. La liste des rapports ayant trait aux manières d'encourager l'entrepreneuriat, remis aux pouvoirs publics entre 1996 et 2006 (encadré ci-dessous), fournit à la fois un premier aperçu des différentes *catégories* à travers lesquelles est appréhendée durant cette période la question de la promotion de l'entrepreneuriat et des *acteurs individuels et institutions étatiques* qui, en tant qu'auteurs et commanditaires de ces rapports, montrent un intérêt pour la question.

#### **Encadré 4 : Les rapports publiés sur l'entrepreneuriat en France, entre 1996 et 2006**

**1996:** rapport de Denis Mortier<sup>498</sup>, pour le ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie : *Réflexions et propositions sur la création d'entreprises à forte croissance*.

**1998:** rapport de Jacques Béranger, Robert Chabal et Fabrice Dambrine<sup>499</sup> pour le Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie : *La formation entrepreneuriale des ingénieurs*.

**1999:** rapport d'information d'Éric Besson<sup>500</sup> à l'Assemblée nationale: *Pour un plan d'urgence d'aide à la création de « très petites entreprises »*.

<sup>496</sup> L'Agence nationale pour la création d'entreprise (créée en 1979) deviendra en 1996 l'Agence pour la création d'entreprise (APCE) puis, en 2015, l'Agence France Entrepreneur (AFE).

<sup>497</sup> Fanny Darbus, « L'accompagnement à la création d'entreprise », *op.cit.*

<sup>498</sup> Diplômé de HEC et d'un MBA de Stanford, Denis Mortier a été professeur assistant à HEC puis a exercé successivement dans un groupe de la Banque mondiale, au CEA, au Crédit National. Il est président de Sofinnova (société de capital-risque) au moment où il écrit ce rapport. Il a également été président de l'Association française de capital-investissement (AFIC).

<sup>499</sup> Jacques Béranger, au moment où il écrit le rapport, est directeur du groupe des Ecoles des Télécommunications et chargé de mission au Conseil Général des Technologies de l'Information (CGTI). Robert Chabal est un physicien qui, après avoir été directeur du CNRS, a poursuivi sa carrière à l'OTAN et à l'OCDE : il est chargé de mission au Conseil général des Mines (CGM) quand il écrit le rapport. Fabrice Dambrine est ingénieur des Mines et membre du CGM. En 2009, la fusion du CGTI et du CGM a donné naissance au Conseil général de l'économie qui, dans le giron du MINEFI, est chargé notamment de la tutelle des Ecoles d'ingénieurs qui dépendent du Ministère.

<sup>500</sup> Député PS (PS qu'il quittera en 2007 pour soutenir Nicolas Sarkozy).

**1999**: rapport d'Alain Fayolle pour la direction de la Technologie du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie : *L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement.*

**2001** : rapport de Jean-Marie Bockel<sup>501</sup> au Premier ministre : *Rapport sur la simplification de la création d'entreprise, de la vie des créateurs et de la gestion de leurs entreprises.*

**2001** : rapport d'Alain Fayolle pour la direction de la Technologie du ministère de la Recherche : *Les enjeux du développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat en France.*

**2003** : rapport de Jean-Pierre Boissin pour la direction de la Technologie du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche: *Le concept de Maison de l'entrepreneuriat.*

**2006** : rapport de Jean-Pierre Boissin pour la direction de la Technologie du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : *Du concept à la mise en œuvre des «Maisons de l'Entrepreneuriat»? Bilan des sept premières structures et ouverture des doctorants à l'entrepreneuriat.*

Les rapports sur l'éducation à l'entrepreneuriat, qui figurent dans la liste, sont réalisés par des universitaires en sciences de gestion et c'est la direction de la Technologie du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui constitue, durant cette première séquence, la principale institution commanditaire.

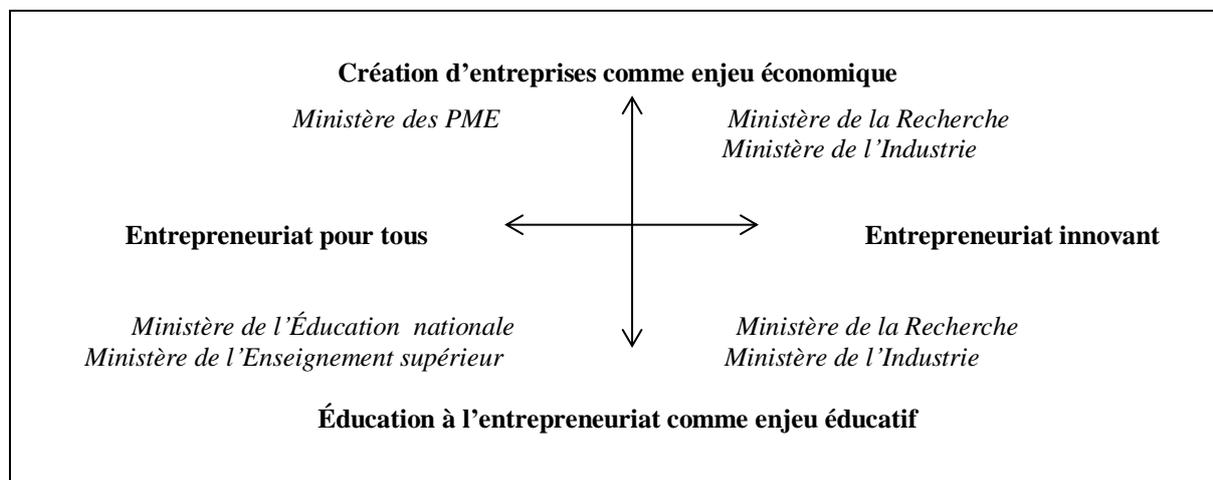
Si du côté des ministères économiques, on s'intéresse principalement à l'entrepreneuriat dans sa dimension *économique* (c'est-à-dire aux enjeux en matière de stimulation de la compétitivité et de lutte contre le chômage que revêt la création d'entreprises), et pas spécialement à sa *dimension éducative* (la formation des étudiants à la création d'entreprises), point cependant un intérêt précoce, de la part de l'Industrie, pour cette dernière. Le ministère de l'Industrie – notamment en tant que ministère de tutelle des écoles de commerce – s'engage en effet au cours des années 2000, aux côtés du ministère de la Recherche, dans des actions de promotion de la formation des étudiants à l'entrepreneuriat, sachant que ce sont plutôt les étudiants des grandes écoles, les étudiants des voies scientifiques et techniques ainsi que les doctorants qui sont visés, dans une perspective de stimulation des capacités d'innovation de l'économie française. Cette orientation figure sur le schéma ci-dessous comme le pôle de l'« entrepreneuriat innovant ». Les ministères de l'Enseignement supérieur et de l'Éducation nationale s'intéresseront, pour leur part, à l'éducation de l'ensemble des étudiants et des élèves à l'esprit d'entreprendre, dans une perspective moins de stimulation de la création d'entreprises que de resserrement des liens entre l'École et l'Entreprise et d'insertion professionnelle concernant potentiellement l'ensemble des diplômés : il s'agit du pôle de l'« entrepreneuriat pour tous » sur le schéma ci-dessous, qui synthétise les conceptions dominantes de l'entrepreneuriat qui prévalent au sein

---

<sup>501</sup> Alors député PS. Il rentrera lui aussi dans le gouvernement de Nicolas Sarkozy, au nom de l'« ouverture »

des différents segments de l'appareil étatique<sup>502</sup> qui s'y intéressent au cours de la période considérée (1996-2007).

### Schéma 3 : Les principaux enjeux de la cause de l'entrepreneuriat au sein des pouvoirs publics



Après une remarque introductive à propos du rôle des agents administratifs, nous montrerons, dans le développement qui suit, comment la mobilisation en faveur de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat au sein des pouvoirs publics est rendue possible par la coopération progressive de ces différents acteurs étatiques – initialement intéressés pour des raisons diverses à l'entrepreneuriat – et la convergence partielle de leurs vues. Il sera question successivement des ministères en charge de l'Économie (A), de l'Enseignement supérieur et de la recherche (B) et, plus rapidement, de l'Éducation nationale (C).

#### Remarque liminaire : du rôle des agents administratifs

Au cours de notre enquête, est apparu le rôle très important joué par ceux que Claude Gilbert et Emmanuel Henry désignent comme des « entrepreneurs administratifs »<sup>503</sup> ou

<sup>502</sup> Les différents portefeuilles ministériels, indiquées sur ce schéma, n'existent pas, sous ces intitulés et avec ces périmètres, durant toute la période étudiée. Voir, pour plus de précisions, l'encadré 5 (*infra*).

<sup>503</sup> Claude Gilbert et Emmanuel Henry, « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *op.cit.* Si la notion n'est pas précisément définie par ces auteurs, ils l'utilisent pour désigner des acteurs qui œuvrent, au sein du ministère de la Santé pour faire reconnaître le « problème de l'amiante ». Ils entendent (comme nous dans ce travail) décroquer l'analyse de la construction des problèmes publics en portant le regard à la fois sur les mobilisations menées dans l'espace public et sur ce qui se passe dans des arènes plus discrètes ou confinées.

Romain Lecler comme des « entrepreneurs en bureaucratie »<sup>504</sup>. A l’instar d’Erik Neveu – qui entend faire reconnaître le potentiel des administrations en matière d’invention de nouvelles catégories d’action publique, à l’opposé d’une vision des administrations comme simples guichets d’enregistrement et de traitement des problèmes existants<sup>505</sup> –, nous insisterons, dans le développement qui suit, sur le rôle joué dans l’entreprise de légitimation d’une action publique en matière d’éducation à l’entrepreneuriat, par les agents administratifs mobilisés au sein de plusieurs directions ministérielles : principalement la direction générale de la Recherche et de l’Innovation (**DGRI**), la direction de l’Enseignement supérieur et de l’Insertion professionnelle (**DGESIP**) et la direction générale de la Compétitivité, de l’Industrie et des Services (**DGCIS**) (évoquée aussi sous le nom de direction des Entreprises ou **DGE**).

**Encadré 5 : Organisation et réorganisations successives des services de l’État en charge de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et des Entreprises (1997-2016)**

Les services de l’État, qui nous intéressent au premier chef dans cette thèse, ont connu, durant la période étudiée, différentes dénominations et différents périmètres.

**Du côté de l’Éducation**, la distinction entre « Éducation nationale », « Enseignement supérieur » et « Recherche » demeure structurante au-delà des différentes réorganisations ministérielles. Entre 2000 et 2002, Éducation nationale et Enseignement supérieur sont rattachés à un seul ministère, tandis que le portefeuille de la Recherche est attribué à un ministère indépendant. Mais les deux configurations les plus courantes, durant la période étudiée, sont soit un seul grand ministère regroupant ces différents portefeuilles, soit deux ministères (ou un ministère et un secrétariat d’État) correspondant respectivement à l’Éducation nationale d’un côté et à l’Enseignement supérieur et à la Recherche de l’autre.

La direction de la Technologie et la direction de la Recherche correspondent quant à elles à deux directions distinctes, rattachées au ministère de l’Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie entre 1997 et 2000, puis au Ministère de la Recherche entre 2000 et 2002 et enfin de nouveau, entre 2002 et 2006, à un grand ministère regroupant Éducation nationale, Enseignement Supérieur et Recherche. En 2006, les deux directions sont fondues en une seule : la **direction générale de la Recherche et de l’Innovation (DGRI)** qui est rattachée de 2007 à 2014 au Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche et, depuis 2014, au secrétariat d’État chargé de l’Enseignement supérieur et de la Recherche.

L’administration de l’enseignement supérieur est confiée, pour sa part, de manière durable à la direction des Enseignement supérieurs, qui est simplement renommée, en 2009, **direction de l’Enseignement supérieur et de l’Insertion professionnelle (DGESIP)**.

<sup>504</sup> Romain Lecler entend, pour sa part, dépasser l’opposition classique entre les notions d’ « entrepreneur » et de « bureaucratie » afin d’appréhender « l’activité (voire l’activisme) [des agents des administrations] à l’origine des réformes politiques ou de leur « mise sur agenda » » (in « Naissance et mort d’une direction aux Affaires étrangères. L’administration de l’audiovisuel extérieur au prisme de ses entrepreneurs en bureaucratie », *Politix*, 112, 2015, p. 201).

<sup>505</sup> Erik Neveu, *Sociologie politique des problèmes publics, op.cit.*, « Réévaluer le potentiel des administrations » (pp.77-83)

Au-delà des réorganisations du/ des ministère(s) et de leurs directions, les agents ministériels ont fréquemment souligné en entretien que « la Recherche » et « Sup' » correspondaient, au sein du MESR, à des univers assez différenciés. C'est ce que dit Annie Paquelet (agent de la Recherche, ancienne professeur de l'Éducation nationale) : « *Donc, il y a donc deux systèmes politiques si vous voulez, avec des choix politiques différents* » ; ou encore Claire Pivot (agent de la Recherche, passée avant par le Supérieur) : « *on est le même ministère mais il y a des cultures Recherche et Enseignement sup'. Il s'agit de deux cultures un peu différentes quand même. Quand les gens ont fait toute leur carrière...enfin sont vraiment rattachés à un des deux...ils n'iront pas...euh...travailler dans l'autre.* »

**Du côté de Bercy**, si les ministères économiques et financiers (MINEFI) comprennent en 2016, deux ministères de plein exercice (un ministère de l'Économie, de l'Industrie et du Numérique et un ministère des Finances et des Comptes publics), il a lui aussi, durant la période antérieure, changé plusieurs fois de périmètre, d'organisation et d'intitulé, associant notamment de manière assez variable les deux portefeuilles qui nous intéressent plus particulièrement dans cette thèse : l'Industrie et les Petites et moyennes entreprises.

Le portefeuille des Petites et moyennes entreprises (PME) a constitué un ministère de plein exercice entre 1995 et 1997 puis entre 2004 et 2007 ; un ministère délégué, rattaché à l'Économie, entre 2012 et 2014 ; et, enfin, le reste du temps, un secrétariat d'État à l'intitulé et au périmètre variables. Notons que l'intitulé « PME » seul est tendanciellement préféré par les gouvernements de droite tandis que celui de « commerce et artisanat » (accolé ou non à PME) semble avoir plutôt la faveur des gouvernements de gauche.

Le portefeuille de l'Industrie a bénéficié d'un secrétariat d'État dédié de 1997 à 2002, d'un ministère délégué de 2002 à 2007 (brièvement associé aux PME en 2002 mais dissocié ensuite), avant que ce portefeuille indépendant ne soit supprimé et ne se contente de figurer parmi les attributions du Ministre de l'Économie de manière plus ou moins explicite, (c'est l'expression de « redressement productif » qui a par exemple été utilisée entre 2012 et 2014).

L'Industrie a par ailleurs été administrée, jusqu'en 2005 par deux directions – la direction générale de l'Industrie, des Technologies de l'information et des Postes et la direction de l'Action régionale et de la Petite et moyenne industrie – qui fusionnent en une seule **direction des Entreprises (DGE)** en 2005. La fusion à son tour de la DGE, en 2009, avec la direction du Commerce, de l'Artisanat, des Services et des Professions libérales et la direction du Tourisme, marque la naissance d'une grande **direction générale de la Compétitivité, de l'Industrie et des Services (DGCIS)** – rebaptisée DGE en 2014 – qui gère désormais les entreprises, sans distinction de secteur (secondaire, tertiaire) ni de taille. C'est cette DGE/ DGCIS, étroitement rattachée à partir de 2005, au secrétariat d'État en charge des PME, qui s'occupe des questions d'entrepreneuriat au sein du Minefi (cette nouvelle organisation du ministère conduisant les acteurs en charge de l'entrepreneuriat à se désigner et à être désignés, à partir de la seconde moitié des années 2000, moins souvent comme « l'Industrie » que comme « les PME »).

Parler de « l'Éducation nationale », de « l'Enseignement supérieur », de « la Recherche », de « l'Industrie » des « PME » permettra de désigner, dans certains passages de la thèse, les services de l'État (ministères, secrétariats d'État, directions, etc.) qui ont la charge de ces questions, quels que soient leur organisation administrative et leurs intitulés du moment. Les désignations de « Minefi » ou de « Bercy » seront-elles aussi utilisées dans la mesure où elles possèdent aussi cet avantage de pouvoir désigner les mêmes acteurs (politiques et administratifs) au-delà des fréquentes restructurations qui les affectent.

A l'inverse de Sarah Abdelnour qui écrit, dans la partie de sa thèse<sup>506</sup> consacrée à la genèse du régime de l'autoentrepreneur, qu'il lui a été difficile d'appréhender le rôle des services administratifs des ministères, tant les acteurs politiques semblaient (vouloir) occuper le devant de la scène, il a été, au cours de ma propre enquête, plus aisé d'analyser le rôle des agents administratifs que celui des acteurs politiques. En termes d'accès aux personnes, les acteurs politiques que j'ai sollicités ne m'ont en effet quasiment jamais répondu<sup>507</sup>, alors que les fonctionnaires des ministères, en charge directe du dossier de l'entrepreneuriat, m'ouvraient assez facilement leur porte (même si la difficulté a eu tendance à croître en s'élevant dans la hiérarchie de l'administration<sup>508</sup>). Comment interpréter cette situation ?

S'il a été possible, au cours de cette recherche, de trouver des informations concernant le soutien ponctuel (et indispensable) apporté par les cabinets des deux principaux ministères impliqués aux actions initiées en matière d'éducation à l'entrepreneuriat, il a été plus difficile d'identifier des hommes politiques ou des hauts fonctionnaires qui se seraient durablement investis sur cette thématique. Nous y reviendrons plus en détails mais l'hypothèse que nous avançons à ce stade, pour expliquer cette apparente mise en retrait des acteurs politiques et des hauts fonctionnaires (et qui explique leur absence d'envie de nous rencontrer), est que l'éducation à l'entrepreneuriat, même après 2009, est un sujet qui reste relativement mineur au sein de l'administration de l'Enseignement supérieur comme de celle l'Économie, un sujet qui ne donne en effet lieu ni à une « grande loi », ni à un investissement budgétaire conséquent pas plus qu'à des débats particulièrement visibles dans l'espace public. Partant, l'absence de réponse à mes sollicitations de la part d'acteurs politiques de premier plan peut être intégrée à l'analyse en étant attribuée au fait que ce « petit sujet » sur lesquels je me proposais de les interroger ne les intéressait finalement qu'assez peu<sup>509</sup>, y compris ceux qui semblaient s'être le plus investis, à partir de 2009, comme Patrick Hetzel.

---

<sup>506</sup> Sarah Abdelnour, *L'auto-entrepreneur aux marges du salariat*, op.cit.

<sup>507</sup> Les nombreuses demandes d'entretien adressées par exemple à Patrick Hetzel (le directeur de l'enseignement supérieur de Valérie Pécresse qui a été l'initiateur du *plan Étudiants Entrepreneurs* et qui est aujourd'hui député) ou à Valérie Pécresse elle-même n'ont, par exemple, pas porté leurs fruits.

<sup>508</sup> Ainsi, si Mireille Laon, chargée de mission Entrepreneuriat au MINEFI depuis plusieurs décennies, a accepté sans difficulté de me rencontrer (j'ai su qu'elle avait également accordé, peu après, un autre entretien à une étudiante réalisant un mémoire de master sur un sujet proche de celui de cette thèse), sa responsable (Véronique Barry sous-directrice de l'innovation de la compétitivité et du développement des PME), avec qui elle travaille sur le dossier de l'entrepreneuriat en binôme depuis des années, n'a jamais répondu à aucune de mes sollicitations. J'ai toutefois compris que c'était elle qui, après avoir posé de nombreuses questions sur ma recherche, avait autorisé Mireille Laon à réaliser un entretien avec moi au ministère.

Le vice-président de la Conférence des grandes écoles en charge de l'entrepreneuriat a, quant à lui, délégué l'un de ses subordonnés le jour de l'entretien.

<sup>509</sup> A l'inverse d'un Hervé Novelli ou d'un François Hurel qui se sont montrés empressés d'être interrogés par Sarah Abdelnour sur la mise en place du régime de l'autoentrepreneur qui avait constitué une action centrale de leur carrière politique (in S. Abdelnour, *L'autoentrepreneur aux marges du salariat*, op.cit.).

Ce n'est pas le cas des différents agents administratifs, dont il est question dans ce chapitre mais aussi dans les deux suivants, et qui, pour certains, se sont réellement pris au jeu et ont pu endosser une figure d'entrepreneurs de cause, parfois sur une assez longue durée, et en s'appuyant sur des acteurs extérieurs à l'État issus des autres pôles de l'espace de la cause. Les informations, réunies grâce aux entretiens et aux quelques documents d'archives auxquels il a été possible d'accéder<sup>510</sup>, attestent d'une certaine marge de manœuvre des agents administratifs (sur laquelle nous reviendrons également en détail dans le chapitre suivant) qu'il ne faudrait pas pour autant surestimer : au cours des entretiens, les agents n'hésitent pas, en effet, à exagérer leur pouvoir de décision et leur autonomie dans la gestion d'un dossier qu'ils savent être peu revendiqués par leurs responsables. Toujours dans l'objectif de faciliter la lecture du développement qui suit, mais aussi des chapitres 3 et 4, le tableau ci-dessous synthétise les institutions impliquées au sein du pôle bureaucratique de l'espace de la cause – et pour certaines à l'intersection du pôle économique – et leurs principales initiatives en matière de promotion de l'éducation durant la séquence 1996-2008 ; il mentionne également les personnes qui ont été interviewées.

---

<sup>510</sup> L'accès à ces dernières a été assez limité sur la période la plus contemporaine, en raison de cette contemporanéité justement (une partie des documents n'ayant pas encore été archivée) mais aussi du peu de droit produit relativement au sujet qui nous intéresse.

Institutions	Enquêtés	Actions en matière d'éducation à l'entrepreneuriat (1996-2008)
<b>Institutions ministérielles chargées de l'Industrie et PME</b> DGCIS, DGE	Mireille Laon	-1998 : colloque à L'Assemblée nationale « La création d'entreprises : une affaire d'État ? ». -1999 : création du Club franco-britannique des formations à l'entrepreneuriat -2000 : <i>États généraux de la création d'entreprise</i> -2000 : forum européen « Former pour entreprendre » de Nice (organisé avec l' <b>APCE</b> et l' <b>Académie de l'Entrepreneuriat</b> ) -2003 : loi sur l'initiative économique dite « loi Dutreil - 2003 : protocole « Une ambition partagée : développer l'esprit d'entreprendre », signé par <b>trois ministères (Économie, Enseignement supérieur et Recherche, Éducation nationale)</b> - 2007 : plan « Entreprendre et Innover » - 2008 : programme « Innovons ensemble », piloté par RETIS et soutenu par les deux ministères ( <b>Économie et Recherche</b> )
<b>Institutions ministérielles chargées de la Recherche</b> Direction de la Technologie, DGRI	Annie Paquelet Claire Pivot	-1999 : loi sur l'Innovation et la recherche -1999 : Concours national d'aide à la création d'entreprises innovantes -2004 : appel à projets créant les Maisons de l'entrepreneuriat
<b>Institutions ministérielles chargées de l'Enseignement supérieur</b> DGESIP	Maud Cordier O. Meyer-Oullier Marie Coulon Jacques Bernard Alain Bayard	- 2000 : colloque « Sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat »,
<b>Conférence des présidents d'université (CPU)</b>	Nelly Thomas	
<b>Caisse des dépôts et consignations (CDC)</b>	Emmanuel Paris	
<b>Ministère de l'Éducation nationale</b>		2005 : <i>Socle commun de connaissances et de compétences</i>
<b>APCE</b>	Aïcha Saal Valérie Dubar Leïla Bouremani Hervé Henry André Letowski	-1996 : l'APCE remplace l'ANCE -1997 : création, en son sein, du Conseil national de la création d'entreprise (CNCE) -2001 : création de l'OPPE (comité de pilotage composé des trois ministères, de l'APCE, de l'Académie de l'entrepreneuriat, de la CPU, de l'ACFCI et de la CDEFI) - A partir de 2002 : Journées annuelles de l'OPPE

**Tableau 6 : Institutions et enquêtés impliqués dans les initiatives publiques en matière d'éducation à l'entrepreneuriat**

## ***A. L'impulsion donnée par les services du Minefi en charge de l'Industrie et des PME***

« je travaille sur la thématique de l'entrepreneuriat des jeunes, des étudiants, depuis plus de dix ans, donc c'est pas une nouveauté ici, au sein du ministère. Je crois que c'était déjà en 1999 qu'on avait monté un Club franco-britannique des formations à l'entrepreneuriat. Donc ça veut dire que, du côté ministère de l'Économie et de l'Industrie, parce qu'on était Industrie aussi, on s'intéresse au développement de l'entrepreneuriat depuis de nombreuses années. En fait, on est à l'origine de beaucoup d'initiatives dans le domaine de l'entrepreneuriat, puisqu'à l'époque, en 99, j'avais en charge tout le secteur des formations au management, donc des grandes écoles de commerce »

*Mireille Laon, chargée de mission entrepreneuriat au sein de la DGCIS, Secrétariat d'État en charge des PME<sup>511</sup>*

Le ministère de l'Économie et des Finances – et en son sein plus particulièrement les administrations en charge de l'Industrie et des PME – apparaît, dès la fin des années 1990, comme l'une des premières institutions étatique à se montrer concernée par la problématique de la stimulation de la création d'entreprise. Il se trouve ainsi à l'initiative des quelques actions interministérielles lancées dans ce domaine au cours des années 2000. L'intérêt de Bercy pour l'entrepreneuriat prend, dans un premier temps, la forme d'un intérêt classique pour les politiques de stimulation directe de la création d'entreprise, dans une double perspective de lutte contre le chômage et d'amélioration de la compétitivité du tissu économique français. Mais, dans un second temps, émerge en parallèle un intérêt, plus inattendu, pour la dimension éducative de l'entrepreneuriat, qui a partie liée avec la tutelle qu'exerce le ministère sur les écoles de commerce<sup>512</sup>.

### **1. De la stimulation de la création d'entreprise...**

La création en 1995 d'un ministère des Petites et Moyennes Entreprises (PME), du Commerce et de l'Artisanat (à la tête duquel est nommé Jean-Pierre Raffarin) est un signe de l'intérêt que le président Chirac entend accorder aux petites entreprises. Deux ans après, en 1997, le ministre Raffarin crée, au sein de l'APCE, le Conseil national de la création d'entreprise (CNCE) qui regroupe des personnalités du monde économique et du monde

---

<sup>511</sup> Entretien, réalisé le 10/03/11.

<sup>512</sup> Contrairement aux universités, qui sont placées sous la seule tutelle du MESR, les écoles de commerce se trouvent sous la tutelle conjointe du MINEFI (au titre de ses compétences sur les services des chambres de commerce et d'industrie) et du MESR (au titre de la délivrance des diplômes). Le ministère de l'Économie exerce également une tutelle sur les Ecoles des Mines.

politique intéressées par la promotion de la création et de l'esprit d'entreprise. Ce conseil a pour mission de fédérer les acteurs de la création d'entreprise et de proposer des mesures permettant de stimuler l'activité entrepreneuriale en France. L'existence du CNCE est maintenue par le gouvernement de Lionel Jospin qui entend lui aussi montrer son intérêt pour la problématique de la création d'entreprise<sup>513</sup> qui tend à s'imposer de plus en plus dans le débat public à cette époque. En 1998 se tient, à l'Assemblée nationale, un colloque intitulé de manière significative « La création d'entreprises : une affaire d'État ? ». Ce colloque, organisé à l'initiative du député Jean-Marie Bockel (alors au PS), sous le patronage du ministère de l'Économie, du secrétariat d'État aux PME et du président de l'Assemblée nationale, débouche sur l'organisation, par Marylise Lebranchu, la secrétaire d'État aux PME, des *États généraux de la création d'entreprise* qui réunissent, le 11 avril 2000, des créateurs d'entreprises et des représentants des acteurs publics et privés. Une place non négligeable, au sein des discussions qui ont lieu à cette occasion, est accordée aux mesures qui pourraient être prises pour favoriser l'esprit entrepreneurial au sein du système éducatif.

Ces marques d'intérêt pour la stimulation de la création d'entreprises, par les gouvernements de droite comme de gauche au tournant des années 1990-2000, débouchent, en 2003, sur l'adoption de la loi sur l'initiative économique dite « loi Dutreil », du nom de Renaud Dutreil, le secrétaire d'État chargé des PME, du Commerce, de l'Artisanat, des Professions libérales et de la Consommation. Cette loi facilite la création d'entreprise (notamment en supprimant l'exigence d'un montant minimum de capital pour la constitution d'une SARL, ce qui a amené à parler de « société à un euro »), institue des dispositifs de formation à la création d'entreprise et préfigure le régime de l'autoentrepreneur à travers certaines mesures favorisant « l'entrepreneur occasionnel »<sup>514</sup>.

Mais cet intérêt de Bercy pour une politique d'encouragement à la création d'entreprises s'accompagne aussi progressivement de la formulation d'un projet plus large de diffusion de l'« esprit d'entreprendre », dans lequel le système éducatif aurait un rôle à jouer.

## **2... à l'éducation à l'entrepreneuriat**

Cet intérêt naissant pour l'éducation à l'entrepreneuriat est justifié, à Bercy, par l'augmentation du nombre de créations d'entreprises qu'elle permettrait de susciter dans le futur, étant entendu que le résultat est nécessairement plus incertain et envisagé à plus long

---

<sup>513</sup> Même si le portefeuille des PME redevient un simple secrétariat d'État, rattaché au MINEFI.

<sup>514</sup> Sarah Abdelnour, *L'autoentrepreneur aux marges du salariat*, *op.cit.*

terme que celui qui est attendu de mesures facilitant ou incitant directement à la création (comme par exemple des mesures fiscales ou de simplification administrative).

Cette prise en compte de la dimension éducative de l'entrepreneuriat, transparait notamment dans une initiative transnationale qui associe, en 1999, le secrétaire d'État à l'Industrie, Christian Pierret, et son homologue britannique du *Department of Trade and Industry*, ainsi que des écoles de commerce des deux côtés de la Manche : il s'agit de la création d'un Club franco-britannique des formations à l'entrepreneuriat. Ce club vise, selon Mireille Laon qui en est la responsable administrative, côté français, à « faire du *benchmark* entre la Grande-Bretagne et la France pour établir des coopérations dans l'enseignement supérieur sur l'entrepreneuriat »<sup>515</sup>. Il semble avoir fonctionné jusqu'au début des années 2000, avant que d'autres initiatives ne viennent le remplacer. Mireille Laon précise bien qu' :

« on n'avait pas associé, à l'époque, le ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, on avait travaillé seuls parce qu'on estimait qu'on avait la légitimité sur les grandes écoles, qui étaient très en pointe sur l'entrepreneuriat ».

#### **Encadré 6 : Mireille Laon, une entrepreneuse administrative engagée dans la durée au service de la cause de l'entrepreneuriat**

Agée en 2010 d'une soixantaine d'années, s'estimant dotée d'une « appétence naturelle » pour l'entreprise et se décrivant elle-même comme une « intrapreneuse » – dispositions qu'elle rapporte au fait d'être « fille et femme d'entrepreneur » et à la formation qu'elle a suivie (des études d'économie-gestion conclues par un diplôme de troisième cycle en finances d'entreprises à la Sorbonne) – Mireille Laon occupe, depuis 2008, le poste de « chargé de mission entrepreneuriat » au sein de la DGE (rebaptisée DGCIS entre 2009 et 2014), rattachée au secrétariat d'État aux PME.

Mais c'est en réalité depuis les années 1980 (après deux premières expériences professionnelles, respectivement dans le secteur privé comme auditrice interne puis au ministère de l'Équipement) que Mireille Laon est en charge à Bercy de thématiques liées aux PME et à l'entrepreneuriat. Après avoir d'abord occupé un poste de chargée du « développement du secteur du conseil en PME » puis du « secteur de la création et de la transmission » (au sein de la délégation à la PMI) elle se retrouve, dans les années 1990, en charge de la tutelle des écoles de management, au sein de la direction de l'Action régionale et de la Petite et Moyenne industrie (sous-direction de la Formation et de la Qualification pour les entreprises) qui est rattachée au secrétariat d'État à l'Industrie. C'est l'occupation de ce poste qui l'amène à s'intéresser plus spécifiquement à la problématique de l'enseignement supérieur et à travailler, avec ses homologues des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, sur la réforme de l'enseignement de la gestion (notamment lors de

<sup>515</sup> Entretien avec Mireille Laon (voir *supra*). Tous les propos qui lui sont attribués sont, sauf mention contraire, tirés de ce même entretien réalisé avec elle.

Mireille Laon est en 1999 employée par la Direction de l'Action régionale et de la petite et moyenne industrie où elle gère, avec sa responsable Véronique Barry (sous-directrice de la Formation et de la qualification pour les entreprises), la mise en place du club franco-britannique des formations à l'entrepreneuriat

la mise en place de la Commission « Helfer »<sup>516</sup>). Ces liens, noués avec les agents de l'administration de l'Enseignement supérieur, seront réactivés lorsque la thématique de l'éducation à l'entrepreneuriat prendra plus d'ampleur dans l'action gouvernementale au cours des années 2000.

Son investissement de longue durée en faveur de la thématique de l'entrepreneuriat fait d'elle une personne pivot à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de la sphère politico-administrative, au sein ce que nous avons appelé l'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat. Sa participation, depuis la fin des années 1990 jusqu'à aujourd'hui, à nombre d'initiatives liées à l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'ensemble du territoire (elle est fréquemment membre de jurys de concours d'entrepreneuriat, elle intervient ou est présente dans différents salons, colloques etc.), le fait qu'elle soit souvent citée par d'autres enquêtés évoluant au sein des pôles académiques et économiques de l'espace de la cause, sont autant d'indices d'une position centrale au sein des réseaux d'acteurs mobilisés en faveur de l'éducation à l'entrepreneuriat.

La constitution d'un intérêt pour l'éducation à l'entrepreneuriat au sein du Minefi est en effet intrinsèquement liée à la tutelle exercée par ce dernier sur les grandes écoles et au fait que les écoles de commerce constituent le fer de lance de l'entrepreneuriat à la fin des années 1990. Ce sont ces raisons que met en avant Mireille Laon pour attester la légitimité de « son » ministère – qui ne va pas de soi – à se préoccuper d'éducation à l'entrepreneuriat :

« Ma légitimité...la légitimité de l'Industrie venait du fait qu'on avait la gestion des écoles. [...] Et on s'aperçoit bien que la dynamique entrepreneuriale était beaucoup plus forte dans les grandes écoles que dans les universités.»

La coopération interministérielle, qui se met progressivement en œuvre autour de la promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat, se double en effet d'une certaine concurrence. Mireille Laon réaffirme ainsi à plusieurs reprises, en entretien, à la fois le rôle des écoles de commerce dans l'introduction de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur et celui, précurseur, du MINEFI. Elle insiste également sur son rôle personnel, et notamment l'investissement qui a été le sien (aux côtés de sa sous-directrice), au tournant des années 1990-2000, au sein d'une commission du CNCE dédiée à la promotion de l'esprit d'entreprendre et dans les différentes actions que ce groupe initie (dont il va être question juste après). Si ses homologues du MESR ne dénie pas le rôle précurseur joué par Bercy dans la promotion du problème de l'éducation à l'entrepreneuriat et sa prise en charge publique, nous verrons que cela ne les empêchera pas d'opérer une reprise en main du dossier, à partir de la fin des années 2000, en revendiquant la primauté du MESR à piloter des dispositifs qui visent l'ensemble de l'enseignement supérieur

---

<sup>516</sup> La Commission d'évaluation des diplômes et des formations de gestion (CEFDG), dite « commission Helfer » du nom de son premier président, est chargée depuis 2001 de l'attribution et du renouvellement des visas et des grades pour les formations de gestion.

(et non plus les seules écoles de commerce). Cette situation générera inévitablement des tensions avec le MINEFI qui aura tendance à se sentir dépossédé d'un dossier qu'il a longtemps porté seul.

### **3. Le rôle de Bercy dans la structuration de l'espace de la cause : la création de l'OPPE et l'initiation d'actions interministérielles**

Au sein du CNCE, créé par J.-P. Raffarin, la commission « Promouvoir l'esprit d'entreprendre et la création d'entreprise dans le système éducatif » s'impose à la fin des années 1990 comme un lieu nodal réunissant les principaux acteurs intéressés par la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat. En 2001, au moment où la commission publie un rapport d'une vingtaine de pages réunissant un ensemble de recommandations à destination des pouvoirs publics<sup>517</sup>, cette dernière est présidée par un professeur de gestion de l'université Dauphine, Elie Cohen, un proche du PS qui a été nommé en remplacement du patron Alain Afflelou, par le gouvernement de Lionel Jospin. La commission regroupe des professeurs de gestion (notamment des spécialistes d'entrepreneuriat), des représentants du patronat (patrons et permanents d'organisations) ainsi que les principales administrations étatiques concernées : secrétariat d'État à l'Industrie (direction de l'Action régionale et de la petite et moyenne industrie, représentée par Mireille Laon), secrétariat d'État aux PME, ministère de la Recherche (direction de la Technologie) et ministère de l'Éducation nationale (direction de l'Enseignement scolaire et direction de l'Enseignement supérieur).

On trouve, parmi les personnalités qui se réunissent dans cette commission, les protagonistes du forum européen « Former pour entreprendre » qui se tient à Nice, les 19-20 octobre 2000, dans le cadre de la présidence française de l'Union européenne. Organisé sous la responsabilité du MINEFI, dans le cadre d'actions concertées avec la Commission européenne, ce forum contribue à nouer et à renforcer la collaboration entre les différents acteurs intéressés par l'éducation à l'entrepreneuriat : entre les administrations publiques d'une part (notamment entre l'Industrie et la direction de la technologie du ministère de la Recherche) et entre ces derniers et des acteurs académiques d'autre part (principalement des professeurs d'entrepreneuriat, tels qu'Alain Fayolle, Patrick Sénicourt, Michel Bernasconi ou encore Olivier Torrès qui participent au forum après s'être eux-mêmes investis dans la création de l'Académie de l'entrepreneuriat). Ce forum marque, d'après l'ensemble de nos enquêtes, un

---

<sup>517</sup> CNCE, *Recommandations de la commission « Promouvoir l'esprit d'entreprise et la création d'entreprise dans le système éducatif »*, mai 2001.

tournant important dans la fédération des acteurs de l'éducation à l'entrepreneuriat et l'initiation des principales actions qui se déclineront dans les années qui suivent.

Il débouche notamment sur la création en 2001, au sein de l'APCE, de l'Observatoire des pratiques pédagogiques (OPPE). Leïla Bouremani, qui se trouve à la tête de cet observatoire quand nous la rencontrons en 2011<sup>518</sup>, en retrace les origines :

« Il se trouvait qu'à la même période, l'APCE, ou le Conseil National de la Création d'Entreprise qui était un chapeau de l'APCE, avait des commissions de travail dont une commission de travail qui s'appelait « Développer l'esprit d'entreprendre » qui était à l'époque présidée par Alain Afflelou puis par Elie Cohen. Donc en fait, les mêmes personnes se retrouvant à la fois dans cette commission mais aussi dans l'organisation de ce forum de Sophia-Antipolis...et donc du coup, le CNCE s'est emparé de cette interrogation et a monté cet observatoire avec un financement qui venait justement à l'époque de l'Industrie mais aussi du ministère des PME, à l'époque c'était je crois le même ministère de toutes façons. Et donc il y a eu la création de cet observatoire, tout naturellement adossé à l'APCE puisque déjà l'APCE avait cette préoccupation depuis les années 80, avec des formations d'enseignants, des universités d'été, des choses comme ça. Et donc vraiment, la mission de départ, originelle, était celle de recenser, de promouvoir, de mutualiser les pratiques pédagogiques en matière d'entrepreneuriat et surtout montrer leur caractère exemplaire, les mettre en avant pour que ça fasse des émules et que ça concerne le plus grand nombre ».

Le comité de pilotage de l'OPPE est composé, lors de sa création, de représentants du ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, du ministère délégué à la Recherche et aux Nouvelles technologies, de l'APCE et de l'Académie de l'entrepreneuriat. Ces membres fondateurs de l'OPPE ont été rejoints dans un second temps, au sein du comité de pilotage, par la Conférence des présidents d'université (CPU), l'Assemblée des Chambres Françaises de Commerce et d'Industrie (ACFCI) et la Conférence des Directeurs d'Écoles et de Formation d'Ingénieur (CDEFI). L'OPPE s'impose, au cours des années 2000, comme un des sites structurants de l'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat. Il est intéressant de souligner le rôle tenu en son sein, à la fois par des acteurs du monde économique intéressés par le monde académique (André Letowski, son premier directeur, a un doctorat en sociologie des organisations, tandis que Leïla Bouremani, sa seconde directrice, a commencé une thèse de gestion qu'elle n'a pas achevée, à regret, et occupe aujourd'hui un poste administratif de chargée d'insertion professionnelle dans une université) et par des acteurs académiques désireux de tisser des liens avec des « professionnels » (comme Bernard Jayet, un enseignant-chercheur en gestion qui, à la création de l'OPPE, est en charge du recensement des formations à l'entrepreneuriat). L'Académie de

---

<sup>518</sup> Entretien réalisé le 08/07/2011.

l'entrepreneuriat – qui cherche aussi à faire le lien entre chercheurs et professionnels de l'entrepreneuriat – et l'OPPE ont d'ailleurs tendance à faire un peu double emploi avant que la première ne se recentre, au cours de la seconde moitié des années 2000, sur la dimension plus académique de l'entrepreneuriat.

### **Encadré 7 : André Letowski, premier directeur de l'OPPE et passeur entre monde économique, monde académique et monde politique**

L'OPPE est dirigée, entre 2001 et 2008, par André Letowski, qui est une personnalité influente au sein du petit monde de l'éducation à l'entrepreneuriat qui se structure à ce moment-là.

Après des études de philosophie puis de gestion, André Letowski débute sa carrière au sein d'une chambre des métiers (dans les années 1970) puis à l'Assemblée permanente des chambres des métiers (APCM) où il est chargé de mission de 1983 à 1990. Parallèlement, il suit un cursus de troisième cycle à l'université Paris-Dauphine, où il obtient un DEA de sociologie des organisations puis un doctorat de sociologie qu'il complète en trois ans : il soutient, en 1987, alors qu'il est âgé d'une quarantaine d'années, une thèse intitulée *Les systèmes socio-culturels de l'artisanat face aux mutations*. Il explique en entretien<sup>519</sup> avoir repris ses études sous l'influence d'une amie à lui, Catherine Léger-Jarniou, qui effectue ce même DEA après un premier emploi dans le secteur privé qui s'est suivi d'un licenciement. Plus jeune que lui, elle sera recrutée en 1988, juste après avoir soutenu sa thèse, comme maître de conférences en gestion en Dauphine et deviendra l'une des figures centrales du développement de l'entrepreneuriat en milieu universitaire (nous reviendrons ultérieurement sur son parcours à elle). Notons qu'André Letowski accomplit sa thèse sous la direction de Pierre Jarniou, professeur de gestion à Dauphine (décédé en 1999), dont on suppose qu'il est un parent (peut-être son père ?) de Catherine Léger-Jarniou (ils sont domiciliés à la même adresse parisienne et Catherine Léger-Jarniou et André Letowski affirment se connaître depuis très longtemps).

En 1990, André Letowski entre à l'ANACE où il accomplira le reste de sa carrière en tant que responsable des études statistiques puis également, à partir de 2001, comme directeur de l'OPPE. Toujours soucieux d'entretenir des liens avec le monde académique, il s'investit parallèlement au sein de l'Académie de l'entrepreneuriat qu'il contribue à mettre sur pieds aux côtés d'universitaires en gestion dont il est proche. Il intervient également dans le master d'entrepreneuriat dirigé par C. Léger-Jarniou à Dauphine : au moment de l'entretien, il assure le cours « Comportement entrepreneurial » qu'il est obligé d'arrêter à regret parce qu'il a atteint la limite d'âge pour enseigner à l'université. A la retraite depuis 2008, il continue à exercer comme consultant, sous le régime de l'autoentrepreneur ; et il publie une lettre mensuelle d'analyse sur la création/reprise, l'univers des TPE/PME et l'entrepreneuriat, sur le site de l'Académie de l'Entrepreneuriat.

L'OPPE constitue également un lieu de travail interministériel, au sein duquel se rencontrent les agents administratifs en charge, dans les différentes administrations, du dossier de

<sup>519</sup> Entretien réalisé en 2011.

l'éducation à l'entrepreneuriat. André Letowski précise cependant que les ministères ont eu tendance, après la période fondatrice, à déléguer progressivement des agents administratifs de rang moindre:

« Le comité de pilotage [de l'OPPE], c'était à la fois un lieu d'analyse, de réflexion et de décision. A l'origine, après ça s'est un peu estompé, mais Véronique Barry, dans ses responsabilités au ministère de l'Industrie et qui représentait les PME à l'époque en même temps, et Béatrice Du Lau D'Allemands [pour l'Enseignement supérieur et la Recherche], l'une et l'autre étaient en capacité d'impulser des décisions, et ont participé de façon très opérationnelle, pendant au moins trois ans, à ce comité de pilotage qui a lancé l'OPPE. Après, ils ont mis en place des chargés de mission qui les ont remplacées. »<sup>520</sup>

Parallèlement à sa mission de recensement des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat existantes dans l'ensemble du système éducatif français, l'Observatoire organise également, à partir de 2002, les « Journées annuelles de l'OPPE » qui constituent un point de rassemblement des acteurs intéressés par la question. Ces journées ont été un point d'entrée important pour notre enquête<sup>521</sup>, dans la mesure où elles permettent d'accéder au « milieu » de l'éducation à l'entrepreneuriat ; et aussi de se rendre compte qu'il s'agit d'un milieu d'interconnaissances (propriété justement renforcée par l'existence de lieux de rencontre comme ces journées). Elles correspondent parfaitement à la description que fait Laure Bereni de « ces moments de rassemblement [qui] peuvent être considérés comme des « cristallisations » de l'espace de la cause » [...] c'est-à-dire de matérialisation, dans un espace et dans un temps limité, de sa consistance propre »<sup>522</sup>.

Même si l'euphorie en matière de promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat retombe quelque peu au cours des années 2000, le travail de l'OPPE se déploie petit à petit au cours de ces années-là, tandis que le MINEFI continue, de son côté, à être à l'origine de plusieurs actions, qu'il mène seul ou dans le cadre de collaborations interministérielles. Ces actions ont certes une portée assez limitée mais leur existence atteste que l'éducation à l'entrepreneuriat demeure de

---

<sup>520</sup> *Ibid.*

<sup>521</sup> En plus du dépouillement de l'ensemble des comptes-rendus de ces journées annuelles, j'ai pu participer à deux éditions, en 2010 et 2012, sans m'acquitter de la totalité des frais d'inscription qui se montent à plusieurs centaines d'euros (en fonction du statut). Exonération et réduction des frais d'inscription n'ont pas été possibles lors des éditions qui ont suivi, dans la mesure où un déficit important a marqué l'édition 2012 (le fait qu'un nombre excessif de participants se soient inscrits en tant qu'enseignants du secondaire, afin de bénéficier d'un tarif préférentiel à celui demandé aux autres catégories d'acteurs, a conduit les organisateurs à se montrer plus vigilants les années suivantes). Les programmes de l'édition 2010 est consultable en annexe.

<sup>522</sup> Laure Bereni, « Penser la transversalité des mobilisations féministes : l'espace de la cause des femmes », *op.cit.*, p.39.

manière constante au cours de cette période – même si c’est avec une assez faible intensité – parmi les centres d’intérêt des administrations en charge de l’Industrie et des PME à Bercy.

En 2003, un protocole intitulé « Une ambition partagée : développer l’esprit d’entreprendre » est signé entre le ministère de la Jeunesse, de l’Éducation nationale et de la Recherche, le ministère délégué à l’Enseignement scolaire et le secrétariat d’État aux PME. Si les sources consultées<sup>523</sup> ne laissent pas clairement apparaître qui, du ministère de l’Éducation ou du secrétariat aux PME, est l’initiateur de ce protocole, ces mêmes sources laissent du moins apparaître l’engagement de Bercy sur les différents fronts de la promotion de l’entrepreneuriat (au-delà de la seule aide à la création d’entreprise qui figure plus clairement dans ses attributions) ainsi que l’existence d’une concurrence entre les deux ministères autour de ce dossier. Le protocole réaffirme le soutien des pouvoirs publics envers les initiatives déjà existantes et insiste sur le ciblage prioritaire qui doit être fait de l’enseignement secondaire technique et professionnel (l’OPPE est ainsi invitée à « observer » plus spécifiquement ce que font les lycées de ce secteur en matière d’entrepreneuriat). Les enseignants sont également particulièrement visés: il s’agit d’encourager ceux qui initient déjà « des projets pédagogiques qui encouragent l’acte d’entreprendre » et de sensibiliser les autres à cette thématique. Même si les archives montrent la tenue de plusieurs réunions interministérielles afin de décliner en actes cet accord et un certain investissement du cabinet du secrétariat aux PME<sup>524</sup>, le texte n’est guère prolongé par des réalisations concrètes. Il a essentiellement pour intérêt d’indiquer l’existence d’une préoccupation des pouvoirs publics pour l’éducation à l’entrepreneuriat et d’un soutien apporté aux réalisations locales effectuées dans le cadre de collaborations entre enseignants et acteurs économiques (voir *supra*). En cela, il prépare surtout le terrain pour des actions futures plus ambitieuses (comme le montre la suite de l’histoire.).

En 2007, le ministre délégué à l’Industrie s’engage cette fois seul dans une nouvelle action en faveur de l’éducation à l’entrepreneuriat : il s’agit du plan « Entreprendre et Innover » qui vise à la fois à stimuler l’entrepreneuriat dans la société en général et à développer plus spécifiquement l’enseignement de l’entrepreneuriat dans les grandes écoles. Bercy recentre ainsi son action sur un périmètre qui lui est propre soit l’incitation à la création d’entreprises et le champ des grandes écoles. Le plan se décline en cinq axes :

1. *Sensibiliser les écoles d’ingénieurs et de management à l’entrepreneuriat*
2. *Faire travailler ensemble les grandes écoles et les réseaux d’appui à l’innovation et à la création d’entreprises.*

---

<sup>523</sup> Entretiens et archives des deux ministères.

<sup>524</sup> Archives du cabinet du secrétariat d’État aux Petites et moyennes entreprises, au commerce, à l’artisanat et aux professions libérales (2002-2006): PH 061/04, carton 6, Education nationale/ esprit d’entreprendre.

3. *Donner une seconde chance aux entrepreneurs.*
4. *Stimuler les salariés dans les entreprises en valorisant leurs compétences intrapreneuriales.*
5. *Sensibiliser les jeunes et leurs familles à l'esprit d'entreprendre.*

La mise en œuvre du premier axe est réalisée dans le cadre d'une collaboration avec le réseau des écoles des Mines et celui des écoles des Telecom, auxquels le ministère demande de faire des propositions « afin d'ancrer encore plus fortement l'entrepreneuriat dans la stratégie des écoles ». La mise en œuvre du second axe prend la forme d'une mission confiée à Francis Bécard, président de RETIS<sup>525</sup>, directeur de la technopole de l'Aube et de l'ESC Troyes<sup>526</sup>. Ce dernier remet au ministère, en mars 2007, son rapport intitulé *Renforcement entre les structures d'appui à l'innovation et à la création d'entreprises, les écoles d'ingénieurs et les écoles de management*, qui débouchera sur le lancement du programme « Innovons ensemble » (que nous évoquerons juste après). Notons que le cinquième axe du plan « Entreprendre et innover » est mis en œuvre à travers le lancement d'une campagne de communication en collaboration avec le groupe *L'Étudiant* : les vecteurs de communication utilisés sont les *salons de l'Étudiant* ainsi qu'un numéro spécial du magazine, intitulé « Entreprendre et innover » et auquel participe le ministère.

Si le MINEFI se charge seul, dans un premier temps, de la déclinaison du plan « Entreprendre et innover » (*i.e.* « sans l'Enseignement supérieur », comme le précise Mireille Laon en entretien), des collaborations sont pourtant développées petit à petit entre la DGCIS et la direction de la Technologie du MESR. C'est cette collaboration qui permet le lancement, en 2008, du programme « Innovons ensemble », piloté par RETIS et soutenu par les deux ministères. « Innovons ensemble » se décline à son tour en plusieurs actions, dont les deux mesures phares sont la création d'une base nationale de stages en PME innovantes à destination des étudiants et l'organisation d'un concours qui récompense chaque année les meilleurs projets étudiants de création d'entreprise innovante. La collaboration de la DGCIS et de la direction de la Technologie s'explique en raison de la centralité de la dimension « innovation » dans cette politique de stimulation de l'entrepreneuriat. L'objectif visé à terme est à la fois la création d'entreprises innovantes et la capacité des salariés à se montrer innovants au sein de leur organisation. Annie Paquelet, l'agent qui est en charge de la mise en œuvre de ce plan côté MESR, insiste bien sur l'« intrapreneuriat »<sup>527</sup> que cherche à promouvoir ce programme. L'

---

<sup>525</sup> Réseau des structures d'appui à l'innovation.

<sup>526</sup> Son parcours a été évoqué dans le chapitre 1.

<sup>527</sup> Néologisme qui désigne l'entrepreneuriat au sein d'une organisation existante.

« esprit d'entreprendre » insufflé aux diplômés doit à la fois permettre d'améliorer leur insertion professionnelle et de stimuler l'innovation au sein des entreprises :

« l'objectif de cette labellisation des stages est de donner à l'étudiant qui aura fait un tel stage une sorte de lettre de noblesse de sa capacité à entreprendre, même en tant que salarié, et donc l'idée, c'est que ce stage labellisé « Innovons ensemble » soit également reconnu par les grandes entreprises, et leur direction des ressources humaines, pour que si un tel stage se trouve sur un CV d'un étudiant, c'est que ce soit un peu un laissez-passer, une annonce d'une certaine capacité, une plus-value si vous voulez. Donc que cet esprit d'entreprendre, qu'on essaie d'insuffler par tous les biais justement, par tous les moyens, permette également aux étudiants d'être recrutés plus facilement dans les entreprises ultérieurement<sup>528</sup> ».

Mireille Laon (du Minefi) se montre, pour sa part, plus réticente à la mise en avant de l'objectif « social » de l'insertion :

« Notre *deal*, c'est un peu ça : si on veut améliorer la compétitivité de la France, il faut qu'on renforce, qu'on renouvelle le tissu économique, c'est notre optique...et pour qu'on renouvelle le tissu économique avec des jeunes entrepreneurs, il faut qu'ils soient sensibilisés à l'entrepreneuriat, mais qu'ils n'aient pas simplement envie de créer leur propre emploi. Qu'ils soient suffisamment formés, accompagnés, en matière de créativité etc. pour qu'ils aient envie de créer des entreprises qu'on peut qualifier « à potentiel ». C'est ça l'idée ! C'est ça notre optique ! Pas forcément innovant au sens technologique, mais innovant au sens, apportant de la valeur ajoutée. Et ça, c'est le prisme qu'on a, nous DGCIS, sur ce volet entrepreneuriat. C'est pas de l'entrepreneuriat exclusivement pour l'insertion des jeunes...l'idée, c'est aussi régénérer le tissu économique parce qu'on en a besoin et que l'innovation au sens large est porteur de valeur ajoutée, d'emploi, d'innovation etc. »

Si donc Bercy joue un rôle de pionnier dans la promotion de la cause de la création d'entreprise puis de l'éducation à l'entrepreneuriat au sein des pouvoirs publics, le MESR (et en son sein, plus particulièrement la direction de la Technologie, intégrée à la DGRI en 2007) s'intéresse lui aussi à la question depuis la fin des années 1990, dans une perspective partagée avec le Minefi qu'on peut qualifier d'*économique* (enjeux d'innovation et de stimulation de la compétitivité des entreprises françaises) mais également petit à petit dans une perspective plus spécifiquement *éducative*.

### ***B. Les prémices d'une « conversion » à l'entrepreneuriat au sein du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche***

« Et l'entrepreneuriat, tout le monde savait déjà en 2000 qu'il fallait que les universités y aillent. C'est vrai que les cellules de

---

<sup>528</sup> Entretien réalisé le 02/11/2010 au MESR avec Annie Paquelet, chargée de mission « entrepreneuriat et incubation » à la DGRI.

valorisation, les transferts de technologie, c'était déjà un sujet qui avait intéressé le ministère de la Recherche il y a plusieurs années. [...]. Mais on savait aussi que la valorisation, c'était une chose, mais qu'il fallait aussi former les étudiants eux-mêmes à l'entrepreneuriat »

*Nelly Thomas, permanente de la Conférence des présidents d'université (CPU)<sup>529</sup>.*

L'intérêt pour l'entrepreneuriat au sein des instances en charge de l'Enseignement supérieur et de la Recherche naît initialement dans une perspective de recherche et d'innovation, et mobilise de ce fait prioritairement la direction de la Technologie. La montée d'un intérêt pour « l'entrepreneuriat pour tous » va progressivement de pair avec l'entrée en scène de la direction en charge de l'Enseignement supérieur, même si son rôle reste très limité, jusqu'à la fin des années 2000, dans ce domaine.

## **1. De l'entrepreneuriat « innovant »...**

La loi sur l'Innovation et la recherche, initiée en 1999 par Claude Allègre, le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie de l'époque, constitue un tournant important dans la prise en compte de la thématique de la création d'entreprise par les pouvoirs publics en charge de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Cette loi contient un ensemble de dispositions favorisant la valorisation économique des résultats de la recherche publique, en facilitant notamment la création d'entreprises par des chercheurs. Suite au lancement de l'appel à projets « Incubateurs et Fonds d'amorçage », trente incubateurs publics (dont vingt-huit existent encore aujourd'hui) sont créés sur l'ensemble du territoire, par des universités ou des organismes de recherche. La spécificité des « incubateurs Allègre » est qu'ils accueillent en priorité des projets d'entreprises innovantes, issus ou liés à la recherche publique. Ces incubateurs ont permis des créations d'entreprises à partir des recherches effectuées dans les laboratoires universitaires mais ont aussi contribué, de façon plus symbolique, à la pénétration de la thématique de l'entrepreneuriat dans les universités. C'est ainsi à partir de

---

<sup>529</sup> Entretien téléphonique réalisé, le 07/02/12, avec Nelly Thomas, qui a travaillé jusqu'en 1998, au ministère de l'Éducation nationale avant, dit-elle, d'aller suivre, les mêmes dossiers pour le compte de la CPU :

« Claude Allègre a « dégraissé le mammouth » comme il dit [rires]. Après 98, les bureaux du ministère ont quelque peu réduit et c'est vrai qu'à l'époque, la directrice, c'était Francine Demichel, ancienne présidente d'université, partant du principe que les universités étaient autonomes, elle a décidé qu'un certain nombre de fonctions devaient être exercées par les universités et donc la CPU. Moi, le service où j'étais, il y avait 12 personnes. Après, on nous a proposé de rester à 3. Mais j'ai bien vu, j'ai bien senti que le rôle du ministère était plus du tout le même avec le développement de l'autonomie. Et que tout le travail d'animation, de suivi était à faire au niveau des universités et de la CPU. Et du coup, ben voilà, je me suis retrouvée à la CPU quasiment avec des dossiers identiques. »

cette époque-là qu'un nombre croissant d'entre elles commence à se doter de services de valorisation de la recherche ; services qu'on retrouvera fréquemment, quelques années plus tard, parmi les protagonistes du développement de l'éducation à l'entrepreneuriat pour tous. Un enseignant-chercheur en gestion, que nous avons interrogé, relate de quelle façon la naissance de son intérêt pour l'entrepreneuriat comme objet de recherche a été la conséquence directe de la création d'un incubateur dans l'université dans laquelle il travaillait à l'époque :

« Mais effectivement en 2000, on venait d'avoir la loi Allègre de 1999 donc il y avait les premiers incubateurs dits « Allègre », des incubateurs d'entreprises innovantes. Et c'est une opportunité de travailler sur les incubateurs, dans un programme d'innovation du CNRS qui, en 2000, m'a fait découvrir le champ de l'entrepreneuriat. Donc c'est vraiment un peu un hasard. J'étais à l'université de x, on était avec quelques collègues proches de l'incubateur, on a eu l'opportunité d'avoir un contrat de recherche, on s'est dit « ben tiens, c'est un sujet intéressant, l'innovation ». Puis le terrain m'a plu. Du coup, voilà une douzaine d'années que je travaille de plus en plus sur tout ce qui est entrepreneuriat »<sup>530</sup>

C'est toujours en 1999, portée par la même dynamique en faveur de la création d'entreprise, qu'a lieu la première édition du Concours national d'aide à la création d'entreprises innovantes qui a vocation à faire émerger des entreprises s'appuyant sur des technologies innovantes. Aujourd'hui doté de vingt-trois millions d'euros (qui proviennent du ministère et de la Banque publique d'investissement<sup>531</sup>), il constitue un financement d'amorçage pour de jeunes entreprises et la première étape d'un dispositif plus complet de soutien à l'innovation.

Cet intérêt naissant du MESR pour l'entrepreneuriat – qui doit beaucoup au directeur de la Technologie de l'époque, Pascal Colombani<sup>532</sup> qui met en œuvre, entre 1997 et 1999, la politique de stimulation de l'innovation lancée par Claude Allègre – se produit ainsi dans un premier temps surtout dans une perspective de valorisation de la recherche et de création d'entreprises innovantes<sup>533</sup>. Cette perspective est cohérente avec les promesses que semble offrir, à cette époque-là, la « nouvelle économie » mais est relativement éloignée de la

---

<sup>530</sup> Entretien avec Marc Loriol, professeur de gestion dans une université de la région Sud réalisé le 23/02/2013. Il est désormais spécialisé dans le domaine de l'entrepreneuriat (et pas seulement sur la question de l'innovation comme lors de ses débuts ici évoqués) et s'est fortement investi dans l'Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation.

<sup>531</sup> Entreprise privée avec délégation de service public, qui a remplacé OSEO en 2013.

<sup>532</sup> Né en 1945, Pascal Colombani est docteur en physique. Après un court passage par le CNRS, il exerce pendant vingt ans au sein du groupe Schlumberger (entreprise multinationale de services et équipements pétroliers) avant d'être nommé, par Claude Allègre, à la tête de la nouvelle direction de la Technologie qu'il dirige de 1997 à 1999. Il poursuivra ensuite sa carrière en tant qu'administrateur général du Commissariat à l'énergie atomique (CEA).

<sup>533</sup> Notons que le statut de « jeune entreprise innovante » (JEI) est institué en 2004 pour favoriser la création de petites et moyennes entreprises effectuant des travaux de recherche. Le statut, délivré à des PME réellement indépendantes créées depuis moins de huit ans et consacrant un volume minimal de dépenses à la recherche, leur offre des allègements fiscaux et des exonérations sociales.

conception extensive de l'entrepreneuriat, telle qu'elle avait pu être développée de manière pionnière par exemple dans le rapport de l'OCDE de 1989 (voir *supra*) qui recommandait d'éduquer chaque jeune à développer une « attitude entreprenante face à l'existence ». Mais des acteurs du MESR commencent à développer parallèlement un début d'intérêt pour cette dimension « éducative » de la promotion de l'entrepreneuriat.

## 2. ...à l'entrepreneuriat étudiant

Si, dans le cadre des initiatives en faveur de l'éducation à l'entrepreneuriat précédemment évoquées (CNCE, forum de Nice, OPPE, etc.), on a pu remarquer la présence quasiment systématique de représentants de la direction des Enseignements supérieurs c'est le colloque du 29 novembre 2000 (qui apparaît décidément comme une année importante en matière de promotion de l'entrepreneuriat) qui constitue l'une des premières initiatives *propres* de l'Enseignement supérieur en faveur de l'entrepreneuriat étudiant. Ce colloque, intitulé « Sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat », est organisé rue Descartes par la direction des Enseignements supérieurs (alors rattachée au Ministère de l'Éducation nationale), en collaboration avec la direction de la Technologie (rattachée au Ministère de la recherche) mais aussi la Conférence des présidents d'université (CPU) et la Caisse des dépôts et consignations (CDC), dans l'objectif de populariser cette thématique, principalement auprès des présidents d'université. Ce colloque est associé à une journée de rencontre qui a lieu le lendemain, au Palais de la Découverte, sur le thème de la « Valorisation de la recherche universitaire », et qui est organisée par le Club d'échanges Universités-CDC et l'Agence de Modernisation des Universités<sup>534</sup>. L'idée du colloque, et de la journée de rencontre qui lui est associée, serait née lors d'un voyage au Québec, organisé par le Club d'échanges Universités-CDC, au cours duquel des représentants du MESR et des présidents d'université, ont pu, comme l'explique Jean-Pierre Finance, conseiller au cabinet du Ministère de l'Éducation nationale, « mesurer l'ampleur des actions menées par [nos] collègues [québécois] en direction de la création d'entreprises »<sup>535</sup>.

---

<sup>534</sup> Sources : entretiens avec Nelly Thomas (permanente de la CPU) et avec Emmanuel Paris (ancien salarié de la CDC) qui ont tous deux directement participé à l'organisation de ce colloque ; archives du cabinet du ministre de l'Éducation nationale, 20030344/10 (dossiers de Jean-Pierre Dedonder, conseiller technique chargé de la Recherche (1999-2002).

<sup>535</sup> *Actes du colloque*, La sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat : recueil d'expériences d'universités, p.3.

### Encadré 8 : Le Club d'échanges Universités-CDC

Si la Caisse des dépôts et consignations co-financera, à partir de 2009, le *plan Étudiants Entrepreneurs* puis le *plan Étudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat*, elle s'était déjà impliquée, au cours de la période qui précède, en faveur de l'entrepreneuriat étudiant. Des relations entre la CDC et le monde universitaire s'étaient notamment nouées, au cours des années 1990, à travers l'existence d'un petit groupe nommé « Club d'échanges Universités-CDC » qui constituait un lieu d'échanges entre des représentants de la Caisse des dépôts et des présidents d'universités (et, de manière secondaire, avec les agents du MESR).

Emmanuel Paris, aujourd'hui à la retraite, a été dix ans durant (de 1995 jusqu'à sa retraite en 2006), la cheville ouvrière de ce club<sup>536</sup>. Ingénieur civil des Mines, il entre à la CDC après une première carrière au sein de l'Institut national pour la formation des adultes, une structure créée à Nancy en 1963 par Bernard Schwartz<sup>537</sup>. Au sein de la CDC, il travaille d'abord dans le domaine des assurances-vie (en tant que formateur) puis brièvement dans celui du développement rural, avant d'occuper, à partir de 1995, le poste de responsable du projet Universités, en remplacement de Jean-Patrick Farrugia<sup>538</sup> qui avait initié peu avant son départ le club d'échanges avec les universités, qu'Emmanuel Paris va développer.

La CDC s'implique depuis le début du lancement du plan Université 2000 par Lionel Jospin en 1991, dans le financement de projets de modernisation des universités. Le club permet de mettre en relations la CDC, qui est un financeur potentiel des projets universitaires, et les présidents d'université. Cette alliance nouée entre la CDC et la CPU semble trouver des raisons d'être à la fois dans une volonté de la CDC de légitimer son existence et dans une recherche, par la CPU, d'alliés lui permettant de s'autonomiser face au MESR. Emmanuel Paris décrit très bien le contexte de l'époque : « *Une autre raison invite la CDC à resserrer ses liens avec les Universités : accompagner un acteur public dans ses efforts de modernisation. Cela semble naturel, mais n'oublions pas le contexte, Edouard Ballardur a inscrit le démantèlement de la CDC dans son discours de politique générale de 1993. La vieille dame de la rue de Lille doit mériter son statut très à part, comme l'indépendance de son directeur général* » [...] *La CPU trouve pour sa part auprès de la CDC un appui et un soutien face aux ministères.* »

Si l'entrepreneuriat ne constitue pas un thème central de cette collaboration (qui concerne d'abord la construction des universités, l'informatisation, le développement des services de ressources humaines, etc.), il émerge cependant à la fin des années 1990 en tant que (selon Emmanuel Paris) « *sous-produit du dossier valorisation des résultats de la recherche, qui était l'un des thèmes de la convention de partenariat CDC-CPU* ». L'organisation du colloque de 2000 donne à voir cet intérêt montant des deux parties pour l'entrepreneuriat ainsi que la nouvelle association qui est faite entre les thèmes de la valorisation de la recherche et la sensibilisation des étudiants à l'esprit d'entreprendre.

<sup>536</sup> Un entretien a été réalisé avec lui le 10/10/2014.

<sup>537</sup> Bertrand Schwartz, qui a été le directeur de l'École des mines de Nancy entre 1957 et 1966, a également fondé en 1959 le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES), afin de rapprocher l'université et l'entreprise.

<sup>538</sup> Qui a ensuite poursuivi sa carrière dans l'univers du syndicalisme patronal.

L'intérêt de l'administration de l'Enseignement supérieur pour l'entrepreneuriat est perçu, en 2000, comme inédit : de nombreux intervenants soulignent ainsi durant le colloque que celui-ci n'aurait certainement pas pu se tenir quelques années auparavant.

« Un tel colloque **n'aurait pu avoir lieu il y a quinze ans**. Les esprits n'étaient alors pas mûrs pour cela et les préoccupations étaient tout autres. Aujourd'hui, les besoins de la société s'expriment nettement. » [Allocution de Francine Demichel, directrice de l'Enseignement supérieur au MEN]

« Ce colloque consacré à la sensibilisation des étudiants à l'entreprise et à l'esprit d'entreprise constitue un événement. **Inconcevable il y a encore deux ans**, il montre que l'Université [...] est en passe de surmonter ses préventions vis-à-vis du monde de l'entreprise » [allocution de Daniel Lebègue, directeur général de la CDC]<sup>539</sup>

En amont de la journée publique du 29 novembre, un important travail d'identification des dispositifs pédagogiques en entrepreneuriat, existants dans les universités, avait été réalisé. Nelly Thomas, alors chargée de mission auprès de la commission « Pédagogie et formation continue » à la CPU<sup>540</sup>, et qui en a été la principale maîtresse d'ouvrage, explique comment elle avait procédé :

« on avait fait un appel aux universités pour leur demander ce qu'elles faisaient dans ce domaine. On avait eu à l'époque 90 expériences qui avaient été recensées. On avait mis en place un comité de sélection des projets. On avait demandé aux universités de répondre sur une grille bien précise et puis on avait effectivement identifié des expériences intéressantes dont on avait fait un petit bouquin, un recueil de fiches, qu'on avait distribué lors du colloque, avec des acteurs qui souvent sont aujourd'hui encore en place : l'Académie de l'entrepreneuriat, des présidents encore en exercice aujourd'hui... On n'est donc pas parti de rien sur l'entrepreneuriat [en 2009] ».

Nelly Thomas insiste ainsi, tout au long de l'entretien, sur le fait que les acteurs ont fréquemment tendance à « réinventer la roue » : elle juge en effet que les personnes qui contribuent au retour sur le devant de la scène de la thématique de l'éducation à l'entrepreneuriat à la fin des années 2000, se montrent passablement oubliées des initiatives lancées dix ans auparavant. Désireuse de mettre en valeur sa propre contribution – craignant qu'elle n'ait été oubliée ou soit même simplement méconnue des « acteurs actuels » –, elle rappelle que c'est la base de données d'expériences pédagogiques qu'elle a constituée qui a servi de socle à la base développée ensuite par l'OPPE :

« D'ailleurs, ce qu'on avait fait, quand on avait fait le retour d'expériences pédagogiques, on avait ensuite travaillé avec l'APCE à la construction d'un site. J'avais

---

<sup>539</sup> *Ibid*, p. 4 et p. 29.

<sup>540</sup> Elle est toujours permanente à la CPU au moment de l'entretien, réalisé le 07/02/2012. Elle y occupe le poste de chargée de mission auprès de la commission « Formation et l'insertion professionnelle ».

transféré toutes mes fiches et l'APCE avait commencé à monter son site à partir de ces expériences.

**Ce qui est maintenant le site de l'OPPE ? Ah bon, vous étiez...**

Moi, j'étais au départ dans la création de ce site [de l'OPPE]. J'ai participé avec... c'était Elie Cohen...il est décédé depuis... qui présidait ce groupe de travail [la commission « Promouvoir l'esprit d'entreprendre et la création d'entreprise dans le système éducatif » au sein du CNCE] pour la mise en place de l'OPPE. Maintenant, c'est plus les mêmes gens, ils se rappellent plus mais moi je m'en rappelle. Je leur avais transféré mes fiches ! »

A la suite de ce colloque, qui ne trouve pas réellement de suite (cette absence de suite renforçant l'impression des acteurs d'inventer la roue dix ans plus tard), le sujet semble retomber quelque peu dans l'oubli du côté de l'administration de l'enseignement supérieur. Nelly Thomas, encore une fois, décrit bien ce processus classique de mise en lumière éphémère d'une question puis de sa relégation, faute de réelle prise en charge publique :

**« Je me demandais si cette thématique avait été un peu oubliée depuis... pendant une décennie, avant de ressortir aujourd'hui ?**

Non, mais le problème, c'est comme pour beaucoup de dossiers, beaucoup de sujets qui sont suivis par la CPU...Par exemple en 2001, la CPU avait fait un colloque sur l'autonomie des universités, on en avait même fait un en 71, on a retrouvé les documents...et c'est vrai qu'on se rend compte que la plupart de nos journées et de nos colloques sont en avance de cinq à dix ans...mais, après, il faut le temps que ça mûrisse. Et c'est vrai que l'entrepreneuriat, ben, ça faisait longtemps qu'on pensait qu'il fallait que les universités fassent des choses mais on savait aussi que les universités faisaient des choses parce que la particularité aussi, c'est que les universités font des choses sans qu'on le sache vraiment. Mais là [en 2000], on avait senti sur ce thème là que beaucoup d'universités faisaient des choses et on a voulu recenser les expériences. Mais c'est vrai que si c'est pas une priorité, s'il y a pas d'appel d'offres, bon, il y a des acteurs que ça passionne, qui pensent que ce sujet est intéressant, ils continuent dans leur coin à travailler sur des choses mais s'il y a pas d'appel d'offre pour mettre en exergue ces expériences, on sait pas que ça se passe. Voilà. Mais s'il y a un appel, s'il y a de l'argent en plus, ça remet les acteurs un peu plus en avant et, à la limite, ils peuvent développer plus ce qu'ils faisaient déjà. Et sur l'entrepreneuriat c'est exactement ça aujourd'hui. »

Plus modeste que l'appel à projets de 2009 qui permettra la création des PEE et inaugurera le lancement d'une véritable politique nationale en matière d'entrepreneuriat étudiant, un premier appel à projets voit cependant le jour, dès 2004. Mais il est à l'initiative toujours de la direction de la Technologie du MESR et non pas encore de la direction des Enseignements supérieurs dont la constitution d'un intérêt durable pour l'entrepreneuriat n'interviendra que dans la séquence suivante (étudiée dans la seconde partie de la thèse). L'objet de cet appel à projets est la création de **Maisons de l'entrepreneuriat** sur le modèle de celle qui existe déjà sur un campus de la région Est (voir *supra*). Son principal initiateur et premier directeur, Alain Bayard, un professeur de gestion dont il a déjà été question

précédemment, est alors chargé par Nicole Fontaine, la ministre déléguée à l'Industrie et Claudie Haigneré, la ministre déléguée à la Recherche et aux Nouvelles technologies, dans le cadre de leur plan en faveur de l'innovation, de réaliser une étude sur les Maisons de l'entrepreneuriat. Le rapport, intitulé *Le concept de Maison de l'entrepreneuriat. Un outil d'action pour l'initiative économique sur les campus*, est remis à la direction de la Technologie en 2003 et constitue un document de référence pour le projet d'extension nationale de ce dispositif, envisagée par les deux ministères. Cette extension est réalisée via un appel à projets national qui permet la création, en 2004, de cinq maisons supplémentaires à Nantes, Lille, Aix-Marseille, Limoges et Poitiers (une maison est annoncée à Clermont-Ferrand mais elle ne verra pas le jour) qui sont, pour la plupart, portées localement par les Instituts d'administration des affaires (IAE), type d'établissement où enseignait lui-même A. Bayard. Ce dernier se présente ainsi comme l'inventeur du concept de « Maison de l'entrepreneuriat », même si Alain Fayole, un autre professeur de gestion, considère<sup>541</sup> que l'idée de maison de l'entrepreneuriat se trouvait déjà dans un précédent rapport qu'il avait lui-même rendu à la direction de la Technologie en 1999 et dans lequel il suggérait de « mettre en place des structures d'accueil, d'orientation et d'accompagnement des étudiants porteurs de projets » sur la base de « collaborations locales inter-établissements »<sup>542</sup>. Les Maisons de l'entrepreneuriat sont co-financées par le ministère de la Recherche (dans le cadre de l'appel à projets,) ainsi que par les collectivités et les établissements. D'après le second rapport d'Alain Bayard<sup>543</sup>, le soutien du ministère de la Recherche représente entre 10% et 40% du budget de chacune des Maisons. Leur action demeure modeste et c'est la volonté de faire monter en puissance ce dispositif qui débouchera sur l'appel à projet pour la création de Pôles de l'entrepreneuriat étudiants en 2009.

### *C. Un intérêt tenu de la part de l'Éducation nationale*

« Moi, c'est parce que j'y crois que je suis... **parce que je suis prof agrégée de lettres, et j'ai travaillé pendant des années sous forme de projet avec mes élèves**, parce que...le constat, c'était qu'il y avait beaucoup d'élèves qui étaient démotivés [...] et cette approche était un moyen d'intéresser tout le monde, et aussi d'utiliser les capacités, de développer les capacités de

---

<sup>541</sup> In *Les enjeux du développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat en France*, rapport pour la direction de la Technologie du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 2001.

<sup>542</sup> Préconisation numéro 14 (p 67) du rapport pour la direction de la Technologie du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, intitulé *L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement*.

<sup>543</sup> *Du concept à la mise en œuvre des «Maisons de l'Entrepreneuriat »? Bilan des sept premières structures et ouverture des doctorants à l'entrepreneuriat*, rapport d'Alain Bayard pour la direction de la Technologie au ministère de l'Éducation nationale.

chacun qui sont variées et diverses. C'est une manière de travailler à laquelle je crois profondément, donc forcément, c'est lié à l'entrepreneuriat. [...] C'est pour ça que je me suis jetée corps et âme dans cette proposition de la DGCIS [une fois devenue chargée de mission au MESR], parce que, pour moi, insuffler l'esprit entrepreneurial dans l'enseignement supérieur, c'est vraiment le départ d'une évolution possible des mentalités. Après, je sais qu'il faut que ça diffuse aussi au niveau de l'Éducation nationale »

*(Annie Paquelet, ancienne professeure et chargée de mission « Entrepreneuriat et incubation » à la DGRI)<sup>544</sup>*

Cette professeure agrégée de lettres, qui a été pendant six ans chargée de mission au sein de la direction de la Recherche puis de la DGRI, où elle a contribué à la mise en place des Maisons de l'entrepreneuriat, résume assez bien ce qui constitue l'un des enjeux principaux du développement de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement secondaire (voire primaire) : la diffusion d'une nouvelle manière d'enseigner. Si cet enjeu de nature pédagogique s'invite aussi dans le débat concernant l'introduction de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur, il y est articulé à d'autres enjeux tels que l'insertion professionnelle, la valorisation de la recherche ou encore le développement de l'entrepreneuriat comme discipline académique. Mais, ces thématiques ne concernant guère le secondaire, c'est bien la question *pédagogique* qui justifie au premier chef l'introduction de l'entrepreneuriat au collège et au lycée et partant l'intérêt du ministère de l'Éducation nationale (MEN) pour cette question.

Même si l'enseignement primaire et secondaire se trouve en marge de ce travail, il est nécessaire d'évoquer brièvement le rôle de l'administration centrale de l'Éducation nationale au sein du pôle institutionnel de l'espace de la cause, dans la mesure où cette dernière (sans en être à l'origine) est partie prenante, aux côtés du MESR et du MINEFI, de la plupart des initiatives qui marquent la mise à l'agenda progressive de la cause de l'éducation de la jeunesse à l'entrepreneuriat au cours des années 2000,. Le fait que l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur constituent de surcroît, à de fréquentes périodes, un seul et même ministère, rend d'autant plus artificielle une séparation toujours stricte des actions de ces deux administrations.

Depuis les années 1980, il existe, au niveau l'administration centrale de l'Éducation nationale, une fonction de chargée de mission « création d'entreprise » ou (selon les époques) des « relations école-entreprise ». C'est ce chargée de mission qui représente le ministère, par

---

<sup>544</sup> Entretien réalisé le 02/11/2010.

exemple lors du colloque sur l'entrepreneuriat organisée par l'École des Mines d'Alès de 1999 ou au sein du comité de pilotage de l'OPPE. Cet organisme ayant d'abord vocation à recenser les dispositifs pédagogiques d'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur, le représentant du MEN n'y joue pas un rôle particulièrement actif. André Letowski, l'un des protagonistes de la création de l'OPEE, se souvient ainsi d'une nette suprématie des représentants des ministères de l'Industrie et de la Recherche sur celui du MEN:

« Le MEN, il venait [au comité de pilotage]...mais plus...avec un collaborateur qui était un vacataire externe, enfin qui était permanent de l'Éducation mais vacataire, qui avait bien pigé ces choses-là mais qui venait sans avoir un vrai mandat...

#### **Qui ?**

Un chargé de mission...Gabriel Madelin. Mais en grade à l'intérieur [du ministère] il n'avait pas de possibilité de décision. Il venait mais c'est tout...Par contre, on avait du côté de l'Industrie Véronique Barry qui est aujourd'hui sous-directrice des formations...qui a cru au projet, qui a beaucoup poussé le projet. Au ministère de la Recherche, on avait Béatrice Du Lau d'Allemands qui a changé de fonction après mais, même chose, qui a beaucoup cru au projet. [...]. L'une et l'autre étaient en capacité d'impulser des décisions. »<sup>545</sup>

Ce chargé de mission du MEN constitue, de manière plus générale, l'interlocuteur des autres ministères ainsi que des acteurs patronaux qui, depuis les années 1970-80, cherchent à développer l'éducation des élèves à l'esprit d'entreprise<sup>546</sup>. C'est ainsi que Gabriel Madelin, qui est évoqué par André Letowski, est également cité par Pierre Fontlup<sup>547</sup> comme l'interlocuteur principal du MEDEF pour mettre en place et animer la « Semaine Écoles-Entreprises » dont il a été question plus haut. Indiquons également qu'au niveau académique, les rectorats se dotent, dans les années 2000, de « missions école-entreprise », chargées de développer une politique de partenariat gérant toutes les formes de liaison entre l'École et l'Entreprise<sup>548</sup>.

L'adoption en 2005, du *Socle commun de connaissances et de compétences* qui définit, dans une perspective de transposition en France du « cadre de référence européen » en matière d'éducation, les savoir et savoir-faire que doit avoir acquis un élève en fin de scolarité

---

<sup>545</sup> Entretien réalisé en 2011.

<sup>546</sup> Des accords entre le MEN et « des organisations professionnelles, des entreprises ou des associations menant des actions de sensibilisation [...] allant dans le sens de la diffusion de la culture entrepreneuriale » existent depuis 1977, d'après le rapport de la Cour des Comptes intitulé *Les dispositifs de soutien à la création d'entreprises*, rendu public en 2012 (tome 2, p.96).

<sup>547</sup> Entretien.

<sup>548</sup> Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école, op.cit.*

obligatoire, marque l'émergence d'une nouvelle configuration<sup>549</sup>. Dès 2000, l'« esprit d'entreprise » avait été reconnu, par le Conseil européen de Lisbonne, comme l'une des cinq « compétences de base » devant être acquises par les élèves. Le Conseil européen de Stockholm avait confirmé cette position l'année suivante, en faisant du « développement de l'esprit d'entreprise » l'un des « treize objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation »<sup>550</sup>. Si la France intègre ces recommandations européennes en matière de politique scolaire – qui ne constitue pourtant pas officiellement un domaine de compétence européenne –, elle le fait de manière assez prudente, en dissimulant certains termes polémiques derrière un vocabulaire à l'apparence plus neutre<sup>551</sup>. Le *Socle commun* ne mentionne ainsi qu'un « septième pilier », sobrement intitulé « autonomie et initiative »; et, dans les quelques lignes qui définissent cette « compétence », il n'est question que de « construction de projet » et d'« orientation », autant de termes à connotation plus positive au sein du milieu éducatif que celui d'« esprit d'entreprise ». Mais, si cet *item* peut sembler au premier regard relativement vague et consensuel, les intéressés ne se trompent pas sur sa signification. Ainsi, Aïcha Saal, chargée de mission au sein de l'OPPE, explique-t-elle, en entretien<sup>552</sup>, que l'adoption du *Socle commun* a constitué « une petite révolution au sein de l'Éducation Nationale », en introduisant implicitement l'esprit d'entreprendre dans le *curriculum* :

« Le septième pilier du *Socle commun*, c'était de développer l'autonomie et l'initiative des élèves ! Et ça, c'est dire à demi-mots de développer l'esprit d'entreprendre chez les élèves !

**Ça peut rentrer là-dedans en effet...**

Oui, nous, on sait que c'est ça...mais ils ne l'ont pas dit comme ça ! On ne parle surtout pas d'entrepreneuriat parce que c'est un peu comme...c'est très...

**Controversé ?**

Oui voilà, donc surtout pas !

**Et donc, cet « esprit d'entreprendre », c'est un état d'esprit, des compétences...?**

C'est vraiment un état d'esprit ! C'est...euh...prendre sa vie en main, être...Pourquoi nous on ne parle pas de création d'entreprise mais plutôt d'entrepreneuriat ? On n'est pas là pour convertir tous les Français, tous les jeunes de France...pas en faire des créateurs d'entreprise à tout prix...c'est vraiment essayer qu'ils aient un état d'esprit...»

<sup>549</sup> Pour une analyse socio-historique de ce texte, voir Pierre Clément, *Genèse du socle commun de connaissances et de compétences. Une sociologie du champ de production des politiques scolaires*, mémoire de master 2, ENS-EHESS, 2007.

<sup>550</sup> En 2006, l'*esprit d'entreprise* figure de nouveau au rang des « huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » listées dans un rapport du Parlement et du Conseil (*Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 2006).

<sup>551</sup> Olivia Chambard, « La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Les enjeux d'une création lexicale », *Mots*, 102, 2013 p.103-120.

<sup>552</sup> Entretien (14/01/2010).

Les acteurs économiques comme le MEDEF ou l'association « Entreprendre pour apprendre » présentent eux aussi l'introduction de ce « pilier » comme une première victoire et un espace stratégique à investir. Le module de « découverte professionnelle », qui a été introduit dans les classes de troisième<sup>553</sup> à la suite de l'adoption du *Socle commun*, fournit notamment un cadre propice à la mise en place de dispositifs de découverte de l'entreprise en général et parfois d'initiation plus spécifique à cet « état d'esprit entreprenant », comme par exemple le programme « Mini-entreprises » porté par l'association « Entreprendre pour apprendre » avec laquelle le MEN a noué un partenariat. La légitimation de l'approche par compétences, à laquelle contribue le *Socle commun*, constitue en outre une ressource utile pour ceux qui cherchent à introduire, dans les cursus, l'éducation à l'entrepreneuriat. L'entrepreneuriat n'a en effet pas vocation à devenir dans l'enseignement secondaire une discipline nouvelle – comme cela est envisagé dans certains espaces de l'enseignement supérieur – mais plutôt à constituer un ensemble de « savoir-faire » et de « savoir-être », considérés comme étant utiles à tous et dont l'enseignement trouverait plus difficilement sa place dans une école privilégiant la transmission exclusive de savoirs et de connaissances. L'approche par compétences permet de légitimer à la fois une « représentation instrumentale de l'enseignement » et « la participation des entreprises »<sup>554</sup>. Indiquons toutefois que le concept de compétences » est l'objet de nombreuses controverses autour de son sens et de ses usages, qui peuvent être à l'origine d'alliances inattendues en sa faveur (par exemple, entre patronat et « pédagogues ») comme en sa défaveur (par exemple, entre des syndicats d'enseignants de gauche et de droite)<sup>555</sup>. L'émergence d'une politique européenne de l'éducation (qui ne s'affiche pas forcément comme telle) constitue ainsi une ressource importante pour les acteurs mobilisés dans l'espace français en faveur de l'introduction de l'entrepreneuriat dans l'enseignement secondaire. Elle contribue à légitimer un début d'investissement de cette thématique par le ministère de l'Éducation nationale, bien que ce dernier demeure en retrait, durant les années 2000, face aux ministères chargés de l'Économie et de la Recherche.

---

<sup>553</sup> Module facultatif de trois heures hebdomadaires dans les collèges (DP3) et module obligatoire de six heures heures, plutôt destinés aux classes implantées en lycée professionnel (DP 6).

<sup>554</sup> Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, op.cit., p.37.

<sup>555</sup> Françoise Ropé et Lucie Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.

## **IV. Les « champs adventices » : soutiens internationaux, locaux et médiatiques**

Michel Offerlé écrit qu' « on comprendrait mal le fonctionnement du champ politique français » sans intégrer à l'analyse ces acteurs par lesquels les hommes politiques « sont aidés, commentés, surveillés », mais qui « n' [interviennent] pas directement dans les affaires du champ »<sup>556</sup>. Nous inspirant de cette analyse en la détournant quelque peu, nous montrerons, dans ce dernier mouvement du chapitre 2, que les entrepreneurs de cause évoqués jusque-là peuvent bénéficier de soutiens au niveau international (A), régional (B) et dans le champ médiatique (C).

### ***A. L'éducation à l'entrepreneuriat : une histoire connectée***

La décennie 2000 est marquée par une diffusion internationale – dans les pays développés comme dans les pays en développement – de l'éducation à l'entrepreneuriat au sein de l'enseignement supérieur ainsi que par la montée en puissance de la mobilisation d'institutions supranationales en sa faveur.

#### **1. La légitimation internationale de l'éducation à l'entrepreneuriat**

Nous avons déjà souligné plus haut le rôle pionnier des États-Unis dans l'invention des *entrepreneurship studies* comme discipline académique. Si cette discipline a droit de cité au sein des universités américaines depuis les années 1960-1970, c'est au cours de la décennie 2000 qu'elle commence à s'exporter, dans le monde entier.

Dans l'ensemble des pays européens – au premier rang desquels la Grande-Bretagne mais aussi les pays scandinaves, la Belgique ou encore l'Allemagne –, on note, parfois dès les années 1990 mais quand même partout à partir des années 2000, l'apparition dans les universités de dispositifs de sensibilisation et de cours d'entrepreneuriat, de cursus de formation en entrepreneuriat et de structures d'accompagnement à la création. Dans les deux tomes

---

<sup>556</sup> Michel Offerlé, « Les champs adventices : soutiens, critiques et surveillants », in *Sociologie de la vie politique française*, Paris, La Découverte, 2004, p.42

d'*Université et entrepreneuriat*<sup>557</sup> qu'il coordonne, Christophe Schmitt, lui-même professeur d'entrepreneuriat à l'université de Lorraine, réalise un panorama international de la place de l'entrepreneuriat dans les universités, à travers une série d'études de cas nationaux. Les auteurs de cet ouvrage collectif proposent une typologie des relations possibles entre l'université et l'entrepreneuriat, en classant les pays étudiés dans trois catégories : ceux où cette relation se trouverait dans une phase d'*initialisation* (il s'agit de pays en développement comme l'Iran, le Vietnam, le Maroc, l'Albanie, l'Algérie ou le Liban), ceux où elle serait dans une phase d'*institutionnalisation* (il s'agit de pays émergents et développés, comme la Turquie, le Mexique, la Pologne, la Biélorussie, le Brésil, l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse...et la France) et enfin ceux où elle correspondrait à une phase d'*intégration* (la Belgique, le Canada, le Luxembourg, l'Espagne, le Danemark, la Suède et bien sûr les États-Unis). Même si les pays étudiés se trouvent à des stades d'avancement très différents en matière de diffusion de l'entrepreneuriat dans les cursus, C. Schmitt insiste sur le fait que, partout, l'apparition des limites du modèle de la grande entreprise et du salariat auraient conduit (selon des temporalités différentes) les pouvoirs publics à accélérer cette prise en compte de la problématique entrepreneuriale par les universités. Il insiste sur le fait que les pays émergents et en développement, notamment, se montrent, depuis les années 2000, très intéressés par l'entrepreneuriat en tant que voie possible pour remédier au chômage qui touche massivement sur jeunesse. Dans les pays européens, ce sont les institutions européennes qui, notamment depuis l'adoption de la stratégie de Lisbonne en 2000, encouragent fortement le développement d'« universités entrepreneuriales ». La démarche comparative de C. Schmitt, si elle fournit des éléments factuels intéressants, reste néanmoins, comme celle de nombreux chercheurs en entrepreneuriat<sup>558</sup>, assez normative et surtout destinée à montrer que l'entrepreneuriat est inexorablement conduit à devenir une réalité dominante dans nos sociétés

La diffusion à l'échelle mondiale de la thématique de l'éducation des étudiants à l'entrepreneuriat s'appuie sur l'action d'une série d'experts internationaux. Le rôle pionnier dès les années 1980 de certains, comme l'OCDE, a déjà été évoqué dans le premier chapitre. Cette entreprise internationale de publicisation « experte » de la cause entrepreneuriale connaît

---

<sup>557</sup> Parus respectivement en 2005 et en 2008 chez L'Harmattan.

<sup>558</sup> Voir également : Alain Fayolle (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education* (volume 1 : *A General Perspective* ; volume 2 : *Contextual Perspectives* ; volume 3 : *International perspectives*), Cheltenham, Northampton, Edward Elgar, 2007 ; Alain Fayolle (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship. What We Know and What We Need to Know*, Cheltenham, Northampton, Edward Elgar, 2014 ; Alain Fayolle et Dana Redfor (dir.), *Handbook on the entrepreneurial university*, Cheltenham, Northampton, Edward Elgar Pub, 2014.

cependant un nouveau dynamisme à la fin des années 1990, avec des initiatives comme celle du « Global Entrepreneurship Monitor » (GEM). Ce consortium de chercheurs du monde entier, créé dans le cadre d'une coopération entre la *London Business School* et le *Babson College* (une institution universitaire états-unienne spécialisée en entrepreneuriat)<sup>559</sup> qui réalise depuis 1997, une étude annuelle sur l'évolution de la dynamique entrepreneuriale dans le monde. Le GEM a ainsi mis en évidence la « situation particulière » de la France, qui se caractériserait à la fois par un « taux d'activité entrepreneuriale » en-dessous de la moyenne de celui des autres pays développés mais par un « taux d'intention entrepreneuriale » plus au-dessus de la moyenne. Sur le site du GEM<sup>560</sup>, le « profil » de la France est même caractérisé par la mention d'un « *High entrepreneurial desires but very low perception of entrepreneurial competences* » qui rend le « passage à l'acte entrepreneurial » difficile. Ce type de diagnostic fait l'objet d'une large diffusion et reprise au sein de l'espace de la cause nationale<sup>561</sup>, en ce qu'il fournit des arguments pour accréditer l'idée d'une « nécessaire réforme » du système éducatif français afin de donner des outils aux futurs entrepreneurs et d'instiller à tous le goût du risque. Ce type d'expertise internationale est également mobilisé pour justifier une nécessaire réforme du droit du travail, du système fiscal et de tout ce qui pourrait permettre de remédier à ce « paradoxe » ou à cet éternel « retard » français<sup>562</sup>.

## 2. La « filière québécoise »

« Au Québec, ils disent "Entreprends ta vie !" ». C'est aussi simple que ça ! »

*Adel Benussa, CCIP et responsable des 24 Chrono*

« Je n'ai qu'un seul objectif dans ma vie : avoir la médaille de la ville de Québec ! »

*Gérald Forlini, CCIP et fondateur du « Moo'jee »*

Il est apparu, au cours de notre enquête, que le Québec constituait une sorte de « plaque-tournante » de la diffusion de la pédagogie entrepreneuriale depuis le continent américain vers les pays européens francophones (France, Belgique Suisse, Luxembourg). Nous avons ainsi

---

<sup>559</sup> C'est l'EM Lyon qui pilote l'enquête pour la France.

<sup>560</sup> <http://www.gemconsortium.org>

<sup>561</sup> Par exemple dans cet article de sciences de gestion, qui se situe à mi-chemin entre démarche académique et militante : Jean-Pierre Boissin, Barthélemy Chollet, Sandrine Emin, « Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants : un test empirique », *M@n@gement*, 1/2009 (Vol. 12), p. 28-51.

<sup>562</sup> Julie Bouchard.

constaté que des acteurs québécois participaient régulièrement aux événements réunissant en France les acteurs de l'entrepreneuriat. Au point qu'il est même rare qu'une édition des Journées de l'OPPE ne compte aucun acteur québécois. Au fil des quinze éditions passées, on note ainsi la présence (au moins une fois pour chaque organisme) de l'« Office franco-québécois pour la jeunesse », du « Réseau québécois des agents de sensibilisation à l'entrepreneuriat », de la « Fondation de l'entrepreneurship » (québécoise), des « Clubs d'Entrepreneurs Étudiants du Québec », du « Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales », d'enseignants et de chercheurs du « Centre d'entrepreneuriat et de PME » (Université Laval et université du Québec à Trois-Rivières) et même du ministère de l'Éducation du Québec. Aucun autre pays ni aucune autre région du monde n'est aussi systématiquement présent; et les dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat d'aucune autre région du monde (pas même des États-Unis) n'y sont aussi régulièrement donnés en exemple. Nos enquêtés ont été nombreux, par ailleurs, à évoquer spontanément en entretien le « modèle québécois » voire, pour beaucoup, à présenter une rencontre avec des acteurs québécois comme décisive dans leur engagement en faveur de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat. C'est ainsi que plusieurs enseignants-chercheurs en entrepreneuriat interrogés ont effectué un séjour de recherche dans une université québécoise. C'est d'ailleurs dans le cadre d'une collaboration entre des chercheurs des deux pays (notamment Michel Marchesnay de l'université de Montpellier) qu'est née l'« Association Internationale de Recherche en PME et Entrepreneuriat » (AIREPME). L'idée du colloque sur la sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat, qui est organisé en 2000 par la CPU et la Caisse des dépôts et consignations, a elle aussi germé lors d'un voyage au Québec organisé par le Club d'échanges Universités-CDC (voir *supra*). Quant aux deux représentants de la CCIP, dont des extraits d'entretien ont été mis en exergue ci-dessus, ils font eux aussi état de liens très étroits avec le Québec qui ont été décisifs dans le développement de différents projets dans lesquels ils sont investis (le « tournant entrepreneurial » d'une des écoles de commerce de la chambre ou encore la création de l'Institut du Mentorat Entrepreneurial).

La « belle Province » s'est en effet engagée, dès le début des années 2000, dans une politique volontariste, beaucoup plus marquée qu'en France, d'intégration de l'entrepreneuriat dans les cursus de l'enseignement secondaire et supérieur<sup>563</sup>. Des « agents de sensibilisation » ont notamment été embauchés afin d'intervenir auprès des publics scolarisés. Les pratiques

---

<sup>563</sup> Sabine Rozier, chapitre 7 « Expertise, influence et diffusion d'idées : les « périmètres » de l'action collective patronale », p.377-465, in Michel Offerlé (dir.), *L'espace patronal français : Acteurs, organisations, territoires*, *op.cit.*

développées suscitent, depuis lors, une grande attention de la part des acteurs français qui y trouvent une source d'inspiration.

Dans les représentations en vigueur dans le milieu français de l'éducation à l'entrepreneuriat, le Québec fait figure à la fois de pays de culture « anglo-saxonne » où l'appétence pour l'entrepreneuriat serait donc à la fois « naturellement » plus répandue qu'en France...mais moins prégnante que dans le cœur du monde anglo-saxon (Grande-Bretagne et surtout États-Unis) où il n'y aurait guère besoin de sensibiliser des populations à une disposition aussi consubstantielle de leur culture nationale. Vu de France, cette situation d'« entre-deux » du Québec serait au principe des investissements réalisés là-bas en matière de sensibilisation de la jeunesse à l'entrepreneuriat. Il s'agit en outre d'une province avec laquelle la langue commune et certains supposés traits culturels communs rendraient les échanges de « bonnes pratiques » et le « *benchmarking* » plus aisés qu'avec les États-Unis par exemple. Leïla Bouremani, alors responsable de l'OPPE, résume cette image, largement partagée, d'un Québec susceptible de faire office de passeur entre le monde anglo-saxon et le monde francophone :

« Ils avancent les Québécois, c'est-à-dire qu'ils sont très pragmatiques, ils ont quand même une culture très anglo-saxonne, même s'ils sont français...d'origine. Mais ils ont quand même une culture du faire, ils ont aussi une culture du public-privé qui est très poreuse, du lien public-privé, alors qu'en France, c'est encore...pour mettre des logos « Total » derrière cette plaquette [de l'APCE], c'est pas pour demain, hein! [...] Après, eux aussi s'inspirent des politiques menées en France. Mais par contre, eux, quand ils y vont, ils y vont. Tandis que nous, on reste...

**Il y a moins d'obstacles?**

Oui. Il y a moins d'obstacles, même idéologiques, moins d'obstacles...Ils prennent aussi moins de précaution, ils ont cette culture du faire, de l'agir, ils n'ont pas besoin d'avoir un comité qui se réunit pendant deux ans pour monter des trucs ».

Si on ajoute à tout cela que, d'une part, le Québec est une région qui dispose d'une recherche active en sciences de l'éducation et qui se distingue depuis longtemps par un certain dynamisme en matière d'innovation pédagogique et que, d'autre part, les emprunts et les circulations entre la France et le Québec sont intenses dans de nombreux domaines des sciences humaines et sociales<sup>564</sup>, on comprend assez bien l'existence de cette « filière québécoise » en matière d'éducation à l'entrepreneuriat.

---

<sup>564</sup> Frédéric Lesemann, Claude Martin, « Québec/France : des recherches sociales en miroir. Aux prises avec la mondialisation des savoirs », *Informations sociales*, 2007,143, p. 5-15.

### 3. Le rôle des institutions européennes

L'éducation relève en Europe de la compétence des États-membres et la Commission n'intervient dans ce domaine qu'au titre du principe de subsidiarité. Mais cela n'empêche pas que l'éducation et la formation aient progressivement acquis une place croissante dans l'action de cette dernière, et ce notamment depuis la stratégie définie par le Conseil européen, réuni à Lisbonne en mars 2000, visant à créer à l'échéance de 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »<sup>565</sup>. La Commission n'a pas de pouvoir contraignant en la matière mais elle recourt à la « méthode ouverte de coordination » (MOC) qui lui permet d'utiliser toute une palette d'instruments – *benchmarking*, indicateurs de performance, échange de bonnes pratiques, *peer review*<sup>566</sup> – lui permettant d'orienter la conduite des politiques éducatives nationales.

#### **Encadré 9: Publications des institutions européennes traitant de la promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat dans le système éducatif européen (1988 et 2008)<sup>567</sup>**

- \* *Les compétences clés dans une société fondée sur la connaissance: un premier pas sur la voie de leur sélection, de leur définition et de leur description*, 2002.
- \* *Rapport final du groupe d'experts : projet « Procédure Best » sur l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat*, 2002.
- \* *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance*, 2003.
- \* *Livre vert. L'esprit d'entreprise en Europe*, 2003.
- \* *Vers la création d'une culture entrepreneuriale. Promouvoir des attitudes et des compétences entrepreneuriales au travers de l'éducation. Guide de bonnes pratiques*, 2004.
- \* *Rapport final du groupe d'experts « Éducation à l'entrepreneuriat » (procédure Best): progrès réalisés dans la promotion des attitudes et compétences entrepreneuriales dans l'enseignement primaire et secondaire*, 2004.
- \* *Plan d'action : l'agenda européen de la politique de l'esprit d'entreprise*, 2004.
- \* *Commission/ Conseil, « Éducation et formation 2010 » : l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, 2004.
- \* *Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne*, 2005.
- \* *Les mini-entreprises dans l'enseignement secondaire. Projet « procédure Best » : rapport final du groupe d'expert*, DG Entreprises et industrie, 2005.
- \* *Mise en œuvre du Programme communautaire de Lisbonne: stimuler l'esprit d'entreprise par l'enseignement et l'apprentissage*, communication de la Commission au Conseil, au

<sup>565</sup> Christian Laval et Louis Weber Louis (dir.), *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Syllepse, 2002 ; Pauline Ravinet, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, thèse de doctorat en science politique, IEP Paris, 2007.

<sup>566</sup> Christian Laval et al., *La nouvelle école capitaliste, op.cit.*, p. 223.

<sup>567</sup> Il y a eu des publications depuis 2008 mais cela dépasse les bornes chronologiques fixées à cette première partie de la thèse.

Parlement européen, au comité économique et sociale européen et au conseil des régions, 2006.

\* *L'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur en particulier dans les études non commerciales*, DG Entreprises et industrie (Unité E.1: Entrepreneuriat), programme-cadre pour l'innovation et la compétitivité, 2008.

Plus encore qu'au niveau national, l'action de la Commission européenne en matière de promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat se situe au confluent de la politique éducative et de la politique économique et poursuit, à ce titre, des objectifs pluriels qui oscillent entre transformation, *via* l'entrepreneuriat, du système éducatif (son organisation, ses méthodes pédagogiques, etc.) et utilisation des institutions scolaires afin de favoriser la création d'entreprises. L'objectif de création d'entreprises est lui-même décliné dans une double perspective de compétitivité et d'innovation, d'un côté, et de lutte contre le chômage (notamment des jeunes), de l'autre. Ce cadrage économique (et social, dans une moindre mesure) constitue d'ailleurs la condition à laquelle la Commission peut prétendre jouer un rôle en matière éducative. Dépourvue de compétence dans ce domaine comme on l'a dit, le seul moyen dont elle dispose pour y agir est de passer par une entrée sur laquelle elle a une compétence : le volet économique. Dès lors, agir pour développer la formation à l'entrepreneuriat dans les États-membres peut aussi constituer pour la Commission un moyen de son renforcement institutionnel, comme l'ont été plus généralement, d'après Nicolas Jabko, les « réformes de marché » qu'elle a menées dans les années 1980-1990<sup>568</sup>.

A la suite du forum européen de Nice et de l'adoption de la Charte européenne des petites entreprises, la direction générale Entreprise de la Commission, et en son sein l'unité Entrepreneuriat<sup>569</sup>, lance en 2000 la procédure Best qui constitue une application de la MOC dans le domaine de la politique d'entreprise. Toute une série de projets, dont le but est d'identifier et de diffuser les « meilleures pratiques » pour stimuler l'environnement des entreprises, sont ainsi initiés dans le cadre de ce programme entre 2000 et 2007 (puis du programme-cadre pour l'Innovation et la compétitivité qui le remplace entre 2007 et 2013). En matière d'éducation à l'entrepreneuriat, un groupe de travail réunissant des experts issus des différents pays-membres est mis en place. Bernard Jayet (professeur de gestion à l'EM Lyon) est nommé par le MINEFI comme représentant français au sein de ce premier groupe de travail

---

<sup>568</sup> Nicolas Jabko, *L'Europe par le marché. Histoire d'une stratégie improbable*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009.

<sup>569</sup> La direction s'appelle, depuis sa fusion en 2015 avec l'ancienne direction du Marché intérieur, la DG du marché intérieur, de l'industrie, de l'entrepreneuriat et des PME.

européen, qui se réunit de 2001 à 2004 et rédige les rapports de 2002 et 2004. Michel Bernasconi (professeur à la Skema business school de Nice) représente à son tour la France dans le second groupe de travail qui rédige le rapport publié en 2008. Ces trois rapports, qui établissent un état des lieux de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur dans une perspective de *benchmarking*, contribuent à l'installation de cette thématique dans l'espace public européen et à l'initiation de différents types de collaborations entre États-membres dans ce domaine. On peut citer à titre d'exemple un programme « Erasmus pour jeunes entrepreneurs », qui sera créé en 2009, ou le projet « Enspire EU » (Inspiration entrepreneuriale pour l'Union européenne), soutenu par le Fonds social européen, qui sera lancé en 2011 principalement en direction des chômeurs et des jeunes (l'une des écoles de commerce de la CCIP, Novancia, a participé, dans ce cadre, à la transposition d'un de ses dispositifs de sensibilisation à un public de jeunes « en difficulté » en Tchéquie). Un prix européen de la promotion de l'esprit d'entreprise (décerné par la Commission européenne) récompense par ailleurs, depuis 2006, des acteurs privés et publics qui se sont illustrés dans ce domaine.

La diffusion internationale de l'éducation à l'entrepreneuriat, elle-même soutenue par de nombreuses institutions supranationales et européennes, montre que la cristallisation de la cause, qui se produit dans la France des années 2000, n'est pas un processus isolé. La progressive mise sur l'agenda politique français de ce problème se réalise ainsi dans un contexte global fortement incitatif.

### ***B. L'éducation à l'entrepreneuriat : une affaire territoriale***

Comme cela est déjà apparu en creux (notamment lorsqu'il a été question des initiatives issues du monde économique), les premières actions de rapprochement entre l'École et l'Entreprises et de sensibilisation de la jeunesse à l'entrepreneuriat ont d'abord été déployées, en France<sup>570</sup>, de manière assez décentralisée. Elles naissent au départ dans quelques régions, souvent à l'initiative d'acteurs pédagogiques et économiques locaux qui font figure de précurseurs en la matière. Le développement précédent, consacré à l'émergence d'un intérêt pour l'éducation à l'entrepreneuriat au sein de l'administration centrale, ne doit donc pas faire oublier le rôle des pouvoirs publics territoriaux, qui ont souvent été les premiers sollicités et se

---

<sup>570</sup> A la différence de ce qui s'est produit au Québec, par exemple.

sont parfois engagées, avant l'État, dans le soutien d'initiatives en matière d'éducation à l'entrepreneuriat.

Cette implication de l'administration territoriale s'inscrit dans le cadre plus général de l'accroissement des compétences des régions en matière d'éducation et de la formation<sup>571</sup>, qui s'accompagne du développement d'une « administration fondée sur des contrats de partenariats affranchie des réglementations nationales »<sup>572</sup>. Comme celle de l'échelon européen, cette montée en puissance de l'échelon territorial contribue en outre à la mise au centre des enjeux économiques de l'éducation, un terme d'ailleurs qui, de manière significative, cède de plus en plus la place à celui de formation. Les régions, mises en concurrence entre elles du point de vue de leurs « performances économiques » – en matière de baisse du chômage, d'innovation, de capacité à attirer des investissements, etc. –, tendent de plus en plus à concevoir des politiques de formation principalement pensées à l'aune des questions économiques. À des préoccupations d'ordre culturel ou méritocratique tend ainsi à être substituée une vision « adéquationniste » des politiques de définition de l'offre territoriale de formation, la tendance étant encore plus marquée dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel.

Qu'en est-il plus spécifiquement en matière de développement de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur ?

On observe, d'une part, que les initiatives pionnières ont été souvent l'œuvre de francs-tireurs, isolés au sein de leurs établissements, et qui se sont d'abord tournés vers les entreprises implantées localement et les pouvoirs publics territoriaux pour les financer. On note, d'autre part, que certaines régions ont fait figure d'avant-garde en matière d'éducation à l'entrepreneuriat et que ce sont les dispositifs expérimentés sur leurs territoires qui ont ensuite servi de modèles aux dispositifs déployés ensuite au niveau national. Deux d'entre elles se sont montrées particulièrement en pointe en matière d'éducation entrepreneuriale : le Nord-Pas de Calais et Rhône-Alpes.

On a déjà évoqué, concernant la première, la fondation en 1986 du « Réseau Entreprendre » par un Mulliez désireux de contribuer, en stimulant l'entrepreneuriat, au renouveau d'une région économiquement dévastée par la fermeture des mines et des usines sidérurgiques et textiles. Cette initiative sera suivie de beaucoup d'autres visant à sensibiliser les populations à l'entrepreneuriat et notamment la jeunesse étudiante. L'association « Créativallée » est ainsi fondée en 2001 à l'initiative de chefs d'entreprises, afin de promouvoir l'esprit d'entreprendre

---

<sup>571</sup> Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF, 2009.

<sup>572</sup> Lucie Tanguy, « Chapitre 3. Le temps des régions », in *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, op.cit., p.127.

sur le territoire. Elle donne naissance, en 2008, à une plus vaste entreprise de « marketing territorial » portée par les pouvoirs publics et des acteurs économiques qui, sous ce même nom, vise à promouvoir les atouts économiques de la région. En 2004, une Maison de l'Entrepreneuriat, inspirée de celle mise en place en Rhône-Alpes, ouvre par ailleurs ses portes aux étudiants lillois. Dans un rapport remis à la Région en 2010, Laurent Degroote, un chef d'entreprise engagé au CJD, vice-président (de 2000 à 2016) puis président (depuis 2016), de la CCI du Grand Lille, vante l'« exemplarité » du Nord-Pas de Calais dans le domaine de la promotion de l'entrepreneuriat<sup>573</sup>.

En Rhône-Alpes, les enjeux économiques sont différents. Il s'agit moins d'accompagner une restructuration forcée que de stimuler l'innovation et la compétitivité d'une région en pointe dans de nombreux secteurs de l'économie. En ce qui concerne le champ spécifique de la stimulation de l'esprit d'entreprise des étudiants, l'association « Vouloir entreprendre » fédère, à partir de 2001, une vingtaine d'établissements d'enseignement supérieur de la région autour du développement de l'entrepreneuriat. L'association est créée à l'initiative de Gilles Copin, consultant et professeur associé à l'EM Lyon<sup>574</sup>. Elle est financée en majeure partie par la région Rhône-Alpes et le Grand Lyon, dans l'objectif de favoriser la mutualisation des ressources pédagogiques en entrepreneuriat<sup>575</sup>. Plusieurs événements sont ainsi organisés dans cette perspective, comme par exemple la Journée sur l'esprit d'entreprendre, qui a lieu à Lyon le 7 mars 2003 en présence de la ministre déléguée à la Recherche et aux Nouvelles technologies, ou encore l'université d'été de « Vouloir Entreprendre » organisée les 3 et 4 juillet 2003 en Ardèche. L'association contribue en outre de manière décisive à la fondation, en 2001, de la première Maison de l'entrepreneuriat, qui voit le jour sur le campus d'une grande ville de la région. Son fondateur, Alain Bayard, professeur de gestion, est à ce moment-là le secrétaire général de « Vouloir Entreprendre ». Il est encouragé, dans son action, par son directeur d'UFR ainsi que par la région qui finance la Maisons dans le cadre de la procédure INCA<sup>576</sup> :

« On a créé une Maison de l'Entrepreneuriat, dans les années 2000, suite à une incitation de la région Rhône-Alpes, qui disait "on en a marre de financer dix-huit fois la même

---

<sup>573</sup> Laurent Degroote, *Développer l'entrepreneuriat en région Nord-Pas de Calais. Rapport et préconisations pour le Schéma Régional de Développement Economique du Nord-Pas de Calais*, 2010, p.2.

<sup>574</sup> Le portrait, qui est réalisé de lui dans les *Echos* (07/03/2003), est intitulé « Gilles Copin : la double fibre du professeur et de l'entrepreneur ».

<sup>575</sup> Sur la mise en place d'une stratégie plus globale de promotion à l'esprit d'entreprise dans la métropole lyonnaise au tournant des années 1990-2000 (« Grand Lyon, l'Esprit d'Entreprise »), voir la thèse de Aisling Healy, *Le gouvernement privé de l'action publique urbaine. Sociologie politique de la "gouvernance métropolitaine" du Grand Lyon (fin du Vingtième siècle)*, thèse de doctorat en science politique, IEP de Lyon, 2007.

<sup>576</sup> Depuis 1990, la Région Rhône-Alpes soutient chaque année des projets innovants élaborés et mis en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur, dans le cadre des « Contrats d'Objectifs », puis à partir de 2000, à travers la procédure « Initiative Campus Actions » (INCA). Les domaines sont variés et définis lors de chaque appel à projets.

chose dans les établissements les uns à côté des autres, donc on préférerait faire un financement global sur un campus" »<sup>577</sup>.

Il raconte comment il a dû ensuite batailler pour trouver d'autres soutiens financiers, évoquant de manière allusive des conflits politiques au niveau de l'université et de l'agglomération et le caractère décisif des financements privés qui ont finalement été obtenus :

« J'ai dit d'entrée de jeu au président, on va faire une cellule "création d'entreprises" pour toute l'université. Et quand vous voyez comment c'est organisé une université, il y a l'UFR de droit, d'éco, personne se parle. Et déjà, là, c'était un truc de délire! Ça été 5000 le budget, puis 20 000. Et Jean-Luc Fink [le permanent engagé], vous pouvez lui demander...son premier contrat, il y avait des industriels... Enfin il y avait des histoires politiques à la communauté de communes, l'agglomération. Moi, je pensais être le roi du monde, avoir la meilleure idée du monde, bref, et le projet a été torpillé par des réseaux francs-maçons, bref tout ce que vous voulez...des universitaires qui étaient...et à un moment donné, pas moyen de démarrer, il me fallait absolument un gars comme Jean-Luc. Et après, dans un tour de table, il y a eu Schneider et ST qui mettent la main sur le cœur, enfin ça voulait dire le portefeuille, quoi. Et en gros, ils ont donné 5000 euros pour payer les trois premiers mois de contrat de travail. »

Il explique en outre qu'une de ses motivations personnelles, pour insuffler l'esprit d'entreprendre dans la région, est une volonté de contribuer au développement économique du territoire ardéchois auquel il est attaché:

« Et puis, il y avait l'Ardèche : qu'est-ce que je peux y faire? Parce que je ne peux pas y être qu'en touriste, je ne peux pas être en Ardèche que comme un Hollandais. Je peux pas faire un festival de culture parce que ça existe déjà là où je vais et la culture, de toutes façons, j'ai peut-être pas tout à fait la formation initiale pour ça. »

Les Maisons de l'entrepreneuriat essaimeront, au cours des années 2000, dans cinq autres régions (Nord Pas-de-Calais, Pays de Loire, Poitou-Charentes, Limousin et PACA), avant de servir de modèle à la fondation des PEE puis des PÉPITES au cours de la décennie 2010. L'existence de ce dispositif illustre de manière exemplaire le rôle d'impulsion joué par des initiatives initiées localement grâce à la collaboration d'établissements d'enseignement supérieur, de collectivités et d'entreprises.

### ***C. Des appuis médiatiques***

« *L'Étudiant* est une *start-up* qui a réussi, ils sortaient de leurs études quand ils l'ont créée, c'était de l'entrepreneuriat étudiant.

---

<sup>577</sup> Entretien réalisé le 02/12/2010.

Il y a quelque chose dans l'ADN de l'*Étudiant* qui est d'accompagner les jeunes qui ont des initiatives. Du coup, dès qu'il y a quelque chose qui se monte autour de l'entrepreneuriat étudiant, un *buzz* autour de ça, on accompagne de manière très spontanée. On est assez proactifs.»

*Emmanuel Davidenkoff, directeur de la rédaction de l'Étudiant*<sup>578</sup>

Philippe Riutort<sup>579</sup> a montré de quelle façon le journalisme économique a contribué à la diffusion de schèmes économistes dans la société de l'après-guerre, puis à leur transformation à partir des années 1970, tout en devant réciproquement son succès à la montée en puissance dans la société de la « cause de l'économie ». Sabine Rozier a analysé, pour sa part, la manière dont les journalistes économiques se sont fait l'écho de la campagne sur le thème de l'inculture économique des Français, qui a été orchestrée dans la seconde moitié des années 2000 par le ministère de l'Économie et l'Institut de l'entreprise. Les journalistes économiques « qu'un tel diagnostic [de mauvaise compréhension de l'économie] conforte dans leur mission d'information et d'éducation de la population »<sup>580</sup>, ont ainsi contribué, selon elle, à amplifier et à faire gagner en consistance un « diagnostic » initialement formulé par des instituts de sondage missionnés par le ministère<sup>581</sup>.

En matière de structuration et de popularisation de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, le rôle joué par certains médias privés, spécialisés dans le champ de l'économie et/ou dans celui de l'éducation, semble tout aussi prégnant. Le dépouillement de la presse qui a été réalisé<sup>582</sup> montre que les évocations les plus nombreuses de l'« essor » de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur se trouvent dans la presse économique (*Les Echos*, *La Tribune*, *Challenges* ou *L'Entreprise*) ainsi que dans la presse qu'on peut qualifier d'éducative (*L'Étudiant* et *Phosphore*), ces titres jouant un rôle de conseiller des élèves et de leurs familles en matière d'orientation.

Mais, en plus de la couverture accordée à la thématique de l'éducation à l'entrepreneuriat, certains groupes médiatiques sont à l'origine de différents événements qui contribuent à l'installation de la cause de l'entrepreneuriat dans l'espace public.

---

<sup>578</sup> Entretien réalisé, le 16/07/2015.

<sup>579</sup> Philippe Riutort, « Les nouveaux habits du journalisme économique », *Hermès*, 44, 2006, p. 135-141 ; « Le journalisme au service de l'économie. Les conditions d'émergence de l'information économique en France à partir des années 1950 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 131-132, 2000, p.41-55.

<sup>580</sup> Sabine Rozier, « L'influence en actes : enquête sur la contribution d'un cercle de grands dirigeants français à la promotion d'une vision "positive" des entreprises », *op.cit.*

<sup>581</sup> Par exemple, le sondage TNS Sofres « *Les Français et l'économie* », dont les résultats sont publiés au début de l'année 2007.

<sup>582</sup> Voir chapitre 1.

C'est ainsi que le Salon des Entrepreneurs, créé par le groupe *Les Echos* en 1993, s'est imposé comme un rendez-vous incontournable du milieu entrepreneurial. A partir des années 2000, les acteurs associatifs et académiques promouvant l'éducation à l'entrepreneuriat y tiennent eux aussi stands et conférences (les PEE-PÉPITES y seront représentés dès leur création). Les Rencontres Universités-Entreprises (RUE), organisées depuis 2008 par l'Agence de presse Éducation Formation (AEF), constituent un autre rendez-vous important des acteurs de l'éducation à l'entrepreneuriat, au point qu'une réunion nationale des responsables des PEE s'y tient chaque année, en parallèle des débats pléniers. Le groupe *L'Étudiant*, qui est le concurrent direct de l'AEF, organise également, de manière plus irrégulière, par l'entremise d'*Educpros*, son site dédié aux professionnels du monde éducatif, des rencontres rassemblant les acteurs de l'entrepreneuriat, comme par exemple cette conférence intitulée « Comment diffuser l'esprit d'entreprendre » organisée le 4 avril 2014 (dont l'entrée coûtait 525 euros). Les locaux du magazine sont également mis à disposition d'autres organismes, comme par exemple la commission Entrepreneuriat de la Conférence des grandes écoles (CGE) qui y tient en 2014 une conférence. *L'Étudiant-Educpros* est aussi l'initiateur de *learning expeditions*, qui consistent en des voyages de découverte – organisés à destination des professionnels de l'enseignement supérieur – de systèmes d'enseignement et de recherche étrangers considérés comme innovants. La dernière « expédition » de ce type a eu lieu à l'automne 2015, dans les *start up*, laboratoires et universités de la Silicon Valley. Le groupe de presse a enfin lancé, en 2012, en partenariat avec le magazine *L'Entreprise*, une lettre d'information bimensuelle intitulée « Interface Écoles-Universités-Entreprises » qui vise à consolider de manière « pratique et pragmatique »<sup>583</sup>, les liens entre monde de l'entreprise et monde éducatif. Quant à celui qui officie comme directeur de la rédaction de *L'Étudiant* entre 2008 et 2015, Emmanuel Davidenkoff, la notoriété et la reconnaissance dont il bénéficie en tant qu'« expert » des questions d'éducation l'amènent à être fréquemment sollicité pour animer des conférences et des débats autour de l'éducation à l'entrepreneuriat<sup>584</sup>.

**Encadré 10 : Emmanuel Davidenkoff, journaliste éducatif, patron et militant de l'éducation à l'entrepreneuriat**

Né à Paris en 1969, titulaire d'une licence de lettres, Emmanuel Davidenkoff a été de 2008 à 2015, directeur de la rédaction de *L'Étudiant*. Il a rejoint depuis *Le Monde*, en tant que rédacteur en chef chargé des questions d'éducation (il est responsable du *Monde Campus*). Il

<sup>583</sup> <http://www.lettre-interface.fr>

<sup>584</sup> Un entretien a été réalisé avec lui le 16/07/15. Les citations qui suivent en sont extraites.

est par ailleurs chroniqueur sur *France Info* et auteur de plusieurs essais sur le système éducatif français qu'il juge urgent de réformer. Dans le dernier en date, qui s'intitule *Le tsunami numérique* (publié en 2014 chez Stock), il annonce l'avènement d'une « révolution » qui aurait déjà commencé à bouleverser le modèle économique et pédagogique de notre système éducatif public ; il met en garde les acteurs éducatifs contre le risque de se laisser marginaliser en n'exploitant pas les multiples possibilités de se réformer qu'offrent les outils numériques (ce qu'il appelle le « syndrome Kodak » en référence à l'entreprise qui a fait faillite en 2012). Depuis le journal étudiant qu'il a monté durant ses années d'étude à la Sorbonne (expérience qu'il juge plus formatrice que ses études de lettres) jusqu'à l'accès au poste de directeur de presse qu'il occupe aujourd'hui, Emmanuel Davidenkoff se présente comme un entrepreneur. C'est à ce titre-là, mais aussi en tant que journaliste « expert en éducation », qu'il travaille au resserrement des liens entre le monde de l'entreprise et celui de l'enseignement, ainsi qu'au développement de « tout ce qui peut stimuler l'initiative des jeunes ». Son magazine *L'Étudiant* œuvre, comme, on l'a vu, dans cette direction-là et lui-même participe à différents événements organisés par les acteurs mobilisés en faveur de l'entrepreneuriat étudiant. Il joue ainsi de sa multipositionnalité au sein des mondes économique, médiatique et éducatif et de la diversité des ressources qui en découle, pour se faire un des porte-parole de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, dans la mesure où cette thématique s'inscrit parfaitement dans la conception plus large de la réforme du système scolaire qu'il porte.

C'est ainsi qu'il anime par exemple plusieurs sessions dans le cadre des Journées de l'OPPE (lors des éditions 2011 et 2014), d'une rencontre Universités-Entreprises organisée par le MEDEF en 2011 ou encore de la journée organisée par la Mission de coordination nationale de l'entrepreneuriat étudiant, le 14 octobre 2011 à l'université Paris-Dauphine, afin de présenter à la communauté éducative le Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre » (en la présence de Frédéric Lefebvre, alors secrétaire d'État chargé du Commerce, de l'Artisanat, des PME, du Tourisme, des Services, des Professions Libérales et de la Consommation). Son soutien à la diffusion de l'éducation à l'entrepreneuriat à tous les niveaux du système éducatif ne l'empêche pas de se montrer assez critique envers la politique gouvernementale actuellement menée dans ce domaine. Il conteste ainsi le principe même d'encadrer réglementairement l'entrepreneuriat.

« Créer un statut [d'étudiant-entrepreneur], c'est tellement français ! On ne voit pas bien en quoi l'absence de statut pourrait freiner un Steve Jobs en puissance ou à l'inverse en quoi l'existence d'un statut en susciterait un »,

commente-t-il de manière ironique, en entretien.

\*\*\*

La cristallisation d'une cause est indissociable de l'existence de groupes mobilisés en sa faveur. Le tournant des années 1990-2000 est marqué par l'investissement de toute une série

de nouveaux acteurs (individuels et collectifs) dans la promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat et par un processus concomitant de structuration et de stabilisation d'un espace national de la cause. Ce double processus passe par la mise en relation croissante d'acteurs – qui évoluent dans des univers sociaux distincts – à laquelle les entrepreneurs bureaucratiques contribuent de manière centrale. Si une politique publique aux contours clairs et affirmés n'existe pas encore à cette période (elle se déploiera réellement dans la séquence suivante et fera à ce titre l'objet de la seconde partie de la thèse), les pouvoirs publics contribuent en effet à l'institutionnalisation de l'espace de la cause. De nouvelles interactions sont ainsi rendues possibles par l'apparition de « sites de convergence »<sup>585</sup> ou de « lieux neutres »<sup>586</sup> qui, comme l'APCE (et l'OPPE en son sein), sont situés à la frontière des différents univers potentiellement intéressés à et *par* l'éducation à l'entrepreneuriat et offrent de ce fait des espaces de rencontre aux différentes catégories d'acteurs. Ces entrepreneurs de cause, engagés au niveau central, peuvent en outre compter sur le soutien d'institutions supranationales, d'acteurs locaux qui ont déjà expérimenté des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat ainsi que d'acteurs issus du champ médiatique. Ces mobilisations qui ont lieu sur plusieurs sites à la fois, participent de différentes reformulations de la question de l'éducation à l'entrepreneuriat qui achèvent son autonomisation dans l'espace public.

---

<sup>585</sup> Laure Bereni, « Penser la transversalité des mobilisations féministes : l'espace de la cause des femmes », *op.cit.*, p. 39. Florent Pouponneau, « Lutttes nationales et politique étrangère. Analyse d'un changement de la « position de la France » dans la crise du nucléaire iranien », *Gouvernement et action publique*, 3, 2013, p.475.

<sup>586</sup> Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, « *La production de l'idéologie dominante*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, juin 1976, p.4-5.

## Conclusion de la première partie

Cette première partie a retracé l'histoire de la cristallisation de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat depuis ses premières formulations, à l'intersection des mondes scolaires et économiques, jusqu'aux prémices de sa traduction institutionnelle. Pour ce faire, elle a articulé, une analyse sur le temps long des conditions de possibilité de l'autonomisation de cette cause par rapport à la problématisation plus générale des liens École-Entreprise – dont elle constitue une sorte d'avatar – et une analyse, sur un temps plus court, de la structuration d'un espace spécifique de la mise en forme de la cause.

Le syntagme *entrepreneuriat*, qui s'installe dans la langue française au tournant des années 1990-2000, a constitué un terme capable d'unifier et de faire exister le « problème du manque d'esprit entrepreneurial » des Français et de la solution qui lui est associée *i.e.* éduquer la jeunesse à l'entrepreneuriat. Comme l'écrit Franck Cochoy à propos de l'invention du *marketing* (dans un ouvrage éponyme), le mot s'impose aux États-Unis à un moment où « des initiatives dispersées et autonomes [cèdent] le pas au ralliement progressif de chacun à l'emploi d'un terme unique et subsumant »<sup>587</sup>. C'est, selon lui, le moment où, « à l'ère de la conquête et des francs-tireurs [succède] l'âge des associations et des procédures d'attelage ». Dans le cadre de l'histoire de l'entrepreneuriat à laquelle nous nous sommes livrés pour notre part, on a montré que l'imposition de ce terme était moins le produit d'une mobilisation unifiée, dont les protagonistes seraient clairement identifiables, que celui d'une entreprise diffuse se produisant parallèlement sur de nombreux sites et prenant la forme d'une sorte de production collective à bas bruit.

Au cours de la décennie 1996-2008, se structure en effet un espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat, autour de trois pôles de gravitation – académique, économique et politico-administratif – dont nous avons mis au jour les logiques d'action qui s'y déploient et les ressources spécifiques des acteurs qu'on y rencontre. Il s'agit d'un processus non linéaire dans la mesure où on repère, au milieu de la décennie 2000 (approximativement entre 2004-2009), une phase de relative atonie par rapport à l'effervescence de la fin des années 1990 et du début des années 2000 qui avaient été marquées par les premières initiatives en la matière des pouvoirs publics. Toutefois, le fait que cette période soit caractérisée par un intérêt moindre de la part des pouvoirs publics n'empêche pas les acteurs de l'enseignement supérieur de poursuivre localement le développement de dispositifs variés de formation à l'entrepreneuriat, qui sont

---

<sup>587</sup> Franck Cochoy, *Une histoire du marketing : discipliner l'économie de marché*, *op.cit.*, p.104.

recensés au fur et à mesure par l'OPPE et serviront d'exemples lorsque le gouvernement se (re)saisira, en 2008-2009, de manière plus affirmée du problème de l'entrepreneuriat étudiant.

Après avoir envisagé dans cette première partie le rôle des acteurs bureaucratiques en tant qu'agents mobilisés qui contribuent de façon décisive à la structuration de l'espace de la cause, nous allons, dans la seconde partie de la thèse, les retrouver en tant que producteurs de politique publique. Pour ce faire, nous allons resserrer la focale sur une séquence plus courte, qui débute en 2008 – juste après l'arrivée au pouvoir de l'équipe politique qui conçoit le *plan Étudiants Entrepreneurs* (2009-2012) – et s'achève en 2016 – année qui correspond à la fin annoncée du financement du *plan Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* (2013-2016).



# DEUXIÈME PARTIE.

## UNE ACTION PUBLIQUE « À BAS BRUIT » : ANALYSE D'UNE SÉQUENCE POLITIQUE (2008-2016)



Campagne de communication autour du statut de l'étudiant-entrepreneur, grilles du ministère de l'Enseignement supérieur, rue Descartes à Paris (photo : Brice Le Gall)



Le 16 novembre 2009, à l'occasion de la Fête de l'entrepreneur<sup>588</sup> qui se tient dans les locaux de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP), Valérie Pécresse, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et Hervé Novelli, le secrétaire d'État aux PME, annoncent, face à un public composé d'étudiants, d'enseignants, de présidents d'universités, d'entrepreneurs, d'experts de l'accompagnement à la création d'entreprise, de personnalités politiques, etc.<sup>589</sup>, le lancement national du *plan Étudiants Entrepreneurs*. L'objectif de ce dispositif est de sensibiliser, former et accompagner à l'entrepreneuriat l'ensemble des étudiants des universités et des grandes écoles françaises<sup>590</sup>. Plusieurs intervenants se succèdent tout au long de la soirée pour répéter que « l'esprit d'entreprise, c'est un vrai sujet dans l'enseignement supérieur et de façon globale dans l'enseignement français »<sup>591</sup>. La mesure phare du plan consiste en la création, par le biais d'un appel à projets, de vingt Pôles de l'Entrepreneuriat Étudiant (PEE) regroupant localement des établissements d'enseignement supérieur et des acteurs économiques et politiques autour de la mise en place de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat. Ce plan, tout en s'inscrivant dans la continuité des mesures éparses adoptées au cours des années 2000 – au premier rang desquelles, le financement de six Maisons de l'entrepreneuriat précédemment évoqué – constitue une étape importante dans l'institutionnalisation de l'« entrepreneuriat étudiant » comme catégorie d'action publique. La modestie de cette politique (que nous donnerons à voir dans le chapitre 4) ne l'empêche pas de marquer un tournant symbolique dans la prise en charge publique de la promotion de l'entrepreneuriat en milieu académique. L'action initiée sera en effet confirmée et poursuivie par la gauche qui succède à la droite en 2012. Le *plan Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat*, permettra alors de généraliser les PEE sur l'ensemble du territoire, sous la forme des Pôles Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PÉPITE).

La deuxième partie de la thèse est consacrée à l'analyse de la séquence politique durant laquelle sont initiés et déployés ces deux plans. Elle s'intéresse aux raisons et aux modalités de la mise en politique du problème social de l'éducation des étudiants à l'entrepreneuriat et, ce faisant, à sa constitution en catégorie des politiques de l'enseignement supérieur. Il s'agira ainsi de

---

<sup>588</sup> La Fête de l'entrepreneur marque l'ouverture des Journées de l'entrepreneur. Ces dernières consistent, depuis 2007, en la tenue simultanée dans une centaine de pays, pendant plusieurs jours, d'un ensemble de manifestations visant à promouvoir et valoriser le rôle des entrepreneurs dans la société (voire <http://www.journees-entrepreneur.com>).

<sup>589</sup> Par exemple Jean-Pierre Raffarin en tant que « parrain de la chaire entrepreneuriat de l'ESCP Europe ».

<sup>590</sup> Extrait du communiqué de presse commun des deux ministères : « Développer l'esprit d'entreprendre dans l'enseignement supérieur », 16 novembre 2009.

<sup>591</sup> Extrait du discours de Simone Bonnafous, présidente de l'université Paris 12. Source : vidéo de la soirée disponible sur [http://www.dailymotion.com/video/xb6hdg\\_fete-de-l-entrepreneur-2009\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xb6hdg_fete-de-l-entrepreneur-2009_school)

comprendre la manière dont s'opère la traduction d'un problème social en *un objet de politique publique*, c'est-à-dire en une question à laquelle « lois et règlements, budgets et personnels spécialisés »<sup>592</sup> s'emploient à répondre.

Le chapitre 3 analyse les logiques de l'investissement par l'administration de l'Enseignement supérieur d'un objet *a priori* éloigné de ses préoccupations habituelles, peu légitime et difficilement susceptible de procurer des gains politiques, dans un contexte déjà chargé en matière de réforme de l'enseignement supérieur (LRU, réforme de la formation des enseignants, etc.). Il montrera comment et pourquoi s'invente néanmoins une nouvelle catégorie d'intervention publique, à la croisée de la politique éducative et de la politique économique.

Le chapitre 4 porte sur la caractérisation de ce que nous appellerons une « petite politique publique », c'est-à-dire une politique déployée avec des moyens et une visibilité relativement faibles ; agissant sur un registre moins coercitif qu'incitatif ; et portant sur un objet qui se trouve aux marges des juridictions des différentes institutions impliquées. Ce sont les modalités et les effets de ce type de gouvernement spécifique – qu'on l'on qualifiera de *soft* – que nous questionnerons.

---

<sup>592</sup> Erik Neveu, *Sociologie politique des problèmes publics*, *op.cit.*, p. 183.

## CHAPITRE 3. Une coalition administrative en charge de la politique de l'« entrepreneuriat étudiant »

---

« [...] loin d'amener le mot « fin » dans la vie d'un problème public, sa prise en charge par une politique publique est souvent le clap de départ d'une seconde vie. »

*Erik Neveu, Sociologie politique des problèmes publics, op.cit., p. 185*

Si, depuis les années 1970, la stimulation de l'entrepreneuriat s'est progressivement imposée comme une catégorie d'intervention publique de plus en plus légitime des politiques économiques et sociales, sa requalification comme une dimension de la politique de l'enseignement supérieur semblait encore improbable à l'aube des années 2000. En prenant appui en particulier sur les travaux de Vincent Dubois concernant l'institutionnalisation de la culture comme une catégorie d'intervention publique<sup>593</sup>, nous chercherons à rendre compte des modalités de constitution de l'entrepreneuriat en objet des politiques de l'enseignement supérieur. Comment en est-on arrivé à ce que, pour reprendre les termes utilisés par Louis Pinto à propos de la consommation, « l'institutionnalisation d'un label nouveau » – ici l'entrepreneuriat – débouche sur « une injonction d'agir qui, pour le personnel politique, se spécifie en exigence d'"avoir une politique" »<sup>594</sup> ? Nous mettrons l'accent autant sur les conditions de possibilité que sur les obstacles rencontrés par une politique, qui demeure toutefois relativement marginale.

L'action publique qui, entre 2008 et 2016, vise à organiser le déploiement d'une offre d'éducation des étudiants à l'entrepreneuriat sera principalement abordée à travers les *acteurs* qui s'y investissent au niveau national. En effet, la stabilisation de cette catégorie d'action publique est indissociable de son appropriation par certaines fractions de l'administration centrale, lesquelles entretiennent des liens de coopération et de concurrence avec toute une série d'acteurs agissant à la lisière de l'État. C'est la mise en commun de leurs ressources respectives, constituées au sein d'univers sociaux différents, qui rend alors possible la mise à l'agenda et le déploiement d'une politique de l'entrepreneuriat étudiant et qui lui donne sa forme particulière. Comme l'explique Vincent Dubois à propos de la culture :

---

<sup>593</sup> Vincent Dubois, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999.

<sup>594</sup> Louis Pinto, « La gestion d'un label politique : la consommation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91-92, mars 1992, p.1.

« La politique culturelle n'est pas définie au préalable, mais une prédéfinition implicite en est donnée par la sélection des agents désignés pour la définir, celle-ci étant en quelque sorte « la somme des différences », pour reprendre l'expression de Rousseau, entre leurs points de vue »<sup>595</sup>.

Ce chapitre porte sur la **structuration d'une coalition administrative en charge de l'entrepreneuriat étudiant**. Il est consacré plus précisément à l'analyse des **luttres d'attribution du problème de l'éducation à l'entrepreneuriat – qui se jouent au sein de l'État et à ses marges (à la croisée des champs administratif, académique et économique) – et à leurs effets en matière de (re)définition du problème de l'entrepreneuriat étudiant**. Après s'être intéressé à la requalification éducative du problème de l'éducation entrepreneuriat, dont on a vu les prémices lors de la séquence précédente, (I), nous montrerons comment s'opère la prise en charge de la politique de l'entrepreneuriat étudiant (II).

## **I. La requalification éducative du problème de l'entrepreneuriat**

« Ce que Péresse a mis en place, avec bien du mal avec les Pôles Étudiants Entrepreneurs...c'était en germe depuis dix ans, quoi ! Très bien...mais moi, je regrette juste une chose, c'est que je suis parti en retraite. On a bossé tout ce temps-là et c'est maintenant que je suis parti qu'on voit aboutir aujourd'hui... mais tant mieux, ça aboutit ! »

*André Letowski, agent retraité de l'APCE*<sup>596</sup>

Si, comme on l'a vu précédemment, le début des années 2000 est marqué par une certaine effervescence en matière d'initiatives visant à promouvoir l'entrepreneuriat, le milieu de la décennie constitue à l'inverse une période de relatif reflux de la cause, durant laquelle les déclarations des pouvoirs publics ne débouchent que sur de maigres réalisations. C'est l'annonce du *plan Étudiants Entrepreneurs* qui, en 2009, indique la (re)mise sur l'agenda politique de l'« entrepreneuriat étudiant » et marque une véritable avancée dans l'institutionnalisation de cette thématique comme catégorie de la politique de l'enseignement supérieur. Pour comprendre ce qui se passe alors, il s'agit de saisir les logiques du processus de requalification éducative de la politique de l'« entrepreneuriat étudiant », de son invention à l'intersection des politiques économiques et des politiques de recherche et d'innovation (A) à

---

<sup>595</sup> Vincent Dubois, *La culture comme catégorie d'intervention publique. Genèse et mise en forme d'une politique*, thèse de doctorat en science politique, IEP de Lyon, 1994, p.435.

<sup>596</sup> Entretien (2011).

sa retraduction comme catégorie des politiques de l'enseignement supérieur (B), les dimensions *cognitive* (cadrage du problème) et *institutionnelle* (attribution du problème) apparaissant comme indissociables.

### ***A. Un ancrage initial au confluent des politiques économiques et des politiques de recherche et d'innovation***

Les premières mesures adoptées au niveau national dans le but de développer l'éducation des étudiants à l'entrepreneuriat, s'inscrivaient prioritairement, comme on l'a montré, au confluent de la politique économique et de la politique de recherche et d'innovation. Le cadrage de cette politique était consubstantiel à la nature de ses initiateurs soit, côté MINEFI la direction de l'Action régionale et de la Petite et moyenne industrie (DARPMI) – devenue direction générale des Entreprises (DGE) en 2005, direction générale de la Compétitivité, de l'Industrie et des services (DGCIS) en 2009 puis redevenue DGE en 2014 – et, côté MESR, la direction de la Technologie – devenue en 2006, direction générale de la Recherche et de l'Innovation (DGRI)<sup>597</sup>. Au cours de la séquence 2008-2016, à laquelle est consacré ce chapitre, le cadrage éducatif, dont on a vu les prémices lors la séquence précédente (1996-2008), s'affirme et prend une nouvelle ampleur avec l'entrée en scène de la direction de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP).

#### **1. Des dispositifs éducatifs précurseurs gérés par les tutelles de l'Industrie et de la Recherche**

Jusqu'en 2009, la promotion nationale de l'entrepreneuriat en milieu étudiant repose essentiellement sur les deux petits dispositifs qui ont été présentés dans le chapitre précédent: les Maisons de l'entrepreneuriat, financées à partir de 2004 par la direction de la Technologie, et le programme « Innovons ensemble » initié en 2007 par la DGE, avec la collaboration de l'association RETIS<sup>598</sup> et de la DGRI. Jusqu'en 2009, l'éducation des étudiants à l'entrepreneuriat relève ainsi des autorités en charge des politiques économiques et de l'innovation et n'implique guère la tutelle de l'Enseignement supérieur. Un colloque sur l'entrepreneuriat avait bien été co-organisé en 2000, par la CPU et le MESR – au cours duquel l'entrepreneuriat avait été présenté aux présidents d'université comme une question relevant de

---

<sup>597</sup> Voir l'encadré 5 (*supra*) pour une synthèse complète des transformations de ces administrations.

<sup>598</sup> Réseau français des technopoles, des incubateurs et des centres européens d'entreprises et d'innovation.

l'enseignement et de la formation, et pas seulement de l'innovation et de la recherche – mais il n'avait guère connu de suite ni de débouché politique concret. Et ce sont presque toujours les services en charge de la Recherche qui ont représenté le MESR lors des différentes actions menées depuis en collaboration avec l'Industrie comme, par exemple, le Forum européen sur les formations à l'entrepreneuriat de Nice en 2000, la création de l'Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat en 2001, etc.

Les acteurs publics qui, au cours des années 2000 investissent la problématique de l'éducation à l'entrepreneuriat, partagent en effet une même préoccupation principale pour l'innovation et la compétitivité. Dans la lignée de la loi Allègre sur l'Innovation adoptée en 1999, la DGRI entend agir en faveur de la valorisation de la recherche et de la création d'entreprises innovantes : l'enjeu est d'inciter étudiants, jeunes diplômés et enseignants-chercheurs à créer des entreprises. Dans cette perspective, la direction associe étroitement les Maisons de l'entrepreneuriat aux incubateurs publics (développés à partir de 1999), présentant ces deux dispositifs comme des pièces maîtresses de sa politique de « création et [de] développement d'entreprises technologiques »<sup>599</sup>. Il est d'ailleurs significatif qu'un poste de chargé de mission (occupé par Anne Prétet puis par Annie Paquelet entre 2008 et 2011) soit dédié à la gestion associée de ces deux dispositifs. Cette préoccupation pour la création d'entreprises innovantes, qui s'affirme du côté de la Recherche, rejoint aisément celles du ministère de l'Économie en matière de renouvellement du tissu productif et de stimulation de la compétitivité de l'économie française.

Dès lors, l'entrepreneuriat, qui est promu par ces deux administrations, est d'abord envisagé dans le sens strict de la création d'entreprises, elle-même valorisée moins comme un moyen de lutte contre le chômage que comme un vecteur de compétitivité et de croissance. Le public, officiellement visé par les dispositifs mis en place par l'Industrie et la Recherche, n'est pas tant constitué de jeunes « à insérer » que d'étudiants, de jeunes diplômés et de chercheurs qu'il faut encourager à déployer tout leur potentiel en matière d'innovation. Les enquêtés, que ce soit à la DGCIS (comme on l'a déjà vu plus haut) ou à la DGRI, n'aiment d'ailleurs guère qu'on « réduise » leurs initiatives à une politique sociale d'insertion ou de lutte immédiate contre le chômage. Ainsi, quand j'explique, en début d'entretien, à Claire Pivot (agent de la DGRI) que je me suis intéressée au départ à l'éducation à l'entrepreneuriat en tant que mesure visant à

---

<sup>599</sup> Voir les rapports d'activités publiés en 2006 et 2007 par le Service de l'innovation et de l'action régionale (qui a repris, au sein de la DGRI, les attributions de l'ancienne direction de la Technologie)

faciliter l'insertion des jeunes, elle me reprend immédiatement en affirmant qu'ils n'ont « surtout » pas voulu que ce ne soit « que » cela <sup>600</sup>.

Néanmoins, même si les Maisons de l'entrepreneuriat et « Innovons ensemble » sont portés institutionnellement par des services ministériels en charge des politiques de l'Industrie et de l'Innovation, qui affichent prioritairement des objectifs économiques, il s'agit déjà, *dans les faits*, de dispositifs à visée tout autant économique qu'éducative. Le concours « Innovons ensemble » cherche ainsi à renforcer la dimension entrepreneuriale des *curricula* des établissements d'enseignement supérieur, notamment ceux des écoles de commerce et des écoles d'ingénieur qui sont des établissements sur lesquels Bercy exerce une tutelle. Quant aux Maisons de l'entrepreneuriat, elles accueillent un public beaucoup plus large que celui directement concerné par la création d'entreprises et l'innovation *stricto sensu*. Quand on lit leurs rapports d'activités, ainsi que les deux rapports rédigés par Alain Bayard<sup>601</sup> qui a fondé la première, on constate même que l'objectif de sensibilisation et de formation de l'ensemble des étudiants à un « esprit entrepreneurial » a tendance à dominer l'objectif plus ciblé d'accompagner quelques-uns d'entre eux vers l'innovation et la création d'entreprises. Le fait que les acteurs engagés dans les Maisons de l'entrepreneuriat soient prioritairement des enseignants-chercheurs et des personnels administratifs chargés de mission d'insertion et de formation au sein des établissements<sup>602</sup> n'est pas étranger à ce cadrage éducatif, qui tranche quelque peu avec le fait que leur interlocuteur étatique soit, au sein de MESR, la tutelle de la Recherche et non celle de l'Enseignement supérieur. Il est cependant intéressant de noter que la personne qui occupe à la DGRI, entre 2008 et 2011, le poste de chargé de mission « Incubateurs et Maisons de l'entrepreneuriat » n'est autre qu'une professeure agrégée de Lettres dont le parcours et les dispositions la rattachent finalement plus à l'univers de l'enseignement qu'à celui de la recherche : comme elle l'explique elle-même, c'est d'ailleurs

---

<sup>600</sup> Entretien avec Claire Pivot, réalisé au MESR, le 10/02/16.

Le tableau 6 (*supra*) liste les principaux enquêtés cités dans les chapitres 2, 3 et 4, dont il facilite la lecture. Voir aussi la liste des entretiens en annexe.

<sup>601</sup> *Le concept de Maison de l'Entrepreneuriat. Un outil d'action pour l'initiative économique sur les campus*, étude pour la Direction de la Technologie du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2003; *Du concept à la mise en œuvre des « Maisons de l'Entrepreneuriat »? Bilan des sept premières structures et ouverture des doctorants à l'entrepreneuriat*, étude pour la Direction de la Technologie du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 2006.

<sup>602</sup> Parmi les responsables des six Maisons de l'entrepreneuriat en 2006, on compte trois enseignants-chercheurs en gestion, un maître de conférences en droit privé, un agent administratif chargé de la formation continue à l'université et un chargé de mission dont le poste est dédié, au sein de l'université, à la direction de la Maison de l'Entrepreneuriat. Seul le sixième a un profil plus tourné vers l'innovation et la technologie puisqu'il s'agit d'un physicien du CNRS, qui a été chargé, dans différentes institutions (dont l'université) au cours de sa carrière, de valorisation de la recherche et de transfert de technologies.

une appétence personnelle pour l'innovation pédagogique – plus que pour l'innovation technologique – qui l'a conduite à s'intéresser à l'entrepreneuriat.

**Encadré 11 : Annie Paquelet, une agrégée de lettres, chargée de l'entrepreneuriat au sein de la direction générale de la Recherche et de l'Innovation (DGRI)**

Après une première carrière dans l'Éducation nationale comme professeure de Lettres, Annie Paquelet exerce, durant neuf ans, comme agent contractuel au sein de la DGRI. De 2002 à 2008, elle s'occupe des groupements d'intérêts publics (GIP), avant de remplacer, entre 2008 à 2011, Anne Prétet sur le poste de chargée de mission « Incubateurs et Maisons de l'entrepreneuriat » au sein du bureau de la Création et du développement des entreprises technologiques, lui-même rattaché au service de l'Innovation et de l'action régionale. Elle anime notamment le réseau des responsables des Maisons de l'entrepreneuriat puis s'occupe, à partir de 2009, du lancement du *Plan Étudiants Entrepreneurs*. Son nom figure sur l'appel à projets aux côtés de ceux Odile Meyer-Oullier, sa collègue de la DGESIP (département de la Stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle du service Formation et emploi) et de Mireille Laon (DGCIS).

Lors de l'entretien mené avec elle en 2010<sup>603</sup>, elle met en avant des préoccupations d'ordre avant tout pédagogique pour tenter de mettre en cohérence sa trajectoire d'enseignante avec celle de chargée de mission entrepreneuriat :

*« J'ai travaillé pendant des années, toujours sous forme de... enfin peut-être à 70%... sous forme de projet avec mes élèves, parce que l'objectif... le constat, c'était qu'il y avait beaucoup d'élèves qui étaient démotivés, surtout en français, qui voyaient pas trop l'intérêt. Et donc l'idée, c'était essayer de trouver des moyens pour faire passer le contenu que... qui était ma mission ! Et donc, en travaillant sous forme de projet, c'était un moyen d'intéresser tout le monde, et aussi d'utiliser les capacités... de développer les capacités de chacun qui sont variées et diverses. C'est une manière de travailler à laquelle je crois profondément, donc forcément, c'est lié à l'entrepreneuriat. C'est pour ça que je me suis jetée corps et âme dans cette proposition de la DGCIS, parce que pour moi, insuffler l'esprit entrepreneurial dans l'enseignement supérieur, c'est vraiment le départ d'une évolution possible des mentalités.*

***Donc en fait, vous êtes venus à l'entrepreneuriat, par vos méthodes d'enseignement ?***

*Non, c'était une conj... un hasard, je suis ici un peu par hasard... Mais le fait que j'y ai cru, que j'y ai insufflé de l'énergie, c'était à cause de ce hasard de mon parcours précédent. »*

Elle quitte son poste au ministère au printemps 2011 (sans que je parvienne réellement à établir dans quelle mesure c'est de son plein gré ou parce que son poste a été supprimé<sup>604</sup>) et exerce depuis une profession indépendante. Elle répond négativement quand je la sollicite, deux ans après son départ du ministère, pour réaliser avec elle un second entretien, invoquant un « devoir de réserve ». Elle s'était déjà montrée méfiante (et notamment réticente à l'idée d'être enregistrée) lors du premier entretien effectué en 2010 alors qu'elle était en poste.

<sup>603</sup> Entretien réalisé le 02/11/2010.

<sup>604</sup> Les informations recueillies étant contradictoires sur ce point.

C'est ainsi que le dispositif des Maisons de l'entrepreneuriat, géré par la Recherche, n'est pas sans empiéter sur la juridiction de l'Enseignement supérieur. Comme l'indique Annie Paquelet elle-même, « le concept des Maisons de l'entrepreneuriat avait été lancé par la Recherche<sup>605</sup>, en 2004, alors qu'en réalité, c'était déjà à la marge de l'Enseignement supérieur ».

Cet empiètement potentiel sur les attributions de l'Enseignement supérieur ne pose guère problème jusqu'en 2009. Le sujet intéresse peu au sein des services de l'État et nul ne remet, par conséquent, en question le fait qu'il soit porté par des agents de la DGRI et de la DGE. L'engagement de ces derniers en faveur de l'entrepreneuriat étudiant est d'ailleurs très peu connu, au sein même de leurs directions respectives. Mais, comme le suggère Alain Bayard, l'absence d'initiative étatique organisant une montée en puissance des Maisons de l'entrepreneuriat (un nouvel appel à projets est ainsi plusieurs fois annoncé, sans jamais devenir effectif) pourrait précisément être rapportée à ce « mauvais » cadrage bureaucratique, *i.e.* au fait que l'éducation à l'entrepreneuriat constitue en réalité une thématique aux marges des attributions de son administration de tutelle :

« Donc, il y a eu trois ou quatre Maisons de l'entrepreneuriat qui ont vraiment fonctionné puis il s'est plus passé grand-chose. Il ne s'est plus passé grand-chose depuis... je dirais que ça doit dater du plan de Haigneré de 2001... les financements, ça doit être 2004... moi, j'ai fait mon étude pour le ministère en 200... donc ça a dû être la période 2003-2007, mais après plus rien. Ni élargissement de l'appel d'offre, ni machin, ni rien. Et ça, je pense que ça partait de la DGRI, c'est-à-dire de la recherche qui s'occupe des incubateurs et qu'il y avait une ambiguïté parce que **les Maisons de l'entrepreneuriat étaient plutôt enseignement, pédagogie... Et le problème, c'est que l'objectif de la DGRI n'est pas de financer l'enseignement, ça c'est la direction de l'enseignement supérieur.** »<sup>606</sup>

Après cette éclipse qui dure quelques années, c'est finalement le lancement interministériel du *plan Étudiants Entrepreneurs* qui vient relancer, en 2009, l'action publique en matière d'entrepreneuriat étudiant.

---

<sup>605</sup> Dans le langage indigène, les acteurs distinguent de manière stable (au-delà des réorganisations régulières de ces ministères et des directions qui leur sont rattachés) l'Éducation, l'Enseignement supérieur et la Recherche. La plupart des agents de ces ministères que j'ai rencontrés soulignent la différence de culture entre ces institutions (des systèmes politiques différents).

<sup>606</sup> Entretien avec Alain Bayard.

## **2. Le plan *Étudiants Entrepreneurs* : une initiative commune de la direction générale de la Compétitivité, de l'Industrie et des Services (DGCIS) et de la direction générale de Recherche et de l'Innovation (DGRI)**

D'après le croisement des entretiens (qui constitue, faute d'archives accessibles concernant cette période trop récente, l'une de nos principales méthodes d'enquête), l'initiative du *plan Étudiants Entrepreneurs* est à mettre à l'actif des deux directions déjà investies dans les dispositifs préexistants. Une certaine concurrence affleure entre elles pour s'en attribuer l'idée. Si, des deux côtés on affirme que c'est bien la DGCIS qui serait « venue chercher » la DGRI pour lui proposer de mener une action commune de promotion de l'esprit d'entreprise chez les étudiants, les agents de la DGRI considèrent cependant que c'est le dispositif des Maisons de l'entrepreneuriat (qui était ignoré de la DGRI, ce qui au passage n'est pas sans indiquer sa relative confidentialité<sup>607</sup>) qui a servi de modèle à la création des PEE :

« En réalité, *l'origine, vraiment le tout début de l'origine, c'est une proposition du ministère des Finances de faire quelque chose pour justement promouvoir l'esprit d'entreprise chez les étudiants, parce qu'ils avaient constaté que c'était un maillon faible dans la chaîne. Et ils avaient dégagé un million d'euros pour essayer de faire quelque chose, donc ils nous ont demandé...en fait, ils avaient plus de contacts avec nous, côté Recherche, je sais pas exactement pourquoi. En tout état de cause, nous, à la Recherche, on s'occupe du soutien à la recherche et aux entreprises innovantes, avec les incubateurs, et ils étaient pas du tout au courant qu'on s'occupait également des Maisons de l'entrepreneuriat. Ce qui fait qu'ils nous ont proposé justement de travailler ensemble pour essayer de trouver quelque chose, un nouveau dispositif pour essayer de faire cette promotion de l'esprit d'entreprise parmi les étudiants. Et en fait, dans les idées qu'ils avaient, moi j'ai tout de suite retrouvé les Maisons de l'entrepreneuriat, sur lesquelles... on était nous déjà au ministère, côté Recherche...depuis déjà 2004 !*». (Annie Paquelet, DGRI)<sup>608</sup>

Annie Paquelet insiste, plus loin dans l'entretien, sur son propre rôle :

« Quand le ministère des Finances, la DGCIS, nous a invités à essayer de réfléchir à quelque chose, et bien, je me suis dit...c'est là où **j'ai proposé** quelque chose qui soit sur la base des Maisons de l'entrepreneuriat mais plus large. [...] Donc il y a eu cette conjonction, à la fois du souhait de la DGCIS de faire quelque chose, de créer un dispositif pour insuffler l'esprit d'entreprise et du constat que, nous, on avait fait sur un dispositif qui fonctionnait depuis...c'était en janvier 2009, donc depuis cinq ans... donc

---

<sup>607</sup> Dans le compte-rendu d'une réunion du réseau des Maisons de l'entrepreneuriat (organisée au Ministère le 15 mars 2007), Jacques Astoin, le chef du Bureau de la création et du développement des entreprises technologiques, qui est en charge des M.E, souligne d'ailleurs qu'il faut absolument « communiquer plus largement sur cette initiative du ministère de la Recherche, pour que les actions des Maisons de l'entrepreneuriat aient une véritable visibilité ». Les PEE, et plus encore les PÉPITE, poursuivront cette ambition de visibilisation de la promotion de l'entrepreneuriat étudiant.

<sup>608</sup> Entretien.

il y avait suffisamment de recul pour voir que l'idée était bonne, mais qu'elle méritait d'être creusée.»

Claire Pivot, qui remplace Annie Paquelet en 2011, confirme ses dires et ironise même sur la « légende » qu'aurait fait circuler l'Industrie concernant son propre rôle pionnier, avant de conclure de manière plus conciliante en reconnaissant le rôle de chacune des deux directions :

« Alors l'Industrie disent que c'est eux qui sont venus nous chercher. L'Industrie, elle a toujours dit qu'ils sont venus nous chercher. [...] Mais la DGRI, de son côté, avait les Maisons de l'entrepreneuriat. Du coup, je peux quand même pas dire que ce soit vraiment l'Industrie parce qu'il y a eu en fait une volonté commune de l'État. C'était le bon moment... *L'Industrie a eu la volonté de se rapprocher de l'Enseignement sup' pour faire quelque chose et il se trouve que le Sup', le Ministère, faisait déjà quelque chose, puisqu'on avait les Maisons de l'entrepreneuriat.* Moi, c'est pour ça que je suis un peu embêtée parce que je vois ce que faisait Annie... il est clair que, nous, on avait déjà une politique en entrepreneuriat !

**Ce sont des préoccupations qui se sont rejointes...**

Qui se sont rejointes à un bon moment, c'est ça ! »<sup>609</sup>

Mais, côté DGCIS, Mireille Laon, souligne le rôle joué par sa direction, non seulement dans l'initiative de départ mais également dans la *conception* du *plan Étudiants Entrepreneurs*:

« Et chemin faisant, on a bâti des coopérations plus étroites avec le MESR, sur la thématique "Innovons". Et un jour, on a réfléchi à quelque chose de plus structuré, et **nous, DGCIS**, on a souhaité aller vers le MESR pour bâtir un plan, parce que ça concernait à la fois les universités et les grandes écoles... Mais les idées sont quand même venues... bon entre nous... beaucoup de nous. Et on est allé les chercher en disant "voilà, on voudrait faire de l'entrepreneuriat étudiant une dynamique interministérielle, on voudrait lancer des actions dans tel domaine, lancer un appel à projets pour développer des Pôles l'Entrepreneuriat Étudiant". Donc on a bossé ensemble sur ce cahier des charges [...] Et cette dynamique a abouti au lancement d'un plan, interministériel, qui est ce Plan de l'Entrepreneuriat Étudiant. Vous voyez, le cheminement, c'est tout ça ! C'est pas venu comme ça du jour au lendemain ! »

On peut au final déduire, de manière peut-être un peu œcuménique, que l'initiative du PEE est à mettre au crédit de *ces deux directions* qui possédaient, malgré la concurrence qu'elles se livrent, une certaine habitude de collaboration interministérielle – autour de l'entrepreneuriat mais aussi d'autres dimensions des politiques de l'innovation et des politiques éducatives (concernant les grandes écoles notamment) – qui a pu être (*ré*)activée au service de l'élaboration commune d'un projet tel que le *plan Étudiants Entrepreneurs*.

Mais ce projet, qui a l'ambition de couvrir plus largement le territoire que ne le faisaient les six Maisons de l'entrepreneuriat et de véritablement toucher les universités (et pas seulement les

---

<sup>609</sup> Entretien.

grandes écoles – comme avaient tendance à le faire le programme « Innovons ensemble » – ou les institutions spécifiques comme les IAE – qui se trouvaient au cœur du dispositif des Maisons), avait peu de chance de réussir sans une implication également de l’administration en charge de l’Enseignement supérieur. La principale condition de possibilité du déploiement du *plan Étudiants Entrepreneurs* se trouve donc dans le fait que l’entrepreneuriat rencontre, à la fin des années 2000, les préoccupations d’une DGESIP « refondée » et intéressée par tout ce qui pourrait « rapprocher l’Université et l’Entreprise ».

### ***B. Une inscription progressive dans le cadre de la politique de l’enseignement supérieur***

« Les relations avec l’Industrie, à travers la question de la recherche, relevaient des tâches de la DGRI. C’est normal que ce ne soit pas la DGESIP qui se soit occupée d’entrepreneuriat. Mais ensuite, ça a été rapatrié à la DGESIP quand il a été question d’insertion des jeunes. »

*Jacques Bernard, agent retraité de la DGESIP<sup>610</sup>*

En 2008, Patrick Hetzel est nommé par Valérie Pécresse directeur général de l’Enseignement supérieur avec pour mission de réorganiser les services ministériels. L’adoption de la LRU en 2007 transforme en effet le rôle de la direction de l’Enseignement supérieur, qui évolue d’une fonction administrative de tutelle vers une fonction plus stratégique de pilotage des établissements. Dès 2009, la direction rénovée prend le nom de Direction générale de l’Enseignement supérieur et de l’Insertion professionnelle (DGESIP), en cohérence avec l’officialisation qui a été faite, par la LRU, de l’insertion professionnelle des étudiants comme troisième mission de l’Enseignement supérieur, aux côtés de la formation et de la recherche. C’est cette préoccupation marquée, de la part de la tutelle de l’Enseignement supérieur, pour l’insertion professionnelle des étudiants qui produit les conditions favorables de la naissance de son intérêt pour l’entrepreneuriat et, partant, d’un double processus de *requalification de l’entrepreneuriat en catégorie éducative* et de son *institutionnalisation en tant que dimension des politiques de l’enseignement supérieur*. Le *plan Étudiants Entrepreneurs* consacre en effet symboliquement l’installation du champ lexical économique de l’*entrepreneuriat* dans les politiques de l’enseignement supérieur et la retraduction des termes qui lui sont associés dans les catégories de ces politiques.

---

<sup>610</sup> Second entretien réalisé avec Jacques Bernard, le 19/12/2013, un an après qu’il ait quitté son poste de chargé de relation « Universités-Entreprises » à la DGESIP.

## 1. De la création de la direction de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP)...

C'est cet intérêt nouveau, manifesté par la tutelle de l'Enseignement supérieur pour l'entrepreneuriat, que les agents de la DGESIP interrogés<sup>611</sup> présentent comme « le » moment fondateur de l'instigation d'une politique nationale en faveur de l'éducation à l'entrepreneuriat. Même si l'antériorité de l'intérêt de la Recherche et de l'Industrie pour l'entrepreneuriat n'est pas niée, ces acteurs font assez naturellement débiter le déploiement d'une « véritable » action publique en faveur de l'entrepreneuriat étudiant avec la (re)mise au centre des politiques de l'enseignement supérieur de la question de l'*insertion professionnelle*, qui est opérée avec l'arrivée de Patrick Hetzel à la DGES en 2008. Cette sorte de « troisième version » de l'histoire des origines de la politique de l'éducation à l'entrepreneuriat (par rapport aux versions respectives des agents de Bercy et des agents de la Recherche) met en avant le rôle moteur qu'a eu le saisissement par la DGESIP de la problématique de l'entrepreneuriat dans la montée en puissance de dispositifs, existant jusque-là de manière presque clandestine côté Recherche.

L'intérêt des ministres de l'Enseignement supérieur et de l'Éducation nationale pour l'insertion professionnelle n'est certes pas nouveau : Jean-Pierre Chevènement, René Monory ou encore François Bayrou avaient notamment affiché l'amélioration de l'insertion des jeunes comme une priorité de leur mandat<sup>612</sup>. Mais il s'exprime vivement, au milieu des années 2000, notamment dans le contexte de la crise ouverte par la contestation du Contrat première embauche (CPE), puis de la remontée du chômage. Cherchant, en 2006, à réduire le mouvement contestataire à un symptôme du malaise que connaît la jeunesse en raison de ses difficultés d'insertion professionnelle, le Premier ministre de l'époque, Dominique de Villepin lance, dès le retrait du projet, un « grand débat national Université-Emploi ». Il charge le recteur de l'Académie de Limoges, qui n'est alors autre que Patrick Hetzel, de piloter cette grande consultation, dont le but affiché est de mobiliser les institutions d'enseignement supérieur et les acteurs de

---

<sup>611</sup> Il s'agit de Maud Cordier (la directrice de cabinet de P. Hetzel), de Jacques Bernard (le chargé de mission « Relations universités-entreprises » nommé par P. Hetzel), de deux agents administratifs du Service Formation Emploi (Odile Meyer-Oullier, l'adjointe au chef du département de la Stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle et Marie Coulon qui, au sein du même département, est en charge de la gestion des PEE, à partir de 2011) et enfin d'Alain Bayard (le professeur de sciences de gestion qui, sans être à proprement parler un agent administratif, est chargé depuis 2010 de la mission de coordination nationale pour l'entrepreneuriat étudiant). Voir tableau 2.5 (*supra*) et liste des enquêtés en annexe.

<sup>612</sup> Et avant eux, les premières formulations au sommet de l'État de cette préoccupation datent des années 1960, comme on l'a montré dans le premier chapitre ; voir aussi Christelle Dormoy-Rajramanan, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre consensus partiel, polarisation et compromis », *op.cit.*)

l'économie pour rechercher conjointement des solutions au problème de plus en plus sensible du chômage des jeunes. Le rapport final, rédigé par P. Hetzel à la suite de six mois de débats et de consultations<sup>613</sup>, souligne l'urgence qu'il y a à ériger l'insertion professionnelle au rang de mission officielle des universités. Parmi la liste des mesures susceptibles de « rapprocher durablement l'université et le monde du travail », il est suggéré d'« inciter les étudiants à devenir entrepreneurs, créer des entreprises et leur apprendre à entreprendre » : sur une demi-page, quelques lignes directrices assez succinctes sont fournies dans ce sens-là<sup>614</sup>.

### **Encadré 12 : Patrick Hetzel, un universitaire en gestion à la direction de l'Enseignement supérieur**

Né en 1964, Patrick Hetzel a grandi à Sarre-Union en Alsace, dans une famille de restaurateurs. Après des études à l'École de management de Strasbourg puis à l'université Lyon 3 où il obtient un doctorat en sciences de gestion (la thèse, soutenue en 1993, s'intitule *Design management et constitution de l'offre*), il est nommé maître de conférences à l'IAE de la même université. Suite à sa réussite à l'agrégation de gestion en 1996, il devient professeur à l'université Robert Schuman à Strasbourg puis à l'université Paris 2 Panthéon-Assas, tout en dispensant des enseignements à Sciences po Paris et à l'ESSEC. Il est, entre 1999 et 2003, rédacteur en chef de la revue *Décisions Marketing* et membre du comité éditorial de plusieurs revues dans les sous-spécialités de la gestion que sont le *management* et le *marketing*.

Sa carrière politique commence officiellement, en 2005, lorsqu'il est nommé recteur de l'académie de Limoges puis, l'année suivante, président de la commission chargée de rapprocher l'Université et l'emploi à la suite de la crise du CPE. En 2007, il devient le conseiller du Premier ministre, François Fillon, pour les questions relatives à l'éducation nationale, à l'enseignement supérieur et à la recherche. De 2008 à 2012, il occupe le poste de directeur de l'Enseignement supérieur. A l'arrivée de la gauche au pouvoir, il quitte ce poste et est élu député UMP du Bas-Rhin. Ce proche de Fillon a depuis été membre, à l'Assemblée, de la commission des Affaires culturelles et de l'Éducation puis de la commission des Finances.

Mes multiples tentatives pour rencontrer, alors qu'il était directeur au MESR puis député, se sont soldées par des échecs. Mais j'ai tout de même réussi à rencontrer l'une de ses proches collaboratrices, Maud Cordier, qui l'a suivi du rectorat de Limoges au MESR (où elle est sa directrice de cabinet) en passant par Matignon. En 2012, cette dernière a été recrutée au MEDEF où elle est depuis en charge des questions de formation et d'éducation.

La parution du « rapport Hetzel » en 2006 puis l'arrivée de ce dernier à la tête de la direction de l'Enseignement supérieur en 2008 sont fréquemment présentés, au sein de la DGESIP, comme des étapes importantes du processus de saisine de la problématique de l'éducation à l'entrepreneuriat par la tutelle de l'Enseignement supérieur. Lors de la présentation officielle

<sup>613</sup> Patrick Hetzel, « De l'Université à l'Emploi », *rapport de la Commission du débat national Université-Emploi pour le premier ministre*, octobre 2006.

<sup>614</sup> *Ibid.*, p.46.

au ministère du Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre » par le groupe de travail qu'il a chargé de sa rédaction, Patrick Hetzel insiste ainsi, assez logiquement, sur son propre rôle ainsi que sur celui de sa ministre<sup>615</sup>. Il rappelle que « le moment de rupture a été la loi de 2007 [la LRU] qui a consacré une nouvelle mission de l'Enseignement supérieur : l'insertion professionnelle ». Et que c'est cette « rupture » qui a rendu possible le développement de l'éducation à l'entrepreneuriat, qu'il considère comme une façon d'amener les étudiants « à se poser la question de l'emploi d'une manière un peu différente ». Les collaborateurs de P. Hetzel à la DGESIP exposent une version similaire des faits, comme par exemple le chargé de mission « Relations Universités-Entreprises » qu'il a nommé :

« L'entrepreneuriat, c'était vraiment l'une des priorités à l'époque de la ministre et également de Patrick Hetzel, de Maud Cordier. Enfin, la priorité, c'était la réforme de l'université qu'avait initiée Valérie Pécresse. *Mais derrière, l'entrepreneuriat était vraiment quelque chose d'important.* Quand Hetzel est arrivé au poste de directeur général, il voulait vraiment faire de l'insertion professionnelle. C'était pas un hasard non plus si le nom de la direction qu'il occupait est devenu la DGSIP... il était très très orienté vers l'insertion professionnelle...et, pour lui, **l'entrepreneuriat était une des pistes de l'insertion professionnelle !** »<sup>616</sup>.

En 2008, la parution d'un numéro spécial de l'*Officiel de la Recherche et du Supérieur*, intitulé « Du campus à l'entreprise. L'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur », indique ainsi l'intérêt montant des deux directions du MESR pour cette problématique. Ce bulletin de seize pages réalise en effet un état des lieux des mesures existantes en faveur de l'entrepreneuriat, dans une double perspective de formation et de transfert de technologies. La ministre elle-même s'engage, dans l'éditorial, à « poursuivre les efforts » déjà engagés en matière de « sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat ». *A posteriori*, on suppose que cette publication annonçait le *plan Étudiants Entrepreneurs* alors en gestation.

---

<sup>615</sup> Cette présentation, à laquelle j'assiste, a lieu le 13 septembre 2011, au MESR. Patrick Hetzel la préside pendant une heure et quart avant de laisser sa directrice de cabinet, Maud Cordier, et le chargé de mission « Relations Universités-Entreprises », Jacques Bernard, la présider durant l'heure qui reste. Les citations qui suivent sont tirées de mon carnet de terrain.

<sup>616</sup> Second entretien réalisé avec Jacques Bernard (le 19/12/2013). Son insistance sur l'intérêt de P. Hetzel pour l'entrepreneuriat doit également être comprise comme une manière de souligner *a posteriori* le délaissement de cette thématique par la nouvelle équipe ministérielle socialiste qui lui succède en 2012. Si, à partir de 2013-2014, ce désintérêt ne semble plus si vrai comme nous le verrons dans la suite de la thèse, il a été vécu comme tel par Jacques Bernard en 2012-2013 et expliquerait selon lui son propre départ en retraite plus précocement que prévu. Il est indéniable que le changement de majorité politique a également contribué à fragiliser la position de ce chargé de mission embauché personnellement par Patrick Hetzel.

Deux conseillers de Valérie Pécresse ont joué un rôle plus particulier dans la mise en avant, au cours de son mandat, de cette question de l'entrepreneuriat : il s'agit de François Alter<sup>617</sup> et, plus encore, de Philippe Rossinot<sup>618</sup> qui, d'après André Letowski, l'ancien directeur de l'OPPE, aurait « réorienté Valérie Pécresse vers l'entrepreneuriat »<sup>619</sup>. Comme l'indiquent les comptes-rendus des réunions entre Alain Bayard et le cabinet du MESR entre 2010 et 2012<sup>620</sup>, ces deux conseillers constituent les principaux interlocuteurs politiques des acteurs administratifs et académiques qui déploient les mesures prévues par le plan. Il s'agit de deux scientifiques, spécialistes de l'innovation, mais qui font office de passeurs de la problématique de l'entrepreneuriat entre les administrations de la Recherche et de l'Enseignement supérieur et ainsi de promoteurs de la cause de l'entrepreneuriat au sein du MESR. Un processus de requalification de l'entrepreneuriat, comme un problème non plus exclusivement d'ordre *économique* mais aussi d'ordre *éducatif*, accompagne en effet la saisine de cette problématique par la tutelle de l'Enseignement supérieur. C'est à l'aune de ce nouveau cadrage de l'entrepreneuriat – qui en constitue tout autant une *condition de possibilité* qu'un *effet émergent* – que peut être envisagé le ralliement de la DGESIP au *plan Étudiants Entrepreneurs* et sa progressive appropriation de ce programme, au détriment des deux autres directions qui détenaient plus d'ancienneté en la matière.

## 2. ... à son appropriation du *plan Étudiants Entrepreneurs*

« Curieusement, quand je suis arrivée à l'Enseignement supérieur, à la DGESIP, je me suis rendue compte que ces Maisons de l'entrepreneuriat étaient gérées à la DGRI parce que l'entrepreneuriat, pour le ministère, c'était l'innovation, les *start-up*...pas tellement le côté formation finalement. Alors, je suis arrivée en 2008...quand j'ai dû commencer à regarder, c'était sûrement début 2009...j'ai pris contact avec la personne de la DGRI qui s'en occupait. »

*Maud Cordier, ancienne directrice du cabinet de Patrick Hetzel*<sup>621</sup>

---

<sup>617</sup> Ancien élève de l'École normale supérieure, ingénieur des Mines, docteur et agrégé en mathématiques, François Alter est nommé au cabinet de Valérie Pécresse, en 2010, en tant que conseiller technique « sciences, espace et innovation ». Il occupe en 2016 le poste de chef du département de l'analyse stratégique et de la prospective au ministère de l'Économie et des Finances

<sup>618</sup> Docteur en physique, Philippe Rossinot occupe, entre 2008-2011, le poste de chargé de mission « stratégie, valorisation et relations avec les entreprises » au sein du cabinet de Valérie Pécresse ; puis, entre 2011 et 2012, il devient son conseiller en charge du « transfert technologique, des entreprises innovantes et de la valorisation » Il est, depuis 2012, chef de projet SATT (Sociétés d'accélération de transfert technologique) à la Caisse des dépôts.

<sup>619</sup> Entretien.

<sup>620</sup> Archives privées d'Alain Bayard, transmises par lui.

<sup>621</sup> Entretien avec Maud Cordier, le 28/02/13.

C'est en ces termes que Maud Cordier, la directrice du cabinet de Patrick Hetzel, raconte comment, cherchant à localiser le dossier de l' « entrepreneuriat étudiant » au sein du ministère, elle découvre qu'il est géré par la DGRI et donc officiellement inscrit dans le périmètre des politiques de l'innovation. L'intervention de nouveaux acteurs issus de l'Enseignement supérieur va dès lors se traduire par l'émergence de nouvelles manières d'appréhender ce dossier.

A l'instar de Yannick Barthe, il s'agit ici de caractériser le basculement dans la manière dont est appréhendé le problème<sup>622</sup>. Ce basculement ne consiste pas, comme dans le cas étudié par ce dernier (*i.e.* le traitement des déchets nucléaires), en une requalification d'un problème technique en un problème politique, mais en un processus de reproblématisation d'un problème économique en problème éducatif. En nous appuyant sur les principales justifications apportées au *plan Étudiants Entrepreneurs* –, telles qu'elles figurent dans les textes publics et dans les documents internes et telles qu'elles sont énoncées lors des entretiens et des différentes manifestations auxquels j'ai pu assister –, il s'agit de mettre en lumière la façon dont le problème de l'éducation à l'entrepreneuriat est *traduit* en des termes susceptibles de légitimer le fait que l'Enseignement supérieur s'en saisisse. Ce terme de traduction est utilisé ici dans le sens que lui donne Michel Callon quand il dit que « traduire, c'est déplacer [mais] c'est également **exprimer dans son propre langage** ce que les autres disent et veulent, c'est **s'ériger en porte-parole** »<sup>623</sup>.

La première et principale justification, à laquelle la tutelle de l'Enseignement supérieur a recours pour expliquer son intérêt (naissant) pour l'éducation à l'entrepreneuriat, est la nécessité d'agir pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes. On a vu que c'était à travers le prisme de cet enjeu de l'insertion que l'entrepreneuriat avait déjà été brièvement évoqué dans le « rapport Hetzel », puis remis au goût du jour lorsque ce dernier arrive à la DGES (direction, à laquelle les deux lettres « IP » vont être alors symboliquement accolées). L'éducation à l'entrepreneuriat est présentée comme une dimension (parmi d'autres) de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, qui permet d'orienter certains jeunes diplômés vers la création de leur propre emploi mais aussi d'améliorer l'employabilité de tous,

---

<sup>622</sup> Yannick Barthe, « Le recours au politique ou la problématisation politique « par défaut » », in Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, 2003, p.475-492.

<sup>623</sup> Michel Callon, « Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles St-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St. Brieuc », in *L'Année Sociologique, numéro spécial La sociologie des Sciences et des Techniques*, 36, 1986, p.204. C'est moi qui souligne.

dans la mesure où la possession de compétences entrepreneuriales serait de plus en plus attendue de l'ensemble des salariés. Cette problématisation qu'on peut qualifier de *sociale* de l'éducation à l'entrepreneuriat – parce qu'on l'envisage comme un moyen de pallier les difficultés d'insertion des jeunes diplômés – constitue une courroie de transmission efficace entre sa problématisation économique (*i.e.* l'entrepreneuriat au service de la compétitivité du tissu productif) et sa problématisation proprement éducative (*i.e.* l'entrepreneuriat comme vecteur d'évolution de la formation dispensée dans l'enseignement supérieur). La mise en avant de l'objectif consensuel d'amélioration de l'insertion des jeunes est en effet particulièrement efficace pour délégitimer les critiques émises contre la professionnalisation des études en général ou contre ce qui est désormais présenté comme l'une de ses dimensions spécifiques : l'introduction de l'entrepreneuriat dans les *curricula*. En invoquant « le chômage des jeunes », Jacques Bernard, le chargé de mission « Relations Universités-Entreprises » de la DGESIP, peut ainsi aisément disqualifier ce type de critiques en les faisant apparaître comme archaïques et irresponsables :

« Oui, vous en trouverez toujours, des mandarins, des vieux mandarins qui vont vous dire que [l'entrepreneuriat] c'est la vente de l'université au grand capital, oui, ça vous en trouverez bien sûr ! Mais une fois qu'on a dit ça, qu'est-ce qu'on fait contre le chômage des jeunes?<sup>624</sup> »

L'éducation à l'entrepreneuriat est dès lors présentée, par la tutelle de l'Enseignement supérieur, comme une dimension de la « professionnalisation des études », elle-même érigée en un objectif qui ne peut pas être remis en question au regard des progrès qu'il est nécessaire de réaliser en matière d'insertion des jeunes diplômés<sup>625</sup>. Cette notion de « professionnalisation » de l'enseignement supérieur est polysémique mais on peut en donner à ce stade la définition de Vanessa Pinto, soit le fait d' « introduire dans un univers relativement autonome (recrutement et évaluation par les pairs, élaboration, au sein de chaque discipline, des critères d'excellence spécifique, etc.) des exigences et des catégories de classement issues du monde économique », autrement dit « la mise en conformité de l'enseignement avec les exigences du monde économique »<sup>626</sup>. En tant que dimension de ce processus de professionnalisation des études supérieures, l'introduction de l'éducation à l'entrepreneuriat

---

<sup>624</sup> Premier entretien avec Jacques Bernard, au ministère (02/11/2010).

<sup>625</sup> Emmanuel Quenson, Solène Coursaget, « Professionnaliser pour insérer ? », in Emmanuel Quenson, Solène Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, *op.cit.*, p. 11-19 ; Jean-François Giret, Stéphanie Moullet, Gwenaëlle Thomas, « L'enseignement supérieur professionnalisé : Un atout pour entrer dans la vie active ? », *BREF*, Céreq, 195, 2003.

<sup>626</sup> Vanessa Pinto, « « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, ° 55-56, 2008, p. 12-23.

peut – d’après ses défenseurs comme ses thuriféraires d’ailleurs – contribuer à renouveler les *formes pédagogiques, les contenus d’enseignement* ainsi que le *fonctionnement des universités*. Il s’agit d’examiner ces différentes dimensions du processus de requalification éducative de l’entrepreneuriat.

Dès le « rapport Hetzel », est mentionnée la dimension proprement *pédagogique* de l’éducation à l’entrepreneuriat, comme moyen de favoriser « la pédagogie par le projet, la prise d’initiative et l’autonomie ». Depuis, l’entrepreneuriat a été largement présenté comme un vecteur de rénovation pédagogique, à même de favoriser le développement des pédagogies actives, la logique de compétences, l’interdisciplinarité ou encore l’intervention de « professionnels » dans les formations dispensées à l’université. L’un des avantages attendus de cette rénovation pédagogique, à laquelle participerait l’entrepreneuriat, est sa contribution à la lutte contre l’échec universitaire : l’élaboration du Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d’entreprendre » est ainsi présentée, par Patrick Hetzel, comme une dimension du plan pour la Réussite en licence initié au début du mandat de Valérie Pécresse. C’est également sur ce point qu’insistent d’autres rédacteurs du référentiel pour légitimer leur tâche, comme par exemple cette représentante du MEDEF au sein du groupe de travail, qui réalise au passage une surprenante association entre étudiants « en échec » et « découragés », jeunes peu diplômés et étudiants en lettres et sciences humaines :

« Les étudiants de LSH ont une très piètre impression d’eux-mêmes. Avec l’entrepreneuriat, il s’agit de leur redonner confiance, de leur permettre d’oser, ce qui n’est pas l’apanage de ceux qui ont le plus de diplômes mais de ceux qui incarnent quelque chose. C’est vraiment lutter contre la désespérance des étudiants en échec, souvent découragés. »<sup>627</sup>

Un autre participant de ce groupe de travail (qui est enseignant-chercheur) remarque pourtant qu’il ne faudrait pas prendre le risque que l’entrepreneuriat soit associé à l’échec universitaire, qu’il soit présenté comme une voie « de garage » pour les « mauvais » étudiants...au risque de desservir la cause. Ce qui n’empêche pas Maud Cordier, la directrice du cabinet de la DGESIP, d’évoquer, pour sa part, l’entrepreneuriat comme un moyen de lutte contre le décrochage, en insistant plus particulièrement sur la diffusion de la logique de l’évaluation par compétences à

---

<sup>627</sup> Intervention d’Anne-Edith Regiani, directrice adjointe de l’Éducation et de la formation au MEDEF, lors de la réunion du groupe de travail sur le référentiel qui s’est tenue le 23/05/2011 au siège national du MEDEF (carnet de terrain).

laquelle contribuerait l'institutionnalisation de cette nouvelle « région du savoir »<sup>628</sup> qu'est l'entrepreneuriat :

« Moi, je suis prof à la base, c'est un peu l'intérêt de ma venue ici. C'est qu'il y a un moment, je crois pertinemment qu'en ne reconnaissant pas les compétences acquises, en enfermant les apprentissages dans certains concepts et certains programmes, ça ne génère que des évaluations par rapport à des savoirs...et au bout du bout du bout, c'est l'orientation, c'est l'exclusion, l'échec, le décrochage ! [...] Si on revient à l'annonce de la ministre de généraliser les modules d'entrepreneuriat, ça veut dire que quelque part, on sera évalué...on pourra valoriser cet apprentissage...si elle le rend obligatoire, on pourra avoir des ECTS. Et je n'imagine pas une minute que les enseignants évaluent sur de l'apprentissage par cœur ou ressassé. Pourquoi ne pas développer les *junior-entreprises* ? Ça, ce serait vraiment une avancée extraordinaire ! **Les jeunes pourraient être valorisés sur de l'acquisition de compétences.** »<sup>629</sup>

C'est le même type de discours qui est tenu par Annie Paquelet, agent de la DGRI, et qui est également une ancienne professeure très attachée à la notion de *compétences*. Pour elle, ce qui est véritablement en jeu avec l'entrepreneuriat c'est :

« de faire sauter l'idée toute faite que l'université est un lieu où on apprend, complètement centré sur l'accumulation de connaissances, sur la recherche, etc. Donc d'essayer d'ouvrir un monde un peu auto-fermé, depuis des lustres...ça remonte au Moyen-âge... sur la société civile, sur le monde extérieur.»<sup>630</sup>

Un autre type de justifications avancé a plus directement trait aux *contenus d'enseignements* que favorise, voire introduit, l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Cette dernière participe d'abord à l'expansion des sciences de gestion. La maîtrise de notions basiques de comptabilité, la capacité à réaliser une étude de marchés ou un plan d'affaires sont ainsi érigés au rang de savoirs et savoir-faire, que l'ensemble des étudiants (et plus seulement ceux des filières de gestion) devrait avoir acquis à l'issue de ses études. L'entrepreneuriat est également envisagé, lors de la présentation publique du *plan Étudiants Entrepreneurs*, comme un moyen d'inculquer à la jeunesse un certain type de savoir-être, *i.e.* de la socialiser à des normes de comportement « entrepreneuriales », à un « esprit d'entreprendre ». Valérie Pécresse affirme ainsi, dès 2008<sup>631</sup>, que « l'esprit d'entreprendre et la créativité préexistent en chacun de nous » mais que cet esprit doit être « cultivé ». Notons au passage que la métaphore du jardinage est particulièrement appréciée dans le monde de

---

<sup>628</sup> Sophie Stavrou, *Réforme de l'Université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs*, *op.cit.*

<sup>629</sup> Entretien.

<sup>630</sup> Entretien.

<sup>631</sup> MESR, « Du campus à l'entreprise. L'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur », numéro spécial de *l'Officiel de la Recherche et du Supérieur*. 2008, éditorial de la ministre.

l'*entrepreneuriat*, comme l'indique l'usage fréquent d'expressions telles que « jeunes pousses », « graines d'entrepreneurs », etc. C'est donc aussi à un projet de type culturel qu'on a affaire, c'est-à-dire un projet qui vise l'inculcation aux étudiants de nouvelles attitudes et manières de faire, comme cherchent d'ailleurs à le faire la plupart des nouvelles « éducations à » évoquées en introduction (à la sécurité routière, à la sexualité, à la nutrition, etc.)<sup>632</sup>.

Au fur et à mesure que la catégorie d'entrepreneuriat s'installe dans le champ éducatif, les enjeux *institutionnels* dont elle est également porteuse – c'est-à-dire touchant au fonctionnement des établissements et notamment des universités, à leur mode de gouvernance, à leur financement, à la définition de leurs missions, etc. –, semblent enfin s'affirmer. De la même manière que le développement de la formation continue a pu par exemple contribuer à la redéfinition de l'éducation en termes d'accumulation de capital humain<sup>633</sup>, l'introduction de l'enseignement de l'entrepreneuriat – qui s'inscrit comme nous l'avons dit dans le processus plus large de professionnalisation des études supérieures – peut aussi être envisagée comme un accélérateur de la réforme de l'organisation de l'enseignement supérieur. La mise au point d'une offre de formation en entrepreneuriat contient en effet des éléments paradigmatiques du nouveau modèle de l'enseignement supérieur qui s'impose depuis les années 2000<sup>634</sup>. La LRU, parce qu'elle érige l'insertion professionnelle en mission officielle des universités et valorise le rôle des entreprises dans la gouvernance universitaire, a été perçue comme une opportunité par les acteurs français cherchant à développer l'entrepreneuriat. Mais réciproquement, la mise en place des Pôles de l'Entrepreneuriat Étudiant (PEE), à partir de 2009, a aussi été utilisée, de manière non dissimulée, par le ministère de l'Enseignement supérieur, comme un vecteur parmi d'autres pour infléchir certains modes de fonctionnement de l'université dans le sens qui indiqué par le LRU. Dans les rangs de la DGESIP, on affirme ainsi que plusieurs dimensions du *Plan Étudiants Entrepreneurs* constituent de « petites révolutions dans le monde universitaire »<sup>635</sup>, au rang desquelles se trouvent le renforcement de l'autonomie des universités – incitées à fonctionner comme les grandes écoles avec une présidence forte et un conseil d'administration plus ouvert à des personnalités extérieures, notamment issues du monde économique –, l'incitation à la coopération entre institutions d'enseignement supérieur dans

---

<sup>632</sup> Les formes pédagogiques et les contenus réels des formations à l'entrepreneuriat seront analysés dans le chapitre 5.

<sup>633</sup> Hélène Buisson-Fenet, Xavier Pons, « L'eupéanisation de l'École française en débat. Le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires », *Politix*, 98, 2012, p. 129-146.

<sup>634</sup> Christine Musselin, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, 39, 2008, p.13-24.

<sup>635</sup> Premier entretien réalisé avec Jacques Bernard.

une logique de pôles régionaux (la coopération entre universités et grandes écoles, qui est imposée dans l'appel à projets pour créer un PEE, étant au passage surtout entendue comme la diffusion de « bonnes pratiques des secondes vers les premières), l'incitation également de la coopération de ces dernières avec les acteurs économiques et politiques de leur territoire (syndicats patronaux, organismes consulaires, collectivités, etc.) amenés à moyen-terme à financer les pôles, le recours plus généralement à des financements privées, la valorisation économique de la recherche, etc.

Quant aux instruments incitatifs utilisés dans le cadre de la politique de l'entrepreneuriat étudiant<sup>636</sup>, ils semblent par ailleurs typiques de la manière dont les pouvoirs publics cherchent désormais à réformer l'université, *i.e.* à travers l'inflexion progressive des pratiques quotidiennes plutôt que par l'imposition verticale de normes, conformément au processus itératif décrit par Christine Musselin. Proposant une « relecture de l'influence des idées sur le changement », cette dernière explique ainsi que ce sont désormais plutôt de nouvelles pratiques (comme la contractualisation) qui sont susceptibles de déboucher sur un nouveau référentiel (par exemple la modernisation de l'université) que l'inverse. C'est en ce sens, par exemple, que « la notion d'autonomie des établissements a été progressivement associée à celles de modernisation et de rationalisation de la gestion, d'exercice de leadership, de politiques budgétaires, de politiques d'offres de formation » ; et c'est plutôt, dans un second temps, que la constitution de la « doctrine » (justification, argumentation, légitimation) est venue accélérer et renforcer le mouvement<sup>637</sup>. Sans reprendre entièrement à notre compte la vision, empreinte d'un certain « complotisme », de Mireille Laon (agent de la DGCIS), qui va jusqu'à affirmer que « l'entrepreneuriat est un peu le cheval de Troie qui permettra d'introduire en douceur un certain nombre de réformes de l'enseignement supérieur »<sup>638</sup>, on fera l'hypothèse que l'introduction de l'enseignement en entrepreneuriat peut avoir certains effets sur l'organisation et la gouvernance de l'enseignement supérieur ou, du moins, être envisagé dans cette perspective par certains acteurs convaincus que, pour bien former à l'*entrepreneuriat*, il est préférable de disposer d'une université elle-même « entrepreneuriale »<sup>639</sup>. Cette thèse, consistant à défendre une forme d'homologie entre l'organisation de l'institution et la formation

---

<sup>636</sup> Qui seront étudiés de manière approfondie dans le quatrième chapitre.

<sup>637</sup> Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, *op.cit.*

<sup>638</sup> Entretien réalisé au MINEFI le 10/03/2011.

<sup>639</sup> Ce concept d'« université entrepreneuriale » a été développé par le chercheur américain Burton Clark : voir notamment son ouvrage intitulé *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*, Oxford, Pergamon & Elsevier Science, 1998

qu'elle dispense, est défendue par des institutions comme l'OCDE<sup>640</sup> ou par des chercheurs en entrepreneuriat tels que Caroline Verzat, professeure à l'école de commerce Novancia :

« Les meilleures universités qui forment à l'entrepreneuriat ont en commun un ensemble de caractéristiques : une **stratégie** portée par la direction générale, des **infrastructures** dédiées, une génération de **revenus propres**, des **pratiques pédagogiques actives**, des **partenariats avec le monde économique**, un **système formalisé d'évaluation des objectifs** et des **systèmes d'incitation et de formation** pour les personnels de l'université »<sup>641</sup>.

Les enjeux éducatifs d'un dispositif comme le *Plan Étudiants Entrepreneurs* ne se résument pas ainsi uniquement à l'évolution des méthodes pédagogiques et des contenus d'enseignement, mais ont également trait la diffusion d'une « culture entrepreneuriale » dans les établissements, et notamment au sein des universités qui en seraient les plus dépourvues<sup>642</sup>.

La constitution d'une offre de justifications plurielle associée à la politique de développement de l'entrepreneuriat étudiant – autorisée par la polysémie de cette catégorie émergente – rend possible à partir de 2009, un élargissement du champ de l'entrepreneuriat, c'est-à-dire des pratiques auxquelles il peut renvoyer, du public auquel il peut s'adresser ou encore du type d'agents autorisés à s'en saisir. Cette *problématisation* élargie débouche, pour le dire dans les termes de Michel Callon<sup>643</sup>, sur un processus d'*intéressement* puis d'*enrôlement* d'un nombre croissant d'acteurs au principe de l'élaboration du *plan Étudiants Entrepreneuriat*. L'adoption du plan, en 2009, marque ainsi le début de cette « seconde vie » qu'entament les problèmes pris en charge par les pouvoirs publics<sup>644</sup>. C'est durant cette phase qu'un problème est intégré dans le travail de l'administration, que des bureaucrates se spécialisent dans son traitement et se chargent de le traduire en instruments d'action publique, étape qui n'est pas sans en provoquer inmanquablement de nouvelles redéfinitions. La structuration de la coalition administrative en charge de l'entrepreneuriat étudiant fait l'objet de la seconde section de ce chapitre.

---

<sup>640</sup> Voir par exemple le numéro 3 (2005) de la revue de l'OCDE *Politiques et gestion de l'enseignement Supérieur*, intitulé « L'entrepreneuriat ».

<sup>641</sup> Caroline Verzat, « Université Entrepreneuriale n'est pas un oxymoron », *L'Expansion-Entrepreneuriat*, 1, 2009.

<sup>642</sup> Ces différents registres, de ce que nous avons désigné comme le processus de « requalification éducative » de l'entrepreneuriat, font écho aux différents usages – économique, social, interne à l'enseignement supérieur – faits par les agents chargés d'éduquer à l'entrepreneuriat au sein des établissements et qui seront présentés dans le chapitre 6. Il sera alors temps d'en approfondir les enjeux.

<sup>643</sup> Michel Callon, *op.cit.* ; Michel Callon, « On Interests and their Transformation : Enrolment and Counter-Enrolment », *Social Studies of Sciences*, 4, 1982, p. 615-625.

<sup>644</sup> Erick Neveu, *Sociologie politique des problèmes publics, op.cit.*, p. 185.

## II. La structuration d'un espace administratif

Une fois actée, au tournant des années 2008-2009, la volonté de l'Industrie, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur de « faire quelque chose ensemble » pour promouvoir l'entrepreneuriat étudiant, les équipes se mettent au travail. Le déploiement du *plan Étudiants Entrepreneurs* entre 2009 et 2012, puis du *plan Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* entre 2013 et 2016, sont rendus possibles par la constitution d'une équipe de travail dédiée au sein de l'administration centrale. Cette équipe s'appuie elle-même sur des acteurs extérieurs qui, intéressés à différents égards par l'entrepreneuriat, participent de différentes manières à la définition et à la mise en œuvre d'une politique nationale dans ce domaine. Il s'agit, dans le second mouvement de ce chapitre, de retracer les modalités de l'institutionnalisation progressive de cet espace de production d'une politique<sup>645</sup>, au confluent des univers technocratique, économique et académique.

Nous nous intéresserons d'abord à l'émergence d'une coalition administrative au sein de l'administration centrale, dont la DGESIP s'impose comme l'institution *leader*. Nous montrerons ensuite que, si la relégation administrative dont le dossier de l'entrepreneuriat étudiant fait l'objet indique une faible institutionnalisation de cette catégorie d'action publique, cette situation peut aussi constituer un atout pour son émergence. Nous nous intéresserons enfin au rôle et aux modalités de la participation d'acteurs « extra étatiques ».

### *A. Une coalition administrative interministérielle dominée par la direction de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP)*

Déployer un dispositif d'action public implique que des acteurs, au sein des services de l'État, soient chargés de sa conception et sa gestion. Si, en raison de la volonté politique déjà ancienne de leurs directions d'agir dans ce domaine, on peut, au début de l'année 2009, identifier des agents de la DGRI et de la DGCIS en charge du dossier de l'éducation à l'entrepreneuriat, ce n'est pas encore le cas au sein de la DGESIP. La situation évolue cependant rapidement au cours des années qui suivent puisque des agents sont progressivement affectés au traitement de ce dossier au sein de la DGESIP, au point qu'elle en devient petit à petit l'appui institutionnel principal. Nous montrerons que la stabilisation progressive d'une coalition administrative, interministérielle et interdirectionnelle en charge de l'entrepreneuriat étudiant constitue la

---

<sup>645</sup> Vincent Dubois, « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », *op.cit.*

condition de possibilité de la mise en œuvre de cette politique (et indique une volonté politique en la matière) mais que l'imposition de la DGESIP à sa tête a, dans le même temps, pu conduire à un désengagement relatif de la Recherche et de l'Industrie.

### **1. La désignation d'acteurs en charge de l'entrepreneuriat étudiant au sein de la DGESIP**

Une fois l'impulsion politique donnée début 2009, ce sont des agents bureaucratiques des trois directions impliquées qui sont chargés de l'opérationnalisation du *plan Étudiants Entrepreneurs*, notamment de la rédaction, du lancement et du suivi de l'appel à projet qui en constitue la pièce maîtresse. Les trois agents, dont les noms figurent sur l'appel à projet et que l'enquête a permis d'identifier comme les personnes les plus directement impliquées dans son déploiement, sont Mireille Laon pour la DGCIS, Annie Paquelet pour la DGRI et Odile Meyer-Oullier pour la DGESIP. Toutes trois sont des fonctionnaires de niveau intermédiaire, au sens où Julien Barrier, Jean-Marie Pillon et Olivier Quéré désignent les « cadres intermédiaires de la fonction publique » comme des agents qui « en raison de leur position dans les hiérarchies administratives [entre les hauts fonctionnaires et les *street level bureaucrats*] sont investis d'un travail de traduction et d'opérationnalisation d'objectifs généraux et abstraits en prescriptions et règles pratiques »<sup>646</sup>. Les deux premières fonctionnaires citées occupent, respectivement à la DGCIS et à la DGRI, des postes de chargés de mission (de catégorie A) dédiés à la promotion de l'entrepreneuriat étudiant et ce, depuis la fin des années 1990 pour la première et depuis 2008 pour la seconde. La représentante de la DGESIP, quant à elle, n'occupe pas un poste consacré à l'entrepreneuriat : attachée principale d'administration, elle est adjointe au chef du département de la Stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, au sein du service Formation et emploi (il s'agit également d'un poste de catégorie A). N'ayant guère de connaissance du dossier de l'entrepreneuriat<sup>647</sup>, elle est chargée de ce dossier par sa direction qui le « découvre » en même temps qu'elle et l'attribue, conformément au cadrage qui en a été fait, au service qui est en charge de l'insertion professionnelle.

Dès 2010, cette petite équipe opérationnelle d'agents administratifs est renforcée, du côté de la DGESIP, par la nomination de deux acteurs clefs : Jacques Bernard et Alain Bayard,

---

<sup>646</sup> Julien Barrier, Jean-Marie Pillon, Olivier Quéré, « Les cadres intermédiaires de la fonction publique. Travail administratif et recompositions managériales de l'État », *Gouvernement et action publique*, 4, 2015, p. 9-32.

<sup>647</sup> Sa seule expérience antérieure, ayant un lien avec la thématique de l'éducation à l'entrepreneuriat, est un passage par le bureau chargé des écoles d'ingénieur et des écoles de commerce, où elle s'était occupée de la commission mise en place en 2001 pour évaluer les formations et diplômes de gestion (« commission Helfer »).

respectivement issus du monde industriel et du monde universitaire et qui vont piloter le lancement de la politique de l'entrepreneuriat étudiant depuis des positions à la marge de l'administration de l'Enseignement supérieur. Même si c'est encore plus vrai pour le second qui n'exerce qu'une mission non rémunérée au ministère en conservant son poste d'universitaire, J. Bernard et A. Bayard incarnent en effet acteurs issus de la « société civile », « désignés *ès* qualités » pour « intervenir dans la fabrication d'une politique ». Vincent Dubois décrit ce type d'agent comme « des auxiliaires d'autant plus efficaces du pouvoir politique qu'ils n'apparaissent pas comme tels mais se présentent comme indépendants de lui, c'est-à-dire comme les agents d'un champ doté de règles et de logiques irréductibles à celles des gouvernants. »<sup>648</sup>

Le premier, Jacques Bernard, est nommé au ministère par Patrick Heztel en tant que chargé de mission « Relations Universités-Entreprises ». Même si la mission est formellement rattachée au service Formation et emploi de la DGESIP, il s'agit tout de même d'un poste situé hors de la hiérarchie administrative, c'est-à-dire directement relié à Patrick Hetzel lui-même et qualifié de ce fait de « politique » par les acteurs interrogés. S'il n'est pas écarté immédiatement par la nouvelle ministre, qui arrive au pouvoir suite à l'alternance politique de 2012, il semble qu'il ait cependant été « placardisé » et conduit à prendre sa retraite six mois après (soit un an avant la fin prévue de son contrat). Marie Coulon, qui a travaillé avec lui, se souvient pour sa part d'« un poste un peu satellitaire, un petit poste sur le côté »<sup>649</sup>, ce qui indique à la fois une certaine liberté de celui qui l'occupe mais aussi un pouvoir d'influence relativement limité.

### **Encadré 13 : Jacques Bernard : le « poisson-pilote » des relations universités-entreprises au sein de la DGESIP**

Ecarté à la cinquantaine d'un poste de directeur de la filiale allemande d'un gros groupe de transports, J. Bernard se recycle à partir de 2002 dans l'administration de l'enseignement supérieur. Il occupe d'abord, pendant une dizaine d'année, le poste de directeur de l'école d'ingénieur Sup'méca (dont il est un ancien élève) jusqu'à ce qu'il ait effectué le nombre maximum de mandats. C'est alors que Patrick Hetzel lui propose un poste de chargé de mission à la DGESIP, qu'il va occuper deux ans, avant de prendre sa retraite. Depuis son départ, il continue à faire un peu de *consulting* sous le statut d'autoentrepreneur. J. Bernard avait été, dès 2004, nommé président du « Haut Comité éducation-économie-emploi, par François Fillon alors ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche et dont P. Hetzel est un proche. Même si J. Bernard ne semble guère faire de cas

<sup>648</sup> Vincent Dubois, « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », *op.cit.*, p.25.

<sup>649</sup> Entretien avec Marie Coulon, réalisé le 25/03/15.

de ce passage par une instance, qui ne s'est pas illustrée par une intense activité, il y a néanmoins noué des liens décisifs pour son embauche au ministère, quelques années plus tard, par P. Hetzel.

Cette « seconde carrière » dans l'enseignement supérieur a constitué, pour J. Bernard, une opportunité de rentrer en France mais elle a aussi occasionné une perte de salaire non négligeable par rapport à ce qu'il gagnait dans l'industrie. Le fait qu'il se trouve, au moment où il est nommé au ministère, en fin de carrière est au principe de la relative liberté avec laquelle il se permet d'agir. Sa bonne connaissance du monde de l'industrie et de l'enseignement supérieur ainsi que la confiance personnelle de P. Hetzel sont également des atouts dont il bénéficie pour faire avancer « son » dossier des relations universités-entreprises. Cependant, son faible capital bureaucratique<sup>650</sup>, lié à la fois à son absence d'expérience au sein de l'administration et au poste « hors hiérarchie » qu'il occupe, apparaît aussi comme un handicap, notamment dans le cadre des négociations interministérielles.

La mission de « chargé des relations universités-entreprises » étant au départ relativement peu définie, son titulaire explique, en entretien, comment ont été négociés son dimensionnement plus précis ainsi que l'intégration de la thématique de l'entrepreneuriat :

**« Comment ça s'était fait en fait ? Le poste a été créé ? On est venu vous chercher ?**

Bon, Patrick Hetzel, quand il est arrivé au poste de directeur général, ça devait être dans les années 2008-2009, je crois...et, comme je l'ai dit, il voulait faire de l'insertion professionnelle. Et il se trouve qu'à l'époque, moi, je dirigeais une école d'ingénieur, et je travaillais avec eux parce que je négociais avec eux entre autres mes contrats quinquennaux. Donc, un jour je négocie...enfin, je vais le voir pour la dernière négociation...et puis, je lui dis : "ça va être la dernière parce que moi, je m'en vais". Je quittais mon poste six mois après, parce que j'étais atteint par la limite du nombre de mandats. Et il me dit : "qu'est-ce que vous allez faire ?". Je lui dis : "ben écoutez, j'en sais rien, je vais peut-être prendre ma retraite". Il me dit : "non, j'ai peut-être des choses à vous proposer, laissez-moi réfléchir, revenez, je vous ferai signe". Et, effectivement, quelques mois après, il me fait signe. Il me dit : "voilà, je veux absolument développer les relations entre les entreprises et les universités et je pense que vous avez le bon profil pour ça. Donc je crée un poste de chargé de mission auprès de moi et, si ça vous intéresse, je vous le donne." [...]

**Les relations universités-entreprises », c'est un sujet vaste...**

Oui, tout à fait. C'est pour ça que j'ai dit à Hetzel qu'il fallait cibler ma mission, les sujets sur lesquels je travaille, sinon rien ne se fera. Le choix a été fait que je travaille sur les trois sujets liés aux trois référentiels : entrepreneuriat, intelligence économique et connaissance de l'entreprise<sup>651</sup>. »

Les trois référentiels, auxquels fait référence J. Bernard, sont des dispositifs issus d'une collaboration entre les pouvoirs publics et le MEDEF, destinées à rapprocher les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises. L'accord-cadre signé entre le MEN, le MESR et le

<sup>650</sup> Sylvain Laurens, *Les courtiers du capitalisme*, op.cit.

<sup>651</sup> Second entretien, qui a lieu après son départ. J. Bernard. Ce dernier s'y exprime plus librement que lors du premier entretien qui s'était tenu en 2010 au ministère, en présence de deux de ses collègues.

MEDEF en juin 2010 – renforcé en novembre 2010 par une convention-cadre conclue entre la CPU et le MEDEF – prévoit ainsi que soient mis en place trois groupes de travail, composés d’acteurs publics et privés, chargés d’élaborer un référentiel « Connaissance de l’entreprise », un référentiel « Intelligence économique et nouveaux risques au 21<sup>ème</sup> siècle» et le référentiel « Entrepreneuriat et esprit d’entreprendre » dont il a déjà été question. Ces référentiels de compétences ont pour but de « permettre aux établissements d’enseignement supérieur de se doter d’outils et d’élaborer des projets d’actions destinés à mieux faire connaître l’entreprise aux étudiants »<sup>652</sup>.

C’est donc, dans un premier temps, principalement à travers le pilotage de l’élaboration du référentiel de compétence « Entrepreneuriat et esprit d’entreprendre » que J. Bernard participe à l’élaboration de la politique de l’entrepreneuriat étudiant<sup>653</sup>. Mais il s’implique également dans la mise en place des Pôles de l’Entrepreneuriat Étudiant (PEE) sachant, qu’au moment où il prend ses fonctions, aucun agent administratif du service Formation et emploi n’a la charge exclusive de ce dossier (on a vu que l’adjointe au chef du département de la Stratégie de l’enseignement supérieur et de l’insertion professionnelle, Odile Meyer-Oullier suivait ce dossier pour la direction mais que ce n’était là qu’une de ses attributions parmi d’autres). C’est donc J. Bernard qui devient le principal représentant de la DGESIP dans les instances interministérielles qui se chargent de mettre en place les PEE. Il siège ainsi, aux côtés des chargés de mission entrepreneuriat de la DGRI (Annie Paquelet puis Claire Pivot qui la remplace en 2011) et de la DGCIS (Mireille Laon) ainsi que du représentant de la Caisse des dépôts et consignations (Marc Sainte-Olive), au sein du Comité des financeurs, qui assure le suivi opérationnel de la mise en place des PEE. Ce comité, qui représente les différentes institutions finançant le *Plan Étudiants-Entrepreneurs*, se réunit une fois par trimestre pour faire le bilan des actions des PEE<sup>654</sup>.

Le parcours de Jacques Bernard, qui a effectué l’essentiel de sa carrière comme ingénieur civil dans l’industrie, fait objectivement de lui quelqu’un de relativement extérieur à l’administration et c’est bien comme tel qu’il se percevait. Par cette méthode consistant en quelque sorte à « court-circuiter » la hiérarchie administrative en nommant, sur un poste de chargé de mission directement relié à lui, un *outsider*, P. Hetzel espère faire avancer plus vite le dossier des relations Universités-Entreprises. J. Bernard insiste ainsi, en entretien, sur la

---

<sup>652</sup> Accord-cadre signé le 22 juin 2010 par Laurence Parisot (présidente du MEDEF), Valérie Pécresse (ministre de l’Enseignement supérieur et de la Recherche) et Luc Châtel (ministre de l’Éducation nationale).

<sup>653</sup> Nous reviendrons longuement sur le fonctionnement de ce groupe de travail un peu plus loin dans ce chapitre.

<sup>654</sup> Les instruments de cette politique publique feront l’objet d’une analyse précise dans le chapitre 4.

légitimité entrepreneuriale qu'il possède, c'est-à-dire sa connaissance du monde de l'entreprise (« la vraie vie »), ainsi que sur la relative liberté que lui autoriserait sa position d'*insider/outsider* par rapport à une administration avec laquelle il aime à prendre ses distances, parfois avec une certaine ironie :

**« Pourquoi ne pas avoir laissé gérer ce dossier par le département de l'insertion ?**  
Le problème du ministère, c'est qu'il y a plein de fonctionnaires extrêmement compétents mais, si j'étais méchant, je dirais que ce sont des gens qui ne connaissent pas la vraie vie c'est-à-dire que ce sont des gens qui ont fait toute leur carrière dans l'administration »<sup>655</sup>

Maud Cordier, la directrice de cabinet de P. Hetzel, valorise l'action de J. Bernard sur le même registre de l'opposition à la « pesanteur administrative »<sup>656</sup> :

« Et puis on avait recruté Jacques Bernard qui était le poisson-pilote en fait, hors cadre. C'était le directeur général de Sup'méca, une grosse école d'ingénieur. [...] Parce que là où c'est plus compliqué, c'est que si vous demandez...l'administration, c'est très hiérarchisé, très tubulaire...si vous demandez à un service de prendre en charge ces questions-là, il va vous faire un travail très administratif, et l'administration est très performante pour créer de la norme à partir du concept que vous lui indiquez. Voilà, j'imagine le truc comme ça, et il va vous dire "voilà comment on le codifie et on le normalise, comment on le finance pour aller jusqu'au bout de la chaîne". En revanche, pour initier des choses très partenariales, à la limite presque hors-norme, en essayant de s'abstraire de ces questions-là, il faut forcément travailler hors hiérarchie. Enfin, il faut des poissons-pilotes, il faut des chefs de projet. Là, on a eu Jacques Bernard qui a un peu essuyé les plâtres, qui était chargé de prendre le sujet de A à Z, avec la dimension politique du directeur, quoi. C'est-à-dire qu'il lui était relié directement. Mais ça c'est compliqué à générer dans une administration parce que vous avez un organigramme et c'est parfois compliqué d'imposer les gens. Donc soit on s'impose parce qu'on a des compétences sur le sujet, soit parce qu'on a le soutien de la direction. Bon, Jacques avait les deux ! [...]

Elle me précise, hors enregistrement à la fin de l'entretien, la vision qu'elle a aujourd'hui de « l'administration » qu'elle a quittée :

« L'administration, c'est tout ce que j'imaginai. Je suis ravie d'y avoir travaillé. Mais c'est infernal ! Il y a à la fois la réunion d'une somme de compétences incroyable...mais il y a une inertie ! Les gens sont coupés du terrain, ils ont fait des carrières entières dans l'administration. Ils sont très doués dans la normalisation, la mise en normes mais ils ont vraiment du mal avec l'opérationnalisation. »

---

<sup>655</sup> Second entretien (il n'aurait pas, en effet, pu tenir ce genre de propos lors du premier entretien devant ses collègues fonctionnaires).

<sup>656</sup> Si elle a elle-même effectué une large partie de sa carrière dans l'administration (rectorat, établissements scolaires et ministères), elle est, au moment de l'entretien, partie travailler au MEDEF.

La seconde personne « hors cadre », qui est nommée au début de l'année 2010, pour « faire avancer » le dossier de l'entrepreneuriat étudiant, est Alain Bayard, professeur de gestion dans une université de la région Est (en poste dans un IAE) et initiateur de la première Maison de l'entrepreneuriat. Dès le lancement du Plan à l'automne 2009, est annoncée<sup>657</sup> la nomination prochaine d'une personnalité en charge de la coordination nationale de l'entrepreneuriat nouvellement créée. A. Bayard, qui avait été l'un des interlocuteurs de la DGRI lors du déploiement du concept de Maisons de l'entrepreneuriat<sup>658</sup>, est alors, selon ses dires, un peu surpris de ne pas avoir été consulté pour l'élaboration du plan. Quand il en entend parler, il prend lui-même contact avec le MESR qui le nomme peu après coordinateur national de l'entrepreneuriat étudiant. Si cette mission est interministérielle, dans les faits, elle plus directement rattachée à la DGESIP qu'aux deux autres directions. Voilà comment les choses se sont déroulées d'après le récit qu'en fait le principal intéressé :

« J'étais alors directeur d'un labo donc j'étais un peu sorti du système<sup>659</sup>. Et quand il y a eu l'appel d'offre, là en novembre, quand j'ai découvert cette lettre de Patrick Hetzel... j'ai pris contact avec le ministère, et là, pour ne rien vous cacher, le cabinet de Péresse m'a dit "justement, on pensait à vous, on pensait à vous contacter". C'était peut-être tout à fait adroit de leur part de dire qu'ils pensaient à moi, sauf que... Ça, c'est pour vous expliquer comment ça se passe aussi. On balance cet appel d'offre, je sais pas, on aurait pu être... au courant, quoi ! Pas pour y répondre, mais je sais pas, j'ai été un peu étonné... Qui c'est qui rédige ça ? Comment ça se...

**Qu'il n'y ait pas eu une consultation en amont ?**

Ben oui ! On met quoi dedans, etc. ? Ben là on m'a dit "on pensait à vous, on voulait justement vous contacter". Le "justement" était peut-être purement politique, hein ! Puis, c'est allé très vite, en trois mois... j'étais pas en France... et on m'a envoyé un mail me disant "est-ce que vous acceptez votre ordre de mission ?". J'ai dit "attendez, je suis au Liban, je vois pas de quoi vous me parlez. Si vous l'avez envoyé par courrier...". Et c'était en fait une lettre de mission de Péresse et Novelli qui donne un cadre à cette coordination nationale. Et après j'ai rencontré Patrick Hetzel qui m'a dit que, voilà, ils aimeraient bien que je m'occupe de cette coordination nationale et tout ça. »<sup>660</sup>

Acceptant la mission qu'on lui propose, il coordonne ainsi, de 2010 à 2012, le développement des PEE avant d'être renouvelé à ce poste depuis 2012, par la nouvelle majorité politique, avec

---

<sup>657</sup> L'une des mesures du Plan (16 novembre 2009) est la suivante : « *Le lancement d'une mission de coordination nationale sur l'entrepreneuriat. Une personnalité sera prochainement missionnée pour suivre la mise en œuvre de ces mesures, veiller à l'animation du réseau des "référénts entrepreneuriat", et formuler des propositions complémentaires pour les aider dans leur mission. Elle travaillera en lien avec la Conférence des présidents d'universités, la Conférence des établissements et écoles de formations des ingénieurs, et la Conférence des grandes écoles* ».

<sup>658</sup> Il est notamment l'auteur de deux rapports remis à la direction de la Technologie et qui sont servi d'appui à la généralisation des maisons de l'entrepreneuriat.

<sup>659</sup> Il ne dirige plus la Maison de l'entrepreneuriat qu'il a créée.

<sup>660</sup> Entretien avec Alain Bayard, le 02/12/2010.

pour mission de développer les PÉPITE. La mission n'est plus, depuis 2013, interministérielle mais uniquement rattachée à l'Enseignement supérieur.

**Encadré 14 : Alain Bayard, un universitaire en gestion devenu le coordinateur national du Plan Étudiants Entrepreneurs**

Lorsqu'il est chargé, par la lettre de mission de Patrick Hetzel, datée du 17 juin 2010, de « l'animation d'une *Mission de coordination nationale pour l'entrepreneuriat étudiant* créée à cette occasion », Alain Bayard est âgé de quarante-quatre ans et professeur de gestion à l'université dans une université de l'Est de la France. A la suite de la soutenance, dans cette même université en 1994, d'une thèse en stratégie (intitulée *Construction d'un cadre d'analyse des déterminants de la performance dans les opérations de diversification par acquisition*), A. Bayard y est recruté comme maître de conférences. Après un passage par un IUT situé dans une annexe de l'université, sise dans une petite ville, il revient au sein de l'université centrale (dans une UFR d'économie-gestion) avant d'être nommé, suite à sa réussite à l'agrégation de gestion en 2005, professeur à l'IAE.

À partir du début des années 2000, il s'était investi (comme on l'a déjà vu) dans la fondation d'une Maison de l'entrepreneuriat puis avait collaboré avec la DGRI à la mise en réseau des autres Maisons de l'entrepreneuriat qui sont alors créées. C'est à la même époque qu'il avait orienté progressivement ses travaux de recherche sur l'entrepreneuriat, et plus spécifiquement sur la thématique de l'éducation à l'entrepreneuriat. Il est ainsi l'auteur ou le co-auteur de plusieurs publications portant sur « l'intention entrepreneuriale des étudiants ». Cet intérêt pour l'entrepreneuriat est également lié à la participation d'A. Bayard à plusieurs projets de création d'entreprises et à une conviction bien ancrée qu'il s'agit d'un enjeu crucial pour le développement des territoires (voir *supra*). Reliant ses expériences réelles en la matière et son activité d'enseignant-chercheur, il aime à dire que les revers qu'il, a connus en participant à des créations d'entreprises, constitue aujourd'hui « *tout son patrimoine pédagogique* ». Il participe, à la création de l'Académie de l'Entrepreneuriat qui entend justement faire dialoguer chercheurs, enseignants et praticiens.

Il est assez difficile de le situer politiquement : on peut seulement indiquer que lui-même se déclare (suite à nos questions à ce sujet en entretien) « pragmatique » et désireux de se situer au-delà d'un clivage gauche-droite (« le système français, il va complètement dans le mur, tant qu'on va continuer à raisonner en pour et contre Sarko ») et qu'il a été nommé par un gouvernement de droite et reconduit, dans sa mission, par un gouvernement de gauche. Notons aussi qu'il regrette que son premier projet de Maison de l'entrepreneuriat ait été localement « *ait été torpillé par des réseaux francs-maçons* » (extrait d'entretien, déjà cité plus haut).

Bâtisseur de réseaux entre les différents pôles de l'espace de la cause, courroie de transmission des attentes du ministère envers les agents de terrain et porte-parole de ces derniers auprès de la tutelle, A. Bayard dispose, du fait de son parcours, de certaines ressources pour endosser un rôle de *porteur*. Il circule ainsi aisément entre l'univers académique – auquel il appartient – et les univers technocratique et économique – qu'il connaît déjà un peu aussi (voir encadré ci-dessus). Lui-même astreint à faire physiquement « la navette » entre Paris et la ville de province

où il continue à travailler et résider, il prend en outre très au sérieux la question des conditions matérielles de possibilité de l'émergence d'un réseau national des agents pédagogiques de l'entrepreneuriat : il accorde par exemple une grande importance à la question du placement des réunions, qu'il tente au maximum de regrouper avec d'autres événements (en organisant par exemple des réunions des référents entrepreneuriat en marge du Salon des Entrepreneurs, du congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat ou encore des Rencontres Universités-Entreprises) mû notamment par le souci de limiter les déplacements des « provinciaux » à Paris tout en veillant à leur intégration au réseau.

Sa position, devenue centrale au sein de l'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat depuis sa nomination en tant que coordinateur du plan, ne cesse de se renforcer depuis lors, comme le montre son accession à la présidence de l'Académie de l'Entrepreneuriat en 2014 ou encore à la direction de *PÉPITE-France* (structure créée au sein de la FNEGE en 2015 pour remplacer à terme la mission de coordination nationale de l'entrepreneuriat étudiant<sup>661</sup>). Cette mise en lumière personnelle n'est pas sans déplaire à certains de ses collègues universitaires – investis de toute aussi longue date que lui dans la promotion de l'entrepreneuriat mais qui demeurent dans l'ombre<sup>662</sup> – ou d'acteurs du pôle économique – qui menaient déjà des actions en faveur de l'entrepreneuriat étudiant et ne goûtent guère cette concurrence d'un « professeur », adoubé par le ministère mais auquel ils ne sont pas prêts à reconnaître une légitimité entrepreneuriale<sup>663</sup>.

Au sein de la DGESIP, la répartition des tâches entre Alain Bayard et Jacques Bernard s'est faite, d'après le second, conformément à leurs ressources respectives :

« Bayard est en charge de la coordination des pôles, ce qu'il sait faire, alors que pas moi. Il a la légitimité pour ça, il connaît, il est connu, il a écrit plein de livres sur l'entrepreneuriat, vous tapez son nom sur internet, vous avez une liste comme ça ! Par contre, moi, je peux lui fournir la puissance du ministère, comme support, la puissance administrative. »<sup>664</sup>

Cela n'empêche pas que les relations aient pu se tendre entre eux à certains moments, comme le suggère A. Bayard dans cet extrait d'entretien où il relate les difficultés qu'il a rencontrées à s'imposer au ministère, en tant qu'universitaire et non parisien<sup>665</sup> :

---

<sup>661</sup> Voir chapitre 4.

<sup>662</sup> Bernard Jayet, acteur central de l'éducation à l'entrepreneuriat au début des années 2000 (il contribue à créer l'OPPE) s'en plaint, par exemple, en entretien et cherche à minorer l'intérêt des *PEE*.

<sup>663</sup> Adel Benussa tient par exemple à la fin de l'entretien, « en off », ce type de propos.

<sup>664</sup> Second entretien.

<sup>665</sup> Sachant qu'en plus, il ne bénéficie au départ d'aucune décharge pour sa mission. Il en obtiendra toutefois assez rapidement une ainsi qu'un budget de fonctionnement pour la mission et même, en 2014, la création d'un poste de

« Si vous voulez faire des choses [dans le cadre de cette mission], ben pendant deux ans, vous changez de métier, quoi! Ça ne se passe pas à x [sa ville de province], hein! Pour ne rien vous cacher, sur le plan organisationnel, je m'aperçois qu'à un moment donné, les fonctionnaires...[rires] je suis fonctionnaire, hein, mais les fonctionnaires dans les ministères...si vous n'y êtes pas, ben ils tricotent pendant ce temps! Donc là, par exemple, il y a eu deux échanges de mails, le ton commençait à monter et ils disent "il y a qu'à faire une réunion". Ils savent que je suis à x, ils se disent "avant qu'il remonte, il y a au moins quatre jours." [...] Bon, là, je vois un peu les limites. Au début, on m'a demandé si je voulais un bureau au ministère...comme j'ai pas l'expérience, et puis j'avais pas envie d'aller habiter à Paris...j'ai pas voulu.

**Et du coup, c'est un peu repris administrativement ?**

Ah ben oui! C'est là où vous vous dites, il y a des choix à faire [...] Tout se passe à Paris. Bernard, il s'est installé dans les fonctions alors qu'au début il était seulement un interlocuteur...»<sup>666</sup>.

A. Bayard critique aussi l'élaboration du Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre » dont J. Bernard a la charge. Le premier ne voit pas forcément d'un très bon œil, ni l'implication du MEDEF dans le groupe de travail, ni l'existence même de ce groupe « qui fabrique un référentiel dans l'ombre, hors de la communauté universitaire des responsables des PEE et des référents entrepreneuriaux des établissements »<sup>667</sup>. Cette remarque laisse à voir une concurrence entre, d'un côté, des universités – qui incarnent « le terrain » – et, de l'autre, le ministère et le MEDEF qui, quoique dépourvue de réelle légitimité (le second surtout), négocierait « au sommet ». L'existence de ce tensions montrent que, malgré les ressources possédé par A. Bayard, il n'est pas toujours aisé, pour ce professeur non parisien, de trouver sa place au sein des institutions politiques centrales.

A partir de 2010, l'équipe en charge de l'entrepreneuriat au sein de la DGESIP est renforcée : plusieurs postes administratifs lui sont affectés.

En septembre 2010 est d'abord créé un poste catégorie A de « chargé de l'entrepreneuriat étudiant » au sein du département de la Stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (service Formation et Emploi). Cette création permet, d'après Marie Coulon, l'attachée d'administration centrale qui est recrutée, l'intégration officielle du dossier de l'entrepreneuriat dans les attributions des services de la DGESIP :

« Il y a eu ce fameux plan fin 2009. Et, en 2010, Patrick Hetzel dit qu'il faut absolument que ce dossier soit repris dans le département. Il y avait une volonté que ce plan soit rattaché à sa direction. Jacques Bernard était chargé de mission auprès de Patrick

---

support au sein de la DGESIP entièrement dédié à la mission (sur lequel il fait nommer une administrative qui travaillait avec lui à l'IAE).

<sup>666</sup> Entretien

<sup>667</sup> Carnet de terrain, seconde réunion du groupe de travail au MESR (29 mars 2011).

Hetzel...mais Hetzel a souhaité que ce plan soit également rattaché à sa direction et donc pris en charge dans mon département. »<sup>668</sup>

Le récit que fait Marie Coulon de la manière dont elle rejoint, un peu par hasard et de manière assez informelle au début, l'équipe en charge du dossier de l'entrepreneuriat au sein de son département (qui ne compte alors aucun agent bureaucratique dédié à son traitement) indique la faible institutionnalisation de ce champ de l'action publique :

« En arrivant [du bureau du doctorat qui disparaît alors], je ne vous cache pas que j'ai fait un peu le pompier de service dans ce département car je n'avais pas de fiche de poste bien définie comme aujourd'hui. Comme il avait à l'époque les schémas directeurs des BAIP<sup>669</sup> qui avaient été transmis à Patrick Hetzel, par les 87 universités, j'ai étudié ces 87 schémas. Je ne vous cache pas que je n'y comprenais pas grand-chose au début. [...]

Et, donc à un moment donné, début 2010...quand le plan a pris de l'envergure, avec l'appel à projet, etc...on me dit "mais Marie, est-ce que tu ne voudrais pas commencer à nous aider sur le plan ?". Je dis "pourquoi pas ?". Et c'est comme ça que je me suis lancée sur le plan. Et après le poste a été...j'ai complètement déchargée du reste de ce que j'avais, des stages, du handicap, de tout ce qu'on avait pu me coller pour me centrer sur l'entrepreneuriat et la mission de coordination. Ça, ça m'a beaucoup engloutie aussi. Et du coup, je suis tombée dans la bassine !

#### **Sans connaître avant ?**

Voilà. Evidemment maintenant avec une fiche de poste extrêmement bien détaillée.

#### **A quoi correspond exactement le poste ?**

Je suis chargée de l'entrepreneuriat. Je consacre une moitié de mon temps de travail à ma direction et l'autre moitié de mon temps à la coordination nationale avec Alain Bayard. Au départ, sur la coordination, on était que tous les deux. [Rires] Donc c'était un petit peu rude !

#### **Mais quand vous dites travailler pour votre direction, c'est en lien avec l'entrepreneuriat?**

Que de l'entrepreneuriat ! En fait, je suis plongée dedans jusqu'au cou, je suis tombée dans la marmite en 2010 ! »

Quand Odile Meyer-Oullier puis Jacques Bernard partent successivement à la retraite en 2012, Marie Coulon se retrouve alors la seule agent de la DGESIP en charge du dossier de l'entrepreneuriat. Elle remplace de ce fait J. Bernard au sein du Comité des financeurs des pôles et forme désormais un binôme opérationnel avec A. Bayard qui « survit » (contrairement à J. Bernard) à l'alternance politique :

« Avec Alain, on faisait les Rencontres Universités-entreprises, les salons, on portait les kakémonos, les *flyers*, on déplaçait les banderoles au salon de l'entrepreneur...On a tout fait, hein, au départ ! »

---

<sup>668</sup> Entretien.

<sup>669</sup> Bureaux d'aides à l'insertion professionnelles, créés suite à la LRU dans les universités.

Formellement, elle est censée partager son temps équitablement entre un travail administratif classique, soumis à la hiérarchie de sa direction (mais qui concerne aussi l'entrepreneuriat), et un travail de support auprès de la mission de coordination nationale dirigée par A. Bayard.

En 2013, leur binôme est renforcé par la création d'un nouveau poste de « chargée d'animation et de coordination pour l'entrepreneuriat » (catégorie A). Sis au sein du même département – renommé en 2012 département du Lien formation-emploi – que le poste occupé par Marie Coulon, ce nouveau poste a la particularité d'être entièrement dédié à la mission de coordination du plan. La jeune femme, qui l'occupe depuis sa création, est diplômée de l'IAE où Alain Bayard est en poste et où elle a également exercé (une fois ses études terminées) le travail de responsable des relations avec les entreprises avant de rejoindre le ministère.

Durant les années qui suivent l'annonce du plan en 2009, se structure ainsi progressivement, au sein de la DGESIP, une petite équipe en charge de l'entrepreneuriat étudiant. Ces agents organisent le déploiement et le suivi des PEE puis des PÉPITE, en collaboration avec les agents des autres institutions qui participent également à leur financement<sup>670</sup> : DGRI, DGCIS et Caisse des dépôts et consignations (CDC). Mais, le fait que la DGESIP soit, entre 2010 et 2013, la seule à créer des postes dédiés à l'entrepreneuriat étudiant, indique son investissement croissant par rapport à ce dossier. « Côté DGESIP, à un moment, eux, c'est clair qu'ils ont mis des gens sur ce sujet-là. », comme l'énonce en entretien Claire Pivot (agent de la DGRI), soulignant, en creux, que ce n'est pas le cas des autres administrations qui portent le *plan Étudiants Entrepreneurs*. Cette inégalité est au principe des concurrences qui émaillent la constitution d'une coalition interministérielle en charge de cette politique.

## **2. Une coalition interministérielle sous tension**

Si l'émergence d'une coalition administrative interministérielle et interdirectionnelle rend possible le déploiement d'une politique nationale de l'entrepreneuriat étudiant, plus ambitieuse que ne l'avait été le dispositif des Maisons de l'entrepreneuriat, la collaboration entre les différentes administrations en charge de la question ne se construit pourtant pas sans heurt.

Dans un compte-rendu que fait Alain Bayard d'une rencontre (en mars 2011) avec Philippe Rossinot, le conseiller de la ministre de l'Enseignement supérieur qui est son interlocuteur pour

---

<sup>670</sup> La question du financement de cette politique sera analysée dans le chapitre 4.

l'entrepreneuriat, il est ainsi question du retard pris dans la signature des conventions entre les pôles et les ministères ainsi que dans le transfert réel des fonds. Ce retard illustrerait la « complexité du processus de décision et d'action quand sont impliquées autant d'administrations »<sup>671</sup>. Les agents rencontrés évoquent eux aussi systématiquement, au cours des entretiens, les difficultés du travail interministériel et interdirectionnel, tout en rappelant que cette collaboration est aussi une force qui a contribué à légitimer l'action publique engagée en matière d'éducation à l'entrepreneuriat. Ainsi Marie Coulon vante-t-elle les qualités de diplomate qu'elle possède et qui sont, selon elle, nécessaires à son poste :

« Moi, j'étais aussi surtout là pour faire le lien avec l'interministériel parce que travailler en interministériel, c'est pas facile ! [...] En fait, j'aurais dû travailler au ministère des Affaires étrangères [rires], parce qu'il faut être extrêmement diplomate, arrondir les angles, faire en sorte que tout ça passe bien etc. Parce que parfois Alain est peut-être un peu plus...brutal.

**Oui, parce qu'il veut aller vite...**

Lui, il bouscule un peu ! Mais c'est bien parce que ça fait avancer. Mais il faut aussi parfois être un peu délicat en interministériel.

**Connaître les règles de fonctionnement...**

Voilà, connaître bien les règles de fonctionnement des ministères et savoir comme ça se passe ! D'où l'expérience que j'ai quand même, pas dans l'entrepreneuriat, mais au ministère. Ca fait plus de trente ans que je suis au ministère et je suis passée par les deux directions. »

Ces tensions entre les ministères et leurs directions sont d'abord liées au fait que les objectifs poursuivis par Bercy et par l'Enseignement supérieur ne se rejoignent pas complètement. Il était *a priori* plus aisé pour Bercy de collaborer avec la DGRI, dans la mesure où ces deux institutions partagent un cadrage plus économique de la question de l'entrepreneuriat étudiant, c'est-à-dire plus axé sur la création d'entreprise et l'innovation. Les Maisons de l'entrepreneuriat, couplées au dispositif des incubateurs publics, s'inscrivaient ainsi dans la continuité de la loi sur l'innovation de 1999, ce qui n'est pas réellement le cas des PEE qui sont plus explicitement liés à la politique universitaire. Lors d'un discours, qu'il adresse aux agents des PEE réunis à l'occasion des Journées de l'OPPE organisées à Grenoble en 2012, Alain Bayard résume ainsi ces différences de cadrage de la question de l'entrepreneuriat :

« Le PEE est financé par le MESR et par le Minefi qui n'ont pas forcément les mêmes objectifs : favoriser la culture entrepreneuriale *versus* augmenter le nombre d'entreprises créées. »<sup>672</sup>

---

<sup>671</sup> Extrait du compte-rendu d'A. Bayard (archives privées transmises par lui).

<sup>672</sup> Observations menées lors de la 2<sup>ème</sup> journée des rencontres (7 décembre 2012, à la CCI de Grenoble).

Ces tensions sont également renforcées par la tendance à la reprise en main du dossier de l'entrepreneuriat par la DGESIP, qui constitue en quelque sorte l'aboutissement de la requalification éducative qu'a subi le problème de la formation à l'entrepreneuriat des jeunes (entamé dès les années 2000 comme on l'a montré dans le chapitre 2) et qui n'est pas sans agacer les agents des autres directions qui possédaient une plus grande ancienneté en la matière. Elle est justifiée, de la part de la DGESIP, par la nécessité d'étendre le périmètre des actions de promotion de l'entrepreneuriat étudiant, c'est-à-dire à la fois de mieux couvrir le territoire (que ne le faisaient les six Maisons de l'entrepreneuriat), de ne pas cibler que les étudiants des grandes écoles (suspectés de constituer la priorité de Bercy) ou les étudiants en sciences et techniques et les doctorants (considérés comme le public « naturel » de la DGRI). C'est par conséquent au nom de *l'intérêt général* que la DGESIP entend cibler prioritairement les universités à travers cette politique de l'entrepreneuriat étudiant et donc s'imposer de fait comme son leader. C'est ainsi que l'entendent ces deux agents :

**« Qui s'occupait d'entrepreneuriat à la DGRI?**

Honnêtement, je ne sais plus son nom. En plus elle est partie. Parce qu'on a tout rapatrié à la DGESIP quand il a été question d'insertion professionnelle. Les Maisons de l'entrepreneuriat disparaissaient et elle, elle n'avait son poste que par rapport à ça.

**C'était Annie Paquelet ?**

C'est ça ! Et du coup, l'entrepreneuriat au ministère, c'était un budget qui était attribué *via* la DGCIS donc copiloté et attribué à une sorte d'appel à projets auquel les universités ne participaient quasiment pas parce que la DGRI est plus en relation avec les labos et les grands organismes de recherche. Et la diffusion se faisait, *via* la DGCIS, aux écoles de commerce et d'ingénieurs, qui l'avaient déjà intégré dans leurs modules de formation. Donc je veux pas dire qu'on arrosait le sable, mais enfin c'était un peu ça. Du coup, effectivement, on a récupéré le budget qui était attribué et on a lancé... on a commencé... l'entrepreneuriat, ça fait partie des choses qu'il allait falloir qu'on travaille. » (Maud Cordier, DGESIP<sup>673</sup>)

« A la DGE, ils ont tendance, comme vous le savez, à épauler plus les écoles. C'est leur dada, on va dire ça comme ça. Mais **nous, on travaille vraiment pour l'ensemble de la communauté.** » (Marie Coulon, DGESIP)

Cibler « tout le monde » implique d'élargir le sens du concept d'innovation, comme en ont eux-mêmes conscience les agents de la DGRI :

« C'est dès la loi Allègre de 99 que les grands principes de l'innovation ont été quand même posés. Mais c'est vrai, aujourd'hui, la nouveauté, c'est **l'innovation plus large**, c'est ça aussi qui a permis que la DGESIP se saisisse... puisque quand vous vous occupez des étudiants, de la population étudiante, le panel, il est plus large. Nous, on avait ce focus plus recherche. Mais le coordinateur, il ne voulait pas qu'on affiche trop l'aspect innovation parce qu'il avait peur que ce soit trop rattaché à la techno, que du coup ça

---

<sup>673</sup> Ce type de mention signifiera, durant tout le reste du chapitre, que les propos cités sont tirés des entretiens avec les agents mentionnés (les dates de ces entretiens ayant été citées précédemment dans ce chapitre).

empêche des étudiants de participer au prix [le concours *PÉPITE*] ou d'aller vers la création » (Claire Pivot, DGRI)

Cette façon de justifier, au nom de l'intérêt général, le ciblage prioritaire des universités est naturellement l'objet de dissensions avec les représentants des grandes écoles. Ces tensions se cristallisent par exemple, à un moment, autour du projet de création d'un diplôme d'université (DU) en entrepreneuriat. La Conférence des grandes écoles (CGE), soutenue par la DGE (Bercy), craint en effet que l'obligation qui est faite aux *PÉPITE* de proposer un DU par pôle exclut les écoles, qui ne sont de fait pas autorisées à délivrer ce type de diplôme. Jean Hély, qui est chargé de développer l'entrepreneuriat dans l'une des rares écoles de commerce qui constitue la structure d'appui d'un *PÉPITE* et qui représente, par ailleurs, la CGE au Comité de pilotage du *plan Etudiants Entrepreneurs*<sup>674</sup> et du groupe de travail chargé d'élaborer le référentiel<sup>675</sup>, exprime ainsi son mécontentement vis-à-vis du projet de DU :

« Ce statut [d'étudiant-entrepreneur], il est important, mais là ils m'ont pondu c'truc de DU, là ! Et ça, je sais pas, ce que je vais en faire ! Je pense que c'est avec l'IUT que je vais monter ça. [...] Mais, nous, en tant que grande école, on n'a pas pour habitude d'être sujet à une contrainte...mais plutôt d'être proactifs. [...] L'essentiel c'est que les choses avancent. L'essentiel c'est que les choses progressent. Mais bon après c'est vrai que j'ai cette histoire de DU un p'tit peu en travers...voilà, on va appeler un chat un chat ! »<sup>676</sup>

Face à ces critiques, le MESR choisit finalement de transformer le projet initial de diplôme universitaire (DU) en un diplôme d'établissement (DE), afin de permettre aux écoles de le délivrer également. Marie Coulon insiste lourdement en entretien, sur le fait que le diplôme nouvellement créé est bien un DE, que les universités ne sont pas seules à pouvoir délivrer :

« Le D2E [diplôme d'établissement Étudiant-Entrepreneur] n'est pas un diplôme universitaire mais c'est bien un diplôme d'établissement. Il ne faut pas que les grandes écoles ne se sentent pas concernées : elles le sont ! Elles sont dans les comités de pilotage des *PÉPITE*. Et ça, je tiens à le signaler parce que parfois on entend dire que c'est un DU, que les étudiants des grandes écoles ne peuvent pas en bénéficier. Mais c'est pour tous les étudiants de l'enseignement supérieur ! On nous a contré, on nous a contré là-dessus mais c'est faux !».

---

<sup>674</sup> Le Comité de pilotage du *Plan Étudiants Entrepreneurs* puis du *Plan Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* constitue l'instance qui surveille leur mise en œuvre. Leur composition (voir figure 3.1 *infra*) est bien plus élargie que celle du Comité des financeurs déjà évoqué qui est composé des agents opérationnels des ministères et de la Caisse des dépôts et consignations.

<sup>675</sup> C'est le nom de Francis Bécard, son supérieur au sein de la technopole et de l'école, qui figure dans ces instances mais c'est la plupart du temps Jean Hély qui l'y représente. Il s'est passé la même chose pour l'entretien que j'ai souhaité réalisé avec Francis Bécard : c'est Jean Hély qui a été chargé par ce dernier de me rencontrer. J. Hély dit lui-même servir, en quelque sorte, de double à F. Bécard : « Dans l'ensemble de mes missions, je représente Francis Bécard ».

<sup>676</sup> Entretien réalisé le 06/11/2013.

Elle me reprend vivement, quand plus tard au cours de l'entretien, je parle par mégarde de DU:

« **Oui, le DU puis le statut, ça a vraiment...**

Dites pas le DU !!! C'est le D2E, diplôme d'établissement Étudiant-Entrepreneur, ça ferait même D3E mais on l'appelle D2E pour ne pas compliquer quand même. J'insiste vraiment pour pas qu'on ait de souci avec...on a fait bien attention dans la charte et la circulaire qu'on a sorties l'an dernier pour ne pas avoir de problèmes !»

Encouragée par mes questions, elle finit par évoquer à demi-mots le rôle de la DGE dans ce revirement :

« Bien sûr, le plan n'a pas été lancé que par le MESR. On a travaillé conjointement, en interministériel, avec la DGE.

**Mais eux, à la DGE, ils étaient plus en lien avec les écoles de commerce... parce qu'ils les gèrent, non ?**

Alors, il y a un petit peu de ça, c'est pour cela que j'ai insisté tout à l'heure sur le fait que le D2E et le statut ne s'adressent pas qu'aux universités mais aussi...

**Ah, c'est aussi par rapport à la DGE ?**

Je ne voulais pas vous le dire comme ça mais en fait c'est ça. Evidemment, ça vient de là ! Vous avez tout compris ! On a ce souci-là. »

Le fait que le plan cible prioritairement les universités renforce naturellement le rôle de la DGESIP par rapport aux autres directions. En tant qu'administration de tutelle des universités, elle est de fait la seule à pouvoir réellement inciter ces dernières à se mobiliser en faveur de l'entrepreneuriat ; sans pouvoir pour autant les y contraindre, eu égard à l'autonomie des universités. Les instruments utilisés dans le cadre du plan – qu'il s'agisse de la lettre de Patrick Hetzel demandant aux présidents d'universités de nommer des référents entrepreneuriat ou de l'attribution d'une mission de coordination à un professeur des universités – relèvent ainsi clairement des seules attributions de l'Enseignement supérieur. Si le départ de l'ancienne équipe (P. Hetzel, puis J. Bernard) en 2012, est suivi d'un moment d'incertitude quant à la volonté du MESR de poursuivre la politique engagée (Claire Pivot, vue de la DGRI, évoque la petite équipe de la DGESIP en charge de l'entrepreneuriat étudiant comme des « agents qui se retrouvent plus livrés à eux-mêmes en 2012 »), la nouvelle ministre de l'Enseignement supérieure, Geneviève Fioraso, fait assez rapidement montre de son intention de poursuivre les actions initiées. Le gouvernement de Jean-Marc Ayrault semble d'ailleurs désireux d'afficher un soutien aux entrepreneurs et à la création d'entreprises, au-delà de la seule (petite) question de l'entrepreneuriat étudiant. La nature des mesures mises en œuvre dans le cadre du *plan Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* – création du statut national d'Étudiant-entrepreneur, du diplôme d'établissement, de postes dédiés à l'entrepreneuriat dans

les universités<sup>677</sup> – renforce encore l’inscription de l’action menée en matière d’entrepreneuriat étudiant dans le cadre d’une politique de l’enseignement supérieur, qui n’a donc pas vocation à être pilotée par la DGRI et moins encore par la DGE.

Ces dernières ne s’y trompent pas et ont tendance à diminuer quelque peu leur implication dans le *plan Étudiants Entrepreneurs*.

Côté DGRI, le poste dédié à l’administration des Maisons de l’entrepreneuriat et des incubateurs publics (qui était occupé par Annie Paquelet) disparaît en tant que tel en 2011. S’il est difficile d’établir avec certitude dans quelle mesure Annie Paquelet a été poussée au départ ou est partie de son plein gré, ce qui est sûr c’est que le poste reste vacant de mars à septembre 2011 et qu’il est redimensionné. Claire Pivot – qui travaillait auparavant au pôle de la contractualisation au sein la DGESIP – est en effet recrutée en tant que « chargée de mission CIFRE<sup>678</sup> et entrepreneuriat ». Elle explique en entretien, qu’au sein du ministère on lui a « vendu » ce poste, qui ne semblait pas intéresser grand monde, alors qu’elle-même s’était plutôt positionnée au départ par rapport sur un poste dédié aux pôles de compétitivité. Comme sa collègue de la DGESIP, une fois en charge de l’entrepreneuriat, elle se prend finalement au jeu et s’investit fortement dans ce dossier au moment du lancement du second plan en 2012-2013. Elle indique (début 2016) suivre désormais tout cela d’un peu plus loin : elle a pour l’essentiel conservé la gestion du concours d’entrepreneuriat étudiant (le prix « PÉPITE-Tremplin pour l’Entrepreneuriat Étudiant ») qui constitue une excroissance du concours national d’aide à la création d’entreprises innovantes que la DGRI avait mis en place dès 1999. Mais elle dit consacrer désormais plus de temps à l’autre dossier dont elle a la charge (le dispositif CIFRE).

Une légère mise en retrait de la DGE, par rapport à cette politique de l’entrepreneuriat étudiant, est également perceptible. Bercy diminue ainsi sa contribution financière entre le premier appel à projet (2009) et le second (2013), ce qui est en partie compris, vu de la DGESIP :

« L’Enseignement supérieur ne devait pas, à l’époque, prendre en charge cette question-là. C’était pas du tout une priorité. Et moi, je vous dis, en 2010, dans ma direction, ça a été une nouveauté. Cette mission et ce dossier "entrepreneuriat étudiant", on a commencé tout petit...là, on a grandi...en cinq ans, ça a vraiment progressé. Et c’est vrai que la DGE se sent peut-être un peu dessaisie, ils ont un peu moins financé et c’est vrai que, là, c’est nous qui avons sorti ce statut et ce D2E.

**Mais vous collaborez toujours avec la DGE quand même ?**

---

<sup>677</sup> Mesures qui feront l’objet d’une analyse détaillée dans le chapitre 4.

<sup>678</sup> Le dispositif Conventions Industrielles de Formation par la Recherche (CIFRE) permet à des doctorants de réaliser leur thèse dans des administrations ou des entreprises.

Oui, oui, ils sont cofinanceurs, quand même. Mais peut-être un petit peu moins investis parce que c'est vrai qu'on a repris tout ça... avec le statut...c'est enseignement supérieur...donc c'est plutôt nous qui avons un peu repris la main, on va dire ça comme ça. » (Marie Coulon, DGESIP).

Mais le discours officiel consiste néanmoins à afficher toujours un travail interministériel, qui légitime aussi la politique menée :

« Ce qui fait que peut-être la DGE a effectivement l'impression que le MESR s'accapare un peu ce plan. Ce qui n'est pas le cas ! La CDC et la DGE sont cofinanceurs, ils sont présents, ils sont là. Il faut qu'on arrive à travailler conjointement et avec tout le monde. C'est notre volonté, ici au ministère et avec le coordinateur.» (Marie Coulon, DGESIP).

Depuis 2011, la DGCIS (rebaptisée de nouveau DGE en 2014) déploie en réalité son activité en matière de promotion de l'entrepreneuriat dans d'autres directions et aussi avec d'autres partenaires que l'Enseignement supérieur, parfois même en l'évinçant volontairement. C'est ainsi que, hors du cadre du *plan Étudiants Entrepreneurs*, elle s'investit, aux côtés de réseaux patronaux, dans l'organisation d'un autre concours d'entrepreneuriat à destination des jeunes : le « prix Moov'jee-Innovons ensemble », fondé par Gérard Forlini, alors vice-président de Chambre de commerce de Paris, et le réseau RETIS, qui récompense chaque année des jeunes porteurs de projets et entrepreneurs âgés de dix-huit à vingt-six ans. C'est également la ministre déléguée chargée des PME, de l'Innovation et de l'Économie numérique (Fleur Pellerin) qui pilote, en 2013, les Assises de l'Entrepreneuriat, sans que le ministère de l'Enseignement supérieur ne soit au départ associé à l'événement. A la demande du MESR (dont l'engagement en matière d'entrepreneuriat reste en réalité peu connu), trois agents du ministère (Claire Pivot pour la DGRI, Marie Coulon et Christine Bruniaux – la cheffe du département de la Stratégie de la formation et de l'emploi – pour la DGESIP) participent finalement aux réflexions du groupe de travail intitulé « Diffuser l'esprit d'entreprendre auprès des jeunes ». Le groupe est dirigé par le patron fondateur de l'association « 100 000 Entrepreneurs », Philippe Hayat, assisté d'Alain Bayard et de Mireille Laon, agent de la DGCIS. Enfin, l'appel à projet « Culture de l'innovation et de l'entrepreneuriat »<sup>679</sup>, lancé en 2014 dans le cadre des Programmes d'investissements d'avenir (PIA), par le Commissariat général à l'investissement (services du Premier ministre) et la DGE indique lui aussi l'activisme de cette administration en matière de promotion de la culture entrepreneuriale auprès des étudiants ; et sa volonté d'initier des dispositifs parallèles au *Plan Étudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* qui est, plus encore que le *Plan Étudiants Entrepreneurs*, piloté par le MESR. La concurrence

---

<sup>679</sup> Voir chapitre 4.

interministérielle n'empêche cependant pas la collaboration : l'appel à projets PIA contribue ainsi par exemple à financer des dispositifs porté par des PÉPITE ainsi que la chaire *PÉPITE-France*.

### ***B. Relégation administrative du dossier et autonomie des agents***

« On aurait très bien pu faire en sorte qu'il ne se passe rien, c'était vraiment pas difficile. Il faut se positionner à un moment pour que les choses se passent. Il ne se passe rien de toutes façons sans des acteurs qui s'investissent personnellement. »

*Claire Pivot, DGRI*

A la suite de l'indispensable impulsion politique initiale, la traduction de la politique de l'entrepreneuriat étudiant en dispositifs concrets a été assez rapidement et largement déléguée aux services administratifs des ministères. Des agents de niveau intermédiaire ont ainsi bénéficié d'une marge de manœuvre plus importante que dans le cas de sujets plus expressément « politiques » ou dont le traitement est plus institutionnalisé. Il semble que cette situation – caractérisée à la fois par la relégation du dossier et l'autonomie des agents qui en ont la charge – ait pu favoriser l'investissement de ces derniers dans l'élaboration de la politique émergente de l'entrepreneuriat étudiant.

#### **1. Un champ d'intervention publique peu politisé et peu institutionnalisé**

Comme l'explique Jean-Michel Eymeri-Douzans, la distinction entre les « objets politiques » et les « objets administratifs » relève d'un « travail quotidien de labellisation, de donation de sens par les partenaires des interactions gouvernantes »<sup>680</sup>. Cette distinction, qui se réalise dans l'interaction, possède certaines constantes tout en étant aussi perpétuellement mouvante. Si l'on part de la définition tautologique que ce qui est politique est « ce qui importe au ministre et à ses conseillers », force est en effet d'admettre que les intérêts de ces derniers sont susceptibles d'évoluer en fonction de toute une série de facteurs conjoncturels. Les constantes qu'identifie J.-M. Eymeri-Douzans « dans la définition des objets non-évidemment identifiés », comme étant de nature politique ou de nature administrative ou technique, sont les suivantes : est politique ce qui prend la forme d'une loi (du fait d'un certain légicentrisme des ministres), ce qui a trait aux moyens financiers et, plus généralement, tout ce qui est identifié

---

<sup>680</sup> Jean-Michel Eymeri-Douzans, in « Frontières ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique », in Jacques Lagroye, *La politisation, op.cit.*

comme « sensible ». Cette « sensibilité » est elle-même repérable à l'aide de plusieurs critères comme le fait que l'objet en question soit susceptible de « sortir dans l'espace public », qu'« il touche au ministre ou à ses intérêts », qu'il se trouve au carrefour de « la compétence de plusieurs directions » (situation qui peut nécessiter l'arbitrage du ministre), que son traitement implique l'adoption d'« une nouvelle ligne » susceptible de « faire jurisprudence » ou encore qu'il génère des doutes importants.

Au regard des critères énoncés, on comprend que l'objet qui nous intéresse dans cette thèse n'ait pas été pleinement considéré comme un *objet politique* au sein des services de l'État. En effet, le *plan Étudiants Entrepreneurs* ne fait pas l'objet d'une loi et il mobilise très peu de moyens financiers<sup>681</sup>. Quant à sa sensibilité, elle reste limitée : si le sujet peut s'avérer « sensible » à certains égards au sein de la communauté universitaire, il n'est guère susceptible d'avoir une véritable résonance dans l'espace public national. Et ce d'autant moins à moment où la conjoncture est déjà « agitée » en matière de politique de l'enseignement supérieur (l'année 2009 étant notamment marquée par la contestation du projet de décret sur le statut des universitaires, qui suscite une vive opposition des intéressés). Si le fait que cet objet se trouve au carrefour de la compétence de plusieurs directions et même de plusieurs ministères – ce qui, peut être un ressort de politisation d'un dossier – a pu être un motif d'intervention des conseillers des ministres concernés obligés d'intervenir pour régler certains problèmes, cela n'a pas suffi à l'étiquetage du dossier de l'entrepreneuriat étudiant comme un objet pleinement politique, dans le sens où l'entend J.-M. Eymeri-Douzans.

Pour cette raison mais aussi parce qu'il s'agissait, entre 2010 et 2013, d'un champ d'intervention émergent, sans réel titulaire au sein de l'administration centrale, il fait l'objet d'une certaine relégation administrative, dans le sens où il est pris en charge par les services administratifs, de manière relativement autonome par rapport aux cabinets ministériels. Et, au sein même des services concernés, c'est une poignée d'agents administratifs de rang intermédiaire – des attachés d'administration et des chargés de mission contractuels – qui s'investit fortement dans le traitement de ce dossier, bénéficiant pour ce faire d'une autonomie liée au manque d'intérêt des chefs de services pour un dossier sans prestige. L'appui fourni, en revanche, par des acteurs en position d'extériorité par rapport à l'administration – A. Bayard en premier chef – mais aussi des acteurs plus extérieurs encore, issus de l'APCE, du MEDEF et

---

<sup>681</sup> Voir chapitre 4.

ou encore de diverses associations, est assez caractéristique d'un champ d'action publique faiblement institutionnalisé. Nous y reviendrons plus en détail dans le point suivant.

Nos enquêtés font, pour leur part état, du faible écho qu'a eu le plan, au sein même de leurs services. C'est le cas par exemple de Maud Cordier, en ce qui concerne la DGEIP :

**« Je voulais revenir sur ce moment un peu politique de l'adoption du PEE. Comment ça s'est passé, au sein des pouvoirs publics, et même au sein du ministère ? Est-ce qu'il y avait des oppositions ou... »**

Je pense que...déjà, c'était porté par Péresse mais après je pense que ça s'est passé plutôt bien. Après, je ne suis pas sûre qu'il y ait eu...même en interne...un fort retentissement. Je suis pas sûre que si vous reveniez en disant "ils en sont où les PEE ?", je ne suis pas sûre que les agents sauraient de quoi vous parlez ! »

Claire Pivot ne dit pas autre chose concernant la DGRI, même si c'est pour souligner *a contrario* le plus grand retentissement qu'aurait eu le *plan Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* par rapport au *plan Étudiants Entrepreneurs* :

« Et alors finalement [alors qu'elle cherchait à changer de poste au sein du ministère] on m'a vendu ce poste-là « CIFRE et entrepreneuriat étudiant » et je me souviens...je ne connaissais pas...

**Vous n'aviez jamais entendu parler de l' « entrepreneuriat étudiant » ?**

Je ne savais pas du tout ce que c'était ! Pour dire, je ne savais pas en quoi ça consistait en 2011...Aujourd'hui, même ceux qui [au sein de la DGRI] ne travaillent pas sur des politiques d'enseignement supérieur, je pense que PÉPITE et entrepreneuriat, vous poseriez la question, on connaît. Mais 2011, c'est vraiment le début, personne ne connaissait ! »

Claire Pivot (DGRI) revient ensuite, plusieurs fois au cours l'entretien (le sujet semblant lui tenir à cœur puisqu'il valorise aussi son propre travail), sur le fait que « le politique » (c'est-à-dire Patrick Hetzel et son cabinet, et non pas de la ministre qui n'est jamais évoquée) s'est contenté d'impulser le projet au départ et « la hiérarchie » (les chefs des services administratifs) de « récupérer le travail une fois fini », laissant entre les deux une marge de manœuvre plutôt inhabituelle aux agents administratifs, notamment en matière de *conception* des dispositifs :

« Il y avait bien quand même, dès le premier appel à projets, une volonté politique puisque que Jacques Bernard est placé auprès du DG, à l'époque, c'est Patrick Hetzel, donc il y avait un rapprochement volontaire, enfin voulu de la DGEIP, de se rapprocher du monde économique, enfin du secteur privé.

**Il portait ça.**

Lui, il portait ça comme ça, c'est pour ça qu'il y a eu ce rapprochement qui a été possible. Donc on peut pas dire qu'on a fait tout seul, sans le politique, sans la hiérarchie : c'est pas vrai. Mais par-contre après on nous a laissés tranquilles. [...]

**Et vos responsables, chefs de département, de la direction étaient assez peu...?**

Je peux pas dire qu'ils étaient...bon...ppfff...bon...ben, sur le suivi, peu ! Après quand les mesures ont été posées, oui, c'est remonté. Mais l'implication politique...enfin la hiérarchie, c'est vraiment une fois que le plan a été lancé. »

Elle considère que cette relative marge de manœuvre dont ont pu bénéficier les services, entre le moment où le politique donne l'impulsion et où la hiérarchie « reprend » et institutionnalise ce champ d'intervention publique, a été un facteur de dynamisme et d'investissement des agents dans l'invention de cette politique.

## 2. L'investissement d'une petite équipe de « cadres intermédiaires »

La faiblesse de *leadership* politique dans ce dossier aurait pu désinciter les agents administratifs à s'y investir. Il semble au contraire que sa relégation administrative ait pu constituer un facteur de mobilisation de ces derniers. À l'instar de ce qu'ont montré différents travaux effectués notamment sur les politiques d'immigration<sup>682</sup>, la relégation d'un champ d'action politique peut en effet aller de pair avec une certaine autonomie des fonctionnaires qui en ont la charge, elle-même capable de favoriser leur investissement au travail. L'étude de cette « petite » politique est ainsi l'occasion de s'intéresser au travail de ces agents intermédiaires de l'État. Si de nombreux travaux existent désormais, en science politique et en sociologie, sur les hauts fonctionnaires d'un côté<sup>683</sup> et sur les « petits bureaucrates » directement en lien avec le public (« *street level bureaucrats* »), de l'autre<sup>684</sup>, peu de travaux portent sur le travail des agents intermédiaires<sup>685</sup>.

Les deux agents, qui sont le plus directement en charge de la politique de l'entrepreneuriat au sein du MESR – Claire Pivot (pour qui cela constitue la moitié du poste) et Marie Coulon (qui

---

<sup>682</sup> Abdellali Hajjat, *Les frontières de l'« identité nationale ». L'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*, Paris, La Découverte, 2012. ; Sylvain Laurens, *Une politisation feutrée. Les hauts fonctionnaires et l'immigration en France (1962-1981)*, Paris, Belin, 2009 ; Alexis Spire, « L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales* 2007/4 (n° 169), p. 4-21.

<sup>683</sup> Sylvain Laurens, *Une politisation feutrée. Les hauts fonctionnaires et l'immigration en France (1962-1981)*, *op.cit.* ; Jean-Michel Eymeri-Douzans, « Frontières ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique », *op.cit.* ; Nathalie Gally, *Le Marché des hauts fonctionnaires. Une comparaison des politiques de la haute fonction publique en France et en Grande-Bretagne*, thèse de doctorat de science politique, IEP de Paris, 2012, etc.

<sup>684</sup> Michael Lipsky, *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation, 1980 ; Jean-Marc Weller, *L'État au guichet : sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999 ; Vincent Dubois, *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Economica, 2010 ;

<sup>685</sup> La thèse d'Olivier Quéré (*L'atelier de l'État. Des Instituts régionaux d'administration pour former les cadres intermédiaires de la fonction publique (1966-2013)*), thèse de doctorat en science politique, IEP de Lyon, 2014), qui porte sur la formation de ces cadres intermédiaires, éclaire en creux certains traits de ce groupe socio-professionnel. Citons le dossier coordonné par Julien Barrier *et al.*, « Les cadres intermédiaires de la fonction publique. Travail administratif et recompositions managériales de l'État », *op.cit.*

occupe un poste dédié à l'entrepreneuriat) – exposent ainsi, de manière convergente, la manière dont elles se sont progressivement mobilisées sur un dossier pour lequel elles n'avaient au départ ni compétence ni appétence particulières et qui n'était pas particulièrement valorisé au sein de leurs services respectifs. Les entretiens menés avec elles laissent entendre qu'elles se sont petit à petit passionnées pour un dossier qui, du fait de son caractère à la fois émergent et relativement peu sensible, leur laissait une certaine liberté voire une créativité appréciable dans un univers administratif souvent routinier et très encadré :

« Au départ...quand on m'a appelée...c'était quand même le dossier pas trop sexy parce que ça intéressait moyennement les gens donc ça reposait un peu sur les bonnes volontés. Le coordonnateur national, une petite équipe d'agents, voilà c'était nous : Marie, enfin au départ il y avait Jacques Bernard, et moi pour la DGRI. Et on a travaillé...mais comme pour tout projet, finalement quand on est une équipe où nous laisse un peu faire, c'était facile...c'était bien !

**C'est ce qui m'avait semblé...que c'était assez autonome ?**

Alors, nous étions autonomes ! Moi, j'ai rédigé l'appel à projets...il s'est trouvé que j'étais là, que j'avais bien suivi, que je sais rédiger...donc en fait j'ai rédigé...alors on s'est réparti le texte lui-même, sur la base de ce qu'avait communiqué. C'est moi qui l'ai rédigé et on était vraiment partie prenante parce que c'est vrai qu'on se battait...d'abord, comme on les suivait et qu'on les rencontrait [les pôles], c'était un peu notre bébé ! Donc on l'a porté. Je dirais que, oui, les agents ont eu une contribution, enfin une participation qui a été importante pour porter cette politique-là.

**Donc en plus du coordinateur, essentiellement, Marie Coulon et vous ?**

Oui, voilà, nous deux. Et puis ensuite l'Industrie, Mireille Laon. Et puis à la Caisse, à l'époque, il y avait Marc Sainte-Olive qui est parti à la retraite. Et ensuite, ils ont mis deux personnes de la Caisse : Dominique Picard et Françoise Morsel. Donc, en même temps, nous on était une petite équipe de gens qui travaillaient ensemble, vraiment une équipe-projet, en plus de directions différentes, de cult...oui, un peu de cultures différentes. » (Claire Pivot, DGRI)

« Moi, au départ, je suis du ministère de la Recherche, donc rien à voir avec l'Enseignement supérieur, donc j'ai vraiment découvert ce monde-là et l'entrepreneuriat puis j'ai été embarquée là-dedans parce que c'est extrêmement dynamique ! » (Marie Coulon, DGESIP)

Marie Coulon comme Claire Pivot apprécient, plus particulièrement, le fait de travailler, dans le cadre inhabituel de la « mission de coordination nationale pour l'entrepreneuriat étudiant », aux côtés – plutôt que sous les ordres – d'un professeur des universités (A. Bayard), qui est certes le coordinateur du plan mais n'est pas statutairement leur supérieur hiérarchique, et dont les manières de travailler s'écartent du style bureaucratique. Toutes deux font ainsi référence à une « équipe-projet » mobilisée autour d'un but commun, et au sein de laquelle les acteurs sont plus investis que dans le cadre du travail administratif ordinaire. Mais, comme le souligne Claire Pivot dans le long extrait d'entretien ci-dessous, cet espace de liberté qui s'est ouvert avec la

phase de lancement du projet se referme ensuite quand le dossier, en voie de routinisation, est « repris » par la hiérarchie, c'est-à-dire fait l'objet d'une gestion administrative classique encadrée par la hiérarchie) :

« Vous demandiez comment on travaillait. En fait, il y avait la mission [de coordination nationale de l'Entrepreneuriat Étudiant] mais, nous, dépendant des services, on n'était pas rattaché à la Mission. Moi, je disais à Alain Bayard : "je n'ai aucun ordre de recevoir de vous". Je plaisante mais en fait, c'était ça. C'est-à-dire qu'il devait travailler avec des services, il devait faire des choses et, nous, on travaillait pour nos directions.

**Oui, c'est peut-être un peu...inhabituel comme...**

Ben, il n'avait pas les moyens de. En plus, il n'était pas là tout le temps. Et, nous, on travaillait quand même d'abord pour notre direction. S'il propose quelque chose, moi, je considère que je suis en droit de dire "ça c'est bien, ça c'est pas bien, il faudrait réorienter", je ne me sens pas soumise. Alors que, quand vous êtes rattachés, que vous travaillez pour quelqu'un, ben voilà...

**C'est la hiérarchie.**

S'il décide quelque chose, vous le suivez. Alors que là, non ! Donc, c'est vrai que du coup, chacun travaillait en fonction de ce qui était important pour lui. On peut dire presque que c'était pas bien structuré sauf que c'est ce qui a permis finalement de travailler...ouais...de manière un peu libre et donc de pouvoir avancer. L'innovation de l'administration pour travailler [rires]...mais peut-être ! Peut-être ! De toutes façons, j'ai souvent été sur des sujets où c'est au début...après, c'est plus...après, tout dépend comment on s'implique sur les sujets. Mais, moi, je préfère quand c'est au début, qu'on sait pas ce que ça va donner parce qu'on a une implication puis...j'ai envie de dire parce qu'on nous fout la paix quelque part ! Bon maintenant, quand ça devient des machines...maintenant, PÉPITE, ça existe, c'est incontournable, faut qu'il soit structuré, on ne peut pas [...] Donc on n'est plus en train de créer, de savoir qu'est-ce qu'il faut faire, etc. Nous, on avait besoin de réfléchir à qu'est-ce qu'il fallait faire à ce moment-là, c'est pour ça aussi qu'on était en bouillonnement. Aujourd'hui, vous avez les PÉPITE qui sont structurés, ils échangent, ils se voient dans le cadre de *PÉPITE-France*, c'est eux qui remontent les demandes, on n'a plus besoin d'être aussi...

**C'est une autre étape...**

Ouais, c'est une autre étape, réellement. Ça roule, disons ! Mais c'était bien au début c'était chouette. Bernard, il était vraiment sympa ! Et Mireille Laon, un vrai phénomène ! [Elle soupire d'un air nostalgique] » (Claire Pivot, DGRI)

Marie Coulon et Claire Pivot ont toutes deux effectué l'essentiel de leur carrière au MESR, circulant entre la DGESIP et la DGRI. Marie Coulon ne possède qu'un BTS de secrétariat, quand elle entre au CNRS comme agent contractuel. Titularisée, elle connaît ensuite une mobilité interne qui lui permet d'accéder au grade d'attachée d'administration centrale. Claire Pivot, après l'obtention d'une maîtrise de droit privé et de brefs passages au ministère de l'Agriculture et au CNAM, entre au MESR à un niveau plus élevé que sa collègue, en réussissant le concours externe d'attaché de recherche et de formation. Elle a aujourd'hui le grade d'attachée principale d'administration. Toutes deux mettent en valeur de manière assez similaire, au cours de l'entretien, leur capacité à circuler d'un poste à l'autre au sein du

ministère, notamment entre l'Enseignement supérieur et la Recherche. Marie Coulon, après avoir travaillé au CNRS, reste ainsi huit ans à la DGRI avant de passer « côté DGESIP » ; à l'inverse, le poste qu'occupe Claire Pivot, juste avant celui de chargée de mission « CIFRE Entrepreneuriat » à la DGRI, se trouve à la DGESIP, au sein du pôle de contractualisation et de financement des établissements de formation et de recherche. Toutes deux mettent également en avant leur singularité individuelle au sein de l'administration. Si elles ne peuvent guère, comme Jacques Bernard, Alain Bayard ou Maud Cordier, se présenter comme des agents extérieurs à l'administration alors qu'elles y ont fait toute leur carrière – et qu'elles cherchent aussi à valoriser leurs compétences administratives –, elles n'hésitent pas, cependant, à valoriser des dispositions personnelles qui les distingueraient de l'image repoussoir du « petit fonctionnaire routinier » et les assimileraient plutôt à la figure (que leur poste les a notamment conduit à valoriser) de « l'entrepreneur ». Marie Coulon insiste, pour sa part, sur le fait qu'elle est « quelqu'un de terrain », qui aime « toucher à tout » (discours que l'on retrouve fréquemment chez les entrepreneurs) et dont les compétences sont d'abord liées à l'expérience et à la personnalité...loin donc de l'idéal-type du fonctionnaire weberien dont la compétence, de nature avant tout technique, est attestée par des diplômes et/ou la réussite à un concours<sup>686</sup>:

« moi en fait j'ai appris au fur et à mesure et sur le terrain. Et bon, en fait, j'ai pas vraiment le profil type "administration centrale", je suis quelqu'un de terrain, je suis plus "suis tes rêves", je suis quelqu'un de terrain, un peu comme Alain Bayard<sup>687</sup>, c'est pour ça que ça se passe bien. Ben oui, parce qu'il faut se déplacer, être en contact... Avec Alain, on portait les kakémonos, les *flyers*, on déplaçait les banderoles au salon, on faisait tout. C'est pas un poste type d'attaché d'administration centrale tel qu'on le voit d'habitude. Il faut quand même avoir un profil un peu différent.

**Mais vous, vous aviez ce profil un peu différent parce que...?**

Parce que j'ai travaillé au ministère de la Recherche, j'ai lancé des appels à projets pareil déjà, mais dans le domaine de la recherche, avec des chercheurs, des anthropologues, des médecins, etc. Et que donc j'avais déjà cette expérience de retour sur le terrain, de gens qui revenaient d'Afrique, qui revenaient de partout. J'ai travaillé dans un département qui s'appelait "Recherche en coopération pour le développement" où j'ai eu une très belle expérience parce que je travaillais avec des gens différents, de différents domaines. On lançait des appels à projets (sur la santé, la démocratisation en Chine, l'agriculture, etc.) avec plein de gens différents, des chercheurs, des gens qui avaient voyagé. C'est cette expérience-là qui fait que je suis un peu atypique dans cette direction-là, Enseignement sup', où les gens ont plus un profil Éducation nationale, moins de terrain...

**C'est différent d'un poste purement...réglementaire ?**

Oui, c'est ça. Je suis pas réglementaire, j'ai pas un profil de juriste, voilà. [...] J'ai plutôt des compétences de comm' et maintenant d'entrepreneuriat. J'ai un BTS, tout

---

<sup>686</sup> Olivier Quéré, *L'atelier de l'État*, op.cit.

<sup>687</sup> Si cela peut sembler paradoxal de dire cela d'un enseignant-chercheur, il est vrai qu'A. Bayard aime à se présenter lui-même comme « un pragmatique » et qu'il ne se comporte effectivement pas comme un « technocrate ».

simplement rien. Mais la comm', c'est un peu inné, c'est des qualités un peu perso et après c'est l'expérience. »

Claire Pivot met, quant à elle, en avant une appétence qui ne date pas de ce poste pour le lancement de projet et sa lassitude, au contraire, dès que la phase « entrepreneuriale » cède la place à la phase « gestionnaire » :

« Quand j'étais aux contrats, là aussi, il y a eu l'idée de créer un service nouveau. On a travaillé sur les documents stratégiques de recherche, formation, innovation, par site ! Donc la politique de site a pris de l'ampleur. Il y avait eu les PRES et là ça a pris de l'ampleur. Moi, je suis arrivée dans ce service-là qui venait de se créer. Je suis partie de la feuille blanche pour se dire "quel indicateur on prend ?", "qu'est-ce qu'on fait ?" [...] Je suis restée deux ans et demi. Parce qu'après, j'ai trouvé que c'était plus que de la mise à jour. Ce qui est faux aujourd'hui mais ceci dit, par rapport aux débuts où on avait vraiment carte blanche...moi, j'ai fait le premier et je me suis régaler ! »

Par une forme de reconstruction *a posteriori*, elles ont ainsi tendance à relier des dispositions personnelles « entrepreneuriales » au fait qu'elles se soient retrouvées en charge du dossier de l'entrepreneuriat étudiant, compensant en quelque sorte leur absence de compétences spécifiques en la matière par la possession de traits de caractère personnel adaptés.

**« Sinon, l'entrepreneuriat, en général, c'est quelque chose que vous connaissiez un petit peu ?**

Non. Pas du tout. La création d'entreprise...j'ai des collègues dont les maris ou les conjoints ont parfois créé leur boîte, moi, pas du tout ! Et c'était pas parce que j'avais un intérêt particulier...Mais ça me correspondait bien d'avoir un sujet comme ça qu'il fallait porter. Et c'est vrai qu'aujourd'hui, on le porte plus vraiment...enfin, je sais pas ce que vous a dit Marie...on le porte mais en même temps ça suit. Puis là maintenant, il y a Sophie [la nouvelle adjointe administrative embauchée par Alain Bayard]...je sais plus ce que fait Marie, elle suit les PÉPITE elle-même mais sur le statut, c'est Sophie. Donc voilà...c'est pas forcément qu'on a moins de travail aujourd'hui mais on n'a plus besoin de la même énergie. »

S'assurant à la fin de l'entretien que je n'enregistre plus, Claire Pivot insiste, de manière plus marquée encore, sur son rôle personnel de porteuse de projet : « vous me demandiez qui avait porté le projet ? Sans moi, il ne se serait rien passé, je vous le dis ». Elle raconte ensuite, qu'à un moment crucial du lancement du *plan Étudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat*, où Marie Coulon était en congé et sa cheffe à elle peu disponible pour ce dossier, elle l'aurait porté quasiment seule :

« C'était du travail non-stop, des coups de fil avec le cabinet à n'importe quelle heure, le vendredi soir tard...à l'époque où on pouvait encore joindre le cabinet n'importe quand...De toutes façons, il ne se passe rien sans des acteurs qui s'investissent personnellement, beaucoup. On aurait très bien pu faire en sorte qu'il ne se passe rien,

c'était vraiment pas difficile. Il faut se positionner pour que les choses se passent, il faut se battre »<sup>688</sup>.

Elle ajoute que, même si elle se plaint parfois de la surcharge de travail, elle aime ces périodes d'investissement maximum dans un projet et qu'elle s'ennuie au contraire dans les phases plus routinières.

Il ne faut évidemment pas négliger le fait que ces deux agents cherchent – comme tout un chacun – à accroître l'importance de leur rôle et donc à diminuer à la fois celui « du politique » (qui aurait juste donné l'impulsion première) et de « la hiérarchie » (qui les aurait laissés dialoguer directement avec « le politique ») et à retourner ainsi le stigmate d'être en charge d'un dossier « peu sexy » et bénéficiant d'une faible visibilité auprès de leurs collègues et chefs. Mais toutes deux insistent aussi sur le rôle du cabinet pour justement ne pas laisser penser que l'objet de leurs investissements serait de moindre importance.

Si la posture de l'homologue de Claire Pivot et de Marie Coulon à la DGCIS, Mireille Laon, présente à première vue des similarités, elle diffère néanmoins en raison de certaines particularités de la trajectoire de cette dernière. M. Laon est, comme ses collègues du MESR, l'agent en charge de manière assez autonome du dossier de l'entrepreneuriat étudiant au sein de son service, mais elle se distingue par un investissement de bien plus longue date dans ce dossier (voir encadré 2.5) et par une meilleure connaissance de ses enjeux. Elle doit cette maîtrise à sa formation (un DESS de finances) et surtout à une longue expérience. Elle est en effet chargée d'entrepreneuriat au ministère depuis la fin des années 1990 et a été partie prenante, aux côtés du ministère de la Recherche et l'APCE, de toutes les initiatives initiées depuis lors en matière d'entrepreneuriat étudiant (présentées dans le chapitre 2). Notons que son mari est lui-même entrepreneur et qu'elle n'hésite pas à afficher cette caractéristique comme un gage supplémentaire de légitimité. M. Laon incarne ainsi une véritable figure d'entrepreneuse de la cause entrepreneuriale, ce qui n'est pas le cas de ses collègues de l'Enseignement supérieur enrôlées beaucoup plus récemment dans la cause, et dont cet enrôlement doit bien plus à une dynamique administrative interne (et à ses hasards) qu'à une forte conviction personnelle<sup>689</sup>. Ce qui n'empêche pas ces dernières d'avoir développé, chemin faisant, un intérêt non feint pour la « cause entrepreneuriale ».

---

<sup>688</sup> Propos reconstitués, juste après l'entretien, sur la base des notes prises pendant son déroulement.

<sup>689</sup> Ces différences transparaissent nettement au cours des entretiens. Mireille Laon se montre ainsi assez méfiante par rapport à ce que je pourrais raconter, dans ma thèse, à propos d'un sujet qui semble lui tenir profondément à

La prise en charge de l'action publique en matière d'entrepreneuriat étudiant est donc le fait – surtout du côté du MESR qui ne possède aucune antériorité en la matière – d'agents non spécialistes, de niveau intermédiaire dans la hiérarchie mais qui s'investissent dans la gestion de ce dossier à la fois émergent et assez peu prestigieux.

### ***C. L'institutionnalisation de la participation des acteurs non-étatiques à l'élaboration de l'action publique***

« Plus un problème pris en charge sort des routines, plus l'administration qui en a la charge est faiblement institutionnalisée, plus peut se poser le problème de chercher relais, appuis et compétences dans les univers sociaux qui se sont mobilisés pour le promouvoir. Il n'est d'ailleurs pas rare qu'une partie des entrepreneurs de cause ait quelque intérêt à transformer un engagement en profession »  
*Erik Neveu, Sociologie politique des problèmes publics, op.cit., p. 205.*

A travers l'évocation des rôles de Jacques Bernard, ancien ingénieur, et d'Alain Bayard, universitaire, dans le déploiement de la politique nationale de l'entrepreneuriat étudiant, nous avons déjà pu constater que l'administration centrale avait enrôlé des agents issus de différents univers sociaux mobilisés en faveur de la cause de l'entrepreneuriat. Ce constat atteste le fait, largement démontré par les sociologues de l'action publique, qu'il n'est pas heuristique d'opposer « l'État » et « la société civile »<sup>690</sup> dans le processus de production des politiques. Mais, même si « l'ensemble ni parfaitement stable ni homogène composé par les autorités publiques et les représentants du secteur concerné »<sup>691</sup> constitue moins deux espaces bien distincts qu'un *continuum* qui va du cœur de l'État aux groupes qui en sont les plus éloignées<sup>692</sup>), il n'en est pas moins nécessaire, à ce stade de la démonstration, de centrer notre regard sur ces acteurs mobilisés en faveur de la cause l'éducation à l'entrepreneuriat sur lesquels s'appuie l'équipe bureaucratique en charge de la question. Nous nous intéressons donc ici aux

---

cœur, tandis que ses collègues du MESR me font l'effet d'y être beaucoup moins attachées et tiennent (pour cette raison ?) un discours moins « langue de bois ».

<sup>690</sup> Michel Offerlé (dir.), « La société civile en question », *Problèmes politiques et sociaux*, 888, Paris, La Documentation française, 2003.

<sup>691</sup> Vincent Dubois, « L'action publique », in Antonin Cohen, Bernard Lacroix, Philippe Riutort (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, La Découverte, 2009, p. 10.

<sup>692</sup> On pourrait presque détourner ici la « métaphore du feu de camp » qu'utilise Maurice Halbwachs pour décrire la hiérarchie sociale qui s'organise, de manière descendante, autour d'un éloignement croissant au foyer de la vie sociale.

modalités de l'institutionnalisation de la participation de ces représentants, issus des différents espaces mobilisés et, partant, à la composition et aux rôles de ces cercles dans lesquels s'élabore aussi la politique publique, à l'intersection des pouvoirs publics et de la « société civile ».

## 1. Des cercles d'appui à l'action publique

La participation d'acteurs issus des pôles économiques et académiques de l'espace de la cause, à la production de l'action publique, est institutionnalisée au des différentes instances que sont le Comité de pilotage du *plan Étudiants Entrepreneurs* (puis du *plan Étudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat*), les jurys qui sélectionnent les projets reçus suite aux deux appels à projets, le groupe de travail chargé de l'élaboration du Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre » ou encore les deux groupes étroitement liées à l'APCE que sont le CPEJ et le comité de pilotage de l'OPPE. Cette liste n'est pas exhaustive mais comprend les principaux cercles, groupes, réseaux, etc.<sup>693</sup> qui participent à la production de l'action publique de l'entrepreneuriat étudiant.

Il s'agit en fait d'un « petit milieu » marqué par une assez forte interconnaissance qui réunit, selon des géométries variables, outre des agents des ministères, des représentants des établissements d'enseignement supérieur (CPU, CDEFI, CGE), d'associations académiques de gestion (Académie de l'Entrepreneuriat, FNEGE) d'organisations patronales généralistes (MEDEF, CJD, CGPME, ACFCI, etc.) ou encore d'associations soutenant spécifiquement la création d'entreprise (APCE, RETIS, etc.). Des évènements, comme les Journées annuelles de l'OPPE, les Rencontres Universités-Entreprises ou le salon des Entrepreneurs<sup>694</sup>, sont des moments qui réunissent nombre de ces acteurs qui participent à l'élaboration *de la politique publique de l'éducation à l'entrepreneuriat*. Après quelques mois passés à fréquenter ce type d'évènements, le sociologue est ainsi en mesure de repérer les quelques dizaines d'acteurs centraux, multipositionnés entre les différents pôles de l'espace de la cause, qu'on y retrouve systématiquement. Lors de la Journée annuelle de la mission de coordination nationale des PEE, organisée le 14 octobre 2011 à l'université Paris-Dauphine, Leïla Bouremani, l'une des actrices centrales de l'espace (qui est passée, durant le temps de l'enquête, de l'OPPE au BAIP d'une

---

<sup>693</sup> Nous retrouvons ici les acteurs mobilisés, hors du seul champ politico-administratif, évoqués dans le chapitre 2.

<sup>694</sup> Ces deux derniers événements ont des centres d'intérêt bien plus larges que l'entrepreneuriat étudiant mais les acteurs intéressés par cette question spécifique s'y réunissent généralement, au moins le temps d'une conférence, d'une réunion ou autour de quelques stands dédiés. Nous y avons mené plusieurs observations (voir liste en annexe).

université francilienne), fait publiquement remarquer que c'est la première fois, lors d'un événement organisé autour de l'éducation à l'entrepreneuriat, qu'elle ne « connaît pas les trois-quarts des participants ». Elle se dit « heureuse » dans cette preuve que la communauté s'élargit, que « l'entrepreneuriat, ça se diffuse »<sup>695</sup>.

Si l'on s'intéresse spécifiquement au Comité de pilotage du *plan Étudiants Entrepreneurs* – qui constitue la principale instance officielle regroupant acteurs étatiques et non-étatiques, en charge du déploiement de la politique nationale –, on constate qu'il comprend des représentants d'associations investies d'un point de vue économique et académique dans la promotion de l'entrepreneuriat, des représentants des différentes catégories d'établissements d'enseignement supérieur ainsi que des émissaires du patronat.

**Tableau 7 : Les membres du Comité de pilotage du *plan Étudiants Entrepreneurs* (reproduction du document qui figure sur le site de l'APCE<sup>696</sup>)**

« Le comité de pilotage est composé de représentants des trois institutions qui ont lancé le projet, ainsi que de membres qui soutiennent l'initiative depuis sa mise en place, autour d'Alain Bayard\*, coordonnateur national. »

PRENOM/ NOM	INSTITUTION
Alain BAYARD*	IAE
Jacques BERNARD*	MESR-DGESIP
Marie COULON*	MESR-DGESIP
Claire PIVOT*	MESR-DGRI
Mireille LAON*	DGCIS
Marc SAINTE-OLIVE	CDC
Anne-Edith REGIANI*	MEDEF

<sup>695</sup> Propos tenus publiquement, lors de la table-ronde à laquelle elle participe le 14 octobre 2011 (source : carnet de terrain).

<sup>696</sup> Les acteurs, avec qui nous avons réalisé des entretiens, sont nommés à l'aide du pseudonyme que nous utilisons dans la thèse (ils sont alors suivis d'un astérisque). Les acteurs non interviewés, qui sont aussi les moins centraux (à l'exception de Francis Bécard dont j'ai rencontré le plus proche collaborateur), apparaissent sous leur vrai nom.

Grégory JACKOWSKI*	MEDEF
FRANCIS BECARD	CGE
Denis EHRASAM	CPU
Marc LORIOL	Académie de l'entrepreneuriat et de l'innovation
Christophe POUPART	RETIS
Alexandre RIGAL	CDEFI
Pierre Louis DUBOIS	FNEGE
Paul CAROLY	Institut Curie

Sur le site de l'ACPE figure également, juste en-dessous de ce document, une liste plus longue des « nombreux partenaires institutionnels et associatifs qui soutiennent le plan national ». Ces partenaires sont des organisations patronales (CJD, ACFCI), des associations spécialisées dans la défense de la cause de l'entrepreneuriat des jeunes (« Jeunesse et entreprise », l'association fondée par Yvon Gattaz ; le « Moov'jee » ; « 100 000 entrepreneurs » ; « Entreprendre pour apprendre », etc.), des structures d'aides à la création d'entreprises (BGE<sup>697</sup> ; « Réseau entreprendre », etc.) et enfin des structures d'aide à l'emploi (APEC<sup>698</sup>, AFIJ<sup>699</sup>).

Ces comités, jurys, groupes de travail et autres partenaires fournissent aux pouvoirs publics des soutiens indispensables à la légitimation de l'action publique et à son déploiement réel. Sans appropriation par ses milieux de référence, une politique publique a en effet toutes les chances de rester lettre morte : comme l'écrit Michel Offerlé, « aucun appareil administratif [...] ne peut fonctionner sans le secours des administrés »<sup>700</sup>. Les cercles, qui réunissent les acteurs étatiques et non étatiques, vont alors fonctionner à la fois comme des lieux de négociations entre les différentes parties prenantes et des lieux de socialisation commune des différents acteurs rendant possible l'élaboration d'une vision partagée du problème et des solutions à lui apporter.

---

<sup>697</sup> Boutiques de gestion

<sup>698</sup> Association pour l'emploi des cadres

<sup>699</sup> Association pour Faciliter l'Insertion professionnelle des Jeunes diplômés

<sup>700</sup> Michel Offerlé, *Sociologie des groupes d'intérêt*, op.cit., p.132-133.

## 2. Des lieux de négociation et de socialisation : le cas du groupe de travail chargé de l'élaboration du référentiel « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre »

Comment se passe au concret cette co-production de l'action publique ? Une partie des membres du Comité de pilotage du plan (six acteurs individuels<sup>701</sup> et trois associations du monde de l'enseignement supérieur – la CPU, la CDEFI et l'Académie de l'Entrepreneuriat – qui sont représentées par des personnes différentes dans les deux formations) s'est également retrouvée au sein du groupe de travail chargé par Patrick Hetzel d'élaborer un Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre ». Le fonctionnement de ce groupe de travail qui, en 2011 s'est réuni régulièrement durant cinq mois, constitue un cas intéressant pour analyser la manière dont s'élabore la politique de l'entrepreneuriat étudiant, au prix de toute une série d'ajustements et d'alignements entre ses différents protagonistes qui représentent en gros les intérêts (dans les deux sens du terme) du « technocrate », du « patron » et du « professeur »<sup>702</sup>.

### **Encadré 15 : Les participants au groupe de travail « Entrepreneuriat et Esprit d'entreprendre »<sup>703</sup>**

- M. Francis BECARD : Représentant de la CGE, Directeur Général Groupe ESC Troyes
- Mme Simone BONNAFOUS : Représentante de la CPU, Présidente Université Paris-Est Créteil
- Melle Olivia CHAMBARD<sup>704</sup> : Doctorante sciences politiques sur le plan d'action entrepreneuriat (EHESS), PRAG université Montpellier
- M. Jean HELY\* : Représentant de la CGE, Manager Entrepreneuriat Groupe ESC Troyes, Référent PEE YEC
- Mme Leïla BOUREMANI\* : Responsable de l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques Entrepreneuriat – OPPE, APCE
- M. Hervé HENRI\* : Responsable du Pôle promotion de l'esprit d'entreprise, APCE, Animateur du CPEJ (Comité pour la promotion de l'esprit d'entreprendre chez les jeunes)

<sup>701</sup> Francis Bécard, Jacques Bernard, Alain Bayard, Leïla Bouremani, Gregroy Jackowski et Anne-Edith Regiani.

<sup>702</sup> Marie-Emmanuelle Chessel et Fabienne Pavis, *Le Technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion, op.cit.*

<sup>703</sup> Je reproduits ici la liste qui figure à la fin du référentiel, en changeant seulement les noms des acteurs, avec qui nous avons réalisé des entretiens : ils sont là aussi nommés à l'aide du pseudonyme utilisé dans la thèse et signalés par un astérisque.

<sup>704</sup> Si mon nom figure dans cette liste, c'est, qu'ayant demandé à observer les travaux de ce groupe, j'y ai été intégrée, par Alain Bayard, en tant que doctorante « experte en entrepreneuriat ». J'ai cependant essayé de m'en tenir à un strict rôle d'observatrice, en limitant ma contribution à des corrections de pure forme sur le texte qui a été élaboré. Outre les séances en présentiel, j'ai été intégrée aux nombreux échanges de courriels entre les rédacteurs.

- Mme Catherine LEGER-JARNIOU : Directrice du Pôle Entrepreneuriat Étudiants Grand Ouest (PEEGO), Responsable pédagogie Académie de l'entrepreneuriat et de l'innovation, Maître de Conférences Université Paris-Dauphine
- M. Jacques BERNARD\* : Chargé de Mission relations Universités – Entreprises à la DGESIP (MESR)
- M. Gregory JACKOWSKI\* : Entrepreneur, Membre de la Commission Entrepreneuriat du MEDEF, co-fondateur de Génération MEDEF, Professeur associé à Sciences Politiques Paris
- M. Antoine METER : Représentant de la CPU, Directeur IUT Sénard Fontainebleau (Université Paris Est Créteil)
- M. Gérard NOYEL : Représentant de la CDEFI
- Mme Anne-Edith REGIANI\* : Directrice Adjointe de la direction de l'Éducation et de la Formation du MEDEF

Coordination du groupe de travail : M. Alain Bayard, mission nationale Plan d'action national Entrepreneuriat Étudiants (MESR-MINEFI), Professeur de gestion, IAE

Ce groupe de travail, au sein duquel se côtoient des acteurs issus des différents univers sociaux intéressés à et par la question de l'entrepreneuriat, peut être désigné comme un « site de convergence » (voir *supra*) ou, à l'instar de Bernard Lahire, comme un de ces « lieux de socialisation où se découvrent, s'apprennent et se révisent les manières de parler du problème »<sup>705</sup>. Les membres du groupe travaillent en effet, au cours de leurs échanges, à élaborer une définition commune de ce qu'est « l'entrepreneuriat » auquel on veut sensibiliser la jeunesse étudiante c'est-à-dire à préciser à la fois quels contenus transmettre et quelles méthodes préconiser pour forger des compétences reconnues comme « entrepreneuriales ». Ce faisant, ce sont des « habitudes discursives »<sup>706</sup> qui se construisent et s'homogénéisent, c'est-à-dire ici des manières de qualifier l'éducation à l'entrepreneuriat comme un certain type de problème, appelant un certain type de solutions. Ce qui est particulièrement intéressant, dans le cas de ce groupe de travail, c'est qu'en se donnant pour mission d'élaborer un référentiel destiné à homogénéiser les pratiques pédagogiques des agents en charge de l'éducation à l'entrepreneuriat « sur le terrain », il a pour vertu principale de permettre à ses rédacteurs de se construire une position partagée. Chargés d'élaborer un référentiel de l'enseignement de l'entrepreneuriat – au sens d'un *référentiel de compétences* tel que cet outil est défini en sciences de l'éducation<sup>707</sup> –, les membres du groupe de travail contribuent en réalité tout autant

<sup>705</sup> Bernard Lahire, *L'invention de l'« illettrisme »*, Paris, La Découverte, p. 36.

<sup>706</sup> Bernard Lahire préfère cette expression, plus ancrée dans des pratiques, à celles de *représentations* ou d'*imaginaire* (*ibid*, p.36).

<sup>707</sup> Philippe Champy et Christiane Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, op.cit.*, p. 277. Les auteurs distinguent le *référentiel d'activités professionnelles* qui « définit le champ des activités professionnelles auquel prépare chaque diplôme de l'enseignement technique » et le *référentiel de certification* qui est « la traduction du référentiel d'activités professionnelles en termes de compétences professionnelles et de

à la production d'un *référentiel d'action publique*, que les tenants des approches cognitivistes des politiques publiques définissent comme « la représentation du problème, de ses conséquences et des solutions envisageables pour le résoudre »<sup>708</sup> et qui se trouve au fondement de la définition des objectifs d'une politique.

La production de cette vision partagée – qui comprend une définition de l'entrepreneuriat et un discours de justification de la prise en charge publique de ce problème – est une condition *sine qua non* à ce que la politique définie au niveau national bénéficie de relais au sein des espaces sociaux concernés, *i.e.* dans les établissements d'enseignement supérieur mais aussi au sein du monde patronal dont les acteurs fournissent localement, comme on l'a vu, des ressources utiles à la formation à l'entrepreneuriat. Partant, l'enjeu revient notamment à se mettre d'accord sur un vocabulaire indiquant lui-même une conception commune de l'entrepreneuriat. C'est ce qu'explique Alain Bayard, dans un entretien en ligne sur le site *l'Étudiant*<sup>709</sup> :

« Ce référentiel constitue un outil majeur pour la généralisation de programmes de sensibilisation en entrepreneuriat de tous les étudiants. Il vise à **structurer un vocabulaire commun** et rappelle la conception large de l'entrepreneuriat qui comprend notamment la création d'entreprise, mais également la reprise, les professions libérales, l'entrepreneuriat social et le monde associatif. »

Au fil des différentes réunions, cet enjeu est réitéré par les membres du groupe de travail : « ce document s'adresse aux référentiels qui veulent avoir des billes », « il procède d'une volonté que tout le monde emploie le même vocabulaire », même si c'est « un guide et pas un programme à suivre à la lettre », il permet « d'homogénéiser les pratiques, de donner une direction », d' « avoir un vocabulaire commun dans cette communauté »<sup>710</sup>, etc. Alain Bayard insiste régulièrement, pour sa part, sur la visée stratégique du référentiel qui est aussi de « dire à quoi ça sert, l'entrepreneuriat » et donc par là de « donner des arguments pour défendre son introduction dans les cursus devant ses présidents [d'université] ».

Comment se passe, en actes, l'élaboration de cette position commune entre les différentes parties prenantes qui représentent les différents pôles de l'espace de la cause ?

---

savoirs associés à acquérir au cours de la formation et sur lesquelles est fondée l'évaluation conduisant à la certification ».

<sup>708</sup> Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet, *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, FNSP, 2004, p.370-371.

<sup>709</sup> L'anonymisation de cet acteur nous empêche de citer l'adresse exacte de la page internet dans laquelle figure son vrai nom.

<sup>710</sup> Ces citations, et toutes celles qui suivent, sont extraites de mon carnet de terrain, qui a été tenu pendant les réunions auxquelles j'ai participé.

Les lieux où se tiennent les neuf réunions du groupe<sup>711</sup> symbolisent, tout d'abord, la participation des univers technocratique, académique et patronal : quatre réunions se tiennent au ministère de l'Enseignement supérieur, trois se tiennent à l'université Paris-Dauphine, une à l'APCE et une enfin au MEDEF. Il n'est guère surprenant que le lieu de réunion le plus fréquent soit le ministère, dans la mesure où le groupe de travail est mandaté par le directeur de l'Enseignement supérieur. Ce dernier est représenté, au sein du groupe, par Jacques Bernard et, dans une moindre mesure, par Alain Bayard qui incarne les deux figures du professeur expert et du coordinateur du groupe de travail officiellement désigné par le ministère. A. Bayard et J. Bernard partagent de fait le *leadership* du groupe même si deux autres membres sont également très assidus et exercent une influence importante sur la rédaction : il s'agit de Catherine Léger-Jarniou, maîtresse de conférences en gestion à Dauphine (qui se retrouve ainsi trois fois en position d'hôte du groupe de travail et est à l'origine de nombreuses corrections importantes apportées au texte) et de Hervé Henri, un représentant de l'APCE, qui est officiellement chargé de prendre des notes au cours des réunions et intervient fréquemment. Le fait que la cinquième réunion du groupe de travail ait pour objet « une première consolidation du référentiel avec une proposition de pré-synthèse de Catherine Léger-Jarniou, Hervé Henri, Leïla Bouremani [qui est la collaboratrice de H. Henri à l'APCE] et Alain Bayard »<sup>712</sup> atteste bien du fait que ce sont principalement ces membres-là qui « tiennent la plume », mais toujours sous le contrôle de J. Bernard qui est en quelque sorte « l'œil du ministère » (quelqu'un le désigne, lors d'une réunion, comme « notre veilleur du temple »).

Les deux représentants du MEDEF se montrent, quant à eux, à la fois assidus, désireux de participer mais ne parviennent pas toujours à se faire entendre des autres membres du groupe. Il s'agit de Gregory Jackowsky – un entrepreneur de trente ans qui a participé en 2008 à la création d'un groupe de jeunes entrepreneurs au sein du MEDEF (« Génération MEDEF ») et qui est membre depuis un an de la Commission Entrepreneuriat – et d'Edith Regiani – une permanente (en fin de carrière) qui occupe le poste de directrice adjointe de l'Éducation et de la formation. Plusieurs éléments sont à même d'expliquer leur position relativement dominée. D'une part, ils occupent une position dominée au sein même de leur espace d'origine ; pour le dire autrement, le MEDEF, bien que demandeur de l'établissement de ce groupe de travail auprès du ministère<sup>713</sup>, ne semble pas avoir jugé nécessaire de dépêcher des représentants

---

<sup>711</sup> Dans lesquelles on inclue la présentation finale du référentiel à P. Hetzel ainsi que sa présentation publique à la communauté des agents pédagogiques venus toute la France et réunis pour l'occasion à l'université Paris-Dauphine.

<sup>712</sup> Extrait d'un mail envoyé par A. Bayard, le 23 mai 2011, à tous les membres du groupe.

<sup>713</sup> Le projet de ce référentiel a vu le jour à l'occasion d'un accord-cadre entre le MESR et le MEDEF.

susceptibles d'y être en position de force. D'autre part, aucun des deux n'est réellement expert en matière d'éducation à l'entrepreneuriat, comme peuvent l'être les deux professeurs de gestion (A. Bayard et C. Léger-Jarniou qui font sans cesse valoir leur légitimité de chercheur en entrepreneuriat et d'enseignant expérimenté dans ce domaine) ou encore les deux représentants de l'APCE qui ont développé une expertise ancienne sur cette question spécifique (H. Henri en tant que responsable du Pôle « Promotion de l'esprit d'entreprise » de l'APCE et intervenant en entrepreneuriat dans une université, L. Bouremani en tant que responsable de l'OPPE). L'espace de référence du groupe de travail étant l'enseignement supérieur, les représentants du MEDEF sont enfin dominés en raison de leur plus faible connaissance de cet univers par rapport aux représentants de la CPU, de la CGE et de la CDEFI. Ces derniers qui, tout en occupant eux aussi une place secondaire au sein du groupe, manifestent aussi une certaine assurance liée au fait que, sans la collaboration des universités et des grandes écoles qu'ils représentent, le référentiel restera lettre morte.

Avant de s'intéresser dans le détail aux principaux points de divergence et de négociation entre les différents acteurs et à la manière dont ils ont été tranchés dans la version finale du référentiel, il faut noter que l'élaboration du référentiel s'est, dans l'ensemble, déroulée de manière assez harmonieuse, sans générer de disputes homériques. Cette situation est certes liée en partie à l'enjeu relativement faible de ce référentiel, qui ne constitue pas un texte contraignant et relèverait plutôt de la *soft* politique<sup>714</sup>. Mais elle indique tout de même l'existence préalable d'un certain consensus sur ce que doit être l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur...qui n'empêche pas, pour autant, l'émergence de certaines divergences que nous allons justement étudier plus en détail.

**Une certaine concurrence pour diriger le groupe** a tout d'abord été perceptible, tout au long de ses travaux, entre A. Bayard et J. Bernard. Si, de fait, c'est bien le premier qui a principalement rédigé le texte final (il possède en la matière des compétences que n'a pas le second), J. Bernard n'a jamais renoncé à exercer un droit de contrôle au nom de sa posture de dépositaire de l'autorité étatique au sein du groupe.

Derrière cette concurrence interpersonnelle, ce sont aussi deux conceptions de **l'usage du référentiel** qui affleurent. J. Bernard, qui est en phase sur ce point avec la CPU, la CDEFI et la CGE, se montre de manière presque paradoxale – en ce qu'il représente l'État – réticent à toute

---

<sup>714</sup> Ce qui n'est pas non plus étranger à mon intégration relativement aisée dans le groupe de travail.

idée d'imposition « *top down* ». Il entend que le référentiel se limite à la formulation de quelques grands principes, qui seront ensuite à la libre disposition des enseignants et des directions des établissements. En entretien, il avait largement insisté sur sa répulsion envers « l'état jacobin » qui « impose d'en haut » et sa préférence au contraire pour un État « moderne », qui incite les acteurs à échanger entre eux des « bonnes pratiques » expérimentées à l'échelle territoriale et qui, surtout, « ne les met pas sous perfusion [financièrement parlant] »<sup>715</sup>. A. Bayard est, au contraire persuadé, qu'il faut se saisir de cette occasion, qui ne se reproduira pas, pour être le plus prescriptif possible. En lien avec son expérience personnelle d'entrepreneur de la cause de l'entrepreneuriat au sein de son université, il perçoit le référentiel comme une ressource étatique qui pourra permettre aux agents pédagogiques de *s'imposer* par rapport à des directions d'établissement réticentes vis-à-vis de l'entrepreneuriat. Il exhorte ainsi ses collègues à établir un référentiel ambitieux, indiquant par exemple un nombre d'heures minimal à effectuer<sup>716</sup>, parce qu' :

« on a la main, il faut y aller à fond, on est en position de prescription. On a un coup, il faut l'utiliser. On ne fera pas réchauffer la soupe deux fois ! »<sup>717</sup>.

Face à cette attitude, il est compréhensible que les représentants des directions des établissements aient, quant à eux, quelques réticences vis-à-vis d'un référentiel qui pourrait leur être opposé d'en haut, par le ministère, ou d'en bas, par leur personnel cherchant à promouvoir l'entrepreneuriat. C'est ainsi que la CPU, qui se montre particulièrement vigilante par rapport à toute velléité ministérielle d'imposer quoi que ce soit aux universités, reçoit très mal A. Bayard venu lui présenter le projet de texte, contestant le principe même de la multiplication des référentiels qui se produit à l'heure actuelle. Nelly Thomas (la permanente de la CPU qui siège la plupart du temps dans le groupe de travail à la place de la présidente d'université, Simone Bonnafous, qui en est officiellement membre) relate ainsi la difficile audition d'Alain Bayard, venu présenter le projet du texte devant la CPU :

« Donc c'est pour ça d'ailleurs que, quand Alain Bayard est venu se faire auditionner par la Commission [de l'insertion et de la formation professionnelle, de la CPU], comme le ministère nous demandait notre avis sur des tas d'autres référentiels qui contrariaient quelque peu les présidents, il a eu un accueil très mitigé [...]. C'était dans un contexte

---

<sup>715</sup> Premier entretien avec Jacques Bernard.

<sup>716</sup> Il parviendra, finalement, à faire inscrire, à la toute fin du référentiel, une *recommandation* selon laquelle la formation à l'entrepreneuriat « nécessite pour chacun des deux référentiels un minimum de 24h de face à face formateur / étudiants » (le référentiel comprend en effet deux sous-référentiels : l'un concernant la sensibilisation, en niveau licence, et l'autre la spécialisation, aux niveaux master et doctorat).

<sup>717</sup> Réunion n°7, à l'université Paris-Dauphine.

où les universités étaient très contrariées que le ministère n'arrête pas de vouloir faire des référentiels en tout genre [...] de plus ou moins bonne qualité en plus. »<sup>718</sup>.

Le représentant de la CDEFI fait part, en réunion, de réticences du même ordre quant au terme même de « référentiel ». Sa proposition à lui (non retenue) était de parler à la place de « *vademecum* ». Ces organisations signeront finalement le texte final, contre l'assurance qu'il n'aura pas un statut contraignant et non avoir cherché à l'infléchi pour qu'il reste suffisamment vague et pas trop prescriptif.

Notons que si A. Bayard se fait le défenseur d'une logique « *top-down* » (*i.e.* un texte qui imposerait aux établissements de mettre en place des actions d'éducation à l'entrepreneuriat et leur fournirait des lignes directrices sur la manière de le faire), il était en revanche initialement critique quant à la composition de ce groupe de travail, qui produit un référentiel en étant coupé de la « communauté » des agents pédagogiques de l'entrepreneuriat qu'il cherche, lui, à faire exister<sup>719</sup>. Cinq séances du groupe de travail sont certes consacrées à l'audition d'agents présentant les dispositifs pédagogiques qu'ils ont mis en place dans leurs universités ou écoles mais A. Bayard semble regretter que ces derniers ne soient pas réellement partie prenante du groupe. Il se montre en revanche assez critique quant à la présence du MEDEF dont il conteste, en aparté, la légitimité et regrette le handicap stratégique que constitue sa participation à la rédaction du texte :

*Avant le début de la réunion, Bayard me dit plusieurs choses, toujours sur le ton de la confiance qu'il aime adopter. D'abord, il n'est pas très content de se voir imposer, par Bernard, ce groupe de travail avec le MEDEF : « on ne peut pas vendre quelque chose estampillé MEDEF ». C'est visiblement un partenaire gênant pour la communication sur les PEE dans les universités. Et il trouve embêtant le manque de transparence du groupe de travail.*

*[...] Au début de la réunion, il fait un peu « sa mauvaise tête » en râlant contre la mauvaise organisation, les problèmes matériels (par exemple le dysfonctionnement du vidéoprojecteur). Il soupire, lève plusieurs fois les yeux au ciel en me regardant. »<sup>720</sup>*

Ce qui est intéressant, c'est que les représentants du MEDEF eux-mêmes, semblent avoir parfaitement conscience qu'on « marche sur des œufs en parlant d'entrepreneuriat dans le monde de l'enseignement » et que leur participation n'est pas pour arranger les choses. Ils se montrent ainsi toujours très prudents dans les débats, s'enquérant auprès d'A. Bayard de « ce qu'on peut mettre dans un référentiel à destination des agents de l'Éducation nationale »,

---

<sup>718</sup> Entretien.

<sup>719</sup> Voir *supra*.

<sup>720</sup> Propos que me tient A. Bayard, en aparté de la réunion 2, au MESR, le 29 mars 2011 (retranscrits dans mon carnet de terrain).

demandant « comment il faut appeler l'entrepreneuriat pour que ça passe, l'invitant à « éliminer tout ce qui peut flinguer le référentiel » ou à procéder à telle modification « si ça permet de ne pas se faire allumer ». Ils se retrouvent ainsi souvent, de manière là aussi paradoxale, à défendre des formulations plus euphémisées que les participants issus des mondes académiques et technocratiques. Lors de la cinquième réunion, qui a justement lieu au MEDEF, ses deux représentants semblent ainsi presque surpris qu'A. Bayard suggère de parler de « plan d'affaires » dans le référentiel : A.-E. Reggiani acquiesce à sa proposition (« s'il est d'accord, nous on marche ! »), puis le désigne en riant comme « un vrai chef d'entreprise ! ». Par-contre, la proposition que fait par écrit G. Jackowsky de rajouter une référence à « la rentabilité » n'est pas retenue sans qu'il ne cherche d'ailleurs à la défendre.

Cette prudence dans la rédaction n'est cependant pas l'apanage du MEDEF. Il est significatif de noter qu'un double discours est tenu tout au long du travail effectué par le groupe. D'un côté, il est très souvent répété que désormais, « tout le monde est acquis à la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat », qu' « il n'y a plus aucun problème »<sup>721</sup> ; mais, dans le même temps, les participants ne cessent de se comporter comme s'ils étaient un groupe un peu clandestin, complotant à diffuser une manière de voir les choses loin de faire consensus au sein de leurs collègues de l'enseignement supérieur.

Un autre débat, qui touche au cœur même de la mission du groupe de travail, est celui qui concerne les **contours de l'entrepreneuriat**. Si un certain consensus semble finalement s'imposer autour d'une conception « large » de l'entrepreneuriat, la définition précise de cette conception large suscite par-contre un certain nombre de discussions. La définition finale, qui est retenue dans le référentiel, est la suivante :

« L'entrepreneuriat est une attitude qui recouvre des situations professionnelles diverses comme la création d'entreprise, mais aussi la reprise d'entreprise, le statut d'auto-entrepreneuriat et les professions libérales, l'entrepreneuriat social notamment dans des structures associatives, ainsi que l'intrapreneuriat dans des organisations existantes. Plus largement, il s'agit d'amener l'étudiant à être acteur, à entreprendre sa vie et ce, quelle que soit la carrière envisagée...De nombreux individus passeront ainsi par des phases entrepreneuriales et des changements de statuts. L'entrepreneuriat, qui dépasse la démarche individuelle, doit être vécu par les étudiants comme une possibilité d'ouverture personnelle et professionnelle valorisante. »

L'entrepreneuriat inclut donc, dans la version finale du texte, non seulement la *création d'entreprise* (définition la plus stricte de l'entrepreneuriat) et les *différents types d'exercice indépendant d'une activité* mais aussi une *attitude* qu'on peut adopter « *quelle que soit la*

---

<sup>721</sup> Réunion 7, à Dauphine.

*carrière envisagée* » et même hors de l'univers professionnel (« *entreprendre sa vie* »). Certains membres du groupe de travail (comme C. Léger-Jarniou) ont particulièrement défendu cette conception très élargie où l'entrepreneuriat est plus envisagé sous la forme d'un « esprit d'entreprendre ». D'autres, au contraire, ont craint que notion d'entrepreneuriat ne perde alors sa spécificité. Les « scientifiques » et les « ingénieurs » du groupe sont ceux qui ont le plus souvent tenté de recentrer les débats et le texte sur une approche plus resserrée de l'entrepreneuriat. C'est ainsi que le représentant de la CDEFI, G. Noyel (directeur de l'École des Mines de Saint Etienne) aurait préféré qu'on mentionne plus directement dans le texte les types de création d'entreprises qu'on attend des étudiants et les manières de les aider concrètement, notamment en termes de financement. J. Bernard (qui est ingénieur et ancien directeur d'une école d'ingénieur) souligne, dans le même ordre d'idée, le fait qu'un certain nombre de compétences listées ne sont pas spécifiques à l'entrepreneuriat mais relèvent de la gestion de projet : il annote ainsi une version intermédiaire du référentiel d'un « *Toutes ces compétences ne sont pas spécifiques à l'entrepreneuriat mais valables pour tout projet. Est-ce le but poursuivi ? Ne risque-t-on pas une dilution dans le concept fourre-tout de projet ?* » . Quant à Jean Hély (représentant de la CGE, ancien cadre ans l'industrie), il semble, tout comme G. Noyel, dubitatif sur les capacités des étudiants de lettres et sciences humaines à créer des entreprises, tous les deux partageant une conception de l'entrepreneuriat tournée vers l'innovation au sens technique...qui n'est pas sans susciter l'indignation des professeurs de gestion et des représentants du MEDEF qui se font, eux, les promoteurs d'une attitude consistant à « *entreprendre sa vie* » ne demandant aucun pré-requis technique ou scientifique. Mais Leïla Bouremani, responsable de l'OPEE et gestionnaire de formation, plutôt du côté des seconds, met quand même en garde (en annotant également une version intermédiaire) contre la tonalité du texte un peu trop « *développement personnel* » et « *centré sur le porteur de projet* » et donc pas assez sur la création d'entreprise elle-même.

Ce débat cache des dissensions entre les membres du groupe – ou du moins l'existence de priorités différentes – concernant les **objectifs** visés par l'éducation à l'entrepreneuriat. Il semble qu'on puisse distinguer trois conceptions types de ces objectifs : l'éducation à l'entrepreneuriat entendue comme démarche visant à *donner des outils aux étudiants désireux de créer des entreprises* (qui est la position défendue plutôt par les représentants des grandes écoles et les acteurs ayant des formations scientifiques et techniques) ; l'éducation à l'entrepreneuriat envisagée comme moyen d'*amener l'ensemble des étudiants à adopter une attitude entrepreneuriale par rapport à l'existence* (position qui serait plutôt celle des gestionnaires et des représentants du MEDEF) ; et enfin l'éducation à l'entrepreneuriat perçue

comme *vecteur pour favoriser l'insertion professionnelle* (priorité plutôt du ministère). Si ces trois objectifs sont en partie sécants et combinés chez certains participants, ils sont néanmoins au principe de certaines divergences entre leurs tenants. C. Léger-Jarniou, qui est une représentante typique de la seconde posture (elle plaide pour une conception très élargie de l'entrepreneuriat se confondant avec la démarche de projet, intégrant l'engagement associatif, etc.) se montre aussi la plus virulente contre le motif de l'insertion. Elle réitère, à différentes reprises (à l'écrit comme à l'oral), sa détestation de ce terme qu'elle juge « horrible », suggérant que faire de l'entrepreneuriat un pansement pour pallier les difficultés des jeunes à entrer sur le marché du travail en donne une vision très négative. Quand le représentant du MEDEF, soutenu par le responsable du PEE de Lille (qui est invité lors de la séance en question à présenter ses expériences pédagogiques) suggèrent de manière pragmatique que la mise en avant de l'insertion serait avant tout une stratégie, parce que « c'est plus vendeur sur l'entrepreneuriat », C. Léger-Jarniou répond, agacée, qu'il s'agit dans ce cas d'un véritable retour en arrière vers une époque où les promoteurs de l'entrepreneuriat étaient contraints d'avancer dissimulés sous le masque de « l'insertion » : « On bosse depuis vingt ans...ça commence à devenir crédible...et on retombe là-dedans »<sup>722</sup>. L'amélioration de l'insertion professionnelle constitue néanmoins, comme le rappelle J. Bernard, son représentant au sein du groupe, le mobile principal de l'engagement de Patrick Hetzel en faveur de l'entrepreneuriat. A. Bayard souligne alors d'un air entendu qu'« Hetzel [qui est professeur de gestion] ne vient pas de la filière entrepreneuriat de la gestion ». Au final, si l'insertion figure dans le texte final du référentiel (un des objectifs indiqués est « *S'ouvrir à toutes les formes d'insertion professionnelle* »), ce terme y est moins présent que dans ses versions préliminaires.

Ce débat sur les objectifs visés amène un autre débat : celui des **compétences** qui sont attendues au terme d'une formation à l'entrepreneuriat. Un référentiel est en effet censé être une liste des compétences que vise à forger une formation. Une certaine confusion dans les versions initiales du texte est pointée, au fur et à mesure des relectures des uns et des autres, entre compétences, attitudes, valeurs, objectifs, etc. Même si aucun membre du groupe n'est spécialiste de sciences de l'éducation ou de pédagogie, ces différentes notions sont néanmoins clarifiées au fur et à mesure et un consensus émerge sur le fait que la formation à l'entrepreneuriat doit donner de l'*appétence* mais aussi des *compétences* précises. Dans la version finale sont ainsi distingués les objectifs de la sensibilisation et de la spécialisation en entrepreneuriat, d'une part, et les compétences attendues à la fin de la formation, d'autre part. Ces compétences sont elles-mêmes

---

<sup>722</sup> Réunion n°2 au MESR (29/03/2011).

divisées en compétences « transversales » et en compétences « de gestion » : les premières sont explicitement synonymes d'attitudes et ne visent que des savoir-être (« leadership », « autonomie », « prise d'initiative » etc.) tandis que les secondes intègrent aussi des savoir-faire (« découvrir et maîtriser les étapes indispensables d'un plan d'affaires »)<sup>723</sup>.

Une dernière ligne de tension surgit enfin autour de **la tonalité plus ou moins académique** que doit avoir le référentiel. Dans une première version, A. Bayard a en effet ébauché une bibliographie qui devait figurer à la fin du texte et il répète plusieurs fois qu'il faut partir, pour élaborer le texte, de ce que ses collègues universitaires, spécialisés en entrepreneuriat, ont déjà produit sur le sujet. Un de ses collègues justement, le professeur Thierry Verstraete qui est invité à présenter les dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat existant à l'université de Bordeaux, se montre particulièrement virulent sur ce sujet, exhortant le groupe de travail à réintégrer plus franchement les travaux de recherche en entrepreneuriat. Voici un extrait du long mail qu'il adresse le 15 juin 2011 au groupe de travail, suite à son audition, et dans lequel il insiste sur la légitimité académique que doit avoir ce référentiel<sup>724</sup>, au risque de ne pas convaincre les publics académiques auxquels il s'adresse notamment:

« Juste une toute petite remarque, mais difficile à ne pas formuler en hommage à tout le travail fait par quelques collègues depuis des décennies et je me souviens évidemment des débuts de l'Académie de l'entrepreneuriat où nous nous penchions sur les questions pédagogiques avant que cette partie ne parte vers l'OPPE.

**Des collègues ont en effet beaucoup travaillé sur la pédagogie de l'entrepreneuriat et peut-être que dans votre document en cours de rédaction vous pourriez en tenir compte.** Sur la définition large de l'entrepreneuriat, vous pouvez emprunter à la première page du document de travail que je vous ai envoyé précédemment [...] **On a tendance à vouloir parfois réinventer le fil à couper le beurre alors que des spécialistes travaillent sur tout cela depuis longtemps** ; la difficulté étant alors, certes, de choisir la définition de Paul plutôt que celle de Jacques, tous les deux ayant la susceptibilité exacerbée connue des chercheurs, surtout en SHS<sup>725</sup>... J'ai également sous le coude quelques éléments de définition de concepts issus d'articles publiés dans des revues scientifiques à comité de lecture, leur appel apportant, d'une part, à la légitimité du propos que vous tenez et, d'autre part, à la légitimité de l'entrepreneuriat comme domaine d'investigation par la recherche. **C'est aussi montrer à la communauté qu'il faut convaincre** (en référence aux difficultés rencontrées par Alain Bayard qu'il nous a évoquées en introduction de la réunion) **qu'on ne part pas de rien et que des travaux sérieux (cf. publications) servent de base à votre réflexion** sur des concepts de type "distinction sensibilisation - formation - conseil/accompagnement", "définition de l'entrepreneuriat", "intention entrepreneuriale" (je pense là aux travaux de Jayet, à ceux de Fayard), "esprit d'entreprise" (Catherine Léger-Jarniou a écrit là-dessus). S'agissant d'A. Bayard ou de C Léger-Jarniou, leur participation au comité de travail ne doit pas

---

<sup>723</sup> L'analyse de ces contenus sera approfondie dans le chapitre 5.

<sup>724</sup> C'est moi qui souligne. La reproduction d'un long passage de ce courriel m'a semblé pertinente pour donner à voir la concurrence qui se livrent les acteurs académiques, d'un côté, et les acteurs issus des espaces politiques et économiques, de l'autre.

<sup>725</sup> Sciences humaines et sociales.

conduire à leur embarras à placer leur définition sur ces concepts à côté de celles de collègues pour d'autres concepts. Il ne faut pas y voir de narcissisme, mais de l'expertise affichée. A quoi servent tous ces travaux sinon ?

Dans bon nombre de rapports, les rédacteurs légitiment le propos par des références publiées, je pense qu'il serait peut-être dommage de ne pas faire de même pour notre domaine, sans évidemment transformer le propos en une revue de littérature, loin s'en faut. Mais quelques références et une courte bibliographie ne peuvent qu'être appréciés par certains publics qu'il faut convaincre, je l'ai à maintes reprises constaté. C'est aussi une bonne façon pour que le document reçoive l'assentiment des spécialistes de la pédagogie de l'entrepreneuriat. Ceux qui font des travaux sérieux dans le domaine ne sont pas si nombreux. »

Cette posture académique est contestée par d'autres membres du groupe qui – comme Edith Regiani, la représentante du MEDEF – mettent en garde contre une écriture trop académique qui serait obscure pour les non-gestionnaires ou qui – à l'instar de Jacques Bernard, le représentant du ministère, qui l'emportera sur ce point – considèrent qu'une bibliographie alourdirait inutilement le référentiel. Alain Bayard et Catherine Léger-Jarniou, les « professeurs » du groupe évoluent au cours des séances et adoptent finalement une position médiane, considérant que, s'il faut « s'appuyer sur les ressources intellectuelles de sciences de gestion », il n'est guère nécessaire d'adopter une forme trop académique dans la mesure où le référentiel ne s'adresse pas tant à des enseignants-chercheurs en entrepreneuriat qu'aux agents pédagogiques plus novices en la matière (comme des chargés d'insertion professionnelle ou des universitaires non gestionnaires). A. Bayard interpelle ainsi C. Léger-Jarniou au cours d'une réunion, d'un ton ironique : « De toutes façons, ce ne sont pas nos chers collègues en entrepreneuriat qui vont lire notre référentiel ! ».

La rédaction du Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre » constitue ainsi une tentative de cadrage de pratiques éducatives hétéroclites émergentes. Si les usages qui ont été faits du référentiel, qui a été diffusé à l'ensemble des établissements et des PEE, sont assez difficiles à apprécier (remarquons juste qu'il y est encore fait référence, en 2016, au sein de la communauté pédagogique), son processus d'écriture constitue une tentative de production d'une vision commune de l'éducation à l'entrepreneuriat. Si ce processus n'aboutit pas complètement (comme nous l'avons vu, tous les participants du groupe de travail ne disposent pas des mêmes ressources pour faire valoir leur vision et les positions des uns et des autres ne se rejoignent pas complètement), il contribue du moins à la cristallisation de cette nouvelle catégorie de la politique éducative, illustrant en cela l'analyse de Dominique Memmi selon laquelle :

« nul groupe [...] ne disposait seul de compétence parfaitement légitime pour élaborer du prescriptif. [...] Tout se passe comme si les experts savaient qu'**en se renvoyant la balle, elle prend sans cesse de l'épaisseur normative, à la façon, en quelque sorte, dont se confectionne une barbe à papa** [...]. C'est par circulation et agglutinement qu'elle prend consistance.»<sup>726</sup>

\*\*\*

Ce chapitre a retracé la manière dont des acteurs publics se sont saisis de la politique de l'« entrepreneuriat étudiant », inventant ce faisant une nouvelle catégorie de l'action publique à la croisée des politiques de l'enseignement supérieur, des politiques de la recherche et des politiques économiques. Une requalification d'un problème économique de création d'entreprise en un problème éducatif de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre a ainsi été opérée, notamment à travers notamment le rôle de courroie de transmission joué par la problématique de l'insertion professionnelle des étudiants. Cette requalification s'est accompagnée de sa prise en charge par une coalition administrative, située à l'intersection de plusieurs administrations et de la « société civile », mais pilotée par la direction de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il s'agit maintenant de s'intéresser à la mise en œuvre matérielle de cette politique en analysant précisément les instruments qui sont mobilisés.

---

<sup>726</sup> Dominique Memmi, « Savants et maîtres à penser. La fabrication d'une morale de la procréation artificielle », *Actes de la recherches en sciences sociales*, 1989, 76(1), p. 102-103 ; citée par Vincent Gayon in « Un atelier d'écriture internationale : l'OCDE au travail. Eléments de sociologie de la forme « rapport » », *Sociologie du travail*, 51, 2009, p. 338. C'est moi qui souligne.



## CHAPITRE 4. La mise en œuvre d'une politique publique incitative

---

« les instruments que le gouvernement va se donner pour obtenir ces fins qui sont, en quelque sorte, immanentes au champ de la population, ce sera essentiellement la population, en agissant sur elle directement par des campagnes, ou encore, indirectement, par des techniques qui vont permettre, par exemple, de **stimuler, sans que les gens s'en aperçoivent**, le taux de natalité, ou en dirigeant dans telle ou telle région, vers telle activité, les flux de population. » ,

*Michel Foucault, Sécurité, territoire, population : Cours au Collège de France (1977-1978), Paris, Gallimard, Seuil, 2004, p.108-109.*

« L'idée de cette politique-là, c'est d'amorcer une dynamique, un nouvel état d'esprit...mais pas de prendre en charge *ad vitam aeternam*. C'est de créer les conditions pour qu'il y ait quelque chose de nouveau qui se mette en place, et qu'après que les acteurs s'autogèrent, s'autofinancent. Il s'agit de leur faire prendre conscience que ça répondait à un besoin et que ce besoin est tellement important qu'ils trouvent eux-mêmes les moyens de continuer à se prendre en charge pour répondre à ce besoin local. »

*Annie Paquelet, agent du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, DGRI<sup>727</sup>*

On l'a vu, la politique de l'entrepreneuriat étudiant se déploie à partir de 2009, de manière plus institutionnalisée et systématique qu'auparavant. Dans la suite, il s'agit de s'intéresser à sa dimension matérielle, qui prend la forme des deux plans nationaux successifs – le *plan Étudiants Entrepreneurs* (2009) et le *plan Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* respectivement (2013) – ainsi que de quelques dispositifs complémentaires contribuant à la réalisation des objectifs annoncés dans ces derniers. Le *plan Étudiants Entrepreneurs* (2009) et le *plan Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* sont des dispositifs non contraignants qui contiennent une série de mesures qui, d'une part, fournissent un cadre institutionnel aux actions existantes afin d'organiser leur montée en puissance et, d'autre part, incitent les acteurs de l'enseignement supérieur à en développer de nouvelles.

---

<sup>727</sup> Entretien réalisé le 02/11/2010.

Les modalités de cette politique sont déterminées par les propriétés spécifiques du secteur d'intervention publique dans lequel elle s'inscrit. Mais elles relèvent aussi plus généralement d'un mode de gouvernement *typique* de certaines formes contemporaines de l'action publique, marquées par l'usage de « nouveaux instruments d'action publique »<sup>728</sup> qui recourent plus volontiers à l'incitation qu'à la contrainte, à la mise en concurrence qu'à l'action « *top down* ». Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès définissent les instruments de l'action publique comme « des outils (des techniques, des moyens d'opérer, des dispositifs) qui permettent de matérialiser et d'opérationnaliser l'action gouvernementale »<sup>729</sup>. Ils considèrent l'instrumentation de l'action publique comme « un moyen d'orienter les relations entre la société politique (*via* l'exécutif administratif) et la société civile (*via* ses sujets administrés) par des intermédiaires, des dispositifs mêlant des composantes techniques (mesure, calcul, règle de droit, procédure) et sociales (représentation, symbole) »<sup>730</sup>.

**Nous utiliserons cette approche de l'action publique par ses procédures techniques<sup>731</sup> pour analyser, plus précisément et systématiquement que nous l'avons fait jusque-là, le déploiement des deux plans qui marquent l'institutionnalisation d'une politique nationale de l'entrepreneuriat étudiant.** Cette entrée par l'instrumentation est particulièrement stimulante dans le cadre de ce travail, en ce qu'elle permet de faire ressortir les spécificités d'une action publique « de faible intensité » – qui constitue au passage un type peu étudié par les chercheurs qui préfèrent se concentrer sur des politiques de plus grande ampleur (se manifestant, par exemple, par l'adoption d'une « grande » loi ou d'un programme d'investissement important).

Le fait que la politique de l'entrepreneuriat étudiant soit déployée avec relativement peu de moyens financiers et coercitifs est lié à la faible légitimité et à l'absence de centralité de cette catégorie d'intervention publique dans l'action des ministères impliqués (I). Mais cette manière de gouverner est aussi constitutive d'un type d'action publique consistant à « gouverner les conduites » (II), dont les effets peuvent à la fois apparaître assez limités à court-terme mais dont les conséquences sont pour autant loin d'être négligeables sur la durée (III).

---

<sup>728</sup> Andrew Jordan, Rüdiger K. Wurzel, Anthony Zito, « The Rise of "New" Policy Instruments in Comparative Perspective », *Political Studies*, 2005, 53, p. 477-496.

<sup>729</sup> Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, « Introduction : L'action publique saisie par ses instruments », in Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, 2005, p. 11

<sup>730</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>731</sup> Notamment Christopher Hood, *The Tools of Government (Public Policy and Politics)*, London, Macmillan, 1983 ; Pierre Lascoumes et Patrick Le Gallès, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005 ; Charlotte Halpern, Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès (dir.), *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014, Ces travaux contemporains, qui s'inscrivent dans le champ de l'action publique, empruntent eux-mêmes aux réflexions classiques de Michel Foucault – et plus indirectement à celles de Max Weber – sur la matérialité du pouvoir.

## I. Une action publique sans droit et sans argent ? Histoire d'une institutionnalisation discrète

« Bon, si vous ne créez pas de norme, s'il n'y a pas de décret, d'arrêté, de circulaire, pour s'assurer que tout le monde va le mettre en œuvre et en tenir compte, il faut qu'il y ait quand même une trace, un écrit, un engagement, une signature. Soit on l'impose, soit c'est concerté. Patrick Hetzel n'était pas sur l'inflation textuelle, il n'y a pas eu beaucoup beaucoup de textes normatifs. En revanche, il y a eu une phase de négociation et de conventionnement assez intense »,  
*Maud Cordier, DGESIP*<sup>732</sup>

Quand, en fin d'entretien, je demande à Maud Cordier, l'ancienne directrice de cabinet de Patrick Hetzel quand il était directeur de l'Enseignement supérieur, dans quelle mesure il serait possible d'accéder aux archives de la politique de l'entrepreneuriat étudiant (à des documents qu'elle aurait elle-même conservés ou à des archives publiques éventuellement déjà déposées), elle me répond qu'il n'y en a guère. Il s'agirait en effet d'une politique qui n'a pas produit beaucoup de normes et donc qui n'a pas laissé beaucoup de traces, la recherche de ces dernières étant encore compliquée par le caractère interministériel de la politique. Au-delà de ce point de vue particulier, force a été de reconnaître que les traces matérielles de cette « petite » politique étaient moins nombreuses que celles qu'aurait laissées une action publique de plus grande ampleur. Au-delà du fait que nous n'avons pas pu accéder aux archives d'une politique en train de se faire (qui, par définition, n'en avait pas encore produites), peu de sources écrites ont permis de combler ce manque. La politique de l'entrepreneuriat étudiant n'a pas suscité, par exemple, de débats à l'Assemblée nationale, dont les comptes-rendus peuvent pourtant constituer une source intéressante pour le chercheur qui étudie la genèse d'une loi<sup>733</sup>. Tout au plus relève-t-on quelques rares questions parlementaires adressées aux gouvernements sur la politique menée en matière d'entrepreneuriat étudiant<sup>734</sup>.

---

<sup>732</sup> Entretien réalisé le 28/02/13.

<sup>733</sup> Sarah Abdelnour rencontre, dans son enquête sur la création du régime de l'autoentrepreneur, (*L'autoentrepreneur aux marges du salariat, op.cit.*), la même difficulté liée à la contemporanéité de son objet d'études. Mais, dans son cas, cette difficulté est partiellement compensée par les traces nombreuses et directement accessibles de la politique de plus grande ampleur qu'elle étudie : le régime de l'autoentrepreneur, ayant été créé par voie légale, elle a notamment accès aux débats parlementaires qui constituent pour elle des sources précieuses. La définition de la politique de l'entrepreneuriat étudiant a eu lieu, quant à elle, au sein d'espaces administratifs plus confinés.

<sup>734</sup> Deux questions sont adressées, respectivement en 2008 et 2013, par deux députés UMP, au ministre de l'Économie et des finances ; une question est adressée en 2015, par un député socialiste, à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Si le faible degré d'objectivation de la politique de l'entrepreneuriat étudiant dans l'univers étatique est repérable – comme on l'a vu dans le chapitre précédent – au fait que ce soit des acteurs dominés qui en aient en charge et qu'elle ne possède pas d'administration autonome, il transparaît aussi dans le type d'instruments d'action publique utilisés. L'instrumentation d'une politique publique constitue en effet un élément décisif de son institutionnalisation, sachant que le type d'instruments adopté est lui-même lié au degré d'institutionnalisation du secteur d'intervention publique concerné. Dans le cas de la politique de l'« entrepreneuriat étudiant », l'utilisation d'instruments faiblement coercitifs et cherchant principalement à produire des incitations, le recours limité à des instruments propres ou encore un financement réduit sont à la fois des indices et les causes de cette faiblesse. Cette instrumentation modeste peut être rapportée à la fois à la nature de cette politique spécifique de promotion de l'entrepreneuriat – qui relève de ce que nous appellerons plus loin le « gouvernement des conduites » – et à son inscription sectorielle dans le cadre des politiques publiques de l'enseignement supérieur dont, comme l'écrit Christine Musselin, « les gouvernements nationaux ont perdu le monopole de l'élaboration »<sup>735</sup> avec l'autonomisation croissante des établissements.

A travers l'analyse successive des deux séquences politiques – le *plan Étudiants Entrepreneurs* (A) et le *plan Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat* (B) –, nous montrerons que la combinaison des instruments évolue au cours de la période étudiée, contribuant à la timide institutionnalisation d'une action publique en matière d'entrepreneuriat étudiant.

### ***A. Les instruments soft déployés dans le cadre du plan Étudiants Entrepreneurs***

Le *plan Étudiants Entrepreneurs*, annoncé à l'automne 2009 par Valérie Pécresse, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et Hervé Novelli, le secrétaire d'État chargé du Commerce, de l'artisanat, des PME, du tourisme, des services et de la consommation, n'est pas un texte législatif ou réglementaire et le budget qui lui est associé est très limité. Il s'agit, à l'origine, d'une simple annonce des ministres<sup>736</sup>, qui aurait très bien pu n'être suivie d'aucun effet comme c'est fréquemment le cas de ce type d'opération de communication.

---

<sup>735</sup> Christine Musselin, « Les politiques d'enseignement supérieur », in Olivier Borraz et Virginie Guiraudon (dir.), *Politiques publiques (tome 1, La France dans la gouvernance européenne)*, Paris, Presses de Science po, 2008, p.165.

<sup>736</sup> *Développer l'envie d'entreprendre dans l'enseignement supérieur*, communiqué de presse des ministres du 16 novembre 2009.

Sur les cinq mesures annoncées, trois consistent en de simples exhortations des acteurs à agir, sans que ne s'exerce sur eux de contrainte réelle. Les personnels de direction et les agents pédagogiques sont en effet *incités* à développer les dispositifs existant dans leurs établissements en matière d'éducation à l'entrepreneuriat – notamment les actions menées dans le cadre du **programme « Innovons ensemble »**<sup>737</sup> ainsi que les *junior entreprises* (« *La création d'une junior entreprise au sein de chaque université* »<sup>738</sup> est conseillée) – et à **nommer un « référent entrepreneuriat »** chargé, au sein de chaque établissement, d'informer les étudiants intéressés par l'entrepreneuriat et de coordonner les actions mises en œuvre dans ce domaine. L'incitation à agir est légèrement plus appuyée en ce qui concerne cette troisième mesure puisque la nomination de référents entrepreneuriat est demandée, de manière explicite, par une lettre que Patrick Hetzel, le directeur de l'Enseignement supérieur, adresse, le 30 novembre 2009, aux présidents d'universités et aux recteurs.

Mais ce sont les deux dernières mesures du plan qui lui donnent sa pleine consistance : **l'appel à projets, doté de trois millions d'euros, qui permet la création de vingt Pôles de l'Entrepreneuriat Étudiant (PEE)**, ainsi que la mise en place d'une **mission nationale de coordination du plan et la nomination à sa tête du professeur Bayard**.

Enfin, parallèlement au déploiement du plan mais impulsés par la même dynamique, sont également signés en 2010 un accord-cadre entre le MEN, le MESR et le MEDEF ainsi qu'une convention-cadre entre la CPU et le MEDEF, qui sont à l'origine de l'élaboration des trois **référentiels** dont il a été précédemment question (« Connaissance de l'entreprise », « Intelligence économique » et « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre »).

Le plan cherche à impulser une dynamique nationale, qui encourage matériellement et symboliquement le développement des actions existantes en matière d'entrepreneuriat étudiant. Au printemps 2010, vingt projets de création de pôles<sup>739</sup> sont retenus parmi les quarante-quatre projets reçus. Souvent portés par le PRES<sup>740</sup> (mais pas systématiquement), ces pôles sont tenus de rassembler au moins une université, une école, un réseau professionnel et un acteur économique. Les financements nationaux ne sont pas répartis de manière égalitaire entre les

---

<sup>737</sup> Voir chapitre deux. Ce programme, lancé en 2008 par les ministères de l'Économie et de la Recherche et l'association RETIS, comprend un concours national de l'entrepreneuriat étudiant, une journée « portes ouvertes » dans des structures d'accompagnement à la création et des *start-up* ainsi que la mise en place d'une plateforme de stages dans des PME innovantes.

<sup>738</sup> *Développer l'envie d'entreprendre dans l'enseignement supérieur*, communiqué de presse des ministres du 16 novembre 2009.

<sup>739</sup> Ils rassemblent deux cent vingt-sept établissements et près de trois cent cinquante partenaires économiques.

<sup>740</sup> Pôles de recherche et d'enseignement supérieur qui ont été depuis remplacés par les Communautés d'Universités et Établissements (COMUE).

projets retenus mais sont attribués en fonction de la taille (nombre d'établissements impliqués, étendue du public potentiel à qui s'adressent les actions) et de l'ambition (type et nombre de dispositifs envisagés) des projets. Au final, chaque pôle a reçu de l'État entre 64 000 à 270 000 euros, une somme qui n'est censée constituer que la moitié, au maximum, de leur budget total. Les pôles sont officiellement labellisés, par Valérie Pécresse et Hervé Novelli, lors d'une manifestation qui se tient le 1<sup>er</sup> octobre 2010 au MESR et à laquelle sont invités les responsables des pôles et leurs chargés de mission (quand ils ont pu en embaucher) ainsi que les référents entrepreneuriat de tous les établissements de France.

Au cours des deux années qui suivent (2010-2012), les PEE tentent de déployer localement leurs actions, avec des succès inégaux selon les régions. Si une majorité des acteurs, qui répondent à l'appel à projets, étaient déjà engagés auparavant dans des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat et se saisissent simplement de cette nouvelle source de financement pour les développer, les situations locales sont néanmoins variables à cet égard. Dans certains endroits (à Lille, par exemple) fonctionnaient, depuis le début des années 2000, des Maisons de l'entrepreneuriat bien instituées sur les campus que l'appel à projets permet de déployer. Dans d'autres régions, des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat relativement importants existaient également mais hors de ce cadre (à Bordeaux ou en Lorraine) et/ou dans un seul établissement (la Maison de l'entrepreneuriat « Nantes Atlantique » était, par exemple, essentiellement active dans le cadre de l'IAE). Dans d'autres régions encore, seuls des dispositifs très embryonnaires étaient repérables (à La Réunion par exemple). A Montpellier, enfin, la situation était encore différente puisqu'un centre important de recherche en entrepreneuriat s'était développé depuis les années 1980 dans le cadre de la faculté de gestion, sans que cela donne naissance à des dispositifs de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat à destination de l'ensemble des étudiants. L'appel à projets, en les dotant plus, a tendance à renforcer les dispositifs existants déjà bien institutionnalisés (comme les Maisons), tandis que les pôles réellement émergents connaissent des difficultés plus importantes à se mettre en place.

Pour Alain Bayard, le coordinateur national, la mise en réseau des acteurs locaux constitue un enjeu important. Afin de structurer un réseau national des pôles, il réunit régulièrement leurs équipes, profitant pour ce faire de la tenue d'événements nationaux autour de l'entrepreneuriat ; comme par exemple les réunions auxquels les agents des pôles sont conviés par les ministères de tutelle du *plan Étudiants Entrepreneurs* les 10 octobre 2010 et 12 octobre 2011, les journées annuelles de l'OPPE, les rencontres annuelles Universités-Entreprises ou encore les congrès biennaux de l'Académie de l'Entrepreneuriat. Un effet d'entraînement semble se produire, dans

la mesure où, dès 2011, plusieurs régions qui avaient manqué l'appel à projets demandent à constituer des *PEE*. Suite à l'intervention d'A. Bayard auprès des membres du cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur, trois nouveaux *PEE*, sur les quatre qui demandaient à être reconnus comme tels, sont labellisés en 2012 mais sans recevoir aucun soutien financier des pouvoirs publics nationaux. Il n'y a pas, en effet, de volonté politique de débloquent de nouveaux moyens financiers – en finançant par exemple des pôles supplémentaires hors appel ou en lançant un nouvel appel à projets – alors les élections législatives et présidentielles de 2012 se profilent.

Analysant les différentes modalités d'instrumentation de l'action publique, P. Lascoumes et P. Le Gallès distinguent cinq types d'instruments : *législatif et réglementaire, économique et fiscal, conventionnel et incitatif, informatif et communicationnel, normes et standards/ best practices*<sup>741</sup>. Si on utilise cette typologie pour caractériser les instruments utilisés dans le cadre de la politique nationale de l'entrepreneuriat étudiant, menée entre 2009 et 2012<sup>742</sup>, on constate que ceux-ci relèvent principalement des trois derniers types, correspondant ainsi à ce que les auteurs désignent comme les « nouveaux instruments d'action publique ».

---

<sup>741</sup> Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, « Conclusion : De l'innovation instrumentale à la recomposition de l'État », in *Gouverner par les instruments*, *op.cit.*, p. 361.

<sup>742</sup> Nous intégrons ici les mesures explicitement mentionnées par le plan ainsi que les mesures qu'on peut y associer car relevant de la même dynamique (comme par exemple le référentiel « Esprit d'entreprise et entrepreneuriat »).

**Tableau 8 : Les principaux instruments de la politique de développement de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur (2009-2012)**

<b>INSTRUMENT</b>	<b>DATE D'INTRODUCTION</b>	<b>TYPE D'INSTRUMENT</b> <i>(typologie de Lascoumes et Le Gallès)</i>	<b>INSTRUMENT PROPRE</b> <sup>743</sup>	<b>MOYENS FINANCIERS</b>
<b>Lettre</b> (du directeur de l'Enseignement supérieur, demandant la nomination de référents entrepreneuriat)	2009	<i>Conventionnel et incitatif</i>	Oui	Néant
<b>Concours d'entrepreneuriat à destination des étudiants</b> <sup>744</sup>	2009	<i>Normes et standards, best practices</i>	Oui	NC <sup>745</sup>
<b>Appel à projets &amp; labellisation</b> (des PEE)	2009	<i>Normes et standards, best practices</i>	Oui	3 millions d'euros sur 3 ans (MESR=1,6 million d'euros; MINEFI = 0,8 million d'euros ; CDC= 0,6 million d'euro)
<b>Référentiel de compétences</b> (« Esprit d'entreprise et entrepreneuriat »)	2011	<i>Normes et standards, best practices</i>	Oui	Néant

Ces nouveaux instruments d'action publique privilégient l'incitation à agir à la contrainte ainsi que la mise en concurrence des acteurs locaux à une politique « *top down* » visant à homogénéiser brutalement les pratiques. L'incitation à agir vise les agents pédagogiques –

<sup>743</sup> C'est-à-dire instrument inventé ou déployé dans le strict cadre de la politique de l'entrepreneuriat étudiant (et qui ne relève pas juste de la politique de l'enseignement supérieur en général ou de la politique de promotion de l'entrepreneuriat dans la société).

<sup>744</sup> Dispositif mis en place dès le programme « Innovons ensemble ».

<sup>745</sup> Information non communiquée.

invités à répondre à l'appel à projets – et les directions d'établissement – sommés de nommer des référents entrepreneuriat, de diffuser le référentiel et de soutenir l'implantation de *junior entreprises* –, qui constituent les *relais principaux* de cette politique. Ceux qui en sont la *cible finale* – les étudiants – sont, pour leur part, directement incités à créer *junior entreprises* et à participer au concours d'entrepreneuriat qui leur est proposé. L'une des dimensions sous-jacentes de cette politique est également de susciter l'expression d'une « demande » d'éducation à l'entrepreneuriat (de la part des étudiants et de leurs familles), qui puisse être à son tour invoquée pour légitimer le développement d'enseignements dans ce domaine<sup>746</sup>.

### ***B. Un plan Étudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat qui se dote de nouveaux instruments propres, légèrement plus contraignants***

C'est en octobre 2013 qu'à la suite du Pacte pour la compétitivité, la croissance et l'emploi (novembre 2012) et des Assises de l'Entrepreneuriat (avril 2013), le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le ministère du Redressement productif et la Caisse des Dépôts et Consignations annoncent le lancement d'un nouveau programme en matière d'entrepreneuriat étudiant : le *plan Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat*. Cette initiative s'inscrit dans la volonté du nouveau gouvernement socialiste d'afficher des mesures en faveur de « l'innovation »<sup>747</sup>. Ce terme d'« innovation » apparaît d'ailleurs explicitement dans l'intitulé de ce second plan en faveur de l'entrepreneuriat et des nouveaux pôles de l'entrepreneuriat étudiant. Le maintien d'Alain Bayard, au poste de coordinateur national pour l'entrepreneuriat étudiant, indique que les actions envisagées dans ce domaine s'inscrivent dans la continuité des précédentes, malgré certaines évolutions que nous allons évoquer.

Les principales mesures qu'annoncent Geneviève Fioraso, la nouvelle ministre de l'Enseignement supérieur, à l'occasion d'une visite de l'incubateur de l'université Paris-Est-Marne-la-Vallée le 22 octobre 2013, sont les suivantes : **la généralisation des formations à l'entrepreneuriat et à l'innovation dans toutes les filières dès la licence** (notamment à

---

<sup>746</sup> Cette invocation de la demande est récurrente de la part des entrepreneurs de réforme de l'Enseignement supérieur. La sociohistoire des écoles de commerce, réalisée par Marianne Blanchard, est d'ailleurs présentée par elle comme une manière d'aller au-delà part de l'invocation systématique d'une « demande sociale » pour expliquer leur développement (*in Les Écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*, Paris, Classiques Garnier, 2015).

<sup>747</sup> Jean-Luc Beylat, Pierre Tambourin, *L'innovation un enjeu majeur pour la France. Dynamiser la croissance des entreprises innovantes*, rapport pour le MESR et le MRP, avril 2013.

travers les nouvelles mentions prévues dans le cadre de l'arrêté fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master<sup>748</sup>) ; le lancement **d'un appel à projets afin de constituer des Pôles Étudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PÉPITE)** appelés à succéder aux PEE ; création à venir d'un **statut national d'étudiant-entrepreneur** et d'un **diplôme d'établissement étudiant-entrepreneur (D2E)**; et, enfin, la mise en place d'un nouveau concours, **le Prix PÉPITE-Tremplin pour l'Entrepreneuriat Étudiant**. La ministre annonce de surcroît que l'entrepreneuriat étudiant sera prochainement intégré dans les contrats de site des objectifs de l'établissement et dans la procédure d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur introduite par la loi relative à l'Enseignement supérieur et la Recherche du 22 juillet 2013<sup>749</sup>.

Quelques mesures complémentaires viennent, au cours des années qui suivent, renforcer la dynamique lancée par le nouveau plan. Il s'agit d'abord de **créations de postes** (prévues dans la loi de finances de 2014) d'enseignants-chercheurs et d'agents administratifs chargés de développer l'entrepreneuriat dans les établissements. Si le ministère ne peut plus réellement flécher les postes (c'est-à-dire ici ni obliger les établissements à dédier effectivement à l'entrepreneuriat les supports de postes alloués, ni même à créer réellement ces postes), il signale cependant, par cette incitation à créer des postes en entrepreneuriat, son intérêt pour cette thématique. Il s'agit ensuite de **l'appel à projets « Culture de l'innovation et de l'entrepreneuriat »**, annoncé en 2014 dans le cadre des Programmes d'investissements d'avenir (PIA) lancés par le Commissariat général à l'investissement (services du Premier ministre) et la DGE (Minefi), dans le cadre du Pacte national pour la croissance, la compétitivité et l'emploi. Ce nouvel appel à projets est beaucoup plus massif que l'appel à projets *PÉPITE* mais il n'est pas spécifique au développement de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur, puisqu'il concerne également l'enseignement secondaire et vise aussi le développement des compétences des jeunes en matière de programmation informatique et de production numérique. Mais, parmi les dix-huit projets sélectionnés, plusieurs concernent directement l'entrepreneuriat étudiant et sont portés ou co-portés par des *PÉPITE* (parfois avec

---

<sup>748</sup> Création d'une mention de licence professionnelle « Métiers de l'entrepreneuriat » et de deux mentions de master : « Entrepreneuriat et management de projets » et « Management de l'innovation ».

<sup>749</sup> La procédure d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur (qui remplace l'ancienne habilitation des diplômes) intègre en effet dans son cahier des charges la mise en œuvre de dispositifs de formation à l'entrepreneuriat. En annexe de la loi de juillet 2013, il est en outre mentionné que « *chaque cycle, selon ses objectifs propres, fait une part à l'orientation des étudiants, à leur formation générale, à l'acquisition d'éléments d'une qualification professionnelle, à la formation à l'entrepreneuriat, à la recherche, au développement de la personnalité, du sens des responsabilités et de l'aptitude au travail individuel et en équipe.* ».

des acteurs de l'enseignement secondaire)<sup>750</sup>. Le projet le plus décisif pour le développement des *PÉPITE* est celui, porté par la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE), de création d'une chaire chargée de coordonner le développement de l'entrepreneuriat étudiant. Si la chaire devait d'abord s'appeler *Entrepreneurship and business development*, elle est finalement créée sous le nom de *PÉPITE-France* et ce n'est autre qu'Alain Bayard qui en est le titulaire. Début 2017, cette structure, qui dispose de deux collaboratrices employées à plein temps et est physiquement hébergée par la FNEGE, est en train de remplacer progressivement la mission de coordination nationale rattachée au MESE et dont la pérennité après les élections de 2017 est incertaine. Un partenariat entre *PÉPITE-France* et plusieurs grandes entreprises (par exemple In Extenso et Engie) a été annoncé lors du Salon des Entrepreneurs de janvier 2017, afin de continuer à déployer les pôles de manière plus indépendante par rapport aux pouvoirs publics.

---

<sup>750</sup> L'un des projets retenus, porté par le *PÉPITE-Bretagne*, consiste ainsi en des « cordées de l'innovation et de l'entrepreneuriat du Grand Ouest » qui « répondent au double objectif de permettre aux élèves et étudiants de valoriser leurs expériences entrepreneuriales et de les capitaliser dans le cadre d'une certification progressive » (extrait du communiqué de presse gouvernemental qui présente la liste des projets retenus, mai 2015).

**Tableau 9 : Les instruments de la politique de développement de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur (2013-2016)**

<b>INSTRUMENT</b>	<b>DATE D'INTRODUCTION</b>	<b>TYPE D' INSTRUMENT (typologie de Lascoumes et Le Gallès)</b>	<b>INSTRUMENT PROPRE</b>	<b>MOYENS FINANCIERS</b>
<b>Assises</b> (de l'Entrepreneuriat)	2013	<i>Informatif et communicationnel</i>	Non	Organisation
<b>Loi</b> (sur l'enseignement supérieur)	2013	<i>Législatif et réglementaire</i>	Non	Néant
<b>Appel à projets &amp; labellisation</b> (des PÉPITE)	2013	<i>Normes et standards, best practices</i>	Oui	2,8 millions d'euros sur 3 ans (MESR= 1,2 millions; CDC = 1 million; MRP= 0,6 million)
<b>Concours</b> (prix PÉPITE– Tremplin )	2013-2014	<i>Normes et standards, best practices</i>	Oui	300 000 euros par an
<b>Circulaire</b> (statut d'étudiant-entrepreneur et D2E)	2014	<i>Législatif et réglementaire</i>	Oui	Néant
<b>Arrêtés</b> (fixant le cadre national des formations) <sup>751</sup>	2014	<i>Législatif et réglementaire</i>	Non	Néant
<b>Appels à projets</b> (PIA)	2014	<i>Normes et standards, best practices</i>	Non	(20 millions) <sup>752</sup>
<b>Création de postes</b> (dans les établissements)		<i>Incitatif</i>	Oui	27 postes en entrepreneuriat (50 000 euros par poste)

<sup>751</sup> Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master ; arrêté du 4 février 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de master ; arrêté du 27 mai 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de licence professionnelle.

<sup>752</sup> Une partie seulement, des 20 millions d'euros dont est doté l'appel, est attribuée à des actions de promotion de l'entrepreneuriat étudiant. Mais il n'est pas possible de séparer strictement les fonds consacré à cette question, dans la mesure où beaucoup de projets sélectionnés ont différentes facettes (entrepreneuriat et informatique, étudiants et lycéens, etc.)

Après un petit moment de flottement en 2012-2013, le nouveau gouvernement socialiste montre donc assez rapidement une volonté de poursuivre le déploiement des dispositifs qui avaient été initiés sous la mandature précédente. Deux mesures contribuent, de manière décisive à la montée en puissance de cette politique.

Il s'agit tout d'abord de la généralisation, sur l'ensemble du territoire, des pôles de l'entrepreneuriat étudiant. À la différence des *PEE*, qui avaient été créés dans une logique d'émulation et de concurrence (sur laquelle nous reviendrons ultérieurement), le dispositif *PÉPITE* a été pensé dans un objectif de couverture de l'ensemble du territoire. Les *PEE* ayant été sélectionnés en fonction de l'intérêt reconnu au projet par le jury, deux pôles avaient pu être labellisés dans une seule région, même peu peuplée comme la Champagne-Ardenne<sup>753</sup>, tandis que dans d'autres régions (comme les deux régions normandes ou le Languedoc-Roussillon, par exemple) n'en avaient eu aucun. Les *PÉPITE* sont, pour leur part, légèrement plus nombreux que ne l'étaient les *PEE*, passant de vingt-deux à vingt-neuf. Mais la principale différence est que, grâce à différentes opérations de regroupements et de redéploiements suscitées par le comité de sélection durant la phase d'examen des projets<sup>754</sup>, ils ont été répartis sur l'ensemble du territoire. Le principe retenu a été celui d'un *PÉPITE* par région<sup>755</sup>, sauf dans le cas de l'Île-de-France (où sept pôles sont labellisés<sup>756</sup>) ainsi que de Rhône-Alpes et de PACA (qui bénéficient de deux pôles chacune). Les moyens alloués restent cependant très modestes. Quand l'appel à projets *PEE* avait réparti 3 millions d'euros entre vingt pôles, l'appel à projets *PÉPITE* ne distribue plus que 2,8 millions d'euros à vingt-neuf pôles. Cette légère baisse serait *a priori* compensée – au niveau global de la politique de l'« entrepreneuriat étudiant » – par l'appel à projets PIA et les créations de postes dans les universités. Mais le chiffrage des moyens alloués spécifiquement à cette politique dans le cadre de ces mesures qui la dépasse n'a pas pu être réalisé. Depuis 2013, l'activité des *PÉPITE* se développe et cette structure s'institutionnalise, même si c'est, comme dans le cas des *PEE*, de manière très inégalitaire. Ceux d'entre eux qui fonctionnent le mieux ont réussi à augmenter la part de leurs financements territoriaux et

---

<sup>753</sup> À la surprise même des intéressés qui pensaient que l'incapacité à proposer un projet commun à Reims et Troyes poserait problème au ministère (source : entretien téléphonique réalisé avec Guillaume Nadeau réalisé le 03/05/13).

<sup>754</sup> Alors que seuls vingt *PEE* avaient été labellisés et financés sur les quarante-quatre projets envoyés, cela s'est passé différemment pour les *PÉPITES* : vingt-neuf *PÉPITE* ont finalement été labellisés pour vingt-neuf projets proposés mais les *PÉPITE* finaux ne correspondant pas parfaitement aux projets de *PÉPITE* dans la mesure où le ministère a imposé certaines réorganisations à leurs porteurs.

<sup>755</sup> Il s'agit des régions telles qu'elles existaient avant la fusion intervenue en 2016.

<sup>756</sup> Seuls trois *PÉPITE* franciliens avaient été retenus dans un premier temps (ce qui aboutissait à un total de vingt-cinq *PÉPITE*, au départ) mais la complexité du paysage académique dans cette région et la densité des établissements ont conduit le gouvernement à labelliser quatre pôles supplémentaires

privés et sont en passe de s'imposer sur leur territoire comme le « guichet unique » – qu'appellent de leurs vœux les pouvoirs publics nationaux – de l'entrepreneuriat pour les jeunes. Mais c'est loin d'être le cas de certains *PÉPITE* qui ont des réalisations très modestes voire, pour certains, ne sont pas loin d'être des « coquilles vides ». Certains d'entre eux connaîtront vraisemblablement des difficultés à poursuivre et à développer leur action, dans le cas où de nouveaux financements étatiques ne seraient pas débloqués à leur endroit par le pouvoir élu en 2017.

Dans le tableau ci-dessus, on constate ensuite un recours, plus important que durant la période précédente à des instruments coercitifs, qu'il s'agisse d'instruments propres à cette politique – comme la circulaire créant le statut d'étudiant-entrepreneur et le diplôme d'établissement Étudiant-Entrepreneur – ou d'instruments non propres – comme les lois et les arrêtés relatifs à l'enseignement supérieur dans ses aspects plus généraux mais qui font mention de l'entrepreneuriat. Le dispositif phare, qui a contribué à impulser une dynamique dans les établissements et à faire également connaître cette politique du grand public, est indubitablement le **statut national d'étudiant-entrepreneur**. Il s'agit d'un statut, inspiré de celui de sportif de haut niveau, qui offre à l'étudiant la possibilité d'aménager ses études pour mener à bien son projet entrepreneurial. Les demandes de statut doivent être déposées auprès d'un *PÉPITE*, qui les instruit avant de les transférer au MESR qui les valide en dernière instance. Le statut permet d'accéder aux prestations délivrées dans le cadre du *PÉPITE*, au premier rang desquelles un accompagnement (par un enseignant et par un partenaire extérieur du *PÉPITE*) pour développer son projet entrepreneurial et un accès aux espaces de *coworking* censés être mis à dispositions des étudiants-entrepreneurs (par les établissements ou les réseaux partenaires). Il permet également à l'étudiant de remplacer un stage obligatoire dans le cadre de son cursus par le développement de son propre projet. Les étudiants qui bénéficient du statut ont en outre la possibilité de s'inscrire au diplôme d'établissement étudiant-entrepreneur (D2E), cette inscription étant obligatoire pour les jeunes diplômés qui n'ont plus d'inscription universitaire. Le D2E offre un accompagnement rapproché du porteur de projet. Les modules suivis dans ce cadre peuvent en outre être comptés E.C.T.S. dans le diplôme national dans lequel est inscrit l'étudiant.

Un rapide analyse de la presse effectuée sur les deux périodes qui correspondent respectivement au déploiement des deux plans nationaux, indique une popularité des *PÉPITE* et du statut d'étudiant-entrepreneur, largement supérieure à celle – très faible – des *PEE*. Les comptages,

réalisée=s à l'aide de la base Europresse, donnent en effet à voir une couverture médiatique, sans commune mesure entre les deux périodes, des principaux dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat.

**Tableau 10 : Évolution du nombre d'articles de presse relatant la mise en place de la politique de l'entrepreneuriat étudiant**

Termes recherchés Périodes	« Pôle de l' Entrepreneuriat Étudiant »	« PEE » + « entrepreneuriat »	« PÉPITE » + « entrepreneuriat »	« Statut étudiant- entrepreneur »
2009-2011	26	13	–	–
2013-2015	119	0	275	682

Source : *Europresse*

Lecture : Sur la période 2009-2011, 13 articles comprennent les deux termes « PEE » et « entrepreneuriat ». Sur la période 2013-2015, la même recherche, en remplaçant le sigle « PEE » par celui de « PÉPITE », donne 275 articles.

À l'instar du processus décrit par Charlotte Halpern pour qui « l'émergence de formes d'instrumentation spécifiques [...] constitue un vecteur de délimitation du secteur de la politique de l'environnement »<sup>757</sup>, le développement progressif d'une instrumentation propre ainsi que le recours à des instruments plus contraignants marquent un timide processus d'institutionnalisation de la politique de l'entrepreneuriat étudiant. Constituant un sous-produit à la fois de la politique de l'enseignement supérieur et de la politique économique, l'« entrepreneuriat étudiant » n'est certes pas amené à devenir une catégorie d'action publique réellement autonome, comme « l'environnement » étudié par Charlotte Halpern ou encore « la culture » dont la cristallisation a été analysée par Vincent Dubois. Mais l'annonce officielle par l'État des deux plans successifs, qui constituent le cadre de l'instrumentation de cette politique et qui se matérialisent à travers une combinaison inédite entre instruments réglementaires classiques et « nouveaux instruments d'action publique »<sup>758</sup>, marque un tournant dans sa délimitation et sa montée en visibilité. Et l'intégration dans second plan intègre d'instrument réglementaire propre – une circulaire ayant permis les deux créations décisives que sont le statut

<sup>757</sup> Charlotte Halpern, « L'Union européenne, vecteur d'innovation instrumentale ? Les logiques d'instrumentation de la politique française de l'environnement (1971-2006) », *Politique européenne*, 33, 2011, p.94.

<sup>758</sup> Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, *Gouverner par les instruments*, op.cit.

et le diplôme d'établissement étudiants-entrepreneurs – concourt, avec la nomination d'agents en charge de son élaboration analysée dans le chapitre précédent, à l'institutionnalisation de cette politique, qui se produit dans un contexte plus général de montée en puissance de la thématique de l'entrepreneuriat dans la société. Le caractère limité des financements qui lui sont alloués ainsi que la faible teneur coercitive de cette politique n'en font pas moins une forme de « *soft* politique » qui, contre mauvaise fortune bon cœur, entend procéder en « gouvernant les conduites ».

## II. Le gouvernement des conduites

« Ce qu'on avait aimé dans le premier appel à projets, c'est que c'était sur du projet. C'était pas euh, d'la littérature...où on vous donne de l'argent comme ça...non, fallait déposer un programme d'actions ! On est passé tous devant des commissions, on a présenté une fois, deux fois...devant des jurys. Certains ont été retenus, certains n'ont pas été retenus, ensuite on a obtenu des dotations, etc. **C'était compétitif et avec des objectifs.** »

*Guillaume Nadeau, chargé de mission d'un PÉPITE<sup>759</sup>*

La description, que nous venons de faire des modalités matérielles de la mise en œuvre de la politique nationale de l'entrepreneuriat étudiant, a d'ores et déjà laissé entrevoir un mode de gouvernement spécifique. La politique de l'entrepreneuriat étudiant est ainsi une politique que l'on peut qualifier au choix de « petite », de « molle », de « discrète », de « modeste », en ce qu'elle est menée principalement à travers des dispositifs de soutien symbolique, eux-mêmes déployés avec relativement peu de moyens financiers et juridiques et sans grande visibilité publique.

Pour Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, l'instrument n'est pas un outil « axiologiquement neutre » mais il est « porteur d'une conception concrète du rapport politique/ société et soutenu par une conception de la régulation »<sup>760</sup>. La montée en puissance de nouvelles formes de pilotage du politique a été analysée par les tenants d'une approche par les instruments comme la recomposition en cours d'une action publique qui chercherait moins à contraindre qu'à enrôler et à inciter, à travers l'introduction de « dispositifs de régulation « souples » (*soft*

---

<sup>759</sup> Entretien.

<sup>760</sup> Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, « Introduction : L'action publique saisie par ses instruments », *op.cit.*, p. 13-14.

*regulation*) fondés sur l'information, la concertation et l'incitation normative »<sup>761</sup>. L'usage de ces nouveaux instruments participe de l'avènement d'un mode de gouvernement « par contrats »<sup>762</sup> qui s'est notamment développé à la suite des critiques émises contre la lourdeur bureaucratique et un modèle « *top down* » d'action publique à visée universaliste. Croisant les apports de ce courant de recherche avec ceux des travaux de Michel Foucault et de la sociologie économique, un ouvrage, récemment dirigé par Sophie Dubuisson-Quellier<sup>763</sup>, prend pour objet le « gouvernement des conduites », défini comme une forme d'intervention étatique passant par « la responsabilisation, la rationalisation et l'économicisation des comportements individuels », et mobilisant des instruments « qui individualisent la cible de l'action publique et cherchent à modifier les conditions d'exercice du choix individuel »<sup>764</sup>. Dans ce livre, le concept de « gouvernement des conduites » est principalement mobilisé pour analyser le pilotage des pratiques des consommateurs, qu'on cherche à effectuer notamment dans le champ des politiques de santé publique et dans celui des politiques environnementales. Il nous semble toutefois opératoire pour analyser la manière dont les pouvoirs publics cherchent à s'y prendre afin de gouverner les conduites des étudiants – qu'il s'agit de rendre plus « entrepreneurs » – et, en amont, celles des acteurs des établissements d'enseignement supérieur – qui sont, pour leur part, incités à développer des programmes éducatifs dans le domaine de l'entrepreneuriat. La tension entre l'autonomie accordée à ces agents relais de l'action publique – que l'État entend *inciter à inciter* les étudiants à entreprendre – et le gouvernement dont ils font l'objet, constituera le fil directeur de cette seconde partie du chapitre. Nous nous intéresserons d'abord aux techniques de mobilisation utilisées à leur endroit (A), avant de montrer comment ces techniques sont censées les inciter à se montrer « autonomes » et « créatifs » dans le cadre d'une action publique pensée et présentée comme relevant d'une logique « *bottom up* » (B) mais qui contient aussi de fortes dimensions normalisatrices (C).

### **A. L'enrôlement d'agents « relais » de l'action publique**

Le *Plan Étudiants Entrepreneurs* n'est pas un texte juridiquement contraignant et il concerne en outre un champ d'action émergent, qui se trouve aux marges des juridictions des

---

<sup>761</sup> Charlotte Halpern, Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, « L'instrumentation et ses effets. Débats et mises en perspective théoriques », in Charlotte Halpern, Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, *L'instrumentation de l'action publique*, op.cit., p. 44.

<sup>762</sup> Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, « Conclusion : De l'innovation instrumentale à la recomposition de l'État », in Pierre Lascoumes et al., *Gouverner par les instruments*, op.cit., p. 362; Jean-Pierre Gaudin, *Gouverner par contrat. L'action publique en question*, Paris, Presses de Sciences Po, deuxième édition, 2007.

<sup>763</sup> Sophie Dubuisson-Quellier (dir.), *Gouverner les conduites*, op.cit.

<sup>764</sup> *Ibid.*, conclusion, p.449-450.

institutions impliquées (les ministères de l'Économie et de l'Enseignement supérieur) et dans lequel l'intervention de l'État est de toute façon limitée par le fonctionnement largement décentralisé de l'enseignement supérieur<sup>765</sup>. Le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat a de fait largement été initié – comme on l'a montré dans la première partie de la thèse – par des « entrepreneurs universitaires » agissant localement. Quant à la généralisation, aujourd'hui recherchée par l'État, elle ne peut se faire sans l'incitation de ces acteurs à développer leurs actions, ni l'enrôlement de nouveaux acteurs, susceptibles de mettre à leur tour en place des modules de formation dans les établissements et de participer à l'encadrement des étudiants.

### **1. « Cibles finales » et « cibles intermédiaires »**

Si la cible finale de cette action publique est bien la population étudiante, qu'il s'agit *in fine* d'inciter à entreprendre – ou, tout du moins, de socialiser à certaines dispositions entrepreneuriales et à une vision positive de l'entreprise –, celle-ci ne peut être atteinte qu'à travers les intermédiaires que sont les personnels des établissements d'enseignement supérieur. Ces « cibles intermédiaires » correspondent à différentes catégories d'agents qui, fonctionnaires, contractuels ou vacataires, ne comptent pas, pour la plupart, l'entrepreneuriat au nombre de leurs obligations de service. On trouve, dans leurs rangs, des personnes aux fonctions et aux statuts très divers : responsables d'établissements, enseignants et enseignants-chercheurs titulaires (les plus susceptibles de se sentir concernés étant les gestionnaires), « professionnels » issus du monde de l'entreprise intervenant ou dirigeant des formations, agents administratifs employés par les services centraux des établissements (en charge de l'insertion professionnelle, des relations avec les entreprises ou de la valorisation économique de la recherche), etc.

Ces acteurs peuvent être également désignés, à l'aide de terminologie utilisée par Henri Bergeron *et al.*, comme des « opérateurs de l'action publique », soit « des acteurs collectifs, conçus à l'occasion comme des leviers de l'action publique » sur lesquels on agit en espérant qu'ils agissent à leur tour « sur les individus dont on souhaite qu'ils modifient leurs comportements ou conduites ». Ces auteurs ajoutent que « réciproquement, il est attendu que les changements de comportements des individus (consommateurs ou citoyens) ainsi obtenus,

---

<sup>765</sup> François Dubet, « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in Georges Felouzis, *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003.

incitent *in fine* les individus œuvrant à l'intérieur des organisations à modifier le contenu de l'offre que celles-ci proposent, dans un sens bénéfique à la collectivité »<sup>766</sup>. Cette remarque est particulièrement opérante sur le terrain étudié ici, dans la mesure où l'une des dimensions recherchées de la politique de promotion de l'entrepreneuriat est justement de susciter une « demande » d'éducation à l'entrepreneuriat, de la part des étudiants et de leurs familles, elle-même susceptible d'encourager les établissements à proposer une offre de formation dans ce domaine.

Dans le cadre des deux plans, ces agents, potentiellement intéressés à et *par* l'entrepreneuriat pour des raisons variables (de nature académique, idéologique, financière, etc.<sup>767</sup>), sont encouragés par les pouvoirs publics à s'engager dans son développement en devenant « référent entrepreneuriat » de leur établissement ainsi qu'en répondant aux différents appels à projets (*PEE*, *PÉPITE* et éventuellement *PIA*).

## 2. La mise en place des « référents entrepreneuriat »

Ce sont, dans un premier temps, les responsables des établissements qui sont directement incités à agir par la lettre du directeur de l'Enseignement supérieur, Patrick Hetzel, les invitant à nommer un « référent entrepreneuriat » au sein de leur établissement. Le courrier suggère que ces référents soient « *choisis au sein des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP)* »<sup>768</sup>, sans que cela constitue une obligation. Et, de fait, les référents sont aussi choisis dans le corps enseignant<sup>769</sup> ou parmi les personnels administratifs d'autres services centraux, comme les cellules chargées de la valorisation de la recherche ou des relations universités-entreprises.

Leur mission est décrite en termes très succincts dans la lettre du directeur : il s'agit « *d'aiguiller les étudiants vers les carrières entrepreneuriales et les soutiens dont ils peuvent bénéficier* ». Mais elle prend de l'ampleur et s'institutionnalise peu à peu, à travers le déploiement des *PEE* et l'action du coordinateur national qui cherche faire exister la « communauté » (selon le terme qu'il emploie lui-même) des responsables des pôles, de leurs

---

<sup>766</sup> Henri Bergeron, Patrick Castel, Sophie Dubuisson-Quellier, « Gouverner par les labels. Une comparaison des politiques de l'obésité et de la consommation durable », *Gouvernement et action publique*, 3, 2014, p. 10.

<sup>767</sup> Une typologie des usages sera présentée dans le chapitre 6.

<sup>768</sup> *Lettre du ministre de l'Enseignement supérieur aux présidents d'université, aux recteurs d'académie et chanceliers d'université*, 30 novembre 2009.

<sup>769</sup> L'enquête de la DGESIP auprès des directeurs et présidents d'établissement (dont les résultats sont présentés publiquement par Alain Bayard, lors des Journées de l'OPPE de 2012) indique que 60 % des référents, sont des enseignants.

chargés de mission et les référents. L'idée est en effet de déployer la politique de l'entrepreneuriat étudiant en s'appuyant sur les pôles, censés trouver à leur tour des relais, en la personne des référents, dans les différents établissements qui le composent. Il est attendu de ces derniers à la fois qu'ils transmettent les directives venues « d'en haut » et qu'ils « remontent » ce qui se passe « sur le terrain » (dimension verticale) mais aussi qu'ils s'organisent entre eux (dimension horizontale). Cette logique de « gouvernance en réseau » est très clairement décrite par Claire Pivot, une responsable du ministère (DGRI), qui utilise tout son champ lexical (mots en gras) :

« Et ce qui a vraiment changé, c'est quand cette **communauté**...je sais plus combien ils sont, il faudrait regarder les chiffres, peut-être 300 ou 600...ça forme une communauté de gens qui travaillent au sein des établissements pour porter finalement à la connaissance de tous les mesures sur l'entrepreneuriat. Ça, ça été quand même essentiel. On en parle plus mais...s'il y avait pas eu ça...Et c'est vrai que le **coordinateur** national a été recruté pour ça, en fait il a **fédéré** tous les gens. Et donc il y a eu des **échanges de bonnes pratiques**, il nous a **réunis**, souvent dans le cadre des Journées de l'OPPE... »<sup>770</sup>

Elle s'inclue elle-même dans ce réseau d'acteurs déployant l'entrepreneuriat, qu'Alain Bayard a pour tâche de coordonner. Ce dernier insiste clairement, pour sa part, sur son refus d'une conception trop hiérarchique de l'organisation, qui voudrait, par exemple, qu'il ne communique avec les référents que *via* les responsables de pôle. Cette posture lui aurait d'ailleurs valu quelques critiques :

« Le 10, on fait une réunion des pôles, à Paris. J'ai déjà fait une petite erreur politique, c'est que je l'ai aussi balancé à tous les référents, en France, parce que je me suis dit, je vais pas rencontrer les gens...

**C'est pas un secret.**

Aaah oui, mais le gars qui est responsable d'un pôle universitaire, il préfère avoir toute l'information à lui, et dans son comité de pilotage local, distribuer l'information qu'il a envie, de la part de Bayard. Moi, je me dis, le jour où je fais un truc à Paris, où je sais que j'ai les vingt personnes [les vingt responsables de pôles] autant que je puisse dire à toute la France : "si ça vous intéresse, venez écouter!"<sup>771</sup>

La nomination de référents a ainsi contribué à la fois à enrôler de nouveaux agents – disposés à se faire les relais de la politique de l'entrepreneuriat étudiant au sein des établissements – et à mettre en réseau anciens (parfois engagés depuis longtemps dans l'entrepreneuriat mais de manière isolée) et nouveaux agents

---

<sup>770</sup> Entretien réalisé le 10/02/2016.

<sup>771</sup> Entretien réalisé le 02/12/2010.

Même si cette nomination n'est jamais devenue une obligation légale pour les établissements, les trois quarts d'entre eux déclareront, en 2012, avoir nommé un référent<sup>772</sup>. L'enquête de terrain a cependant laissé entrevoir le fait que certains noms ont été fournis au ministère de manière purement formelle, sans que la personne indiquée ne s'engage réellement en faveur de l'entrepreneuriat<sup>773</sup>. La mission n'a en effet jamais été assortie d'une fiche de poste officielle ni d'aucune gratification matérielle (prime, décharge) ou symbolique (rattachement à la présidence de l'université par exemple, comme l'aurait souhaité Alain Bayard<sup>774</sup>) qui auraient pu contribuer à l'institutionnaliser et aussi à rendre matériellement possible l'investissement des référents. Sans possibilité d'objectiver ces observations singulières, nous avons pu constater, sur les terrains étudiés (principalement les pôles des régions Est et Sud), un certain *turn-over* depuis 2009 à cette fonction ainsi que des cas de référents assez rapidement démobilisés après leur nomination. Cela se produit notamment quand cette mission est en concurrence avec d'autres tâches qui doivent, elles, être obligatoirement accomplies par les agents dans le cadre de leur travail. Les référents les plus mobilisés dans la durée (pour lesquels ce rôle n'est pas une simple « coquille vide ») le sont fréquemment sur un registre qui se rapproche du militantisme ; et ils exercent le plus souvent dans des établissements où l'entrepreneuriat bénéficie d'une reconnaissance marquée.

### **3. L'appel à projets comme technique mobilisatrice**

L'appel à projets constitue le second outil d'enrôlement des acteurs des établissements. Il a constitué un instrument structurant de la mise en œuvre de la politique de l'entrepreneuriat étudiant : outre l'appel à projets de 2009, qui a permis de créer les PEE, et celui de 2013, qui a permis de créer les *PÉPITE*, on peut ajouter l'appel à projets PIA qui a financé certains *PÉPITE* ainsi que la chaire *PÉPITE-France*. Il s'agit, à l'instar de la nomination des référents entrepreneuriat, d'un instrument qui, sans les y contraindre, a pour but là encore d'*inciter* les acteurs à se mobiliser en faveur de l'entrepreneuriat.

Les acteurs ne sont pas, en effet, tenus de répondre à un appel à projets mais son existence constitue déjà en soi un indicateur du type d'actions que la tutelle gouvernementale

---

<sup>772</sup> Source : enquête de la DGESIP auprès des directeurs et présidents d'établissement, 2012.

<sup>773</sup> Des agents administratifs des services chargés de l'orientation et de l'insertion des étudiants ont notamment été désignés autoritairement par leur hiérarchie, ce qu'il était plus difficile de faire pour des enseignants.

<sup>774</sup> Entretien.

attend et valorise à ce moment-là. Le fait que l'entrepreneuriat soit *officiellement* favorisé<sup>775</sup> peut ainsi motiver des agents consciencieux à s'y engager. C'est ainsi que cette responsable de l'insertion professionnelle dans une université de la région Sud, après avoir manqué un peu honteusement le premier appel à projets, s'est investie dans l'entrepreneuriat alors que ce n'était pas forcément « sa culture » (comme elle le dit plus tard au cours l'entretien) :

« Je sens que tout le monde a envie d'y aller, parce qu'on sait aussi que la priorité qui a été donnée à l'insertion professionnelles ces trois dernières années, elle est en train de glisser au ministère sur l'entrepreneuriat. On sait qu'on nous en voudrait de ne pas y aller. »<sup>776</sup>

Le contexte, marqué par la raréfaction des fonds publics et l'autonomie budgétaire des établissements<sup>777</sup>, constitue une incitation supplémentaire pour les acteurs à considérer avec sérieux tout type d'opportunité de financement. Les responsables ministériels ont bien conscience de cette situation – qui n'est d'ailleurs pas propre à ce champ de l'action publique<sup>778</sup> – et dont ils entendent bien en tirer parti, comme le soulignent Jacques Bernard et Annie Paquelet (MESR):

**« J'imagine que l'autonomie des universités rend possible, enfin permet mieux ce genre de choses ?**

**JB et AP :** Oui, oui, ça c'est sûr !

**AP :** C'était l'argument numéro 1, justement, pour justifier notre appel à projets : c'est que justement ce nouveau dispositif s'inscrivait dans une dynamique qui avait été lancée depuis 2007, hein ! C'est dans la même logique, la même mouvance, c'est évident.

**Donc, ça aurait pu être fait beaucoup plus difficilement avant...**

**JB :** Oh, ça aurait été plus compliqué, mais ça aurait pu se faire...mais ça aurait été plus compliqué.

**Pourquoi ?**

**JB :** Tout simplement parce que les universités à l'ancienne mode, enfin avant la loi, n'étaient pas du tout...enfin, je vais vous le faire autrement. Le fait que maintenant, les universités soient autonomes, ça les oblige à aller chercher des financements autres que ceux qu'elles reçoivent du ministère, donc ça les oblige à discuter avec les acteurs économiques, chose qui n'était pas le cas avant. Avant, on aurait lancé cet appel à projets, elles auraient dit : "ouais, bon, pfff", alors que maintenant, elles estiment que si elles veulent se développer dans un certain nombre de domaines, il faut plus qu'elles attendent tout du ministère, donc ça veut dire qu'il faut de plus en plus qu'elles discutent

---

<sup>775</sup> Pierre Bourdieu décrit (notamment dans *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*, Paris, Seuil et *Raisons d'agir*, 2012 et dans *Sociologie générale, volume 1. Cours au Collège de France (1981-1983)*, Paris, Raisons d'agir, 2015) le processus d'officialisation comme un processus de transfiguration magique, un acte à caractère performatif. Nous y reviendrons dans la dernière partie de ce chapitre.

<sup>776</sup> Entretien avec Corinne Ambroise-Léger (réalisé le 08/04/11) dont nous étudierons plus en détail la trajectoire et les usages qu'elle fait de l'entrepreneuriat dans le chapitre 6.

<sup>777</sup> La LRU a organisé, depuis 2007, le passage progressif des établissements au régime des « responsabilités et compétences élargies » (RCE).

<sup>778</sup> Eléonor Breton « Répondre à l'appel (à projets). Récits d'un apprentissage silencieux des normes de l'action publique patrimoniale », *Politix*, 105, 2014, p. 213 ; numéro de *Genèses*, coordonné, par Jérôme Aust, intitulé « Le financement de la recherche par projet », 94, 2014).

avec les acteurs économiques, que dans certains cas elles se regroupent.»<sup>779</sup>

Enfin, comme on l'a vu, la sélection d'un projet débouche sur sa labellisation nationale comme *PEE* (premier appel) puis comme *PÉPITE* (second appel). Si on ne se trouve pas ici dans l'univers marchand – comme dans le cas, par exemple, des « écolabels » attribués à des entreprises privées en concurrence les unes avec les autres, qu'étudie Sophie Dubuisson-Quellier<sup>780</sup> –, le contexte de mise en concurrence croissante des établissements supérieurs permet cependant d'observer des phénomènes comparables dans le cas étudié. L'existence de modules de formation à l'entrepreneuriat devient en effet progressivement un *standard* académique (d'autant plus que les « grandes » écoles ont de l'avance dans ce domaine que les universités), au point que le fait de ne rien proposer dans ce domaine risque de plus en plus de desservir les établissements concernés ; et la crainte que cela se produise peut de toute façon pousser les acteurs à répondre aux appels à projets. De manière plus tangible et à plus court-terme, l'absence de *labellisation* nationale des dispositifs de formation à l'entrepreneuriat proposés au sein d'un établissement – procurée par le fait d'être lauréat des appels à projets – est susceptible de compliquer leur légitimation, tant en interne (face à d'éventuels opposants) qu'auprès des potentiels financeurs extérieurs (collectivités territoriales, acteurs privés) et donc de nuire à leur pérennité et leur développement. C'est pour ces raisons-là que les acteurs de la région Sud, après avoir laissé passer pour diverses raisons contingentes le premier appel à projets, n'ont pas hésité à se mobiliser pour obtenir de l'État une labellisation « PEE, même non assortie de financement. Nous reviendrons un peu plus loin sur leur démarche.

### ***B. Gouverner en favorisant l'autonomie des acteurs...***

Une fois les acteurs enrôlés ou en voie d'enrôlement, on a affaire à un mode de gouvernement qui entend encourager une certaine liberté dans leur manière de procéder. Conformément aux préceptes du « nouveau management public »<sup>781</sup>, les acteurs ministériels chargés du déploiement des deux plans promeuvent un pilotage minimal de la part de l'administration centrale et entendent se contenter d'impulser les actions mises en œuvre de

---

<sup>779</sup> Entretien au MESR réalisé le 02/11/2010.

<sup>780</sup> Sophie Dubuisson-Quellier, « Chapitre 5. Gouverner (par) les conduites des consommateurs. Le cas de la politique publique de consommation durable », in Sophie Dubuisson-Quellier, *Gouverner les conduites*, *op.cit.*, p. 193-228 ; voir aussi l'article qu'elle a co-écrit avec Henri Bergeron et Patrick Castel, « Gouverner par les labels. Une comparaison des politiques de l'obésité et de la consommation durable », *op.cit.*, p. 10.

<sup>781</sup> Philippe Bezes, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, Presses universitaires de France, 2009; Nicolas Belorgey, *L'hôpital sous pression. Enquête sur le « nouveau management public »*, Paris, La Découverte, 2010.

manière autonome au sein des établissements et à l'échelon local. L'objectif est à la fois de stimuler l'initiative des acteurs et de limiter, en la rendant plus efficiente, l'implication financière de l'État. Ce pilotage souple de l'action publique passe par une valorisation du principe de subsidiarité, une préférence pour l'allocation de crédits « incitatifs » à un financement inconditionnel et entier des actions menées ainsi qu'un usage d'instruments managériaux favorisant la mise en concurrence des acteurs.

## 1. Le refus de la centralisation étatique

L'appel à projet constitue un instrument qui s'inscrit typiquement « dans le spectre de ces modes de gouvernement incitatifs, se réclamant du principe de subsidiarité »<sup>782</sup> et connaissant un développement très important depuis plus d'une décennie. L'appel à projets combine en effet plusieurs caractéristiques valorisées dans le cadre de cette « nouvelle gouvernance » privilégiant l'action publique dite « *bottom-up* » à une action « *top-down* » et s'opposant à toute velléité étatique de standardisation des pratiques des acteurs « de terrain ». Outre l'*absence de contrainte* à répondre à l'appel – tout du moins légale, puisqu'on a vu que la raréfaction des subsides publics pouvait constituer une contrainte de fait –, les acteurs ont ainsi la possibilité et sont même encouragés à exprimer une certaine *créativité* dans le projet qu'ils conçoivent. C'est en cela que Maud Cordier (ancienne agent de la DGESIP) considère que ce mode d'action publique est particulièrement adapté à l'autonomie viscérale qui animerait les acteurs de l'enseignement supérieur :

« Je pense que, pour les politiques publiques, il faut déjà avoir l'intelligence, un, de s'appuyer sur ce qui fonctionne et de ne pas vouloir généraliser un modèle unique sinon, surtout dans le sup', c'est le meilleur moyen de planter l'affaire. Mais dire à l'époque, on a 83 universités, on va avoir 83 pôles, ça aurait été presque courir à l'échec parce que là pour le coup, ça devenait obligatoire. Donc il y a eu plutôt un modèle, relativement souple, la volonté d'identifier à travers un label...et puis des acteurs très divers. »

D'autres agents du MESR<sup>783</sup>, qui ont contribué avec elle à rédiger l'appel à projets *PEE*, insistent eux aussi sur cette volonté de ne pas imposer de modèle unique. Les acteurs sont au contraire encouragés à développer des actions adaptées aux spécificités des publics et des contextes socio-économiques locaux :

« **AP** : La leçon, c'est justement de montrer que le *PEE*, c'est pas un chemin unique, c'est que derrière cette appellation globale, il va y avoir des réalités quand même

---

<sup>782</sup> Éléonor Breton, « Répondre à l'appel (à projets). Récits d'un apprentissage silencieux des normes de l'action publique patrimoniale », *op.cit.*, p. 213.

<sup>783</sup> Entretien avec Anne Paquelet et Jacques Maillard (premier entretien avec lui).

différentes, parce que l'objectif, c'est que ça s'adapte vraiment au plus près des besoins locaux.

**Vous vouliez pas, au ministère, proposer un modèle...**

**Tous en chœur:** Non !!

**JB :** Chacun sa stratégie. On a d'ailleurs dès fois des surprises, le pôle de la Réunion, parce qu'il y a un pôle à la Réunion, c'est le seul pôle qui est en dehors du territoire français, enfin hors territoire métropolitain, eux, leur seul objectif, c'est vraiment de sensibiliser... Parce qu'ils ont fait un constat qui est terrible : tous les jeunes Réunionnais ne rêvent que d'une chose, une fois qu'ils ont terminé leurs études, c'est de partir ! Alors qu'il y a plein de petites entreprises, des PME, des PMI, dont les patrons vont partir en retraite, et il y aura plus rien. Et eux, leur objectif, c'est de dire "on va sensibiliser nos jeunes pour les garder chez nous, pour qu'ils reprennent...".

**Oui, c'est un objectif spécifique à ce territoire-là.**

**JB :** Tout à fait !

**AP :** Qu'on trouvera pas ailleurs. »

Ces mêmes agents énoncent explicitement leur opposition à toute forme de centralisation étatique accordant même une préférence de principe à l'échelon territorial :

« **J.B.** Je crois que l'État entre guill... l'État jacobin, c'est une notion qui est en train de disparaître de plus en plus, et c'est vrai finalement que les forces se trouvent dans un regroupement... pas régional sinon on va revenir à l'Ancien Régime et ça me plaît pas non plus ça [rires] mais dans un regroupement local on va dire... territorial, voilà c'est mieux que régional, parce que régions, ça a une connotation politique aussi.

**A.P. :** Oui, territorial !

**J.B. :** Où les gens sont proches les uns des autres, parlent le même langage, connaissent les mêmes problèmes. C'est vrai que c'est pas à l'État d'organiser tout ça. »

Cette préférence, proclamée par les acteurs étatiques que nous avons interrogés, pour une « gouvernance territoriale »<sup>784</sup> en lieu et place d'un gouvernement national, participe d'une volonté de *dépolitisation* de l'action publique. De manière révélatrice, mon interlocuteur dit d'ailleurs préférer le terme de « territoire » à celui de « région » qui est doté, à ses yeux, d'« une connotation [trop] politique ». Dans son récent ouvrage intitulé *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, Lucie Tanguy a montré que cette tendance générale à la régionalisation des politiques de formation constituait un vecteur important de la transformation de leurs objectifs et de leur sens. C'est dans cette nouvelle configuration que se produirait en effet le passage d'une « légitimité bureaucratique » à une « légitimité opérationnelle et stratégique »<sup>785</sup> – fondée notamment sur l'expertise et les partenariats avec des acteurs privés – qui participe d'un abandon des objectifs d'intérêt général et d'égalité (des territoires, des élèves) dont l'État-éducateur était le garant. Il s'agit d'un abandon piloté par l'État lui-même – ce processus étant

---

<sup>784</sup> Patrick Le Galès, « Gouvernance », dans Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004, p. 242-250.

<sup>785</sup> Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, *op.cit.*, p.160.

désigné par L. Tanguy à l'aide de l'oxymore de « pensée territoriale d'État » – prenant les traits d'une approche technicisée de l'action publique qui revient à « neutraliser les conflits et les contradictions dans une société pourtant encore très stratifiée et très inégalitaire »<sup>786</sup>. Dans le cadre de la politique de l'entrepreneuriat étudiant que nous avons étudiée, cette préférence pour la subsidiarité, apparaît de la même façon comme un moyen d'imposer cette catégorie comme une solution technique, hors de tout débat sur les fonctions sociales de l'institution universitaire. Les extraits des entretiens ci-dessus, avec les agents du ministère, donnent voir en outre une forme d'homologie (dans leur discours) entre une politique visant à déployer l'esprit d'entreprendre des étudiants et ses modalités de mise à œuvre, consistant à ne surtout pas « assister » les acteurs locaux ni « standardiser » leurs actions.

## 2. L'attribution de crédits incitatifs

Le choix d'un financement par projets, relativement limité dans son montant, ne couvrant qu'une partie des projets retenus (le financement étatique ne peut dépasser 50 % du budget du pôle) et accordé sur une durée déterminée (trois ans pour les appels à projets *PEE* et *PÉPITE*) participe de la même logique selon laquelle l'État se contente d'*impulser* les actions. Il revient ensuite aux acteurs locaux de *faire* eux-mêmes et notamment de trouver d'autres financements, comme le justifie ici Claire Pivot (DGRI):

« Après, moi, je me dis, s'ils [les pôles] arrivent à être reconnus d'une manière ou d'une autre, il y a pas de raison que ce soit l'État qui, par un financement qui est quand même...en répartition...enfin bon...ça fait quand même pas beaucoup pour chaque pôle, c'est pas là-dessus qu'ils peuvent vivre. Donc il faut qu'ils aillent chercher des financements, ailleurs. »<sup>787</sup>

Le ministère entend ici se limiter à jouer le rôle d'un « État animateur »<sup>788</sup> n'offrant que des fonds d'amorçage. Et, même si le lancement d'un second appel à projets en 2012, par le nouveau gouvernement, a pu accréditer auprès des acteurs l'idée d'un financement étatique pérenne, la fin des financements nationaux en 2016 et l'approche d'une nouvelle échéance électorale nationale en 2017 rend incertaine la survie des pôles qui n'ont pas été capables de suffisamment diversifier leurs financements.

---

<sup>786</sup> *Ibid.*

<sup>787</sup> Entretien.

<sup>788</sup> Jacques Donzelot et Philippe Estèbe, *L'État animateur, Essai sur la politique de la ville*, éditions Esprit, 1994.

Dans le cadre du second plan, l'État a par ailleurs financé d'une autre manière, plus indirecte, et plus partielle encore si l'on peut dire, le déploiement de l'entrepreneuriat dans les établissements. Il a en effet légèrement baissé la dotation de l'appel à projets, tout en annonçant la création de vingt-sept en entrepreneuriat dans les universités. Mais, cela a été dit précédemment, l'autonomie budgétaire des universités les rendant désormais libres de créer réellement ou non ces postes (et d'utiliser éventuellement autrement les dotations correspondantes qui leur sont versées), c'est encore d'une autre forme de financement incitatif dont il s'agit, comme l'explique Marie Coulon (DGESIP):

« Après, ce qu'il faut savoir, c'est que depuis la loi LRU, les établissements sont autonomes, donc ce sont les établissements qui décident, c'est-à-dire que nous au ministère, on peut très bien allouer une dizaine de postes pour un établissement mais, dans la COMUE, si les directeurs de *PÉPITE* ne montent pas au créneau... Dans le temps, on fléchait, maintenant, on ne flèche plus. Donc il ne faut pas dire après le ministère ne donne pas de postes, le ministère en donne, ensuite c'est la décision politique de l'université de dire "oui ou non l'entrepreneuriat est une priorité "<sup>789</sup>.

L'État entend donc, par ces dotations, encourager les acteurs locaux intéressés par l'entrepreneuriat « à monter au créneau » et faire ainsi en sorte que rien ne puisse être réalisé sans initiative de leur part.

### **3. La mise en concurrence comme technique d'émulation**

Si, comme on l'a vu, le contexte de difficulté budgétaire et la concurrence entre les établissements poussent ces derniers à répondre positivement aux appels à projets, l'usage de ce type d'instruments est aussi pensé comme une manière d'encourager ces derniers à répondre de manière *différenciée* et « *innovante* » à l'impératif de développer l'entrepreneuriat. Il est justifié par une croyance dans les vertus de la concurrence, tant en termes d'utilisation efficiente des fonds publics que de stimulation de la « créativité » des gouvernés.

Le premier plan, lancé par un gouvernement de droite, est envisagé plus clairement que le second, qui provient d'une majorité socialiste, dans une perspective de mise en concurrence des acteurs. L'appel à projets *PEE* est en effet, comme on l'a vu, plus sélectif que l'appel à projets *PÉPITE* et ne vise pas forcément comme ce dernier à couvrir l'ensemble du territoire : il cherche plutôt à distinguer les *meilleurs* projets et, parmi eux, à en financer plus

---

<sup>789</sup> Entretien réalisé le 25/03/15.

généreusement quelques-uns considérés comme les plus prometteurs. Les enveloppes budgétaires sont allouées par la CDC – qui fait office de banquier – en fonction de la taille du pôle mais aussi de la « pertinence » et de « l'originalité » des projets proposés<sup>790</sup>, qui sont classés par le jury<sup>791</sup> en trois catégories : A, B ou C. Les acteurs ministériels entendent ainsi fournir le cadre de départ aux acteurs puis les laisser agir, en se gardant bien d'intervenir en cas de difficulté. Un État « économe » se contente d'organiser l'« échange de bonnes pratiques » afin de rendre plus « efficiente » l'action publique déployée, comme l'expliquent Annie Paquelet et Jacques Bernard (MESR). Ces derniers mobilisent un champ lexical typique d'une conception managériale de l'action publique, évoquant positivement la « sélection naturelle » et négativement la « mise sous perfusion » et faisant la part belle à un langage économiciste :

« **A.P.** : En revanche, l'État a quand même l'objectif de faire monter, de rendre vraiment efficient, au sens économique du terme, ce nouveau dispositif, par une mutualisation inter-PEE. Alors là, c'est pas tout de suite bien sûr parce qu'il faut...bon déjà qu'ils se mettent en place. Mais à terme, il y a cette idée d'économiser au maximum les énergies et les financements, par le biais de ce réseau, qui constitue l'une des missions justement du coordinateur national, d'animer un réseau inter-PEE pour qu'ils ne réinventent pas tous la roue chacun de leurs côtés, qu'il y ait au contraire échanges de bonnes pratiques. **Après, le problème d'un niveau territorial ou régional ou local, c'est qu'il se crée des inégalités importantes, que tous les étudiants ne peuvent pas bénéficier de...**

**J.B.** : [Il m'interrompt en manifestant bruyamment son désaccord] Je suis sûr qu'il y aura des bonnes pratiques dans les vingt pôles ! Qui n'existeront pas ailleurs ! Donc il faut que ça se diffuse.

**Ce que je voulais dire, c'est qu'il y en aura forcément qui marcheront moins bien, qui vont échouer...**

**J.B.** : Oui, oui.

**Et donc tous les étudiants ne bénéficieront pas des mêmes euh...enfin, votre rôle, c'est peut-être d'être un peu garant, enfin de veiller à ce que...?**

**J.B.** : Euh...oui [semble peu convaincu]

**A.P.** : De veiller...enfin, en même temps, on ne peut pas...

**J.B.** : On ne peut pas...

**A.P.** : Ceux qui sont destinés à mourir, ben on va pas...

**J.B.** : Ben, non, on va pas les mettre sous perfusion ! Alors, ça aussi, c'est une nouveauté par-rapport à ce qui se faisait dans le temps, ceux qui seront en mauvais état, ben oui ils seront en mauvais état.

**A.P.** : Ca, c'est inhérent...on va pas de toute façon les financer au-delà de trois ans, ça va de soi qu'ils vont...enfin, en tous cas, la perfusion, il y en aura pas de chez nous ! »

**JB** : Non, ça va être très intéressant de voir la façon dont les pôles vont vivre ! Bon, il y en a qui vont peut-être mourir, c'est la loi de la sélection naturelle, hein, bon ! Je pense

---

<sup>790</sup> *Les dispositifs de soutien à la création d'entreprises, tome 2*, rapport de la Cour des Comptes, décembre 2012, p.93.

<sup>791</sup> Composé de représentants de la CPU, de la CGE, de la CDEFI, de l'APCE, de RETIS, du Réseau Entreprendre, de la CNJE. Les agents ministériels, eux, sont présents mais ne prennent pas part au vote parce que, comme l'expliquent les agents du MESR interrogés, « on voulait une certaine neutralité, objectivité (Odile Meyer-Oullier) ; mais « ça nous a pas empêchés de parler, hein ! », comme le précise Jacques Bernard (entretien du 02/11/2010).

que les plus adaptés, les plus forts, les plus adaptatifs, c'est comme la loi de Darwin hein, subsisteront et les autres disparaîtront. Mais ça va être intéressant à suivre ! Ca va être très intéressant à suivre, on va voir plusieurs modèles, qui vont se développer, je pense que chacun vivra sa vie, mais ce sera intéressant de voir les modèles, les façons dont ils vont évoluer, dont ils vont vivre. »

Mon insistance sur la problématique du rééquilibrage entre les territoires semble agacer mes interlocuteurs qui m'opposent les bienfaits de la concurrence entre les territoires (seuls les « meilleurs » PEE survivront). Ce gouvernement par la concurrence est légèrement moins marqué dans le second plan – dont le déploiement met plus en avant un principe de service public et de rééquilibrage entre les territoires– mais il est toujours présent, ne serait-ce qu'à travers le maintien d'un financement par projets.

Les appels à projets, la labellisation des pôles et leur mise en réseau sont pensés comme permettant de mettre en œuvre des pratiques de *benchmarking*, comme cela est énoncé ici par Mireille Laon (DGECIS) :

« L'idée des PEE, c'est vraiment de rassembler les établissements d'enseignement supérieur, écoles et universités quelles que soient les filières autour d'une dynamique entrepreneuriale. C'est pas de rester chacun de son côté, hein ! L'idée, c'est de *benchmarker*, d'échanger et que les structures d'enseignement supérieur coopèrent sur ce projet avec les réseaux d'accompagnement à la création d'entreprises ce qui veut dire mixer les cultures! »

Le *benchmarking* relève de cette catégorie d'instruments, issu du monde de l'entreprise et désormais largement diffusé dans le secteur public. Caractérisé par Isabelle Bruno comme un « procédé de gestion stratégique qui consiste à repérer un étalon ou un parangon c'est-à-dire un modèle avec lequel se comparer dans le but de combler un éventuel écart de performance »<sup>792</sup>, il est censé être un mode de régulation à la fois économe en argent public et favorable à la liberté des acteurs. Son principe est de générer, entre les acteurs que l'on cherche à gouverner, une « saine émulation », censée les rendre plus performants. I. Bruno montre bien, dans son ouvrage consacré aux politiques européennes de la recherche, de quelle façon ce type d'outil managérial s'inscrit dans le cadre de l'abandon d'une « logique d'uniformisation, procédant par harmonisation juridique [...] au profit d'une logique de différenciation supposée faire de la diversité un avantage concurrentiel »<sup>793</sup>. Dans la citation ci-dessus, Mireille Laon considère que le *benchmarking* doit permettre aux universités, aux écoles et aux différents acteurs de

---

<sup>792</sup> Isabelle Bruno, *A vos marques®, prêts...cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2008, p.95.

<sup>793</sup> *Ibid.*, p.14-15

l'écosystème entrepreneurial de comparer leurs pratiques afin de les améliorer eux-mêmes, sans que le pouvoir central n'ait plus à intervenir.

Il serait cependant erroné de faire de l'utilisation de ces instruments, privilégiant l'incitation à la contrainte, le simple indicateur d'un désengagement de l'État au profit des acteurs locaux et issus de la « société civile » ; d'y voir seulement le moyen, pour un pouvoir central affaibli, d'enrôler ces acteurs pour ensuite leur laisser le champ libre. Ces techniques de gouvernement, tout aussi frugales qu'elles puissent paraître à première vue, comportent en effet une dimension normalisatrice voire disciplinaire pour utiliser une terminologie foucauldienne, à laquelle nous allons maintenant nous intéresser.

### ***C...pour mieux normaliser les pratiques***

Le gouvernement des conduites a été envisagé jusque-là de manière uniquement procédurale, à travers l'enrôlement d'acteurs « relais » comme étape décisive du développement et de la structuration d'une offre éducative en l'entrepreneuriat. Cependant, si les pouvoirs publics privilégient dans ce champ un mode de pilotage faiblement autoritaire et décentralisé, la plupart des instruments mobilisés visent aussi, de manière plus substantielle, à homogénéiser les pratiques, voire à réformer les populations, dans une perspective qui est d'ailleurs souvent qualifiée de « culturelle » par les gouvernants.

#### **1. Le référentiel comme instrument d'homogénéisation (souple) des pratiques**

Le référentiel, élaboré au cours de l'année 2011, constitue un instrument dont la spécificité (par rapport aux autres qui sont évoqués) est *explicitement* l'homogénéisation des pratiques. Comme on l'a montré dans le chapitre précédent, l'élaboration du référentiel a consisté à définir collectivement ce qu'étaient les « bonnes pratiques » d'éducation à l'entrepreneuriat, puis le texte final a constitué le support de leur diffusion, à l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur sur le territoire national. Il s'agit cependant moins d'une entreprise de *contrainte* que de *conviction* des acteurs, qu'on cherche à faire adhérer à des normes légitimées par le sceau de la puissance publique.

Les normes véhiculées par le référentiel – concernant l'éducation à l'entrepreneuriat en particulier mais aussi l'enseignement supérieur en général – ont été évoquées dans le chapitre

précédent (où a été analysé le travail du groupe chargé de sa rédaction). Mais nous pouvons ici en synthétiser les principales, qui sont :

- la légitimation de la formation à l' « esprit d'entreprendre » comme **mission de** l'enseignement supérieur et la définition de cette catégorie dans un sens extensif, dépassant la seule création d'entreprises
- la fixation d'**objectifs intermédiaires** aux formations à l'entrepreneuriat, comme la promotion auprès des étudiants de la prise de risque ou d'autres formes d'insertion professionnelle que le salariat (et au passage, la légitimation même de l'attribution d'objectifs aussi normatifs à l'enseignement public)
- l'affirmation de la supériorité de l'approche par compétences et de certaines **méthodes pédagogiques** qui y sont fréquemment associées, comme l'« apprentissage par expérimentation » ou « par projet » ou la « pédagogie active ».

Il est vraisemblable que, si rien n'oblige absolument les « éducateurs à l'entrepreneuriat » à respecter ces normes, leur formalisation et leur diffusion, sous la forme d'un référentiel officiel, même non coercitif, peut avoir un certain effet homogénéisateur sur les pratiques. Le second appel se réfère d'ailleurs explicitement au référentiel et oriente de ce fait des acteurs désireux de concevoir des projets susceptibles d'être sélectionnés. Ce n'est pas donc sans raison que l'adoption de ce référentiel avait suscité l'ire d'organisations représentant les établissements et défendant jalousement leur autonomie – comme la CPU et la CDEFI – qui auraient souhaité un texte encore moins contraignant, comme un *vade-mecum* (voir *supra*).

## **2. L'appel à projets et la labellisation comme vecteurs d'imposition de normes**

Malgré la liberté qu'il laisse apparemment aux acteurs et l'inventivité à laquelle il les y engage même, l'appel à projets constitue en effet une technologie qui possède aussi une dimension normalisatrice. Au-delà du fait que l'appel à projets peut être, pour les raisons qu'on a énoncées, parfois malaisé à ignorer purement et simplement, il oriente aussi le contenu des projets proposés à travers un cadrage tout à la fois explicite et implicite des attentes. Dans un article stimulant<sup>794</sup>, Eléonor Breton montre, comment les acteurs chargés de répondre à un appel, agissent dans un contexte d'incertitude tel, qu'ils sont à la recherche de tous les indices

---

<sup>794</sup> Eléonor Breton « Répondre à l'appel (à projets). Récits d'un apprentissage silencieux des normes de l'action publique patrimoniale », *op.cit.*

possibles pouvant guider l'élaboration de leur projet. Cette incertitude les conduit à « coller » le plus possible aux attentes énoncées dans l'appel mais aussi, plus généralement, aux normes cognitives de la « bonne » action publique (propres au secteur concerné ou plus globales<sup>795</sup>) telles qu'ils se les représentent. L'appel à projets s'avère dès lors :

« un témoin d'un type particulier de "technologie de gouvernement" induisant une appropriation des critères du cahier des charges basée sur des mécanismes d'autodiscipline : désireuses de "bien y répondre" afin que leur projet soit sélectionné, les chargées de mission rencontrées ont été ainsi amenées, mieux que par d'autres voies plus « autoritaires », à s'y conformer. [...] l'incertitude [...] se dénoue en partie dans l'écriture du dossier de candidature, faite d'anticipations des exigences des sélectionneurs. »<sup>796</sup>

Julien Barrier, dans un article consacré pour sa part au financement par projets de la recherche, montre, de manière convergente, comment toute une série de reconfigurations du travail des chercheurs (démultiplication des tâches administratives, incitation aux rapprochements avec l'industrie, réorientation des thématiques recherches, nouvelle division du travail au sein des équipes de recherche, etc.) soumettant ces derniers à de nouvelles contraintes, ont été générées par « des mécanismes de mise en concurrence pour l'accès à des ressources et non par des injonctions hiérarchiques directes »<sup>797</sup>. L'autodiscipline d'acteurs mis en compétition apparaît dès lors comme un mode de gouvernement particulièrement efficace.

Quelles sont les normes explicites et implicites qui ont pu s'imposer au cours du processus de réponse aux deux appels à projets *PEE* et *PÉPITE*<sup>798</sup> ?

La création des pôles fournit déjà en soi un cadrage de l'activité éducative en matière d'entrepreneuriat : il ne s'agit plus de faire cela « n'importe comment » mais dans le cadre de ce nouveau dispositif, dans lequel doivent être intégrées les pratiques préexistantes.

La consultation des textes des appels à projets montre que leurs objectifs sont énoncés dans des termes très proches : le premier (*PEE*) vise « à développer et faciliter l'accès des étudiants et jeunes diplômés aux outils de sensibilisation, de formation et d'accompagnement afin de

---

<sup>795</sup> Dans le cas de l'action publique patrimoniale étudiée par Eléonor Breton, il s'agit de « normes » (qui peuvent même n'être que de simples mots d'ordre) telles que l'« innovation », l'« intégration du projet dans la stratégie de mise en valeur du territoire », les « retombées économiques positives », l'« impact sur l'environnement » ou encore l'« accessibilité pour les personnes handicapées ».

<sup>796</sup> *Ibid.*, p.216-217.

<sup>797</sup> Julien Barrier, « La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques », *Sociologie du travail*, 53, 2011, p.518.

<sup>798</sup> En sus des normes énoncées dans le référentiel, évoquées ci-dessus auxquelles renvoie le second appel.

*promouvoir, chez eux, l'envie d'entreprendre, l'esprit d'innovation et le sens du risque* »<sup>799</sup> ; le second (*PÉPITE*) se donne, quant à lui, pour objectif de « *généraliser la diffusion de la culture entrepreneuriale et d'innovation auprès des jeunes dans l'enseignement supérieur et [de] favoriser le passage à l'acte entrepreneurial* »<sup>800</sup>. Au-delà des légères différences de formulation, la principale spécificité du second appel est son « *objectif de généralisation sur chaque territoire de pôles dédiés à l'entrepreneuriat [qui] justifie le passage de 22 à 30 pôles labellisés* »<sup>801</sup>.

Les points les plus saillants, qui figurent explicitement comme critères conditionnant (les deux premiers) ou favorisant (les trois derniers) la sélection des projets de *PEE* en 2009, sont les suivants :

- 1) l'inscription du projet dans le cadre d'un *partenariat* entre universités, grandes écoles et acteurs économiques » locaux ;
- 2) la proposition d'un budget prévisionnel dans lequel les financements apportés au titre du présent appel à projets ne représentent *pas plus de 50 %* de l'assiette du projet ;
- 3) la réalisation du projet au niveau du *PRES* et l'intégration des *BAIP* ;
- 4) l'affichage d'un double objectif de *sensibilisation* et d'*accompagnement* des étudiants et des jeunes diplômés ;
- 5) l'importance donnée à l'*innovation*, en cohérence avec la politique régionale menée dans ce domaine.

Les critères de sélection des projets de *PÉPITE* sont sensiblement les mêmes, si ce n'est quelques exigences supplémentaires concernant :

- 1) l'ouverture d'un espace de « *coworking* », soit d'un lieu dédié sur le campus, permettant aux entrepreneurs « en herbe » de travailler ensemble et d'être plus facilement accompagnés par les agents pédagogiques ;
- 2) la prise en compte des *publics « spécifiques »* (comme les femmes ou les étudiants « décrocheurs ») et des *différents types d'entrepreneuriat* (comme l'économie sociale et solidaire).

---

<sup>799</sup> Appel à projets *PEE, Pôles de l'entrepreneuriat étudiant : pour que l'envie d'entreprendre devienne réalité, 2009*. C'est moi qui souligne.

<sup>800</sup> Appel à projets *PÉPITE, Pôles Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat*. Si « le sens du risque » n'apparaît dans la formulation générale de l'objectif de l'appel à projets, il est mentionné dans le développement : « *Les PÉPITE inciteront au développement dans les formations supérieures du travail collaboratif, de l'expérimentation, de la créativité, et veilleront à la valorisation de la prise de risque de manière à apprendre à relativiser l'échec. Ces compétences et aptitudes sont des atouts indispensables pour entreprendre.* » C'est moi qui souligne.

<sup>801</sup> *Ibid.*

Ces recommandations constituent en quelque sorte le cadre de « liberté surveillée » dans lequel les porteurs de projets élaborent des dossiers de candidature...censés présenter néanmoins certaines « originalités » pour espérer obtenir un label national. Maud Cordier (DGESIP) pointe elle-même la légère contradiction inhérente à cette procédure de labellisation étatique, qui cadre les pratiques tout en encourageant l'autonomie :

« Du coup, on a basculé après vers les *PEE* qui devenaient le label unique pour le ministère. Du point de vue structurel, il fallait...mais, en même temps, on hésite toujours à faire un label parce que **c'est compliqué de parler d'autonomie et d'imposer quelque chose** »<sup>802</sup>.

Enquêtant (entre 2010 et 2012) sur des formations à l'entrepreneuriat sises dans la région Sud<sup>803</sup>, je me suis par ailleurs trouvée sur le terrain au moment où les acteurs des différents établissements se mobilisaient pour obtenir le label *PEE* hors de l'appel à projets. Un projet avait bien été soumis en 2009 mais il avait été retoqué. Il avait en effet été élaboré au sein de l'université scientifique et technique de la région, sans aucune coordination avec les autres établissements et, de l'aveu même de ses concepteurs<sup>804</sup>, très rapidement et superficiellement. Frustrés d'avoir laissé passer l'appel à projet, différents acteurs du monde universitaire tentent donc, un an plus tard, d'obtenir une seconde chance de la part du ministère. À travers les entretiens menés à ce moment-là avec les différents acteurs du nouveau projet (n=8) et l'observation de différentes réunions au cours de l'année 2011, j'ai pu observer le futur pôle en train de s'inventer et la manière dont se produit en actes le cadrage normatif du projet. Les acteurs qui s'y investissent sont issus des principaux établissements d'enseignement supérieur de la région : les plus investis sont Catherine Boulud, maîtresse de conférences en gestion dans une université, Paul Montagné, maître de conférences en robotique dans une seconde université, Corine Ambroise-Léger et Nathalie Guims, chargées respectivement de l'insertion professionnelle et de la valorisation économique de la recherche dans une troisième et, enfin, Françoise Valmorin, chargée de l'insertion professionnelle dans une quatrième. Quelques agents administratifs et enseignants-chercheurs, moins investis, représentent respectivement une autre université, plusieurs écoles d'ingénieurs et une école de commerce. Ces acteurs, pour la plupart, ne se connaissaient pas auparavant. Mais, en tant que référents entrepreneuriat de leurs établissements respectifs, trois d'entre eux (C. Boulud, P. Montagné et F. Valmorin) se

---

<sup>802</sup> Entretien.

<sup>803</sup> Voir, en annexe, la liste des dispositifs étudiés dans cette région.

<sup>804</sup> Notamment la chargée d'insertion professionnelle de cette université qui dit l'avoir rédigé presque seule (source : carnet de terrain tenu lors des réunions auxquels j'assiste ; voir liste en annexe).

sont retrouvés à une réunion organisée à Paris en octobre 2010 par Alain Bayard. Françoise Valmorin raconte cette rencontre qui a été décisive :

« On était à Paris, l'année dernière, il y a un an. Voilà, on s'est retrouvé à trois, dans l'amphi, à s'entendre dire "le Sud? Absent, connais pas". Et quand on a entendu ça [pousse un cri de protestation], on était trois à lever la main, on s'est regardé... "ah, ben oui, on est trois, ben alors" ... Et on est monté au créneau et depuis un an on s'est battu, on a ramené les collègues, on s'est dit "hop, on rassemble. On veut un pôle nous aussi". Et Alain Bayard nous a dit : " travaillez, faites un dossier, mettez-moi quelles actions seront en commun, etc. et je peux peut-être vous labelliser" .»<sup>805</sup>

Au cours de l'année 2011, ils bâtissent leur projet en reprenant les critères de sélection qui avaient été énoncés dans l'appel à projet – même s'ils savent qu'ils n'obtiendront pas de financement – qu'ils cherchent à compléter par toutes les informations qu'il est possible de réunir. Tout indice, sur ce que valorisent la puissance labellisatrice » (l'État), mais aussi les financeurs potentiels du projet (la Région, les établissements membres du PRES, etc.), est religieusement mis en commun au cours des réunions dans l'espoir de maximiser les chances que le projet aboutisse. Les réunions entre les partenaires, auxquelles j'assiste, donnent ainsi une large place aux échanges de rumeurs et autres informations recueillies par les uns et les autres. Ces derniers concernent notamment ce qu'avaient proposé les projets sélectionnés (ou au contraire ceux qui ne l'ont pas été) ou encore les attentes supposées des différentes institutions qui seront sollicitées : au cours des réunions, on peut ainsi entendre qu'il faudrait veiller à « faire de l'événementiel » parce que ça plairait à la Région , proposer « une conception large de la culture d'entreprise » qui intéresserait davantage la Région qu'une approche limitée de l'entrepreneuriat, ne pas oublier une mention spéciale pour l' « économie sociale et solidaire » pour la Caisse des dépôts et consignations et pour les universités « littéraires » , etc. Catherine Boulud, la maîtresse de conférences en gestion spécialisée en entrepreneuriat qui s'impose comme la porteuse du projet<sup>806</sup>, est particulièrement écoutée car elle a un accès plus direct que les autres au coordinateur national, Alain Bayard, dans la mesure où ils sont tous les deux enseignants-chercheurs en gestion. Elle ne se prive pas d'ailleurs de distiller des recommandations que lui aurait faites ce dernier, l'invocation de ce collègue « haut placé » – qui joue le rôle d'intermédiaire entre eux et le cabinet du ministère à qui il a le pouvoir de faire passer (et de recommander) ou non leur projet – aidant parfois à trancher des débats houleux.

---

<sup>805</sup> Entretien réalisé le 17/11/11.

<sup>806</sup> Elle deviendra la directrice du PEE puis de PÉPITE. Son *leadership* n'est pas sans susciter des contestations répétées de la part de ses partenaires, avant et après les réunions auxquelles j'assiste. Des personnels administratifs et le maître de conférences en robotique ironisent notamment sur le fait que cette « grande spécialiste de l'entrepreneuriat » ait laissé passer l'appel à projets en 2009. Cette dernière nous explique en entretien qu'il est tombé justement au moment où elle terminait son habilitation à diriger des recherches.

Ce dernier, après en avoir relu une version provisoire, incite ainsi ses rédacteurs à le rallonger. Il les encourage également à s'inspirer de ce qu'il a lui-même développé de longue date dans la région Est. Françoise Valmorin prétend même en entretien que leur projet de pôle est au final calqué sur la Maison de l'entrepreneuriat, montée par A. Bayard, parce que « c'est fabuleux tout ce qu'il a fait » et qu'« il est d'accord pour qu'on lui pompe tout ». Ce dernier donne aussi des conseils de « stratégie politique » en les invitant à demander à la Région, socialiste, l'argent qu'un gouvernement national – de droite – n'a pas voulu leur accorder, quitte à donner une coloration « de gauche » à leur projet, en insistant par exemple sur la dimension « sociale » de l'entrepreneuriat. Un conseil qu'ils leur donnent ne sera pourtant pas suivi. Paul Montagné explique en effet qu'A. Bayard les a encouragés à se montrer ambitieux en développant un projet collectif avec une autre grande région limitrophe, qu'on appellera ici la région Sud-Ouest<sup>807</sup>, qui n'est pas non plus dotée d'un PEE :

« Allez jusqu'à la région Sud-Ouest, faites une OPA ! J'ai encore ses termes en tête, "faites une OPA sur le Sud-Ouest et puis après on verra". Bon, la région Sud, c'est grand, on va déjà voir ce qu'on peut faire ici. »<sup>808</sup>

Cette analyse de cas donne à voir concrètement comment un appel à projets peut constituer une technique de cadrage des pratiques des acteurs (même dans la situation particulière étudiée ici, où le projet est en plus élaboré hors du cadre strict de l'appel). Plus généralement, il semble que la distribution conditionnelle de subsides et de labels, ainsi que la mise en concurrence des candidats pour leur obtention, contribuent indéniablement à une certaine standardisation des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat, sans qu'il ne s'agisse pour autant d'une homogénéisation complète. Eleanor Breton tout comme Henri Bergeron *et al.* dans leur article sur le « gouvernement des labels » montrent bien l'existence de cette tension entre une apparente érosion du pouvoir de l'État et le renforcement dans le même temps de son pouvoir de gouvernement des conduites. L'utilisation d'instruments qui, sous couvert d'ode à l'« imagination » des acteurs, orientent et normalisent fortement les contenus de leurs actions – notamment à travers leur mise en concurrence – joue dans ce cadre un rôle décisif, comme l'écrit H. Bergeron :

« ce qui caractérise le gouvernement par les labels, c'est essentiellement son mode opératoire : celui-ci mise et joue sur la volonté que manifestent les acteurs pour se positionner et se distinguer les uns par rapport aux autres dans un champ concurrentiel donné (qu'il s'agisse du marché ou de mondes réputationnels), afin de **les orienter, de**

---

<sup>807</sup> Pour que l'anonymisation soit réelle, la localisation de cette région induite par sa désignation fictive, ne correspond pas nécessairement à la réalité géographique.

<sup>808</sup> Entretien (23/06/11).

**manière souple, vers des options que les acteurs de l'action publique – l'État au premier chef – considèrent comme collectivement bénéfiques. »<sup>809</sup>**

Un autre exemple de cette normalisation, induite par les instruments dont il est ici question, est fourni par la manière dont les pôles sont présentés comme des instruments permettant de faire circuler, de manière horizontale, les « bonnes pratiques » entre les différents établissements impliqués...mais qu'il est en réalité toujours dit c'est que ce sont les universités qui doivent faire évoluer « leur culture » et « leurs pratiques » en s'inspirant de ce qui se fait dans les grandes écoles et dans les réseaux privés d'accompagnement à l'entrepreneuriat. Autrement dit, le parangon ou le modèle qui oriente les pratiques de *benchmarking* évoquées plus haut est l'Entreprise ou la « Grande école », dotée d'une culture entrepreneuriale, mais jamais l'université.

On peut dès lors considérer qu'on a affaire à un « mode de gouvernement [qui] joue précisément et sciemment sur le paradoxe d'une demande simultanée de standardisation et de différenciation »<sup>810</sup>, sans que sa logique soit pour autant « celle de la stabilisation d'un standard qui autorise l'uniformisation des entités et pratiques d'un champ »<sup>811</sup>.

### **3. L'inculcation de dispositions concurrentielles comme objectif final**

Si la mise en concurrence a été analysée comme une technique de gouvernement, ne peut-on pas la penser également comme un objectif en soi ? Pierre Lascoumes et Patrick Le Gallès soulignent le fait que les instruments d'action publique ne se réduisent pas à leur dimension fonctionnelle :

« la rationalité de l'innovation [instrumentale] n'est pas seulement matérielle, elle est aussi axiologique, c'est-à-dire porteuse de valeurs dont l'introduction est censée renouveler ou enrichir l'action publique »<sup>812</sup>

Dans le cas étudié ici, la prédominance d'instruments organisant la mise en concurrence des acteurs n'est, en effet, pas étrangère à une valorisation en soi des vertus de la concurrence. Il ne s'agit pas seulement de gouverner *par* la concurrence mais aussi de socialiser les acteurs à *la* concurrence comme une valeur *per se*. Tandis que les établissements et les régions sont mis en

---

<sup>809</sup> Henri Bergeron *et al.*, « Gouverner par les labels. Une comparaison des politiques de l'obésité et de la consommation durable », *op.cit.*, p. 10. C'est moi qui souligne.

<sup>810</sup> *Ibid.*, p.28.

<sup>811</sup> *Ibid.*, p.11.

<sup>812</sup> Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, « Conclusion : De l'innovation instrumentale à la recomposition de l'État », in *Gouverner par les instruments*, *op.cit.*,

concurrence entre eux *via* la technique de l'*appel à projets* – ce que Guillaume Nadeau, le porteur d'un projet sélectionné, déclare (dans la citation mise en exergue plus haut) tenir pour une forme particulièrement valorisante d'attribution des fonds publics aux « meilleurs » –, les étudiants sont, pour leur part, sans cesse incités à participer à des *concours*. La prédominance de ce dispositif dans le champ de l'éducation à l'entrepreneuriat n'est pas étrangère à l'objectif final consistant à forger chez les participants des dispositions à la compétition<sup>813</sup>.

On constate ainsi une forme d'homologie entre le mode de gouvernement et l'objectif final de la politique considérée, une correspondance entre le moyen – la mise en concurrence – et la fin – rallier les individus aux vertus de la concurrence et du marché, les inciter à se comporter en *homo oeconomicus*. Les instruments *soft* ou incitatifs semblent ainsi particulièrement adéquats, moins pour générer des transformations concrètes et visibles à court-terme, que pour instiller à plus long-terme des changements « culturels » au sein de la population. On retrouve l'une des dimensions du mode d'exercice contemporain du pouvoir que Michel Foucault nomme la gouvernementalité, qui consiste à faire intérioriser aux gouvernés certaines normes et valeurs, qui les rendront en mesure de s'autodiscipliner et de s'auto-gouverner...dans le sens prescrit par les gouvernants. Appuyée sur les savoirs de l'économie politique, ce « gouvernement frugal », pour reprendre l'expression foucauldienne, consiste notamment à laisser fonctionner le marché, qui est érigé en « lieu de véridiction »<sup>814</sup> de cette nouvelle raison gouvernementale de l'ère néolibérale. Dans le cas de la politique que nous étudions ici, cela implique d'amener les agents « relais » de l'action publique comme sa cible finale (les étudiants) à devenir « plus entrepreneurs », c'est-à-dire aussi à se gouverner eux-mêmes dans une société régie par la concurrence et le marché.

Le gouvernement des conduites, visé par la politique de l'entrepreneuriat étudiant, possède ainsi différentes dimensions – enrôlement des acteurs des établissements d'enseignement supérieur, injonction à se montrer autonomes et créatifs, encadrement et normalisation de leurs pratiques – qui peuvent paraître de prime abord contradictoires entre elles. L'approche par l'instrumentation de l'action publique a cependant permis de montrer que

---

<sup>813</sup> Ce à quoi contribue aussi d'ailleurs les formes « classiques » d'enseignement où la mise en concurrence joue un rôle central (que ce soit aussi à travers les concours, les notes, les classements, etc.). Sous cet aspect, il peut même paraître presque surprenant que les promoteurs de l'entrepreneuriat se montrent aussi critiques face aux méthodes éducatives classiques. Nous approfondirons ces réflexions, sur la tension entre forme scolaire et non scolaire de l'entrepreneuriat, dans le chapitre cinq.

<sup>814</sup> Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique : cours au collège de France (1978-1979)*, Paris, Gallimard, Seuil, 2004, p.24.

ce mode de gouvernement, non vertical et non autoritaire, n'en possède pas moins une certaine cohérence avec la mise en œuvre d'une politique, qui vise à réformer les comportements des gouvernés à l'aune de la concurrence. Il s'agit de se pencher, dans la dernière partie de ce chapitre, sur les réalisations symboliques et matérielles de cette politique de basse intensité.

### III. La force d'une politique faible ?

« [Cette opération symbolique extrêmement complexe d'officialisation] réussira d'autant plus que la théâtralisation de l'officiel sera réalisée de telle manière qu'elle renforce réellement des représentations officielles réellement intériorisées chez les agents »

*Pierre Bourdieu, Sur l'État. Cours au Collège de France 1989-1992, op.cit., p. 58*

La situation décrite, tout au long des chapitres trois et quatre a donné à voir des pouvoirs publics mobilisés, depuis 2009 et plus encore depuis 2013, pour faire de l'entrepreneuriat une dimension incontournable des études supérieures. Ce qui n'avait jusque-là été que l'affaire des établissements (et même souvent d'acteurs isolés en leur sein), parfois des collectivités territoriales avec qui des partenariats avaient pu être noués, est donc devenu au tournant de la décennie 2010 une affaire d'État<sup>815</sup>. On tentera donc, pour finir, d'analyser ce qu'a produit au niveau national le déploiement de cette action publique<sup>816</sup>, et ce malgré deux difficultés principales.

L'entrepreneuriat étant une thématique dont la saillance dans l'espace public n'a cessé de se renforcer au cours de la période pendant laquelle les deux plans relatifs à l'entrepreneuriat étudiant ont été mis en œuvre, il est, tout d'abord, difficile d'isoler leurs effets propres (sachant en plus qu'ils peuvent très bien être indirects en ayant, par exemple, contribué de manière diffuse à accentuer la popularité de ce type d'enseignement).

Comment appréhender, ensuite, les effets d'une action publique déployée, comme on l'a vu, avec de faibles moyens financiers, largement non contraignante et qui surtout poursuit des objectifs de long-terme ne se résumant pas à une augmentation à court-terme du nombre

---

<sup>815</sup> Vincent Dubois, « Comment la langue devient une affaire d'État : La défense de la langue française au milieu des années 1960 », in Jacques Lagroye, *La politisation*, Paris, Belin, p. 461-474, 2003.

<sup>816</sup> Il s'agit d'une première manière d'appréhender les effets du projet éducatif en entrepreneuriat, qui constitue l'objet de cette thèse. La seconde manière, abordée au chapitre 6, consistera à entrer véritablement dans le « contenu » des formations lui-même pour voir ce qu'elles font aux agents qui les animent et aux étudiants qui les suivent.

d'entreprises créées ? L'évaluation de cette politique publique à visée « culturelle », comme elle est souvent qualifiée par ses commanditaires, pose d'ailleurs à ces derniers le même type de problème.

En prenant en compte ces obstacles, nous montrerons que la politique de l'entrepreneuriat étudiant a eu des effets en demi-teinte, impactant (pour l'instant, en tous cas) faiblement les comportements entrepreneuriaux de la population mais contribuant par-contre à une installation bien visible de l'entrepreneuriat dans le paysage académique (A). Cette légitimation en marche de l'éducation à l'entrepreneuriat sera rapportée au pouvoir d'entraînement que possède, malgré sa faiblesse, une petite politique étatique comme celle dont il est ici question (B).

### A. *Des effets en demi-teinte...*

Nous nous intéresserons, d'abord, aux effets finaux de cette politique, en matière d'évolution des comportements entrepreneuriaux, avant d'en analyser les effets intermédiaires, relatifs au développement de la formation dans les établissements d'enseignement supérieur.

## 1. Une évolution limitée des comportements entrepreneuriaux de la jeunesse

Comment ont évolué, ces dernières années, les comportements entrepreneuriaux des Français, et notamment des étudiants et jeunes diplômés qui, en tant que cibles privilégiées des politiques étudiées, ont *a priori* plus que leurs aînés bénéficié d'une sensibilisation et d'une formation à l'entrepreneuriat ?

Les enquêtes sur les « intentions entrepreneuriales »<sup>817</sup> des Français se sont multipliées ces dernières années mais il existe très peu de données fiables mesurant l'évolution des intentions entrepreneuriales des jeunes<sup>818</sup>. À défaut de mieux, on peut quand même comparer les résultats

---

<sup>817</sup> Nous reprenons cette expression qui s'est largement imposée dans le champ académique de l'entrepreneuriat (voir par exemple Norris F. Krueger, Michael D. Reilly, Alan L. Carsrud, « Competing models of entrepreneurial intentions », *Journal of Business Venturing*, 5-6, 2000, p.411-432) comme dans les sphères médiatiques et politiques.

<sup>818</sup> Soit les enquêtes ne distinguent pas les catégories d'âge (comme celles du consortium international *Global Entrepreneurship Monitor*), soit (les plus nombreuses) ne réalisent qu'une mesure à un instant *t* sans comporter de dimension longitudinale.

de deux sondages présentés lors des éditions 2013 et 2016 du Salon des Entrepreneurs de Paris. Le sondage, réalisé en janvier 2013<sup>819</sup>, indique que 51 % des jeunes âgés de dix-huit à vingt-quatre ans ont répondu « certainement » ou « probablement » à la question « Vous personnellement, auriez-vous envie de créer une entreprise, d'en reprendre une ou de vous mettre à votre compte ? ». Le sondage réalisé trois ans plus tard<sup>820</sup> montre qu'ils seraient 60 % à avoir répondu positivement à la même question. Ces chiffres sont évidemment sujets à caution, d'autant plus qu'ils ne sont pas produits dans le cadre d'une étude longitudinale réalisée auprès d'un même échantillon. Notons toutefois que la communication dans les médias sur l'« accroissement des intentions entrepreneuriales des jeunes » a été massive ces deux dernières années, notamment en marge des dernières éditions du Salon des Entrepreneurs. On lit par exemple, dans *Le Parisien*, que « L'entrepreneuriat a le vent en poupe » (titre du 01/02/2016) ; on se demande, dans *Le Figaro*, « Comment l'esprit d'entreprise vient aux étudiants » (titre du 03/02/2016) ; ou on affirme encore, dans *La Tribune*, que « La jeunesse contre-attaque », en matière d'entrepreneuriat (titre du 01/02/2016).

On a pu entendre annoncer, par ailleurs, que le nombre d'entreprises créées par des jeunes avait triplé en une dizaine d'années<sup>821</sup>. Mais il faut d'abord avoir en tête que c'est surtout le nombre d'entreprises créées en France qui a beaucoup augmenté depuis 2006, notamment en raison de l'entrée en vigueur du régime de l'autoentrepreneur en 2009 (dont on observe clairement l'impact sur le graphique ci-dessous).

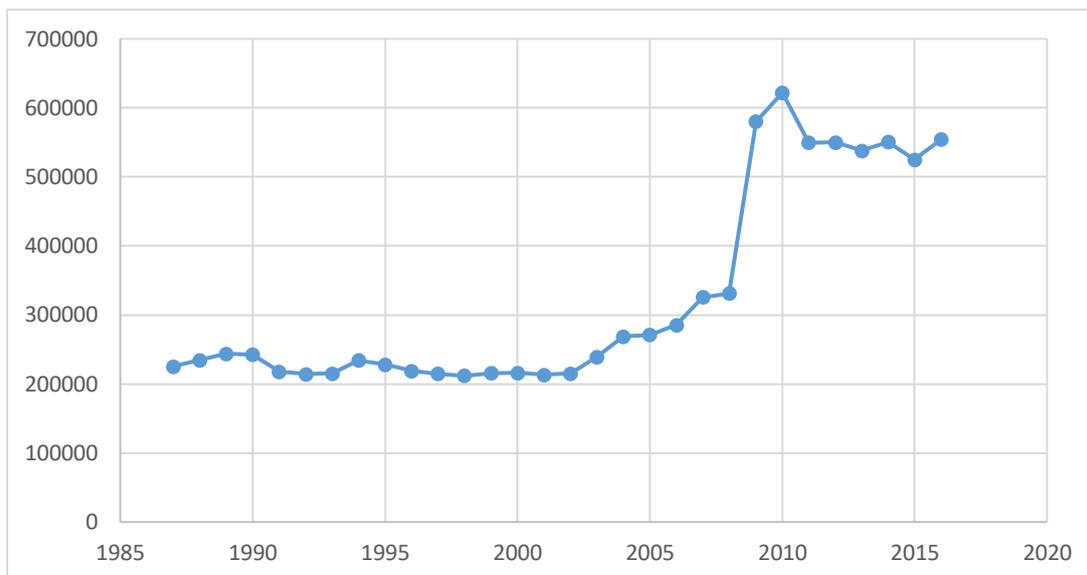
#### **Graphique 4 : Nombre de créations d'entreprises par an (1985-2016)**

---

<sup>819</sup> Sondage « Les Français & l'esprit d'entreprise » réalisé par l'Institut Think pour l'APCE et CERFRANCE à l'occasion du vingtième Salon des Entrepreneurs (2013).

<sup>820</sup> Sondage « Les jeunes et le travail : salarié ou à son compte? », réalisé par Opinion Way pour l'Union des Auto-Entrepreneurs et la Fondation Le Roch-Les Mousquetaire, à l'occasion du vingt-quatrième salon des Entrepreneurs, (2016).

<sup>821</sup> Voir par exemple la note de l'APCE intitulée « La création d'entreprise par les jeunes de moins de 30 ans » publiée en mars 2015 et elle aussi largement reprise dans les médias.



(source : INSEE)

En ce qui concerne l'évolution de la contribution spécifique des jeunes à cette augmentation des créations d'entreprises, les enquêtes SINE<sup>822</sup> de l'INSEE, réalisées tous les quatre ans, indiquent que la part des jeunes de moins de trente ans parmi les créateurs d'entreprise a eu tendance à légèrement s'accroître ces dernières années.

**Tableau 11 : Pourcentage d'entreprises créées par des jeunes de moins de 30 ans**

2002	20%
2006	21%
2011	24%
2015	25%
2016	26%

(source : INSEE, enquête SINE)

Il est à noter cependant que 67 % des entreprises créées par les jeunes en 2014 l'ont été sous le régime de l'autoentrepreneur, contre 55 % de celles créées par des personnes de trente ans et plus<sup>823</sup>.

<sup>822</sup> Système d'information sur les nouvelles entreprises.

<sup>823</sup> *Ibid.*

On constate en outre que l'âge moyen des créateurs d'entreprises n'a que très légèrement baissé ces dernières années. Si la part des jeunes créateurs d'entreprises a augmenté, la part de créateurs âgés a elle aussi augmenté, ce qui explique cette faible diminution de la moyenne d'âge...qui est cependant réelle.

**Tableau 12 : Age moyen des créateurs d'entreprise**

2002	38,5 ans
2013	38 ans
2014	38 ans
2015	38 ans
2016	37 ans

(source : INSEE, enquête SINE)

Il n'existe, enfin, guère de dénombrement précis des jeunes qui créent une entreprise pendant ou directement à la sortie de leurs études (hors de ceux compilés par les *PÉPITE* mais qui n'englobent pas l'ensemble des créations mais seulement celles connues de ces structures). L'enquête SINE donne cependant une indication en la matière, en donnant la proportion de créateurs d'entreprise qui étaient élèves ou étudiants juste avant ou moment de leur création : on note une légère augmentation de cette proportion qui est passée de 3,2 % en 2010 à 3,9 % en 2014. Cela reste néanmoins une réalité très marginale.

Ces données, bien que partielles, donnent ainsi à voir un léger frémissement en matière à la fois d'*intention* et de *passage à l'acte* des jeunes en matière d'entrepreneuriat mais qui paraît sans commune mesure avec l'importante couverture médiatique de cette supposée « soif d'entreprendre »<sup>824</sup> qui se serait emparée de la jeunesse depuis quelques années. Le traitement actuel de cette thématique rappelle celui qui en avait été fait à l'époque de la « bulle internet », au tournant des années 2000, mais il est plus massif encore, comme le montre le tableau ci-dessous.

---

<sup>824</sup> Voici quelques exemples d'articles de presse : « Le Pépite Beelys fait le plein d'étudiants entrepreneurs », *Les Échos*, 21/10/2016 ; « La jeunesse, moteur de l'entrepreneuriat français », *La Tribune*, 01/12/2016 ; « Reportage : heureux comme un étudiant-entrepreneur à Paris ! », *Les Echos*, 10/02/2016 ; « Génération start-up », *Le Monde*, 14/02/2017 ; « Grandes écoles : une start-up sinon rien », *Le Point*, 28/02/2017.

**Tableau 13 : Evolution quantitative du traitement dans la presse de la thématique de l'entrepreneuriat des jeunes**

Année	1998	1999	2000	2001	2012	2013	2014	2015	2016
Nombre d'articles contenant à la fois les termes « entrepreneuriat » et « jeunes »	53	89	146	117	2117	2816	3216	3887	4635

(Source : base Europresse)

Si cette croissance de la couverture médiatique de l'appétence entrepreneuriale des étudiants et des jeunes diplômés dépasse largement l'augmentation réelle des créations d'entreprises de cette population, c'est aussi parce que l'éducation à l'entrepreneuriat et la promotion de l'entrepreneuriat se sont largement installées dans le paysage des grandes écoles et même des universités, sous l'effet de la politique nationale qui a été menée.

## 2. L'installation de la formation à l'entrepreneuriat dans le paysage académique

Un consensus s'est établi, dès le lancement du premier plan, pour considérer qu'il n'était pas possible d'évaluer l'impact de cette politique par rapport au seul nombre d'entreprises créées par les étudiants et les jeunes diplômés. D'une part, cette création peut en effet intervenir des années après le moment où l'étudiant a été sensibilisé ou formé à l'entrepreneuriat. D'autre part, la création *stricto sensu* n'est pas le seul objectif d'une politique qui vise plus largement à favoriser l'insertion professionnelle ; ce qui peut conduire à mettre au crédit de cette politique, par exemple, l'accès à un emploi salarié d'un jeune diplômé grâce aux compétences entrepreneuriales qu'il aurait acquises dans des modules dédiés à ce type d'apprentissage<sup>825</sup>. Il est ainsi apparu à la fois plus pertinent (et plus aisé) au Comité de pilotage des pôles d'en repérer les effets d'abord par rapport à la réalisation de l'objectif intermédiaire d'éduquer plus et mieux les étudiants à l'entrepreneuriat, c'est-à-dire au fond de passer d'une évaluation externe (ses effets socio-économiques) à une évaluation interne (son déploiement) de cette politique.

<sup>825</sup> Cette remarque nous fait penser à l'analyse de Romuald Bodin et Sophie Orange (in *L'université n'est pas en crise, op.cit.*) qui montrent qu'un « échec » en fin de première année à l'université, comptabilisé comme tel en raison de l'absence de validation de l'année, peut en réalité être la première étape d'un parcours d'étude réussi, quand il permet par exemple une orientation choisie l'année d'après. Ces sociologues défendent de cette façon la fonction propédeutique du premier cycle universitaire. Notre propos est certes différent mais ce que nous voulons souligner ici, par analogie, c'est qu'une formation à l'entrepreneuriat n'a pas forcément manqué son objectif si l'étudiant ne crée pas d'entreprise à son issue.

Dès lors, si les financeurs du *Plan Étudiants Entrepreneurs* n'ont pas renoncé à comptabiliser les entreprises créées par les étudiants, d'autres indicateurs quantitatifs ont été pris en compte dans les différentes « études d'impact » réalisées depuis 2010, comme le nombre de modules éducatifs en entrepreneuriat proposés par les établissements<sup>826</sup> ou encore le nombre d'étudiants touchés. L'objectif, annoncé en 2009, de sensibiliser à l'entrepreneuriat l'ensemble des deux millions et demi d'étudiants d'ici 2012, s'est assez vite avéré irréaliste. Il n'a pas été atteint, loin s'en faut, comme le montre l'étude d'impact réalisée par la DGSIP en 2012 et dont un rapport de la Cour des Comptes reprend les principaux résultats<sup>827</sup>.

**Encadré 16 : Extrait du rapport de la Cour des Comptes intitulé *Les dispositifs de soutien à la création d'entreprise*, décembre 2012 (tome 2, p.94-95)**

**« 3–Évaluation du plan et de son impact**

*La jeunesse du plan pour l'entrepreneuriat étudiant rend toute évaluation globale du dispositif impossible ; en particulier les PEE, pierre angulaire du dispositif, labellisés fin 2010, n'ont lancé réellement leur activité qu'en 2011. La DGSIP dispose pour l'instant d'instruments de mesure satisfaisants de la réussite ou des échecs de ce plan : fiches de suivi PEE remises au comité des financeurs, suivi des financements publics des PEE, indicateurs d'activité des PEE mettant en évidence l'évolution du nombre d'étudiants sensibilisés, formés et accompagnés. La mission de coordination nationale a en outre lancé en 2012 une étude d'impact du plan.*

*Sans attendre d'avoir tous les résultats définitifs de cette étude d'impact, on peut déjà noter qu'en mars 2012, près de 150 000 des 960 000 étudiants des établissements se situant dans le périmètre d'un PEE avaient bénéficié d'un module lié à l'activité de ce PEE : 75 000 d'entre eux ont ainsi suivi un module d'information, 48 000 un module de sensibilisation, 15 000 un module de spécialisation et près de 8 000 ont obtenu un diplôme dans le domaine de l'entrepreneuriat, de l'innovation ou des TPE-PME<sup>828</sup>. Les premiers éléments d'évaluation sur la base d'un échantillon montrent que 75 %<sup>829</sup> des établissements ont répondu positivement à la demande de désignation d'un référent « entrepreneuriat » ; 60 % de ceux qui ont accepté cette fonction sont des enseignants. 95 % des établissements déclarent avoir mis en place des modules de formation en entrepreneuriat pour les enseignants et les 5 actions de sensibilisation prévues. Les cursus LMD des établissements de l'échantillon sont les plus concernés par ce plan. Les premiers résultats de l'étude d'impact du MESR montrent cependant que près de 25% des personnels enseignants interrogés ignorent l'existence d'un « référent entrepreneuriat » au*

<sup>826</sup> Cette comptabilisation a généré certaines tensions localement – par exemple, comme nous l'avons observé dans le cas du pôle de la région Est – pour savoir s'il fallait lister uniquement les nouveaux modules développés grâce à l'impulsion donnée par le plan ou également ceux qui pré-existaient, Ces tensions renvoient aux conflits existant entre les (nombreux) acteurs présents dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat.

<sup>827</sup> Rapport qui se montre, par ailleurs assez critique par rapport à l'« empilement » et de la mauvaise coordination des multiples dispositifs visant à promouvoir l'entrepreneuriat dans la société française (au-delà de ceux développés dans l'enseignement supérieur).

<sup>828</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>829</sup> Sur la base d'un questionnaire transmis à 350 établissements (universités, grandes écoles) en juin 2012 ; 255 établissements ont répondu soit un taux de retour de 72 %.

*sein de leur établissement alors que leur visibilité auprès de leurs collègues est essentielle pour l'orientation des élèves intéressés. »*

Cet objectif de toucher l'ensemble des étudiants a été réitéré lors du second plan en 2013, tout en étant assorti de distinctions plus précises entre ce qui relève de l'« information », de la « sensibilisation », de la « spécialisation » et de l'« accompagnement » à l'entrepreneuriat<sup>830</sup>. La mise en place des deux dispositifs phare, que sont le statut d'étudiant-entrepreneur et le D2E, a en outre permis l'énonciation d'objectifs à la fois plus limités et plus facilement quantifiables, au premier rang desquels l'objectif, largement relaté par la presse, d'avoir 20 000 « étudiants-entrepreneurs » d'ici 2017<sup>831</sup>. Le statut d'étudiant-entrepreneur, s'il a contribué à rendre plus visible et tangible la politique de l'entrepreneuriat étudiant et connaît depuis trois ans une réelle montée en puissance<sup>832</sup>, n'a cependant pas connu le succès espéré par ses promoteurs même si sa jeunesse rend encore son évaluation difficile. D'après les chiffres officiels, fournis en janvier 2017, 645 statuts ont été accordés durant la première année de son existence (2014-2015), 1 427 la deuxième année (2016-2017) et 3 000 candidatures auraient été enregistrées en janvier 2017 pour l'année 2016-2017<sup>833</sup>. Notons par ailleurs que, depuis le lancement des *PÉPITE*, 659 entreprises auraient été créées dans ce cadre<sup>834</sup>.

D'après ce que nous avons pu observer sur le terrain et d'après ce que ce que les acteurs ont pu eux-mêmes nous dire, les principaux freins (nommés, en langage managérial des « points de vigilance » ou des « points d'alerte »)<sup>835</sup> au développement des *PÉPITE* seraient :

1) les moyens trop réduits accordés à cette politique, qui s'inscrit en plus dans un contexte budgétaire difficile pour les universités n'incitant pas ces dernières à créer des postes pour développer l'entrepreneuriat) ;

---

<sup>830</sup> Si l'« information » n'a volontairement pas été précisément cadrée, la « sensibilisation » (licence) et la « spécialisation » (master et doctorat) doivent donner lieu à l'octroi d'ECTS et à un minimum de vingt heures en présentiel (licence et master) et quarante heures (doctorat).

<sup>831</sup> Comme cela a été montré plus haut, la presse avait beaucoup moins commenté le lancement des PEE.

<sup>832</sup> Le modèle s'est d'ailleurs exporté en Belgique en 2017.

<sup>833</sup> Source : <https://www.PÉPITE-france.fr>.

<sup>834</sup> Sources : chiffres fournis par la mission de coordination nationale qui compile les données fournies par chaque *PÉPITE* (l'année 2017 n'est pas intégrée). Ces chiffres n'englobent pas les créations d'entreprises par des étudiants ou des jeunes diplômés qui interviennent hors du dispositif *PÉPITE* (notamment dans certaines grandes écoles de commerce et d'ingénieurs qui produisent beaucoup plus d'entrepreneurs que les universités mais ne sont pas membres d'un *PÉPITE*).

<sup>835</sup> Ce sont les termes utilisés par les acteurs ministériels, comme Claire Pivot et Marie Coulon.

2) la difficulté à développer des espaces de *coworking* sur les campus (qui renvoie au manque de moyens et d'espace), jugés pourtant essentiels tant à la visibilité des pôles qu'à la possibilité de mieux accompagner les étudiants-entrepreneurs ;

3) la difficulté à toucher des étudiants, qui sont par ailleurs très sollicités dans de multiples directions (qu'ils soient invités à s'engager dans des associations, à partir à l'étranger, à développer leurs compétences dans différents domaines comme les langues ou l'informatique, etc.), et à s'appuyer pour ce faire sur les enseignants qui, sauf exception, ne s'impliquent guère.

Si donc les objectifs atteints par les deux plans restent en-deçà des objectifs annoncés, ils sont pour autant loin d'être complètement négligeables. Force est de constater que l'ensemble des étudiants (des universités et des grands écoles) et des jeunes diplômés a aujourd'hui accès au statut étudiant-entrepreneur (*via* le *PÉPITE* de son territoire) et aussi théoriquement à des modules de formation à l'entrepreneuriat en s'inscrivant dans un D2E.

On observe par ailleurs, depuis environ deux ou trois, un déploiement sans précédent de l'entrepreneuriat au sein du champ académique, que ce soit à travers la multiplication des dispositifs, l'embauche de personnels chargés de les développer ou encore la communication croissante réalisée autour de cette thématique<sup>836</sup>.

Concernant la communication, on peut prendre l'exemple de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, une université spécialisée dans les sciences humaines et sociales qui, en 2009, n'apparaissait guère en pointe en matière d'entrepreneuriat. Un module de formation nommé « Creactiv' » – développé avec les universités Paris 6, Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines et Nancy 2 – avait bien existé brièvement au début de la décennie 2000 et un master en alternance « Création et développement des entreprises patrimoniales » était proposé, depuis 2006, au sein de l'UFR de gestion. Mais cela s'arrêtait là et cette université n'avait pas répondu pas à l'appel à projets en 2009, faute d'acteurs réellement investis en son sein en faveur du développement de l'entrepreneuriat étudiant. Si, en 2013, l'université participe à la mise en place du *PÉPITE* « HESAM Entreprise », ce dernier fait partie des pôles qui fonctionnent le plus mal<sup>837</sup>,

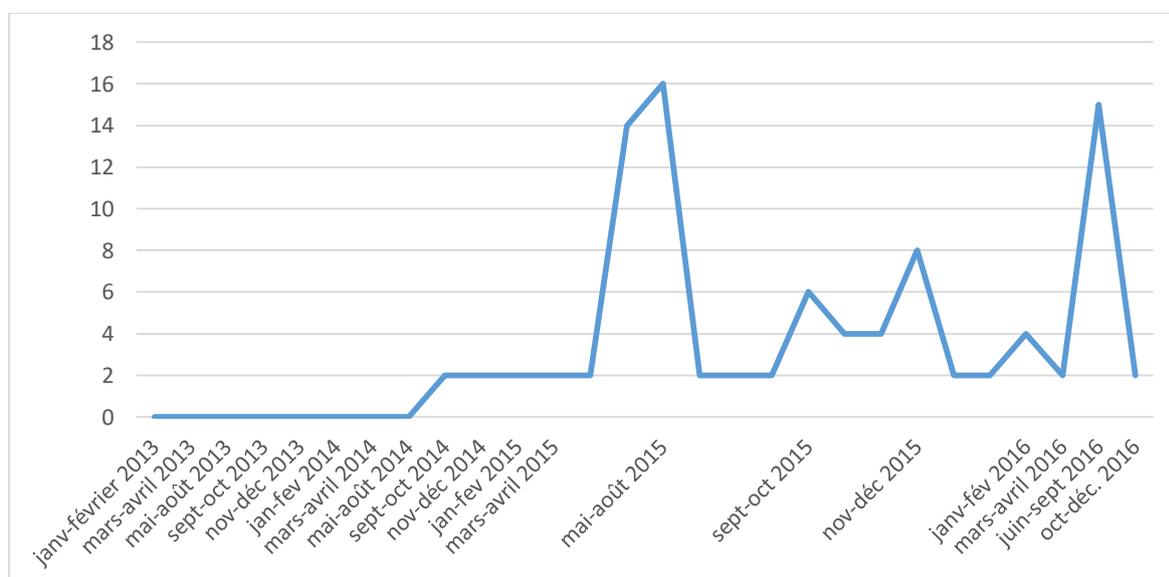
---

<sup>836</sup> J'ai clairement ressenti cet engouement croissant au cours des années qu'ont duré cette thèse : si l'énonciation de mon sujet ne rencontrait guère d'écho au moment où j'ai commencé à y travailler (j'avais moi-même souvent tendance à me sentir obligée de justifier les enjeux et l'intérêt de ce « petit » objet), cette situation avait complètement changé en fin de thèse. J'ai ainsi observé une communication croissante sur l'entrepreneuriat au sein des différents établissements que j'ai fréquentés (même ceux situés au pôle le plus académique) et de nombreux collègues se sont mis à me faire suivre les courriels qu'ils recevaient à ce sujet au sein de leurs établissements ou à me signaler toute sorte d'opérations de communication promouvant l'entrepreneuriat auprès de leurs étudiants.

<sup>837</sup> Les deux cas les plus problématiques, évoqués notamment en entretien début 2015 par Marie Coulon (DGESIP), sont le *PÉPITE* HESAM et celui d'Antilles-Guyane. D'après les chiffres fournis par la mission de coordination du Plan, il s'agit en effet des deux seuls pôles qui n'ont attribué aucun statut d'étudiant-entrepreneur durant les

notamment en raison des problèmes inhérents à la COMUE HESAM<sup>838</sup>. Mais, à partir de 2015, la situation change, à travers notamment l'embauche de deux agents administratifs chargés de développer le *PÉPITE* ainsi que la conclusion de partenariats avec des associations tournées vers la promotion de l'entrepreneuriat (comme « Innovation Factory »). Un indicateur, non pas nécessairement d'une « conversion » des étudiants à l'entrepreneuriat, mais de la nouvelle importance accordée à cette thématique dans la politique de communication de l'université (elle-même en plein essor à partir de 2013) est l'augmentation du nombre de pages dédiées à l'entrepreneuriat étudiant dans le magazine bimestriel de l'Université créé en 2013. Tandis que les huit premiers numéros n'évoquent pas du tout l'entrepreneuriat, tous les numéros parus depuis septembre-octobre 2014 y consacrent entre deux et seize pages, sur la soixantaine que comptent en moyenne les numéros. On trouve, dans chacun de ceux qui sont parus depuis septembre 2014, au minimum un portrait de deux pages relatant le parcours entrepreneurial d'un étudiant ou d'un diplômé de l'université ; mais on a le plus souvent plusieurs portraits de deux pages ainsi que quelques articles portant sur les activités de formation à l'entrepreneuriat développées au sein de l'université.

**Graphique 5 : Nombre de pages consacrées à l'entrepreneuriat dans le *Magazine de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne***



deux premières années d'existence de ce statut (2014-2015 et 2015-2016) ce qui signifie que l'activité du pôle est encore quasiment nulle à ce moment-là.

<sup>838</sup> Dont Paris 1 sort d'ailleurs en 2016.

## ***B. ... qui attestent cependant de la puissance légitimatrice de l'État***

Au-delà de ses moyens matériels limités (voir *supra* « Une politique sans droit et sans argent ? »), la politique de l'entrepreneuriat étudiant a eu une portée symbolique, qui a pu inciter de nouveaux acteurs à s'engager dans la formation à l'entrepreneuriat mais a eu aussi un effet de légitimation pour ceux qui y étaient déjà engagés.

La force du soutien étatique est fréquemment évoquée au cours des entretiens menés avec les agents de terrain comme avec les agents de l'État. Alain Bayard, qui incarne un peu les deux – il a été à la fois un entrepreneur de cause isolé avant de devenir le coordonnateur des deux plans nationaux – exprime vivement cette croyance enthousiaste dans la force propulsive de l'État. L'engagement étatique, tout symbolique qu'il soit encore en 2009, constitue avant tout à ses yeux une *fenêtre d'opportunité* pour les acteurs de terrain :

« la lettre d'Hetzel dans laquelle il demande aux présidents d'université de nommer des référents, d'annoncer qu'en 2012 tout étudiant devra avoir accès aux modules entrepreneuriat, ça change tout ! [...] Si on veut développer l'entrepreneuriat sur le plan académique ou sur le plan de l'enseignement et tout, on n'a jamais eu un contexte aussi favorable. La lettre d'Hetzel, c'est incroyable [...], c'est 3 millions d'euros d'un coup! Bon 3 millions, c'est rien du tout à l'échelle du budget de l'enseignement supérieur mais c'est déjà un autre élément, ça veut dire que les gens soudain ont des budgets [...] et surtout, c'est un effet de levier pour aller voir la région, etc. Donc, c'est un contexte incroyable ! Cette lettre, les budgets, puis le fait qu'il y ait la DGRI, la DGESIP et la DGCIS du secrétariat aux PME, etc.

### **Les portes s'ouvrent...**

Oui, c'est plus vous, *intuitu personae* qui vous débrouillez pour tout ça. Et puis, il y a la CDC [Caisses de Dépôts et Consignations] qui à mon avis est un enjeu, ... donc qu'elle soit impliquée là-dedans, à mon avis, c'est aussi pour les pôles... si vous dites « je suis financé par la CDC », c'est plus facile de dire à la Banque Populaire « et vous, vous voulez pas nous suivre ? ». [...]

### **Il y a une opportunité...**

Oui, voilà, c'est exactement le bon mot en entrepreneuriat! Mais c'est énorme... je veux dire, ça c'est nouveau, ça n'a jamais été fait comme ça avant. Donc après, soit on est capable, dans les propositions, d'aller très loin c'est-à-dire, en termes de lobbying, c'est-à-dire dire au président [de son université], « vous avez eu une lettre d'Hetzel, on a été financé et c'est comme ça ». Mais ça, il faut avoir la carrure politique pour monter voir un président et lui dire ça, soit on fait comme d'habitude en France, c'est-à-dire qu'il y a des endroits où ça va se faire et d'autres où il se fera rien, quoi! Mais, à mon avis, ce qui serait bien, ce serait de pouvoir repasser de temps en temps par des courriers auprès... venant au moins de Hetzel. »<sup>839</sup>

---

<sup>839</sup> Entretien.

L'État, cette « banque centrale de capital symbolique »<sup>840</sup> comme le dit Pierre Bourdieu, est en effet en mesure de légitimer des catégories, d'imposer un point de vue – « le point de vue des points de de vue »<sup>841</sup> – au sein du monde social. Les deux plans successifs, qui ont débouché sur la création des pôles, ont ainsi rendu *officielle* une action éducative que pratiquaient jusque-là des acteurs particuliers – *intuiti personae*, comme le dit Alain Bayard. L'officialisation constitue une « sorte de transfiguration proprement magique » qui contribue à « motiver, rendre logique, homologuer et, en même temps, universaliser »<sup>842</sup>. L'action publique menée en matière d'entrepreneuriat, en tant que « processus d'unification, de centralisation, de standardisation, d'homogénéisation »<sup>843</sup>, fournit des conditions favorables au développement de formations en entrepreneuriat, facilite aux acteurs qui les portent la possibilité de se procurer *eux-mêmes* les moyens d'agir. Claire Pivot (DGRI) insiste ainsi l'efficacité symbolique de l'action publique nationale...pour mieux en excuser la faiblesse matérielle :

« **Au-delà des financements, ce qui compte, c'est que le politique soutienne** ces mesures, enfin cette politique-là. Et ça, c'est quand même nouveau. Et je pense que tous les territoires... c'est pour ça qu'ils y sont allés...se sont dits « on ne peut pas passer à côté ». Les pôles commençaient à exister, on commençait à en entendre parler, on voyait bien qu'il y avait quelque chose »<sup>844</sup>.

La création des pôles, et notamment des *PÉPITE* censés devenir le « guichet unique » de l'entrepreneuriat étudiant au sein de chaque région, illustre bien ce processus d'officialisation mené par l'État mais aussi ses limites. Si, au moment de la création des *PEE*, les agents publics insistaient, comme on l'a vu précédemment, sur leur refus de toute centralisation « jacobine », ce discours semble s'être atténué lors de la création des *PÉPITE* laissant place à une plus grande velléité de contrôle de la part des pouvoirs publics, exprimée ici par Marie Coulon (DGESIP) :

« les *PÉPITE*, ils sont importants pour nous, au niveau du ministère, parce que c'est nos correspondants en région. Nous, on est complètement partenaires avec eux, on va dans les comités de pilotage des *PÉPITE*, on est au courant de ce qui se passe sur le terrain. Ce qui est bien, c'est que sur le terrain, tous les acteurs de l'entrepreneuriat repassent par les *PÉPITE* et nous, ça nous revient. Et les choses sont coordonnées, enfin on essaie de...bon, c'est difficile, hein ! »

Cependant, cette action structurante de l'État, ne se réalise pas sans heurt, sur des territoires qui n'étaient pas vierges de toute initiative en matière d'entrepreneuriat et sur

---

<sup>840</sup> Pierre Bourdieu, *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*, op.cit., p.196.

<sup>841</sup> *Ibid.*, p.53.

<sup>842</sup> Pierre Bourdieu, *Sociologie générale, volume 1. Cours au Collège de France (1981-1983)*, op.cit., p.372-373.

<sup>843</sup> Pierre Bourdieu, *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*, op.cit., p.193-194.

<sup>844</sup> Entretien.

lesquels le développement des financements publics (nationaux et territoriaux) pour cette thématique a attiré de nombreux acteurs. Au-delà de la déclaration de principe concernant la vocation du *PÉPITE* à devenir le relais unique de l'entrepreneuriat des jeunes au sein de chaque région, ces derniers n'ont pas forcément le même rôle d'un territoire à un autre. Outre le fait que plusieurs *PÉPITE* ont été labellisées dans les trois régions les plus densément peuplées, la taille de la région, la configuration universitaire locale, l'ancienneté des dispositifs de formation à l'entrepreneuriat ou encore l'engagement des établissements partenaires et des collectivités territoriales sont autant de variables déterminant le rôle de cette structure. Certains jouent un réel rôle d'impulsion régionale quand d'autres sont en difficulté pour coordonner des actions qui ont été développées hors et souvent bien avant le plan national (comme par exemple, dans le Nord-Pas-de-Calais, région historiquement dynamique en matière de promotion de l'entrepreneuriat). Comme l'explique Claire Pivot (DGRI) :

« les pôles au départ, leur mission, c'est de sensibiliser et de remonter tout ce qui se faisait. Mais avant de remonter tout ce qui se fait, encore faut-il, qu'au niveau du territoire, ils arrivent à avoir une vision sur l'ensemble notamment là où c'était très éclaté ou dans des régions très grandes, comme dans les Pays de Loire ». <sup>845</sup>

Les agents des *PÉPITE* font fréquemment état, pour leur part, des difficultés que leur structure rencontre pour s'imposer face à des acteurs concurrents. L'association « Les Entrepreneuriales »<sup>846</sup>, notamment, est souvent évoquée comme étant l'un de leurs concurrents principaux, sachant que le ministère les invite à la fois à se coordonner avec cette association (et les autres acteurs) tout en leur demandant d'imposer le *PÉPITE* comme le guichet unique, ce qui peut parfois ressortir de l'injonction contradictoire.

Guillaume Nadeau (chargé de mission *PÉPITE*) se montre, pour sa part, furieux quand la présidence de son université accepte de traiter avec des associations concurrentes, laissant transparaître en creux la difficulté du *PÉPITE* à se faire (re)connaître :

« Vous savez des fois, on en a encore eu cette année des choses qui, en gros, nouvelle équipe [à la présidence de l'université], euh...ils rencontrent quelqu'un qui, qu'est sur le champ de la création d'entreprise, une petite association qui dit, "nous, on fait de l'entrepreneuriat, il se passe rien sur vos campus". Le président dit "oui, ok, faites un truc sur notre campus" et puis ils nous informent derrière, "bon bah, tiens y a telle association qui va venir faire un truc, il faut vous mettre à disposition". Alors, nous, on lui dit, "bah cette association-là, on travaille jamais avec eux, on les connaît même pas sur la région". En fait c'est une association parisienne qui vient simplement parasiter...parce que ça aussi, hein, j'veus disais toute à l'heure, l'entrepreneuriat c'est à la mode.

---

<sup>845</sup> Entretien.

<sup>846</sup> Fondée en 2009, sous l'impulsion du « Réseau Entreprendre », de la société Kiose-entreprendre et du cabinet d'audit international KPMG, cette association a été évoquée dans le chapitre deux.

### **Bah oui, donc il y a un fonds de commerce....**

Donc... les mouvements, les, euh... les associations... entre guillemets d'anciens... chefs d'entreprise ou... qui viennent s'acheter une notoriété ou s'faire connaître en disant "nous sommes là pour réveiller la jeunesse, vous qui ne faites rien", il y en a beaucoup, hein ! Et en fait, ils viennent nous parasiter en région, ils sont pas là du tout, hein... ça peut être, euh...cinq personnes à Paris, puis ils décrètent que c'est l'association nationale de j'sais pas quoi »

Il précise plus loin :

« On est sur un champ où il faut faire très attention par rapport aux acteurs qui sont déjà présents. Pas les froisser...qu'ils aient pas l'impression aussi qu'on empiète sur leurs plates-bandes. Parce que maintenant y a beaucoup d'acteurs dans... le domaine de la création d'entreprise. » <sup>847</sup>

Éric Akerman (professeur de gestion et directeur d'un autre *PÉPITE*) se montre plus virulent encore, quand il accuse directement ces associations concurrentes de faire un mauvais usage des fonds publics :

« L'entrepreneuriat, ça attire du monde, c'est clair. Je me bats en ce moment avec un dispositif qui a été mis en place, qui coûte en gros 50 000 euros...ce qui est énorme. Moi, je finance deux cents mois de stage "Business Unit"<sup>848</sup> avec ça. Ce sont les "Entrepreneuriales". Ils lèvent 50 000 euros pour payer 20 000 euros le mec qui pilote le truc : je trouve ça aberrant, en plus le mec il est à la retraite. C'est inadmissible pour moi. Et le reste de l'argent sert à financer les chefs d'entreprise, inadmissible, les structures d'accompagnement, inadmissible. Et il n'y a pas d'argent pour les étudiants porteurs de projet. Ils montent un dispositif qui est sur six mois, ce qui est trop long pour arriver à faire quelque chose : c'est de la sensibilisation et finalement, nous, les actions à peu près similaires, on les fait en une semaine, et ça coûte moins de 4 000 euros. **Voilà, il y a des gens qui veulent profiter de la manne.** Et les financeurs, eux, ils n'ont pas toujours la grille d'analyse. Certains me demandent s'il faut y aller, je leur donne ma position. Mais certains ne se posent pas de question : ils ont des sollicitations, "les Entrepreneuriales, ah, très bien" et ils vont donner de l'argent. Bon, moi, j'ai pas ma langue dans ma poche, je dis ouvertement les choses et on verra bien comment ça tourne. La première année, on nous a forcés à participer. C'est venu du Ministère : "faites l'effort de vous associer", on a fait l'effort...et on s'est fait...voilà. On s'est servi de nous du début à la fin, que pour aller chercher des financements. Et on n'avait pas le droit de faire quoi que ce soit, de modifier quoi que ce soit, on n'avait pas de place. Et puis utilisation abusive des fonds publics.» <sup>849</sup>

La posture d'Isabelle Catherine illustre cette concurrence d'un autre point de vue. Chargée d'enseigner l'entrepreneuriat dans une école d'ingénieur (où elle a un statut de PAST<sup>850</sup>), elle

---

<sup>847</sup> Entretien avec Guillaume Nadeau (il semble faire référence à des mouvements comme Les Entrepreneuriales ou Jeunesse et Entreprises, qu'il perçoit comme déconnectées à la fois de sa région et des universités).

<sup>848</sup> Dispositif qu'il a mis en place pour permettre aux étudiants de consacrer leur stage obligatoire à développer leur propre projet, tout en étant rémunéré comme un stagiaire.

<sup>849</sup> Entretien avec Eric Akerman, réalisé le 31/01/15.

<sup>850</sup> Professionnel associé. Voir son portrait au chapitre cinq.

met à travailler avec les « Entrepreneuriales » à la suite d'un conflit avec le *PEE* de la région Est<sup>851</sup> et n'a dès lors cesse de critiquer les actions de ce dernier :

« Ah non, moi j'enverrai aucun étudiant [aux actions du pôle]. Et puis s'il y a des étudiants qui me demandent, je dirai que c'est de la daube ! Et voilà, mais c'est comme ça. Et là, du coup, le problème c'est qu'ensuite, moi, je présente mon programme et puis j'ai des remontées de bretelles du pôle qui me dit : "ouais mais faudrait pas qu'y ait d'amalgame, etc.". Je dis : "écoute moi je parle des Entrepreneuriales si les gens confondent entre le pôle entrepreneuriat et les Entrepreneuriales, moi j'y suis pour rien". »<sup>852</sup>

Le label public ne garantit pas ainsi, de manière automatique, la supériorité de l'institution, du dispositif ou encore du bien labellisé. Henri Bergeron *et al.*, étudiant le cas d'un écolabel dispensé par l'État, insistent sur le fait que si, « pour les entreprises, l'intérêt d'un tel label est justement de bénéficier, par transitivité, de la légitimité de l'action publique et des objectifs de bien commun qu'elle est supposée viser », cette « forme de certification symbolique<sup>853</sup> » nécessite, pour être efficace et attractive, un certain engagement de l'État. Dans le cas étudié qu'ils étudient, c'est par exemple un travail de communication sur le label qui doit être réalisé pour faire de lui un signe distinctif sur le marché ou, comme dirait Lucien Karpik, un dispositif de confiance<sup>854</sup>. Si, par conséquent, la puissance publique *a priori* mieux placée que toute autre institution pour légitimer la valeur d'une institution ou d'un dispositif, ce pouvoir n'est jamais absolument garanti. Il est même des cas où un label public peut devenir une forme de stigmatisme, notamment dans des univers sociaux où ce qui relève du « public » fait l'objet d'une forme de dévalorisation par rapport à ce qui relève du « privé »<sup>855</sup>.

C'est ce dont il s'agit quand on observe, à certains endroits, une difficulté à faire coopérer les différents établissements associés dans un même pôle, et notamment les écoles qui ont parfois leurs propres dispositifs (parfois plus aboutis que ce qu'offrent les *PEPITE* car appuyés sur une plus longue expérience et/ ou disposant de financements plus abondants) et guère d'intérêt à s'investir dans un dispositif partenarial auquel il y a des chances qu'elles apportent plus de ressources qu'elles n'en retirent de bénéfiques. Dans le cas de la création d'un *PEE* dans la région Sud, qui a été précédemment relaté, j'ai ainsi pu constater le faible investissement de l'école de commerce locale, qui participe pourtant formellement au projet. Et cette participation, même

---

<sup>851</sup> Après avoir participé à plusieurs actions du pôle (notamment les *Mastérialles*), elle juge qu'on ne lui donne pas assez de place : elle est notamment vexée de ne pas avoir été réinvitée à encadrer les *Masteriales*, dénonçant le « copinage » dont elle aurait fait les frais.

<sup>852</sup> Entretien téléphonique avec Isabelle Catherine, réalisé le 6/06/2013.

<sup>853</sup> Henri Bergeron *et al.* « Gouverner par les labels », *op.cit.*, p.22

<sup>854</sup> Lucien Karpik, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du Travail*, 4, 1996, 527-550.

<sup>855</sup> Sur le marché scolaire, par exemple, aux yeux de certaines catégories sociales.

désengagée, doit principalement son existence à des relations interpersonnelles entre deux enseignantes d'entrepreneuriat de l'école et la porteuse de projet de pôle, qui ont toutes trois réalisé leur thèse dans le même laboratoire de recherche en gestion. On note, plus généralement, un phénomène d'indifférence, et parfois même de résistance, au label *PÉPITE* de la part de certaines grandes écoles. On constate ainsi que les écoles qui dominent le champ de l'entrepreneuriat (HEC, l'ESSEC, l'ESCP, l'école Centrale...et même Sciences po qui s'est lancé plus récemment, mais avec la ferveur des « nouveaux convertis » et surtout beaucoup de moyens, sur ce créneau) ont développé leurs propres diplômes en entrepreneuriat et leurs propres incubateurs qui bénéficient souvent d'une notoriété bien supérieure au dispositif *PÉPITE*. Bernard Jayet, un professeur d'école de commerce de la région Est, montre même en 2011 une forme de dédain explicite pour les dispositifs publics que sont les Maisons de l'entrepreneuriat et les *PEE*<sup>856</sup>. Cela n'empêche pas finalement l'EM Lyon de participer au *PÉPITE* « Beelys »<sup>857</sup> créé en 2013, ce qui peut d'ailleurs être interprété comme un indice de la plus grande légitimité acquise par le label (*PÉPITE*) par rapport aux deux précédents (Maison de l'entrepreneuriat et *PEE*).

Le statut d'étudiant-entrepreneur ainsi que le D2E ont été pensés comme des instruments capables de contribuer à l'institutionnalisation et à l'imposition des pôles dans le champ de l'entrepreneuriat. Comme il est énoncé dans un rapport d'étape de la mission de coordination nationale, rédigé au moment de la création des *PÉPITE*, « *il faut [...] développer une incitation forte à ce que l'étudiant aille se faire référencer au PÉPITE. Par exemple, le label Entrepreneur Étudiant doit être un signal fort de qualité ouvrant des portes pour entreprendre comme a pu le faire le Réseau Entreprendre : accès à un réseau de décideurs, à des compétences d'accompagnement et à des financements.* »<sup>858</sup>. La puissance publique entend ainsi, au moment du passage des *PEE* aux *PÉPITE* – le changement de nom des pôles ayant lui-même été pensé comme une manière de remplacer un sigle administratif par une appellation résonnant plus comme une *marque* –, renforcer sa capacité d'action sur les territoires, dans un champ où elle se trouve en concurrence avec de nombreux acteurs privés. En garantissant aux *PÉPITE* le monopole de l'attribution aux étudiants d'un statut légal (leur permettant un aménagement de leurs études) ou de leur inscription à un diplôme reconnu, la puissance

---

<sup>856</sup> Entretien réalisé le 03/02/11.

<sup>857</sup> « Booster l'Esprit d'Entreprendre Lyon Saint-Etienne »

<sup>858</sup> *Propositions 2020 et expériences sur les Pôles Étudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PÉPITE) dans l'Enseignement Supérieur*, rapport réalisé dans le cadre de la Mission de coordination nationale Plan Étudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (MESR, MRP, CDC), octobre 2013, p.20. C'est moi qui souligne.

publique renforce la légitimité de ces dispositifs qui sont les seuls à bénéficier du « sceau de l'entité publique »<sup>859</sup>.

\*\*\*

Ce chapitre a porté sur les instruments et les formes concrètes de la politique de l'entrepreneuriat étudiant. L'analyse des mesures et des outils, à travers lesquels sont déclinés les deux plans qui visent à promouvoir l'esprit d'entreprendre chez les étudiant, a donné à voir la fécondité d'une approche matérielle de l'action publique pour comprendre les spécificités du déploiement d'une « petite » politique, dont la visée est d'abord incitative. Au-delà du contexte social porteur dont elle bénéficie (l'entrepreneuriat faisant l'objet d'une forme de valorisation symbolique dans la société actuelle qui dépasse largement l'univers de l'enseignement supérieur et la question de la formation), la logique de cette politique, qui ne recourt pas à la coercition et à laquelle peu de moyens sont alloués, est celle d'un gouvernement *soft* des conduites. Le pari est, qu'à terme, le fait de ne pas proposer de dispositifs de formation à l'entrepreneuriat dans les termes définis par l'État, disqualifie les établissements d'enseignement supérieur concernés, à l'exception peut-être de quelques établissements prestigieux situés au pôle le plus autonome de l'univers académique. Au-delà de ses spécificités, la politique de l'éducation à l'entrepreneuriat s'inscrit aussi plus généralement dans les formes contemporaines du gouvernement de l'Enseignement supérieur. Ces dernières sont décrites par Laurène Le Cozanet – qui travaille sur la professionnalisation des études – comme, depuis 2012, « s'orientant davantage vers l'animation de réseaux et l'impulsion d'initiatives dans les établissements [dans la mesure où] il s'agit explicitement de susciter la constitution de chaînes d'intermédiaires qui dispense les agents du ministère de chercher à agir directement sur les formations. »<sup>860</sup>.

La force de ce type de politique conduite avec des moyens financiers et juridiques limités, est aussi celle qui dérive de la puissance étatique dans notre société même si son caractère non automatique a été mis en avant.

---

<sup>859</sup> Henri Bergeron, Patrick Castel, Étienne Nouguez « "Un entrepreneur privé de politique publique". La lutte contre l'obésité, entre santé publique et intérêt privé », *Revue française de science politique*, 2, 2011, p.217.

<sup>860</sup> Laurène Le Cozanet, « La professionnalisation au secours des universités », *communication au congrès du RESUP « Les mission de l'université. Reconfigurations, articulations et contradictions »*, ENS de Lyon, 11-13 décembre 2014, p.13

## Conclusion de la seconde partie

L'« entrepreneuriat » est encore loin d'être enseigné dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, et un tel impératif éducatif rencontre encore, auprès des agents, de l'indifférence (surtout) et quelques résistances (parfois). Toutefois, force est de constater une tendance à l'accroissement continu du nombre de formations spécialisées dans ce domaine ainsi que le développement, désormais piloté par l'État, de dispositifs de sensibilisation visant un public toujours plus large. La visibilité croissante dont bénéficie l'éducation à l'entrepreneuriat au sein de l'espace public marque un relatif succès symbolique pour la cause.

S'il est faux de prétendre, qu'en la matière, l'essentiel se jouerait au niveau étatique – notre travail établissant au contraire l'importance des initiatives locales – cette partie a montré comment la puissance publique a insufflé, de manière déterminante au cours de la décennie 2010, une dynamique nationale en matière de diffusion de l'entrepreneuriat.

Cette partie entendait aussi appréhender comme une « énigme » le fait que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ait fait de l'entrepreneuriat étudiant un de ses champs d'action. Partant, elle a rendu compte des logiques à travers lesquelles le MESR – en concurrence et en collaboration avec d'autres administrations, et en s'appuyant aussi sur des acteurs extra-étatiques – s'était saisi de l'« entrepreneuriat » en l'envisageant d'abord comme une solution pour améliorer l'insertion professionnelle des étudiants. En éclairant, les modalités de constitution de l'« entrepreneuriat étudiant » en une catégorie des politiques publiques, l'analyse a enfin permis certains apports concernant les formes prises le gouvernement actuel de l'enseignement supérieur et, plus généralement, sur les formes contemporaines de l'action publique, ses acteurs et les nouveaux instruments qu'elle mobilise, dans un contexte néolibéral.

Après nous être intéressés à l'éducation à l'entrepreneuriat comme *cause* (dans la première partie de la thèse), nous nous y sommes intéressés (dans cette seconde partie) comme *catégorie d'intervention publique*, émergente au confluent des politiques de l'enseignement supérieur et des politiques économiques. La troisième partie de la thèse permettra d'éclairer cet objet sous l'angle des *pratiques pédagogiques* qu'il recouvre ou, pour le dire autrement, des pratiques pédagogiques qui sont étiquetées comme relevant de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Ce nouvel angle d'analyse permet de rentrer plus avant dans l'analyse du contenu des formations à l'entrepreneuriat et des usages qui en sont faits par les agents pédagogiques et les étudiants.

# TROISIÈME PARTIE.

## LE DÉPLOIEMENT D'UNE ENTREPRISE ÉDUCATIVE INCERTAINE SOUS LE LABEL DE L'ENTREPRENEURIAT



NB : Les « flyers » présentées sur cette page n'illustrent pas spécialement les dispositifs qui seront étudiés dans cette partie (dispositifs qui ont fait l'objet d'une anonymisation).



La troisième partie de la thèse entend proposer une sociologie du *curriculum*. En ce sens, elle prend pour objet les pratiques éducatives qui se déploient au sein des établissements d'enseignement supérieur sous le label d' « éducation à l'entrepreneuriat » dont nous avons précédemment reconstitué la genèse.

Cette partie ne traite pas d'une nouvelle *séquence*, qui succéderait à celles analysées dans les deux précédentes. Le développement des formations à l'entrepreneuriat a en effet autant constitué une conséquence qu'un préalable à l'action des pouvoirs publics en ce domaine. Cette situation renvoie plus généralement au fonctionnement largement décentralisé de l'enseignement supérieur, qui empêche d'analyser les dispositifs éducatifs comme de simples déclinaisons ou usages des politiques nationales, et oblige à accorder une place centrale, dans l'explication du changement, à ceux que François Dubet appelle les « entrepreneurs universitaires »<sup>861</sup>. Il s'agit donc d'éclairer l'objet de la thèse à travers l'adoption d'un nouvel angle – celui des pratiques éducatives – et d'une autre échelle d'analyse – celle des établissements.

Ouvrir la « boîte noire » des contenus des enseignements et des formations étiquetés comme « entrepreneuriat » est en effet indispensable pour éviter le piège du nominalisme. Derrière cet intitulé cohabitent en effet des types d'enseignement très variés. Les analyser en détail permet de prendre au sérieux la catégorie d'entrepreneuriat, tout en s'intéressant à la fois aux forces centripètes (l'invention du label unifié de l'éducation à l'entrepreneuriat) et aux forces centrifuges (les lignes de fissure de cet objet éducatif mal identifié) qui la traversent. L'étude des pratiques éducatives revient à s'intéresser aux *formes pédagogiques* et aux *contenus* de ces enseignements, aux *agents* qui les conçoivent et les dispensent ainsi qu'au *public* qui les reçoit. L'analyse se base donc sur les données qualitatives et quantitatives produites dans le cadre d'une enquête menée auprès des agents pédagogiques, ainsi que sur l'analyse comparée de huit dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat<sup>862</sup>.

Le chapitre cinq analyse l'éducation à l'entrepreneuriat en mettant au jour l'existence d'une *tension* structurante entre, d'un côté, normes scolaire et académiques et, de l'autre, normes professionnelle et entrepreneuriale. Si cette tension a déjà été soulignée à propos de formations

---

<sup>861</sup> « S'il fallait aujourd'hui définir un objet nodal par le biais duquel on pourrait saisir le cœur du fonctionnement et du changement de l'enseignement supérieur, ce serait sans doute ces entrepreneurs universitaires » (François Dubet, « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in Georges Felouzis, *Les mutations actuelles de l'université*, op.cit., 2003, p. 378). Il écrit aussi que « L'université française a beau rester une bureaucratie d'État, elle est devenue un monde d'entrepreneurs » (p 377).

<sup>862</sup> La démarche d'enquête est explicitée en introduction, tandis que la liste précise des dispositifs figure en annexe.

professionnalisantes<sup>863</sup>, ou d'une discipline comme la gestion<sup>864</sup>, elle est potentiellement plus exacerbée dans le cas de formations dont le but affiché est de faire éclore et de rendre possible des vocations aussi singulières que celle d'entrepreneur. Sous ce rapport, ces cursus comprennent en effet des apprentissages de savoirs et de savoir-faire associés aux différentes spécialités de la gestion (finance, comptabilité, marketing, etc.) et ayant déjà subi dans une certaine mesure un processus de mise en forme scolaire ; mais ils visent également la stimulation de qualités associées à la « personnalité » supposée de l'entrepreneur (créativité, charisme, capacité à prendre des risques, etc.), dont le caractère « enseignable » n'est qu'imparfaitement établi, tout du moins dans le cadre des formes scolaires d'apprentissage. Bref, il s'agit au fond d'« enseigner ce qui ne s'apprend pas »<sup>865</sup>. C'est aux contradictions et aux tensions qui sont constitutives de cette invention paradoxale d'un *curriculum en entrepreneuriat* dans les grandes écoles et les universités, qu'est consacré le chapitre cinq.

Le chapitre 6 aborde la formation des étudiants l'entrepreneuriat, à partir des ambivalences idéologiques dont elle est porteuse. En comparant les différents usages dont l'entrepreneuriat fait l'objet, de la part des agents pédagogiques chargés de son enseignement mais également de de ses publics, nous montrerons comment ce projet éducatif peut être utilisé à des fins diverses à la signification politique variable. Pour autant, nous insisterons sur les limites des modifications de sens qu'il est possible de faire subir à la rhétorique entrepreneuriale, en montrant que sa diffusion contribue largement à la légitimation d'un certain nombre de schèmes dont les acteurs peinent à s'extraire.

---

<sup>863</sup> Les références sont nombreuses mais on peut citer entre autres : Ugo Palheta, « L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du « métier » », *Sociétés contemporaines*, 77, 2010, p. 57-85 ; Guy Brucy, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998 ; Pierre Bourdieu, *La noblesse d'état*, *op.cit.* ; Gilles Lazuech, *L'exception française. Le modèle des grandes écoles face à la mondialisation*, *op.cit.* ; Rakesh Khurana, *From Higher Aims to Hired Hands. The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*, *op.cit.*, 2007 ; Samuel Bourron, « Les écoles de journalisme face à l'expansion du marché. Stratégies d'internationalisation et transformations des *curricula* », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 2015, 245-266 ; Jean-Michel Eymeri-Douzans, *La fabrique des énarques*, *op.cit.*

<sup>864</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises*, *op.cit.*

<sup>865</sup> Didier Georgakakis, « Comment enseigner ce qui ne s'apprend pas. Rationalisations de la « communication de masse » et pratiques pédagogiques en école privée », *Politix*, 29, 1995, p.158-185.

## CHAPITRE 5. Un processus d'innovation curriculaire marqué par une tension entre norme académique et norme professionnelle

---

« La situation actuelle peut paraître paradoxale. La forme scolaire, le mode scolaire de socialisation dominant la socialisation mais l'école comme institution est contestée, son monopole pédagogique et celui des enseignants est entamé, menacé. »

*Bernard Lahire, Daniel Thin, Guy Vincent, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p.11-48.*

Depuis une dizaine d'années en France, l'invention d'un *curriculum* en entrepreneuriat repose principalement sur des savoirs théoriques issus des sciences de gestion (et, dans une moindre mesure, de disciplines connexes comme le droit, l'économie ou la psychologie) et une pédagogie inductive basée sur le principe de l'apprentissage par la pratique. Son développement s'inscrit dans le processus de professionnalisation des études supérieures et correspond moins au modèle de l'*éducation scolaire* qu'à celui de la *formation professionnelle*. Le fait que des « professionnels » issus de l'entreprise constituent une fraction non négligeable des agents pédagogiques impliqués contribue à ce que l'entrepreneuriat puisse faire office de « tuilage pour raccorder l'université à l'entreprise » (pour reprendre l'expression de l'un d'entre eux)<sup>866</sup>. Cette inscription de l'entrepreneuriat aux marges des *curricula* académiques, au sein de sous-espaces de l'enseignement supérieur où dominant les normes de l'univers professionnel – utilité, réalisme, excellence professionnelle, etc. –, apparaît de manière particulièrement frappante à qui est habitué à évoluer dans d'autres sous-espaces du monde académique – où sont valorisées l'autonomie de la recherche, la spéculation intellectuelle, la culture légitime, l'excellence scolaire, etc.<sup>867</sup>

---

<sup>866</sup> Entretien avec Hervé Henri (consultant à l'APCE et chargé du TD d'*Initiation à la vie économique*), réalisé le 25/01/2012.

<sup>867</sup> Pendant les quatre jours que j'ai passés aux *Mastérialles*, je suis par exemple frappée par les thématiques des discussions entre les enseignants, pendant les moments informels : ces discussions tournent principalement autour de nouveaux produits introduits sur le marché, d'innovation, de stratégies d'entreprises mais aussi des possessions matérielles des uns et des autres ou encore de sport. Il n'a en revanche jamais été question de culture (au sens de culture légitime) ou de politique.

L'enquête prolongée remet cependant en question cette apparente imperméabilité de l'univers de la formation à l'entrepreneuriat aux normes scolaires et académiques. Quand la formation à l'entrepreneuriat devient un cours crédité – assuré fréquemment par des enseignants professionnels – ou un cursus diplômant, il n'est guère surprenant que l'entrepreneuriat se coule aussi en partie dans les formes scolaires et universitaires. En entrepreneuriat, comme dans n'importe quel autre cours, discipline ou cursus, il devient nécessaire de sélectionner des étudiants, de se mettre d'accord sur les contenus à transmettre, d'évaluer l'assimilation par les étudiants de ces contenus, d'imposer une discipline (au sens de gouvernement des conduites) permettant l'apprentissage, etc. Tout se passe en réalité comme si on assistait à un retour des *formes scolaires et académiques*, malgré les dénégations dont elles font l'objet dans ces espaces, tant de la part des enseignants que des étudiants.

Nous empruntons le concept de *forme scolaire* à Guy Vincent<sup>868</sup>, qui l'a précisé dans un article co-écrit avec Bernard Lahire et Daniel Thin<sup>869</sup>. Pour ces trois auteurs, la forme scolaire, qui s'est cristallisée à partir du seizième siècle, constitue le principe structurant de l'école moderne telle que nous la connaissons encore aujourd'hui. Ils la définissent comme :

« le mode de socialisation caractérisé par une relation inédite – pédagogique – entre un maître, ses élèves et des savoirs au sein d'un espace et un temps spécifiques, codifiés par un système de règles impersonnelles »

La forme scolaire se définit ainsi par l'existence d'un *maître* qui instruit des élèves, en leur transmettant des *savoirs codifiés* (c'est-à-dire basés sur les résultats de la science et mis en discipline notamment à l'aide de l'écriture), dans un *lieu séparé* (l'école) et à travers un *usage du temps défini* (l'emploi du temps, la division de la scolarité en années, la séparation du temps scolaire du reste de l'existence, etc.) et l'imposition de *règles impersonnelles*.

Nous parlerons également, dans ce travail, de *forme académique* pour désigner les normes, valeurs et pratiques valorisées au sein de ce que Pierre Bourdieu désigne comme le pôle « culturel » ou « spirituel » de l'espace des facultés, dont le principe de légitimation est « fondé sur l'autonomie de l'ordre scientifique et intellectuel »<sup>870</sup>. Le pôle « temporel » – et notamment le sous-pôle économique où se situe l'univers de la formation à l'entrepreneuriat – est au contraire caractérisé par une hétéronomie plus marquée à l'égard du champ du pouvoir et se compose d'établissements « qui, tant dans leurs critères de sélection, leur corps professoral et

---

<sup>868</sup> Guy Vincent, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon ; Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1980.

<sup>869</sup> Bernard Lahire, Daniel Thin, Guy Vincent, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op.cit.*, p.11-48.

<sup>870</sup> Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op.cit.*, p. 70.

le contenu de leur enseignement que dans leurs débouchés, sont étroitement liés aux entreprises industrielles et commerciales et qui accordent une grande importance à des propriétés moins directement scolaires, comme certaines manières d'être et de se tenir, de s'exprimer à l'oral ou une « culture générale » mal définie »<sup>871</sup>.

De la même façon que Guy Vincent *et al* soulignent le paradoxe d'une extension permanente de la forme scolaire à de nouvelles dimensions de l'existence (activités sportives et artistiques, formation professionnelle, etc.) accompagnée, dans le même temps, d'une montée, des « mises en cause de l'école dans son fonctionnement traditionnel », **nous nous interrogerons dans ce chapitre à la fois sur le potentiel de remise en question de la forme scolaire et académique par les formations à l'entrepreneuriat et sur l'existence d'un processus concomitant de scolarisation et d'académicisation de ces dernières.** L'étude du cas de la licence professionnelle *Création d'entreprises* permettra de mettre en lumière cette contradiction entre norme professionnelle et norme académique telle qu'elle se manifeste de manière empirique au sein d'une formation (I). Les dimensions anti-académiques et anti-scolaires de l'enseignement de l'entrepreneuriat seront ensuite analysées de manière systématique sur la base de l'analyse comparée de huit dispositifs de formation (II). Nous envisagerons enfin l'acculturation du monde académique à l'entrepreneuriat, à travers les processus de d'académicisation et de scolarisation qui traversent cet univers de formation (III).

## **I. La licence professionnelle *Création d'entreprises* : une étude de cas**

« C'est bien que je sois un peu mis au rappel par monsieur Bruno qui est universitaire, qui a un profil dur et qui me dit « t'es trop pro, il faut être universitaire aussi ». Il a la rigueur, la rigidité qui est nécessaire, en plus il est juriste. Et en même temps il sait que j'ai beaucoup d'expérience et de savoir-faire sur le terrain et que je connais bien les réseaux. On se rend bien compte que c'est ça qui est intéressant, dans cette licence : en même temps ce côté très intègre universitaire et en même temps très passionné *business*, c'est très compatible quand même. »

Xavier Pero, responsable de la licence professionnelle<sup>872</sup>

---

<sup>871</sup> Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État*, *op.cit.*, p.213.

<sup>872</sup> Entretien réalisé à l'IUT, le 01/03/12.

La licence professionnelle (LP) est un diplôme national créé en 1999 et qui est proposé par des universités et par des IUT. Ce diplôme a bénéficié, au cours des années 2000, de la réforme dite « Licence Master Doctorat » (LMD) qui, en consacrant le niveau bac+3, a incité les étudiants titulaires d'un diplôme bac+2 à poursuivre leurs études d'une, voire de trois années<sup>873</sup>. Quant aux IUT, ils ont vu, dans la mise en place des LP, une opportunité de pallier un tassement de leurs effectifs, ce diplôme semblant particulièrement indiqué à la poursuite d'étude des étudiants titulaires d'un BTS ou d'un DUT<sup>874</sup>.

C'est dans ce contexte, marqué par ailleurs par la valorisation de l'entrepreneuriat au moment de la « bulle internet », qu'est ouverte, en 2000, au sein de l'IUT d'une ville moyenne de la région Sud, la licence professionnelle (LP) *Création d'entreprises*. Les objectifs de cette formation, tels qu'ils figurent sur sa plaquette de présentation, sont de « sensibiliser les étudiants à la création et reprise d'entreprises » et de « donner à des porteurs de projets les outils et connaissances nécessaires afin de bien préparer ou renforcer leur projet de création ou de reprise d'entreprise ». Trois moments de l'enquête au sein de la LP – la négociation de l'accès au terrain avec le responsable de la licence (A), la participation aux soutenances des *business plans* (B) et la participation au recrutement des étudiants de la prochaine promotion (C) – ont si bien révélé certaines contradictions entre la norme académique et la norme professionnelle (et ont été, au cours de l'enquête, déterminants dans l'émergence de cette problématique) que nous nous proposons d'en faire successivement le récit ethnographique comme une forme d'introduction à ce chapitre.

### ***A. La négociation de l'accès au terrain avec le responsable de la formation***

Le déploiement d'une enquête de type ethnographique, au sein de la LP dont il est ici question, a été rendu possible par le lien noué avec son responsable, Xavier Pero. Suite à un premier long entretien, ce dernier a accepté de m'ouvrir les portes de « sa » licence sans pour autant, paradoxalement, jamais montrer de réel intérêt pour ma recherche : ainsi, il ne se rappelle jamais en quoi consiste mon « mémoire »<sup>875</sup>, pas plus qu'il ne s'enquiert des usages que je ferai des nombreuses informations qu'il me donne. Les éléments d'explication de cette attitude, un peu déroutante au début, m'apparaissent progressivement. Ils sont, à mon sens,

---

<sup>873</sup> Dominique Maillard, Patrick Veneau, « Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université », *Sociétés contemporaines*, 62, 2006, p. 49-68.

<sup>874</sup> Géraud Lafarge, « Les conditions sociales de l'insertion professionnelle » Destins croisés de deux populations étudiantes d'IUT, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 175, 2008, p. 40-53.

<sup>875</sup> Le terme de « thèse », que j'utilise, n'est jamais repris par lui.

révélateurs d'un certain nombre de traits caractéristiques de mon interlocuteur et, partant, d'une formation à laquelle il imprime assez fortement sa marque.

Xavier Pero, âgé (au moment de l'enquête, en 2012) de cinquante-sept ans et diplômé d'une petite école de commerce, a évolué durant toute sa vie professionnelle entre l'univers de la création d'entreprises (il en a créé plusieurs lui-même dans des secteurs très divers) et celui de la formation (il a accompagné à divers titres de nombreux créateurs d'entreprises et réalise des vacations d'enseignement, depuis plus de trente ans, dans des IUT, écoles de commerce, des écoles d'ingénieurs ou encore une école hôtelière de la région). Depuis son recrutement en tant que professeur associé (PAST) pour piloter la LP à sa création en 2000, il consacre une part croissante de son activité à la formation au sens large : si le poste de PAST occupe 50 % de son temps de travail, il semblerait qu'il consacre aujourd'hui les 50 % restants à des vacations dans des établissements privés, à l'accompagnement de créateurs d'entreprise et occasionnellement à du conseil à des chefs d'entreprise. Le métier qu'il affiche, oralement et sur son profil *Linkedin*, est celui de «consultant formateur ». Malgré un ancrage croissant dans le secteur de l'enseignement et la formation (il n'a plus créé d'entreprise depuis qu'il a un statut de permanent à l'IUT), le monde de l'entreprise demeure son univers de référence et il ne semble pas avoir développé de réels liens avec le monde la recherche (comme le montre par exemple son ignorance de ce qu'est réellement une thèse).

Je comprends peu à peu que l'ouverture qu'il a montrée vis-à-vis de moi, faiblement motivée par un quelconque intérêt pour ma recherche en elle-même, l'est plutôt par la croyance que tout intérêt manifesté pour le diplôme qu'il dirige est « bon à prendre ». La vision qu'a Xavier Pero du monde de l'enseignement est en effet celle d'un marché concurrentiel. Lui-même, en tant que consultant-formateur, agit sur un marché local (qui correspond à peu près à un territoire s'étalant sur deux départements voisins, polarisé autour de deux villes moyennes) où il se trouve en concurrence avec les différents consultants et vacataires exerçant dans le secteur de la formation à l'entrepreneuriat sur ce territoire. La formation qu'il dirige doit quant à elle se positionner sur un marché national, constitué d'une quinzaine de formations du même type<sup>876</sup>, les concurrentes les plus directes étant deux autres LP en entrepreneuriat situées dans la moitié sud de la France et auxquelles il est fréquent que les mêmes étudiants candidatent. En tant que dirigeant de la licence, il lui faut veiller à engager des enseignants vacataires (les professionnels sont censés constituer la moitié du corps enseignant dans une LP) d'un niveau correct mais pas trop chers – le prix que les personnes demandent étant pour lui un signal de leur qualité – ainsi

---

<sup>876</sup> S'inscrivant depuis 2014 dans la mention « Métiers de l'entrepreneuriat ».

qu'à opérer un recrutement suffisamment sélectif des étudiants tout en assurant le « remplissage » de la LP. Dans les deux cas (recrutement des enseignants et des étudiants), X. Pero évolue dans des univers concurrentiels, marqués *tout à la fois* par la sélectivité et la pénurie : les enseignants potentiels ainsi que les dossiers de candidature des étudiants sont nombreux mais plus rares sont les enseignants et les étudiants d'un niveau jugé satisfaisant et qui sont *effectivement* prêts à venir enseigner ou à suivre une formation certes sélective mais qui occupe une position intermédiaire dans la hiérarchie des formations de ce type et dont la qualité (scolaire et professionnelle) demeure incertaine<sup>877</sup>. Ainsi, dans ce contexte de concurrence entre les formations (pour recruter des enseignants et des étudiants), mon intérêt pour « sa » licence (dont il aime laisser à penser qu'il la gère comme une petite entreprise) semble apparaître à X. Pero à la fois comme un signe de sa popularité (il se montre à différents moments fier qu'« une doctorante de Paris » s'y intéresse) et un moyen de la faire connaître davantage.

Peu à peu, son intérêt initial pour la publicité éventuelle que je peux procurer à sa formation se double aussi d'un intérêt pour les services que je pourrais rendre personnellement, dans un contexte universitaire marqué par la pénurie de moyens (le recrutement d'enseignants statutaires et vacataires devenant ainsi de plus en plus compliqué à cause de la diminution des moyens alloués à la licence). Dès la première soutenance de *business plans* à laquelle j'assiste, il m'invite à participer en posant des questions aux étudiants. Lui-même affirme avoir du mal à « trouver suffisamment de questions » et n'a rien contre un peu de renfort. Le fait que je sois celle qui prenne le plus de notes (à ma surprise, les cinq enseignants présents n'en prennent que très peu voire aucune) semble attirer l'attention (« ben c'est sérieux ! », me dit un enseignant, intervenant professionnel en finances, sur un ton mi-ironique, mi-admiratif, tandis que X. Pero se contente de remarquer à haute voix « dis donc, tu écris beaucoup ! ») et me donner rapidement des gages si ce n'est de compétence, du moins de sérieux. Lors des entretiens de sélection des étudiants, le même phénomène se produit : d'observatrice participante, je deviens rapidement<sup>878</sup> – sans l'avoir complètement souhaité – participante observatrice, pour pallier la défection d'une équipe enseignante largement composée de vacataires et donc peu mobilisée pour participer à ces sessions de recrutement non rémunérées. X. Pero me propose en outre d'assurer, l'année suivante, un cours de trente heures, persuadé de me rendre également service, dans la mesure où l'univers de la recherche en sciences sociales lui est trop étranger pour qu'il puisse imaginer que je fasse ce travail sur la formation à l'entrepreneuriat pour une autre raison

---

<sup>877</sup> C'est notamment ce qui ressort des propos tenus par les étudiants : nous y reviendrons.

<sup>878</sup> Dès l'après-midi, après une seule matinée d'observation pendant laquelle on m'avait déjà enjoint de poser des questions aux candidats.

que celle, comme il dit, de « rentrer dans le circuit » (désignant par cette expression le marché local de la formation en entrepreneuriat). Un précédent conforte cette attitude puisque, en 2009, une étudiante d'un master professionnel « Ingénierie et conseil en formation » avait réalisé son mémoire sur la LP (et à elle aussi X. Pero avait ouvert tout grand les portes de la formation) avant de devenir, en tant que consultante indépendante, responsable de l'enseignement en « anglais des affaires » dans la licence.

J'hésite à accepter ces offres<sup>879</sup>, partagée entre le sentiment que le contre-don s'impose envers un enquêté aussi collaboratif, qu'elles constituent des opportunités d'un accès plus large au terrain, mais aussi une crainte de le « perturber » par une participation trop grande (par exemple, comment observer la manière dont les enseignants font passer les entretiens de sélection si je me retrouve à recevoir seule les étudiants, comme cela m'est arrivé?). Cette manière de m'embaucher « au pied levé » (et notamment de me faire participer au recrutement des étudiants sans formation préalable aucune) n'est pas sans indiquer, au passage, la position dominée dans la hiérarchie académique de cette licence. La difficulté à négocier une simple séquence d'observation dans deux formations prestigieuses telles que HEC-Entrepreneurs et le mastère spécialisé Entrepreneurs (École centrale-ESSEC) et le fait que les recruteurs y soient précautionneusement sélectionnés, notamment parmi les anciens diplômés de ces écoles, laissent penser que la même chose ne s'y serait jamais produite.

Je suis par ailleurs surprise que mon parcours académique (agrégée, doctorante) et mon attitude « sérieuse » (j'écris beaucoup, je diffuse un questionnaire aux étudiants, je suis ponctuelle, etc.) me rendent, aux yeux de X. Pero, apte à intégrer l'équipe pédagogique, alors même qu'il affirme régulièrement « ne jurer que par les professionnels » (dont je ne peux être plus éloignée). Outre l'explication en termes de pénurie déjà évoquée, cette attitude laisse aussi transparaître le rapport ambivalent que X. Pero entretient lui-même à l' « académisme ». D'un côté, il dit préférer les « professionnels » aux enseignants de l'IUT :

« ça m'a été reproché aussi, "tu fais pas travailler des profs de l'IUT". Si, si, j'ai fait des essais, ça a été un flop, ça a été un échec! [...] Maintenant, en finances, je travaille avec Idon, qui a été *business man*, qui a créé plusieurs entreprises, et qui est quand même plus dans le standard aujourd'hui des professionnels qu'un prof d'ici. »<sup>880</sup>

---

<sup>879</sup> Si je m'implique dans les sessions de recrutement et de soutenances des *business plan* (je n'ai guère le choix de toute façon), je refuserai d'assurer un cours d'entrepreneuriat pour lequel je ne me sens pas compétente.

<sup>880</sup> Entretien (01/03/12).

Mais, de l'autre, il n'hésite pas non plus à affirmer, non sans un brin de provocation, que désormais le métier de « prof » consiste avant tout à réussir à faire passer, grâce à son charisme personnel, des contenus de toute façon « pris sur internet comme tout le monde ». Cette attitude « anti-académique » est cependant contrebalancée par la démonstration d'un attachement à la possession d'un certain niveau intellectuel, aux pratiques culturelles les plus légitimes ou encore au sérieux universitaire. Il attend par exemple des enseignants intervenant dans sa licence un certain sérieux et une réelle préparation des cours, en contradiction avec l'affirmation précédente. Jean Bruno, le seul enseignant-chercheur qui intervient dans la LP (pour y enseigner le droit), et avec lequel X. Pero est pourtant fréquemment en conflit (nous y viendrons juste après), fait pourtant en même temps l'objet d'une certaine admiration de la part du second. X. Pero me glisse ainsi que « Bruno est fort, on va le perdre »<sup>881</sup>, sous-entendant que la licence et l'IUT ne sont pas suffisamment prestigieux pour conserver durablement un jeune universitaire ambitieux<sup>882</sup>. Il répète souvent (comme dans la citation placée en exergue) que J. Bruno et lui sont complémentaires, le premier garantissant en quelque sorte le crédit académique de la formation, le second son crédit professionnel. Il se montre, à de nombreux égards, plus admiratif envers cet enseignant-chercheur, qu'il juge brillant et rigoureux, qu'envers les nombreux « professionnels » qui interviennent dans la licence avec parfois un peu trop de relâchement à son goût. Il me semble également qu'en tant que doctorante, inscrite dans un établissement parisien prestigieux, dotée d'un *ethos* académique, j'ai pu bénéficier d'un certain crédit<sup>883</sup> qui peut sembler au premier abord en opposition avec ses déclarations anti-académiques et anti-intellectualistes.

### ***B. La soutenance des business plans***

La soutenance des *business plans* (BP) constitue une séquence qui s'est avérée particulièrement intéressante à observer. Il s'agit d'un moment solennel, qui clôt l'année avant le départ en stage des étudiants, redouté tant par ces derniers que par les enseignants qui y voient la révélation de la réussite ou de l'échec (dans le cas où les prestations des étudiants sont décevantes) du travail pédagogique mené le début de l'année. L'observation de ces soutenances – complétée par l'étude des travaux écrits rendus par les étudiants et du recueil de commentaires

---

<sup>881</sup> Carnet de terrain.

<sup>882</sup> Cette impression n'était pas dénuée de fondement puisque J. Bruno (alors âgé de trente-sept ans) a depuis lors achevé son HDR et été recruté comme professeur par une université parisienne.

<sup>883</sup> Sur le planning des soutenances de *business plan*, qui est distribué aux étudiants et aux enseignants, ma présence d'observatrice est mentionnée comme suit : « *Invitée : Olivia Chambard, doctorante à l'ENS d'Ulm (Paris), professeur agrégé en sciences économiques et sociales* ».

à leur propos auprès des enseignants et des étudiants – constitue un matériau précieux pour comprendre ce que peut signifier au concret « former à l’entrepreneuriat » ou « sensibiliser à l’esprit d’entreprise ». Et ce d’autant plus, comme l’a montré Martin Giraudeau<sup>884</sup>, que le plan d’affaires, ou *business plan*, s’est imposé depuis un demi-siècle comme l’outil incontournable de la création d’activité économique, comme une technologie cristallisant l’activité entrepreneuriale.

L’étudiant qui souhaite rentrer dans la LP doit proposer, dans son dossier de candidature, un projet de création d’entreprise. Il n’est pas pour autant certain de pouvoir réellement travailler sur ce projet au cours de l’année puisque seuls six projets sont retenus en début d’année, le travail se faisant ensuite par groupe de trois ou quatre. Les étudiants dont les projets sont plébiscités en début d’année par leurs camarades deviennent les « porteurs de projet », tandis que les autres travaillent avec eux comme « équipiers ». D’octobre à mars, les étudiants, élaborent le *business plan* (BP) qu’ils présentent devant un jury une première fois à mi-parcours en janvier, puis une seconde fois pour la soutenance finale en mars. Le coefficient de ce travail est important puisqu’il correspond à dix-huit ECTS (notes écrite et orale ajoutées) sur les soixante que compte la formation. Ce travail symbolise aussi le cœur de la formation, les soutenances s’apparentant à sa mise en scène publique dans la mesure où des personnalités extérieures y sont chaque année conviées.

Si le BP est un travail scolaire, qui doit permettre l’acquisition d’un certain nombre de connaissances et de savoir-faire par les étudiants et leur évaluation par les enseignants, il est censé également se rapprocher le plus possible d’un projet *réel* de création d’entreprise, c’est-à-dire prêt à être mis en œuvre dans la réalité. Le responsable de la licence présente comme des signes de succès de la formation les cas, au demeurant assez rares, où des étudiants ont réellement mis en œuvre le projet sur lequel ils avaient travaillé durant l’année. La question des critères d’évaluation des BP, et donc de la nature du travail attendu, est marquée par certaines contradictions liées à cette double nature du BP.

Aux étudiants eux-mêmes, il n’apparaît pas toujours clairement dans quelle mesure l’enjeu principal du BP est de réaliser un travail scolaire, dont le but serait uniquement de s’approprier les connaissances théoriques dispensées en cours et de montrer aux enseignants qu’on y parvenu, ou alors de monter un « vrai » projet d’entreprise qu’il serait envisageable de

---

<sup>884</sup> Martin Giraudeau, *La fabrique de l’avenir. Une sociologie historique des business plans*, op.cit.

concrétiser dès la sortie de licence. Les étudiants, qui envisagent sérieusement de créer leur entreprise, perçoivent d'autant mieux ces contradictions. La première ambiguïté est que si le BP peut servir de base à une future création d'entreprise, ce ne sera quasiment jamais avec le groupe tel qu'il a été constitué de manière relativement arbitraire en début d'année: ainsi, dans la promotion que nous avons suivie, deux étudiantes de groupes différents, Marianne (trente ans, en formation continue) et Katia (vingt-et-un ans), envisagent de s'associer dès la fin de la formation pour concrétiser le projet sur lequel la première travaille en classe (une entreprise d'audit dans le domaine de la santé). L'existence de ce projet cause un certain nombre de difficultés tout au long de l'année, dans la mesure où les trois coéquipiers de Marianne, qui savent qu'ils ne monteront pas le projet avec elle dans la réalité, s'en désinvestissent peu à peu et la laissent largement travailler seule. Ce qui pose problème d'un point de vue scolaire (et notamment de l'évaluation puisque la note est censée être commune à tous les membres du groupe) a une logique dans la réalité puisque Marianne monte le projet « en grandeur nature » avec Katia qui, de son côté, doit travailler avec son propre groupe sur un projet virtuel de boutique de mangas auquel elle ne croit d'ailleurs ni d'un point de vue scolaire ni d'un point de vue réel. Un autre étudiant, Elias, âgé de 45 ans – également en formation continue après plusieurs expériences professionnelles en tant que petite entrepreneur (il a monté à vingt-cinq ans un laboratoire de photographie) et directeur commercial – ressent également une certaine frustration à travailler sur son projet réel avec trois étudiants, beaucoup plus jeunes que lui et faiblement investis dans ce qui n'est, pour eux, qu'une situation (et simulation) scolaire<sup>885</sup>. Alors qu'Elias comptait sur l'année de LP pour préciser et renforcer son projet de société d'accompagnement des entreprises à l'exportation, les conditions de la formation le détournent finalement de son projet et l'incitent à adopter un comportement qu'il qualifie lui-même d'« étudiant » c'est-à-dire consistant à faire le strict minimum nécessaire à la validation des UE. Quand il se décide finalement à poursuivre le projet sur lequel il a travaillé durant cette année, il explique que c'est en procédant à « une refonte, de certaines choses qui ne [lui] plaisaient pas, par rapport au scolaire qu'on [lui] a dit de faire et qu'[il] va remanier »<sup>886</sup>. Il souligne que les contradictions qui lui sont apparues dans les préconisations des enseignants, entre exigences scolaires et exigences de réalisme du projet, ont rendu particulièrement incertaine sa compréhension des critères d'évaluation mis en œuvre. Il souligne par exemple le fait que les enseignants, tout en insistant sur le réalisme des projets, valorise leur ambition même quand

---

<sup>885</sup> Même si l'un d'entre eux va finalement s'investir aux côtés d'Elias pour tenter de monter le projet en grandeur nature.

<sup>886</sup> Entretien avec Elias, réalisé le 30/05/12.

elle semble démesurée par rapport aux ressources réelles des porteurs de projets (souvent des étudiants désargentés, en formation initiale et encore sans expérience professionnelle). C'est ce qu'indique également Adrien, un autre étudiant âgé lui de vingt-trois ans qui a finalement décidé, à la fin de la LP, de collaborer au projet d'Elias :

**« Ah oui, donc vous montez le projet sur lequel vous avez travaillé pendant l'année ?**

Oui. Enfin, il a carrément évolué. Pendant l'année, si tu veux, il faut répondre à des critères scolaires aussi, il y a une note donc il y a des choses qu'on arrange pour que ça plaise aussi, tu vois. Et là, il y a pas mal de choses qui ont évolué parce qu'il y a la réalité des choses aussi et que voilà...

Le problème de la licence, c'est qu'en fait, Xavier Pero et un ou deux autres, ils voient des projets grands. Leur but, c'est de nous emmener le plus haut possible... Mais ils en viennent à perdre la réalité. Il y en a une... Emilie, qui avait un projet de création de spa, c'est le projet qui a le plus cartonné dans la classe. Sauf qu'il fallait un investissement de trois millions d'euros peut-être ! Soit tu fais un énorme projet que tu peux pas faire à la sortie, soit... Mais eux, ils ont un double discours. A la fois, ils veulent des projets qu'on fasse... ils veulent qu'on soit des créateurs...

**Mais ils valorisent des projets pas forcément réalisables ?**

C'est même pas qu'ils valorisent... parce qu'ils aident un peu au début, ils donnent des pistes... et ils nous emmènent carrément sur de gros projets, c'est pas qu'ils valorisent, c'est qu'ils nous *emmènent* ! Et leur projet de spa c'est celui qui a été le mieux noté. Mais dans le financier, elles n'avaient même pas calculé la construction du spa. Il y avait rien qui était crédible [...] C'est ça le problème de cette formation aussi. Il faudrait que les projets soient taillés pour être faits derrière, pour qu'ils soient faisables. Là, sur les cinq six projets, t'en as un ou deux qui sont crédibles. C'est dommage. »<sup>887</sup>

Il n'est guère étonnant que les étudiants expriment une certaine incertitude quant à la nature du BP – à la fois travail scolaire et première étape potentielle d'une véritable création d'entreprise – dans la mesure où les membres de l'équipe enseignante eux-mêmes ne semblent pas complètement d'accord entre eux au regard de leurs attentes. Ces différences sont très bien apparues lors des soutenances de BP auxquelles j'ai assisté<sup>888</sup>. Quatre enseignants sont présents : Xavier Pero, le responsable de la LP, Pascal Idon, qui est comme lui un « professionnel » (il intervient comme vacataire), Jean Bruno, le maître de conférences en droit privé déjà évoqué et Corine Furtel, qui est PRAG en économie-gestion. Le deuxième jour, assiste également aux soutenances Patrice Candre, directeur à la Chambre des métiers et intervenant ponctuel dans la LP (qu'il a lui-même obtenue l'année précédente grâce à une validation des acquis de l'expérience). Si les deux derniers sont plus en retrait, les dissensions entre X. Pero et P. Idon

---

<sup>887</sup> Entretien avec Adrien, réalisé 19/12/2012.

<sup>888</sup> Les descriptions et citations qui suivent sont extraites de mon carnet de terrain (29 et 30 mars 2012).

d'un côté et J. Bruno de l'autre sont bien visibles, ces enseignants semblant à la fois éprouver de réelles inimitiés fondées sur des habitus et des univers de référence trop différents mais aussi jouer des rôles préalablement bien rôdés (et presque complémentaires). Tandis que X. Pero et P. Idon s'adressent aux étudiants et à leurs collègues dans un langage familier, s'affirmant de manière un peu ostentatoire comme des gens « pragmatiques » issus du monde l'entreprise (« il faut que ça dépote », « ne me prenez pas pour un con » ou [en rendant une copie] « putain, t'es bavard comme une pie, tu fais chier », disent-ils), J. Bruno semble surjouer à l'inverse le rôle de l'*homo academicus* intransigeant et rigoureux, voire garant d'une certaine correction bourgeoise, en opposition au style plus « relâché » de ses collègues. Il apparaît nettement que les étudiants ne s'adressent pas à eux trois de la même façon: par exemple, alors qu'une étudiante, remarquant le fond d'écran de l'ordinateur de X. Pero sur lequel figure la photographie d'une voiture de sport, s'exclame: « wouah, monsieur, vous vous faites plaisir! », elle s'adresse juste après sur un ton beaucoup plus déférent et distant à J. Bruno. Ce dernier se montre passablement énervé quand un étudiant ose, pendant le passage d'un groupe, entrer sans frapper pour remettre furtivement un document à un enseignant: « quelle faute de goût! », s'exclame-t-il (alors que P. Idon, l'enseignant concerné par le devoir rendu, ne semble guère offusqué par l'irruption très brève de l'étudiant), réutilisant ensuite cette expression à plusieurs reprises pour s'indigner de fautes d'orthographe ou encore de la prestation (légèrement au second degré) d'un groupe. De manière générale, X. Pero et P. Idon se montrent plus bienveillants et moins sévères avec les étudiants que J. Bruno qui est, pour sa part, froid et cassant. Ce qui pourrait s'apparenter à un simple trait de caractère du professeur de droit est associé, par l'intéressé lui-même comme par ses collègues, à une caractéristique typique de la « rigueur académique » et également consubstantielle d'attitudes légèrement différents concernant le travail des étudiants. Quand P. Idon et X. Pero entendent se mettre dans la peau de banquiers ou de consultants qui jugent de la faisabilité du projet présenté – quitte à valoriser le « bluff » qui peut parfois fonctionner dans la réalité –, J. Bruno entend se conduire comme un professeur qui évalue avant tout l'appropriation des savoirs enseignés pendant l'année, le sérieux du travail fourni, se positionnant ainsi clairement du côté de la « gratuité » du jeu scolaire. Au-delà de la « guerre larvée » qui affleure parfois entre eux, dans la manière par exemple d'interroger les étudiants ou de réagir à leurs réponses, les trois enseignants ont explicitement, à la fin de la première après-midi de soutenance, une discussion assez vive sur ce qu'ils sont censés évaluer. J. Bruno rappelle à ses deux collègues qu'ils doivent se comporter non pas en banquiers mais en éducateurs et veiller à privilégier le fond sur la forme. Il critique le fait que les chiffres sur lesquels se fondent les BP n'aient pas été au préalable vérifiés ce qui,

selon lui, obère la capacité du jury à évaluer rigoureusement les projets présentés à l'oral (cela peut par exemple les conduire à évaluer positivement un projet dont les « fondamentaux » seraient erronés). C'est X. Pero qui a en effet décidé cette année que les enseignants assisteraient aux présentations orales sans avoir auparavant lu les versions finales des BP, et cela afin de rapprocher la situation pédagogique d'une situation réelle dans laquelle un porteur de projet tente de convaincre des banquiers et des investisseurs potentiels qui n'ont pas forcément lu le projet au préalable. J. Bruno désapprouve ce procédé et répète qu'il ne peut juger que l'écrit et que, s'il ne peut vérifier les chiffres, sa présence aux soutenances est inutile (il n'est alors pas loin de partir en claquant la porte). Pendant le trajet du retour que je fais en voiture avec X. Pero, ce dernier m'explique que P. Idon et lui ont la même culture (diplômés tous les deux d'une école supérieure de commerce, entrepreneurs, consultants) quand J. Bruno « la ramène du haut de sa superbe universitaire alors qu'il n'a jamais créé une boîte »<sup>889</sup>.

Ce conflit entre légitimité professionnelle et légitimité académique doit pourtant être relativisé. L'ambivalence de X. Pero vis-à-vis de l'ethos académique a déjà été évoquée plus haut et on peut compléter ce portrait en notant qu'il se conduit lui-même aussi comme un « prof ». Valorisant les pratiques de lecture personnelle ou scolaire, il regrette par exemple le temps où on voyait des étudiants de l'IUT lire lors de leur pause déjeuner et déplore de ne pas arriver à faire lire aux étudiants les nombreuses bibliographies qu'il continue à leur fournir. Il critique également l'écart entre l'étudiant « idéal » et l'étudiant « réel », à qui il manque certaines compétences scolaires (de la culture générale, la capacité à rechercher l'information) pour devenir un entrepreneur crédible :

« Ils ne sont pas créatifs ! Moi, j'ai des intervenants de très très bon niveau qui font de la créativité mais le résultat est...pathétique, lamentable. Le problème, c'est que ça nécessite vraiment une hyperculture, une très bonne maîtrise de...et je suis un peu déçu parce que justement, aujourd'hui, on a une chance folle qu'on n'avait pas il y a vingt ou trente ans, avec internet. Ils me disent: "vous faisiez comment à l'époque?". On faisait comment ? C'est une bonne question parce que l'entrepreneuriat, c'est pas une science neuve, ça fait très longtemps que ça existe. Ben, on se débrouillait autrement, on cherchait l'info ailleurs, on lisait des magazines, des ouvrages, on regardait un peu la télé, on fouillait les bibliothèques, on faisait des sondages, on se débrouillait autrement. Mais on était aussi crédibles qu'aujourd'hui. Là, je pense finalement que ça a complexifié parce que trop d'informations tue l'information, ce qui fait qu'ils sont paumés. Ils ne savent même pas comment organiser une veille sur la thématique de leur projet alors que c'est pourtant la base ! »

Quant à J. Bruno, le fait qu'il exerce lui aussi une activité de consultant et que les étudiants le perçoivent, à l'image des autres enseignants, comme un éventuel futur partenaire

---

<sup>889</sup> Carnet de terrain.

professionnel<sup>890</sup>, relativise quelque peu l'image de l'enseignant-chercheur enfermé dans sa « tour d'ivoire ».

### *C. Le recrutement des étudiants*

Ma participation au recrutement des étudiants de la LP a constitué un autre moment saillant, au cours duquel me sont apparues frontalement certaines contradictions entre norme scolaire et norme professionnelle.

Pour le responsable, comme pour les étudiants rencontrés, le recrutement est un processus particulièrement délicat qui conditionne la réussite d'ensemble de la formation, notamment à cause de la prépondérance des travaux de groupe qui la caractérise. Les étudiants qui ont accepté de participer à mon enquête – sans surprise souvent les meilleurs, les plus investis et/ou les plus âgés<sup>891</sup> – m'ont systématiquement fait part, sans que je leur pose la question, de « problèmes de recrutement ». Ils se montrent même pour certains particulièrement virulents, considérant que beaucoup d'étudiants n'avaient rien à faire dans la formation : ainsi Elias (quarante-cinq ans) affirme-t-il en entretien que « seuls 10 % des étudiants de la promotion ont un potentiel pour faire quelque chose d'intéressant au cours de leur vie professionnelle » tandis que Katia (vingt-et-un ans) mentionne dans le questionnaire que « beaucoup de personnes se retrouvent là en année de transition, pour réfléchir à ce qu'ils veulent faire. Trop de projets fictifs et de bons à rien ». Leur virulence s'explique par le sentiment d'avoir pâti personnellement du manque d'investissement de leurs camarades.

X. Pero, qui pilote le recrutement, est parfaitement conscient du caractère crucial de cette opération mais se sent aussi en partie démuni pour y faire face<sup>892</sup>. Ce sentiment est lié à plusieurs raisons.

D'abord, l'opération présente une certaine complexité dans la mesure où X. Pero ne cherche pas seulement à recruter des étudiants sur des seuls critères individuels mais plutôt à constituer une « équipe classe » qui « fonctionne ». Il cherche pour ce faire à mélanger des personnes en formation initiale et en formation continue (ce qui se traduit concrètement par des gens d'âges

---

<sup>890</sup> C'est ce qui ressort notamment des propos de Marianne (avec qui je réalise un entretien le 25 mai 2012) et de ceux de Katia (avec qui je réalise un entretien le 11 juin 2012).

<sup>891</sup> Les plus âgés sont généralement des étudiants en formation continue, qui représentent 22% de l'effectif de cette promotion.

<sup>892</sup> C'est d'ailleurs à cette situation que je dois mon intégration à l'équipe des recruteurs : X. Pero est en effet à la recherche d'un regard extérieur qui pourrait les aider à faire de meilleurs choix et il m'assimile, en tant que doctorante, à une « experte » capable de les aider à détecter des « profils entrepreneurs ».

différents), issues de cursus divers (BTS, DUT et, plus rarement, université; formations tertiaires et formations « techniques »), de caractères différents (des « leaders » amenés à porter les projets de BP et des « équipiers »), tout en atteignant la parité des sexes. La manière dont il conçoit ce dernier critère est particulièrement révélatrice de la posture de « recruteur » qu'il adopte: il vise en effet la parité non pour elle-même, comme un critère de justice, mais plus comme un gage d'efficacité, dans la mesure où l'expérience lui a montré que les filles étaient de meilleurs éléments dans la formation – non seulement plus sérieuses mais aussi capables de s'imposer comme leaders dans les groupes<sup>893</sup> – mais qu'elles étaient en revanche souvent « décevantes » à la sortie de la licence de par leur manque d'ambition professionnelle, risquant de dévaloriser la licence en raison des emplois sous-qualifiés qu'elles sont prêtes à accepter. C'est donc cette situation paradoxale qui le conduit à rechercher l'équilibre filles-garçons, chaque sexe ayant finalement, dans la perspective « pragmatique » de X. Pero, ses qualités et ses défauts pour la licence.

Ensuite, le fait qu'il souhaite recruter des étudiants moins en fonction de critères académiques classiques, plus facilement objectivables (comme la série du bac, la mention, les notes obtenues dans le supérieur, etc.), que de critères relatifs à l'attitude et la personnalité, à l'expérience professionnelle et au « potentiel » du projet entrepreneurial, rend la rationalisation du processus d'autant plus difficile. Les critères à partir desquels il m'invite à sélectionner les étudiants, lors des entretiens que je mène moi-même, sont les suivants : « *maturité, projet professionnel/niveau d'embauchabilité, projet d'entreprise* »<sup>894</sup>. X. Pero est à la recherche de ce qu'il appelle des « personnalités atypiques » – c'est-à-dire selon ses propres catégories « charismatiques », « créatives » et même « barrées » – qu'il oppose aux étudiants plus « scolaires »:

« Je ne veux pas des bons élèves, des scolaires, je veux des mégalos, des ambitieux, des personnalités tordues. Ce ne sont pas des critères scolaires, intellectuels qu'il faut regarder. Moi, je veux des gens avec une vision de l'entreprise, une vision un peu costaud. Je veux pas des gens qui veulent continuer en master mais des gens qui veulent bosser, s'activer.»<sup>895</sup>

Il est intéressant de noter que, s'il recherche des étudiants désireux de « bosser », il associe

---

<sup>893</sup> Quatre projets sur six étaient de fait portés par des filles cette année-là.

<sup>894</sup> Ce sont les critères qu'il me communique la veille par email puis me répète par téléphone et de vive voix le jour des sélections.

<sup>895</sup> Lors d'un échange téléphonique du 08/06/12, retranscrit dans mon carnet de terrain.

cette catégorie non au travail universitaire mais exclusivement à l'envie d'entrer sur le marché du travail<sup>896</sup>. Il est alors réduit à rechercher des indices, dans le dossier puis au cours de l'entretien de sélection, de ce type de profils, comme par exemple un parcours un peu « atypique » (cherchant alors à privilégier des formations qui ne sont justement pas celles qui ont le plus vocation à déboucher sur cette LP, comme des formations techniques) ou des expériences extra-scolaires qui laisseraient transparaître un hypothétique esprit d'entreprendre, comme par exemple, être un champion sportif, avoir passé un an en Australie ou créé une association. On retrouve au fond des indices de distinction paradoxalement assez classiques – largement utilisés lors des entretiens d'entrée en école de commerce<sup>897</sup> ou dans les entretiens d'embauche –, même si X. Pero a une manière assez exaltée de faire comme s'il était le seul à les prendre en compte :

« On est très attentif à la lecture des dossiers sur ces gens un peu caractériels entre guillemets, un peu atypiques, un peu spéciaux qui ont vraiment quelque chose de particulier. J'aime bien les gens tordus, un peu bancals, qui ont une histoire, qui ont un truc complètement dingue. Parce que si on a pas ce charisme-là, ça portera pas la classe. [...]

« L'année dernière...ça c'est un de nos exploits, c'est extraordinaire, c'est une réussite parfaite. C'est un garçon qui arrive pour le recrutement...c'est moi qui l'ai recruté...apparemment immature, complètement rêveur, complètement fou, complètement fou, quoi! Le gamin, ça fait des années qu'il s'est assumé...avec ses économies, il achète des garages, il les loue, etc., bon, il fait des trucs incroyables, un peu le *self-made-man*, enfin il se débrouille. »

La figure repoussoir est à l'inverse « le BTS tertiaire » (gestion ou commerce), possédant des compétences de gestion « banales », soupçonné de manquer d'ouverture culturelle, voire d'être doté d'une personnalité ennuyeuse :

« On a eu trop, beaucoup trop d'ailleurs, de DUT tech de co, j'aime bien mais pfff...ceux qui ont des BTS NRC [Négociation et relation clients] ou MUC [Management des unités commerciales], c'est pareil, c'est des gens qui ont appris à vendre, on en a besoin...mais il en faut pas trop! Il y a un problème de dosage au sein de la classe qui est extrêmement intéressant et important. [...] Si on prend trop de compta-gestion, on sait qu'on va s'emmerder. Si, on prend trop de commerciaux, on va s'emmerder aussi. »

Mais, comme l'enseigne la théorie des jeux en économie, le recrutement est un processus soumis à un fort aléa moral et X. Pero est souvent déçu par des personnes (plus souvent des garçons d'ailleurs) qui parviennent à faire illusion lors de l'oral de sélection puis qui ne fournissent plus guère d'effort pendant l'année; ou alors qui arrivent avec des projets qui

---

<sup>896</sup> Ce qu'il n'est pas inutile de mettre en lien avec le fait que le taux d'insertion des étudiants directement après la LP est un élément important de l'habilitation de ce type de formation.

<sup>897</sup> Gilles Lazuech, *L'exception française. Le modèle des grandes écoles face à la mondialisation op.cit.*

semblent intéressants en raison de « compétences techniques » se révélant à l'usage largement insuffisantes (cette année, par exemple, un projet de fabrication d'isolant pour les habitations et un autre de cuisine à l'azote ; à l'inverse, un projet de « spa *low cost* », portée par une étudiante titulaire d'un BTS d'esthéticienne, a été très bien reçu par les professeurs parce que cette dernière « connaissait vraiment le métier, elle avait une vraie compétence »<sup>898</sup>).

Enfin, le principe de réalité contraint largement le recrutement: si X. Pero est à la recherche d'étudiants aux parcours « atypiques » (même si cela ne s'avère pas toujours un critère fiable, comme nous l'avons vu), ce sont majoritairement des gens aux parcours très typiques qui postulent, c'est-à-dire en priorité des étudiants titulaires d'un BTS tertiaire puis des étudiants titulaires d'un DUT tertiaire. Face à cette situation, les critères scolaires, qui ne sont pas au premier abord présentés par le responsable comme les plus pertinents, jouent finalement un rôle non négligeable dans la sélection : un bon étudiant d'IUT sera ainsi sans aucune hésitation préféré à un étudiant moyen de BTS, même si le premier s'avère plus difficile à recruter. Les étudiants titulaires d'un BTS représentent au final entre 57% et 80% des effectifs de la licence entre 2005 et 2010, tandis que ceux titulaires d'un DUT ne représentent qu'entre 20 et 30% des effectifs sur la même période<sup>899</sup>. C'est ainsi que Katia, qui possède l'un des meilleurs parcours scolaires de la promotion (bac ES obtenu avec une mention assez bien, sortie seconde de la promotion de quatre-vingt-dix étudiants d'un DUT de « Gestion des entreprises et administration »), a ressenti un réel écart entre la manière dont X. Pero lui avait « vendu » la formation (comme étant très sélective, d'un haut niveau) et la réalité du niveau scolaire de ses condisciples – inférieur au sien –, ce qui l'amène à penser que le responsable exagère largement le nombre de dossiers qu'il dit recevoir et qu'elle s'est « faite un peu avoir » personnellement<sup>900</sup>. En réalité, le nombre de dossiers reçu est effectivement assez important (même si j'ai entendu X. Pero en exagérer le nombre face à des étudiants qu'il souhaitait retenir) mais cela ne l'empêche pas de devoir ajuster ses critères de sélection à la réalité, notamment parce qu'il s'agit de recruter avant tout des gens susceptibles de venir réellement dans la formation. Ce souci de « remplir la formation » peut le conduire à écarter des candidats présentant un trop bon dossier scolaire et/ou domiciliés dans une région trop éloignée (alors que son responsable aime à prétendre que la LP a un recrutement national) car il y a alors de fortes chances qu'il s'agisse de « candidatures de sécurité », envoyées par des étudiants qui n'ont pas réellement l'intention de venir même s'ils étaient sélectionnés. Le cas de Katia montre qu'attirer une étudiante, dotée

---

<sup>898</sup> Entretien avec Xavier Pero (01/03/12).

<sup>899</sup> Source: dossier constitué en vue de la demande de renouvellement de l'habilitation du diplôme en 2011.

<sup>900</sup> Entretien réalisé avec Katia (11/06/12).

d'un « bon » bac général et d'un DUT brillamment réussi, est en réalité souhaitée par le responsable (quoique ce dernier dise des élèves trop « scolaires ») mais que cela n'est pas si facile (Katia étant déjà étudiante dans le même IUT, elle a été « démarchée » un an auparavant) mais que cette orientation s'est avérée décevante pour l'étudiante et peu pertinente en termes de cohésion de groupe : soupçonnant assez vite qu'elle s'est déclassée scolairement, Katia fait preuve d'une certaine mauvaise volonté tout au long de l'année et semble n'être pas la dernière à avoir contribué à instaurer l'ambiance assez tendue qui règne au sein de la promotion.

Tout qu'on a montré à travers cette étude de cas ne saurait être généralisée à l'ensemble des dispositifs proposés dans l'enseignement supérieur sous le label de l'entrepreneuriat, dont le développement qui suit va donner à voir la diversité. Cette première analyse a cependant permis de voir affleurer la tension entre la logique scolaire et la logique professionnelle, que l'analyse comparée de l'ensemble de nos matériaux a permis d'identifier comme un trait caractéristique de ces formations. Le reste du chapitre va permettre d'en réaliser une analyse plus approfondie.

## II. De la déscolarisation de l'enseignement supérieur...

Jean Frances, dans sa thèse sur les réformes de la formation doctorale, décrit :

« des espaces [au sein même du monde académique] où les **connaissances et les savoirs générés dans les mondes de l'entreprise** sont davantage valorisés que ceux construits dans ceux de la recherche scientifique [C. Barats, 2009], où l'enseignement **par jeu de rôles** est préféré aux cours magistraux et où **la légitimité accordée aux managers et aux entrepreneurs** dès lors qu'il s'agit de « professionnaliser » le cursus doctoral prend le pas sur celle attribuée aux chercheurs et enseignants-chercheurs. »<sup>901</sup>

L'enquête, menée au sein du champ de la formation à l'entrepreneuriat, a montré que ce dernier s'inscrivait typiquement dans ces espaces rétifs à la forme scolaire, où les acteurs semblent nombreux à être imprégnés d'une forme d'humeur anti-académique. Ces caractéristiques, entrevues dans le cas de la LP, ont été repérées dans l'ensemble des différentes formations étudiées. Leur analyse systématique permet de montrer en quoi l'installation de dispositifs de formation à l'entrepreneuriat au sein des établissements d'enseignement supérieur – voire la reconnaissance de la formation à l'entrepreneuriat comme « mission » de l'université – participe d'un mouvement plus large de contestation de la forme scolaire et du modèle académique classique en vigueur dans les facultés.

---

<sup>901</sup> Jean Frances, *Former des producteurs de savoirs. Les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance*, op.cit., p. 174-175. C'est moi qui souligne.

Les catégories de « scolaire » et d'« académique » se recourent largement et c'est leur opposition aux catégories d'« économique », de « professionnel et d'« entrepreneurial » qui structurera notre réflexion. Ces catégories sont toute deux associées ici à la valorisation de l'activité intellectuelle désintéressée, à la rationalisation des savoirs, à leur mise en forme écrite, au principe d'un maître transmettant des connaissances, à la reconnaissance des titres scolaires comme source de légitimité, etc. Et ce sont dans les disciplines savantes que les disciplines scolaires trouvent en outre leur principe de légitimation<sup>902</sup>. Toutefois, cette association du « scolaire » et de l'« académique » ne doit pas conduire à négliger l'existence, au sein des sphères académiques dominantes dans lesquelles sont valorisées la *recherche*, la *science*, la *créativité*, d'un certain mépris envers ce qui relève de l'*enseignement*, de la *pédagogie*, de la *répétition*, qui sont justement rejetés du côté du « scolaire »<sup>903</sup>. Cette réticence envers le « scolaire » peut ainsi de trouver au principe d'alliances possibles entre le Chercheur et l'Entrepreneur ou entre l'Artiste et l'Entrepreneur, tous réunis dans leur commune prise de distance envers le Professeur et l'univers scolaire qu'il incarne. L'entrepreneuriat est ainsi susceptible de rallier des défenseurs de la « créativité », d'un point de vue artistico-intellectuel, scientifique tout autant qu'entrepreneurial, contre le « sérieux scolaire ». Nous développerons ce point notamment dans le chapitre 6 où seront évoqués les usages pluriels de l'entrepreneuriat. Il s'agit avant cela d'analyser le potentiel de contestation à la fois de la forme scolaire et de l'ordre académique que recèlent les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat qui se développent au sein de l'enseignement supérieur français. Pour ce faire, nous nous intéresserons successivement aux intervenants (A), aux méthodes pédagogiques déployées (B) puis aux contenus de formation (C).

#### ***A. Des agents pédagogiques importateurs d'un ethos de l'entreprise***

« Avec lui [X. Pero], c'était différent déjà. Tu le sentais beaucoup plus professionnel et ça allait être moins théorique, moins scolaire. Il a quand même de la caisse, il a du réseau, ce qui est

---

<sup>902</sup> Même si cela n'empêche pas l'existence de logiques de fabrication autonomes, comme l'a montré André Chervel, in « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 1, 1988, p. 59-119.

<sup>903</sup> Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin, dans leur article consacré aux « catégories de l'entendement professoral », montrent bien à quel point ce qualificatif de « scolaire », utilisé pour évaluer (dévaluer) les travaux notamment des élèves issus de classes populaires ou de sexe féminin, est paradoxalement péjoratif pour des représentants du monde scolaire (in Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 1975, p.68-93).

quand même pas mal...il a des anecdotes à raconter, des trucs concrets à dire et donc du coup, c'est vrai que c'était alléchant !»  
*Adrien, 23 ans, étudiant de la LP*

Comme nous l'avons déjà indiqué, les agents pédagogiques, qui encadrent et interviennent dans les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat, relèvent des catégories suivantes : enseignants-chercheurs et enseignants en gestion, enseignants-chercheurs dans d'autres disciplines, « professionnels » chargés d'enseignement (certains d'entre eux étant entrepreneurs) ou encore agents administratifs chargés d'insertion professionnelle (voire, pour certains d'entre eux, exclusivement de la formation à l'entrepreneuriat). Ces différentes catégories d'intervenants – y compris les personnels enseignants et administratifs des établissements – ont en commun de chercher à mettre en avant des formes de *légitimité entrepreneuriale* et de posséder des *dispositions anti-académiques*, particulièrement bien perçues dans l'espace de la formation à l'entrepreneuriat.

### **1. La valorisation de la légitimité entrepreneuriale**

La légitimité entrepreneuriale semble dotée d'un prestige supérieur à toute autre forme de légitimation des compétences des intervenants. Ce qui l'indique est d'une part la participation systématique de « professionnels » dans les formations, d'autre part le fait que les autres catégories d'agents pédagogiques cherchent eux aussi à valoriser leurs expériences en entreprise voire de création d'entreprises quand ils en ont.

Six des huit dispositifs de formation étudiés sont dirigés par des « professionnels » qui maintiennent en parallèle leurs activités dans le monde économique, que ce soit comme cadre, consultant ou entrepreneur. Dans les deux autres, dirigés par des enseignants-chercheurs en gestion, des « professionnels » interviennent à leurs côtés dans la formation des étudiants.

La présence de ces « professionnels de l'entrepreneuriat » est systématiquement mise en avant par les dirigeants des établissements ou des formations comme un argument central de la crédibilité de ces dernières. Cette situation est analogue à celle qui prévaut dans la plupart des formations professionnalisantes dans lesquelles, comme le montre Nicolas Divert, les « professionnels » ont « réussi à se rendre indispensables » dans un contexte où les liens affichés avec les entreprises font désormais figure d'« arguments incontournables dans un

contexte de transformation interne du système éducatif et de formation caractérisée par sa marchandisation croissante »<sup>904</sup>.

Au cours des entretiens menés avec les « professionnels enseignants », ces derniers ont naturellement cherché à valoriser la spécificité de leurs compétences entrepreneuriales au regard des compétences académiques des « enseignants professionnels ». Cela transparaît dans les extraits d'entretien suivants :

« A Sup de Co, les professeurs sont tous très compétents au niveau technique, académique, tous docteurs, etc., mais la très grande majorité, sans vouloir que ce soit mal pris, n'ont jamais mis les pieds dans une entreprise, ne savent pas ce que c'est que la création [...]. Et un des problèmes clefs de l'accompagnement opérationnel des porteurs de projet, des créateurs d'entreprises, c'est que c'est fait par des gens qui n'ont pas l'expérience. »  
(Pierre de Bussy, entrepreneur et responsable du programme *Entrepreneur jeunes*)<sup>905</sup>

« Eux ils sont enseignants et ils enseignent l'entrepreneuriat ! Je veux bien...mais il manque des choses, quoi. Ça me gêne pas qu'ils soient des enseignants, loin de là, au contraire. Mais ce que je veux dire, c'est qu'à un moment donné, il manque une dimension, quoi. La dimension de terrain, ils l'ont pas quoi. Ou ils ont été salariés « ouais moi l'entreprise je connais ». Non ! Non, non ! Je veux dire, ils ont jamais passé des semaines entières sans dormir, parce qu'ils savaient pas de quoi ils allaient vivre le lendemain. Ça c'est l'entrepreneuriat. Voilà. Et ça, si on l'a pas vécu, je vois pas comment on peut le faire passer aux étudiants!  
[...]

Et d'ailleurs pour le petit exemple, par rapport à ce truc-là. Un groupe d'étudiantes, qui ont suivi le programme des Entrepreneuriales, elles ont travaillé sur un « *Bio drive* ». Je trouvais ça génial : pas simple forcément, mais génial ! Avec le programme des Entrepreneuriales, elles ont un *coach*, en l'occurrence c'était moi cette année ; et elles ont une marraine chef d'entreprise, c'était la responsable pro du Crédit Agricole. Elle était à fond dans le truc. Et tout le monde trouvait l'idée géniale, mais tout le monde. Je veux dire tous les professionnels trouvaient l'idée géniale. Et ben y'en a qu'un qu'a trouvé que c'était nul, que c'était infaisable : c'était leur prof en plan d'affaires ! Et ben voilà, ça fait rigoler quoi ! »  
(Isabelle Catherine, PAST, consultante et entrepreneuse, intervenante aux Masteriales)<sup>906</sup>

Toutefois, malgré les dénégations dont font l'objet les compétences des enseignants, la plupart d'entre eux (ainsi que les agents administratifs qui participent à la formation à l'entrepreneuriat) disposent aussi de certaines ressources entrepreneuriales qu'ils n'hésitent pas à mettre eux aussi en avant. Nombreux sont ceux en effet qui ont eu des expériences professionnelles dans

---

<sup>904</sup> Nicolas Divert, « Les enjeux de la présence de professionnels dans l'enseignement supérieur. L'exemple des écoles de mode », Emmanuel de Lescure, Cédric Frégné, (dir), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes, PUR, 2010, p.180.

<sup>905</sup> Entretien réalisé le 23/06/2011 dans la pépinière d'entreprises où est hébergée la société de Pierre de Bussy (région Sud).

<sup>906</sup> Entretien réalisé par téléphone le 06/05/13.

l'entreprise, voire ont participé à des créations d'entreprise. Cette dimension entrepreneuriale de leur parcours, qu'elle soit réelle ou exagérée, tend à faire office de « ticket d'entrée » dans l'univers de la formation à l'entrepreneuriat. Si l'on extrait de notre base de données<sup>907</sup> les *enseignants et enseignants-chercheurs* ainsi que les *agents administratifs* (fonctionnaires et contractuels), on obtient un groupe de 83 individus parmi lesquels seuls 20 n'ont jamais eu d'expérience professionnelle comme salarié du secteur privé (d'un an minimum) ni participé à aucune création d'entreprise. Et sur ces 20, 11 sont des enseignants ou des enseignants-chercheurs (1 en informatique, 1 en STAPS et tous les autres en économie-gestion) dont un certain nombre, même s'ils ont eu des parcours exclusivement académiques dénués de toute expérience entrepreneuriale, sont en contact avec l'univers de l'entreprise dans le cadre des recherches qu'ils mènent – et ce d'autant plus que la frontière entre la recherche en sciences de gestion et le *consulting* s'avère parfois assez floue – ou à travers les formations professionnalisantes qu'ils dirigent<sup>908</sup>. Comme le rappellent utilement les travaux de Franck Cochoy sur l'invention du marketing, la distinction entre *professionnels* et *universitaires* n'est de toute façon pas toujours aisée – ni pertinente – à réaliser dans l'univers de la gestion qui est, plus que tout autre univers disciplinaire, marqué par une relative hybridation des profils. F. Cochoy décrit ainsi les « *marketers* » comme des « gens de l'entre-deux », qui circulent – de manière diachronique et synchronique – entre plusieurs mondes et, parmi lesquels, il n'est pas toujours aisé de distinguer les *professeurs* des *managers* :

« Les avancées majeures en matière de savoirs et de compétences gestionnaires peuvent être revendiquées par les deux bords, l'ancien et le nouveau, le managérial et l'universitaire. Entre les deux, ça circule. Les managers ont des diplômes (de plus en plus les gestionnaires sont formés par les universitaires) ; les professeurs sont consultants, viennent du monde des affaires ou vont vers l'entreprise (de plus en plus, l'application débouche sur un savoir, le savoir devient appliqué).»<sup>909</sup>

Le marketing s'est en effet constitué, comme un domaine de savoir, à travers les circulations croisées de chercheurs allant enquêter dans les entreprises et de cadres des entreprises devenant enseignant-chercheur en marketing, le décrit encore F. Cochoy :

« Entre académisme et pratique, entre secteur privé et secteur public, les premiers *marketers* n'étaient d'aucun lieu, sinon de l'entre-deux. Rejetés à l'extérieur des lieux clos du savoir (savoirs privés de l'entreprise, savoirs sacrés de l'université traditionnelle, savoirs bureaucratiques de l'administration) les candidats à la fondation d'une discipline de la médiation marchande étaient contraints à glaner ici ou là, les rares informations

---

<sup>907</sup> Il s'agit de la « base 2 » des agents pédagogiques de l'entrepreneuriat, dont la constitution a été réalisée par entretien et questionnaire (la méthodologie est expliquée en introduction et début du chapitre 6 (encadré 17).

<sup>908</sup> C'est le cas, par exemple, des deux enseignants-chercheurs en gestion qui ont créé et dirigent le M2 « Accompagnement entrepreneurial » et qui comptent parmi ces dix.

<sup>909</sup> Franck Cochoy, *Une histoire du marketing. Discipliner l'économie de marché*, op.cit., p. 83.

disponibles [...] à construire un savoir nouveau à partir de données de seconde main. »<sup>910</sup>

Dans l'univers académique de l'entrepreneuriat, on rencontre de la même façon des enseignants-chercheurs qui ont eux-mêmes tendance (même si ce n'est pas le cas de tous) à placer la légitimité entrepreneuriale au-dessus de la légitimité académique. Tout se passe comme si un diplôme universitaire (même un doctorat d'entrepreneuriat) ou une solide expérience d'enseignement, n'étaient pas en mesure d'attester aussi solidement qu'une expérience en tant que praticien de leur légitimité en tant que spécialistes d'entrepreneuriat. Cette distanciation par rapport au savoir académique et cette préférence pour les savoir-faire acquis dans la pratique entrepreneuriale, qui peut sembler paradoxale de la part d'universitaires, est exprimée ici par Alain Bayard, dont le discours est très proche de celui tenu par les « professionnels »:

« Je suis désolé, c'est bien beau la formation culture académique, mais à un moment donné, si vous n'êtes pas allé vivre deux ou trois fois ce que c'est d'avoir une banque qui vous dit "signez une caution pour qu'on continue à vous autoriser un découvert"...à un moment, il faut savoir si vous signez ou pas...à un moment donné, c'est bien de l'avoir vécu une fois ou deux dans sa vie. [...] Et pour ne rien vous cacher, j'ai vécu quelques aventures aussi, concrètes, dans le domaine de la reprise...j'ai été associé, dans des histoires de financement de reprise, j'ai pris une grosse claque sur un coup. C'est tout mon patrimoine pédagogique, aujourd'hui, c'est un vécu que j'ai eu. »<sup>911</sup>

François Roueff (ancien entrepreneur et docteur en gestion, directeur de HEC-Entrepreneurs) rappelle quant à lui que, pour le pionnier de la formation à l'entrepreneuriat dans le supérieur qu'a été Robert Papin, alors même qu'il était lui-même docteur en gestion, « seule la pratique comptait ! Pour lui, la recherche en gestion, c'est *bullshit*. »<sup>912</sup>.

Mais, de la même manière que les enseignants et les agents administratifs disposent pour la plupart d'une expérience en entreprise au principe de leur légitimité entrepreneuriale, certains « professionnels » s'investissent si bien dans leur carrière enseignante que celle-ci tend à prendre parfois le pas sur leurs autres activités de nature économique (cela semble être le cas par exemple du responsable de la LP). Les agents pédagogiques de l'entrepreneuriat s'apparentent ainsi, quel que soit leur statut professionnel, à des individus qui circulent entre

---

<sup>910</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>911</sup> Entretien (02/12/10).

<sup>912</sup> Entretien (28/05/14).

l'univers de l'entreprise et l'univers académique et se font en cela les passeurs d'un ethos de l'entreprise dans le monde académique.

Cette circulation et cette hybridation des profils transparaissent assez bien, par exemple, dans la composition de l'équipe encadrante des *Masteriales*. Sur les cinq encadrants de la session 2012, il a pu être établi que quatre<sup>913</sup> avaient « navigué »<sup>914</sup> durant leur vie professionnelle entre l'univers académique et l'univers de l'entreprise : Luc Fongères, maître de conférences en gestion, a « occupé pendant quinze ans des fonctions commerciales et marketing en entreprise, notamment au sein du groupe Canal+ »<sup>915</sup>, tandis qu'Henri Weisel, professeur de médecine, a créé une *start-up*. L'équipe est complétée par Isabelle Catherine, ancienne cadre de la Banque de France devenue consultante et recrutée comme professeur associé dans une école d'ingénieur et par Guy Franck qui, avant d'occuper le poste administratif de directeur adjoint de la Maison de l'Entrepreneuriat puis du PEE (poste qu'il occupe depuis dix ans), a exercé comme ingénieur technico-commercial et consultant. Tous les quatre ont ainsi exercé successivement ou simultanément comme *cadre du privé* (Luc, Isabelle et Guy), *entrepreneur* (Isabelle et Henri), *enseignant* (Luc, Isabelle et Henri), *chercheur* (Luc et Henri), *consultant* (Isabelle et Guy), *agent administratif* dans une université (Guy), incarnant chacun, à travers des combinaisons particulières, cette hybridation entre les sphères entrepreneuriale et universitaire, managériale et académique.

C'est cependant une posture plutôt anti-académique qui semble l'emporter dans leurs manières d'être, et notamment leurs manières d'interagir avec les étudiants.

## **2. Une *hexis* anti-académique au principe de la personnalisation de la relation pédagogique**

L'*ethos* entrepreneurial, dont les agents pédagogiques enquêtés se font les passeurs au sein de l'univers académique, s'incarne, de manière plus ou moins délibérée, dans les corps et les attitudes adoptées. Dans un article portant sur la diffusion des idées, Mathieu Hauchecorne insiste sur le rôle de l'*hexis* des personnes dans ce processus :

---

<sup>913</sup> Nous n'avons pas réussi à obtenir d'informations sur le parcours professionnel de la cinquième encadrante, Lucie Durant, professeure agrégée d'économie-gestion.

<sup>914</sup> C'est le terme qui est fréquemment employé par eux.

<sup>915</sup> Sa trajectoire est ainsi présentée sur le site du PEE de la région Est qui organise les *Masteriales*.

« Cette économie des corps n'est pas nécessairement sans effet sur la destinée des textes si l'on en juge par la manière dont les anciens élèves de Rawls à Harvard évoquent en entretien ses tenues austères et son bégaiement, perçus comme des indices d'une forme d'authenticité intellectuelle, quand le charisme et le brio de son collègue et concurrent Robert Nozick semblent paradoxalement avoir détourné les étudiants et doctorants de ce dernier, jugeant qu'ils convenaient mieux à « une star de cinéma » qu'à un philosophe universitaire. »<sup>916</sup>

L'enquête ethnographique, menée au sein des formations à l'entrepreneuriat, nous a permis d'identifier, d'une façon comparable, des manières d'être et des modes de présentation de soi des intervenants qui à la fois révèlent leur habitus anti-académique et participent d'une stratégie pédagogique d' enrôlement des participants. Ces étudiants, à l'inverse de ceux de Rawls, ont en effet tendance à être séduits par une *hexis* non-professorale que l'on peut rapporter à la « fascination sans principe »<sup>917</sup>, décrite par José Rose, que l'entreprise exerce sur beaucoup d'étudiants dans le contexte actuel de la professionnalisation de l'enseignement supérieur,

Les traits les plus marquants de cette *hexis* des agents pédagogiques intervenant dans les formations à l'entrepreneuriat sont les suivants : port d'une tenue vestimentaire plutôt sportive et « cool » pour certains et conforme aux normes du monde des affaires (costume-cravate) pour d'autres, adoption d'un langage assez relâché et de relations familières avec les étudiants, usage d'une langue émaillée de termes anglophones renvoyant à l'univers du management, attitude de distanciation par rapport au sérieux académique et recours fréquent à l'humour, identification à des figures de *coach* ou d'animateur plus que de professeur, etc. Certains de ces traits ne sont pas sans rappeler ceux des animateurs des stages BAFA – décrits par Vanessa Pinto comme « potaches », « décontractés » dans leur langage, leur attitude ou leur habillement, valorisant la dérision, le ludique, l'enfantin, contre le sérieux du maître (alors même qu'un certain nombre d'entre eux sont également instituteurs)<sup>918</sup> – ou encore ceux des compagnons enseignant dans les centres de formation des apprentis auxquels s'intéresse Ugo Palheta<sup>919</sup> – qui nouent avec les apprentis des rapports à la fois familiers et autoritaires, plus proches des normes relationnelles en vigueur dans l'atelier que dans la salle de classe actuelle.

---

<sup>916</sup> Mathieu Hauchecorne, « Faire du Terrain en pensée politique », *Politix*, 100, 2012, p.164.

<sup>917</sup> José Rose, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », *Les chemins de la formation vers l'emploi, Relief*, 25, Céreq, 2008, p. 50, cité par Nicolas Divert, « Les enjeux de la présence de professionnels dans l'enseignement supérieur. L'exemple des écoles de mode », *op.cit.*, p. 171.

<sup>918</sup> Vanessa Pinto, « Une pédagogie anti-scolaire aux frontières de l'école. Le cas des formateurs BAFA », in Emmanuel de Lescure, et Cédric Frégné C. (dir.), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, *op.cit.*, p.197-208.

<sup>919</sup> Ugo Palheta, « L'apprentissage compagnonique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du « métier » », *op.cit.*

Pour décrire des univers pourtant très éloignés socialement l'un de l'autre, V. Pinto et U. Pallheta reprennent tous deux à Paul Willis<sup>920</sup> le concept de « culture anti-école », forgé par ce dernier pour analyser la résistance à l'ordre scolaire des garçons issus de la classe ouvrière britannique dans les années 1970. Ce concept pourrait aussi, sous certaines réserves (notamment le fait que l'enseignement supérieur soit quand même un univers peuplé d'acteurs – enseignants et étudiants – ayant suivi des scolarités longues) permettre de décrire l'« ambiance » qui règne dans les formations à l'entrepreneuriat. C'est ainsi que la mise en scène de soi du responsable des *24H Chrono*<sup>921</sup> (organisées dans les murs d'une école de commerce parisienne) illustre très bien cette manière d'être de l'enseignant qui se rapproche d'une figure d'animateur ou de *showman*, cherchant à instiller une ambiance ludique et festive dans la formation. Cette hexis, que nous qualifions d'anti-académique, transparait dans l'extrait de carnet de terrain reproduit ci-dessous.

Après avoir participé au « flash business-meeting » (« séance de réseautage » qui a lieu de 9h-11h à l'arrivée des participants), les étudiants sont réunis, de 11h à 12h, dans l'amphithéâtre principal de l'école. Il s'agit pour le responsable, Adel Benussa, de présenter le déroulement de la simulation qui va durer 24 heures.

Ce dernier commence par demander aux quarante-huit participants de se présenter rapidement un par un (cela consiste essentiellement à indiquer son établissement d'origine et les études suivies). Puis il présente les quatre *coachs* (il s'agit de professionnels du monde de l'entreprise) qui les encadreront tout au long de leur travail, sur un registre qui rappelle l'ambiance d'un plateau de télévision, d'une émission de divertissement.

Depuis l'estrade, A.B. « chauffe » la salle, il fait son « show ». Il enchaîne les plaisanteries, faisant par exemple sans cesse référence à la formule « Allo, quoi » proférée la veille par une vedette de la télé-réalité, ce qui fait bruyamment rire l'assistance ; à un autre moment, il mime un appel urgent reçu sur son portable et hausse les épaules en direction de l'assistance : « le *business*, quoi ! ». Des étudiants (essentiellement des garçons, étudiants de l'école Novancia) font du bruit au fond de l'amphi, riant bruyamment aux blagues d'A.B., poussant des cris d'animaux, etc. dans une ambiance très « potache ». A.B. n'hésite pas à les « chambrer » en retour et à les interpellier nominativement. D'autres étudiants (plutôt des filles et/ou des étudiants provenant d'autres établissements qui ne connaissent pas A.B.) se montrent plus réservés et adoptent pour certain-e-s une posture scolaire (notant par exemple les consignes qui sont données).

La présentation, par A.B., du déroulement des différentes étapes de la simulation (qui se déroule du vendredi 13h au samedi 13h), mêle les champs lexicaux de la *compétition*, du *jeu* et de l'*entreprise* et fait la part belle à un vocable très anglophone. Le terme consacré pour désigner les travaux que doivent rendre les étudiants (le « rendu intermédiaire » et le *business-plan* final qui doit être envoyé au bout des 24 heures), est celui de « livrable » : « à 17h [du premier jour], l'idée doit être livrée...ou au moins le

---

<sup>920</sup> Paul Willis, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone, 2011 [1977].

<sup>921</sup> Salarié de la CCIP et chargé du développement des programmes d'entrepreneuriat dans l'une de ses écoles de commerce.

top 3 des idées » ; « vous devez travailler sur deux livrables : un document Word de 30 pages et un Powerpoint ». A.B. encourage les étudiants à « *challenger* », « *bluffer* » [le jury], « *performer* ». Mais relever ce défi doit aussi se faire dans l’amusement. Il leur explique ainsi que la partie financière se fera durant la nuit, vantant le « *fun* » qu’il y a à faire de la « finance *by night* ». Il leur a également demandé d’amener des déguisements pour se « taper un délire » à 1h du matin en participant à un « *harlem shake* » (sorte de danse collective costumée, à la mode à ce moment-là) sur le toit de l’école de commerce. »<sup>922</sup>

Le type d’« ambiance » qui règne aux *24H Chrono* rappelle celle qui règne plus largement au sein des écoles de commerce, telle que plusieurs travaux l’ont donné à voir (même si ces derniers accordent plus d’attention aux étudiants qu’aux enseignants)<sup>923</sup>. Si l’esprit de sérieux ne règne pas systématiquement dans les espaces plus proches du pôle académique de l’enseignement supérieur, le type d’humour et les références sur lesquelles il s’appuie diffèrent assez nettement de ceux qui dominent dans ces espaces situés au pôle économique<sup>924</sup>.

Les dispositions anti-académiques des intervenants, telles qu’elles sont mises en valeur dans leurs manières d’être, ne sont pas sans contribuer à l’enrôlement des étudiants. Elles participent en effet à l’établissement d’un type de relation pédagogique, qui passe par la mise en scène de soi de l’enseignant – de ses qualités et de son expérience personnelles – et la possible identification qu’elle offre à l’étudiant, comme le montrent des observations réalisées lors des *Masteriales*.

Les encadrants pédagogiques, tant dans leur manière d’être que dans leur façon de décrire leur parcours – marqué par des expériences variées dans différents secteurs et opposé à celui d’un universitaire qui serait resté enfermé dans « sa tour d’ivoire » – cherchent à incarner, auprès des étudiants certaines caractéristiques du modèle professionnel qu’ils valorisent telles que la *mobilité*, la *flexibilité*, le *dynamisme* ou encore le *pragmatisme*. Luc Fongères, le responsable de ce dispositif de formation, présente ainsi son parcours sur le site internet du PEE: « *Un*

---

<sup>922</sup> « Extrait du carnet de terrain : vendredi 22 mars 2013, premier jour des *24H Chrono*.

<sup>923</sup> Yves-Marie Abraham, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un “HEC” », *Revue française de sociologie*, 1, 2007, p. 37-66 ; Benjamin Masse, « Rites scolaires et rites festifs : les “manières de boire” dans les grandes écoles », *Sociétés contemporaines*, 47, 2002, p.101-129 ; Dilip Subramanian, Jean-Baptiste Suquet, « Esprit de corps et jeux de distinction étudiants. Deux faces d’un week-end d’intégration dans une école de commerce », *Sociologie*, 1, 2016, p. 5-22.

<sup>924</sup> Cette remarque n’étant pas fondée sur une analyse comparée approfondie, mais seulement inspirée par notre expérience personnelle, nous ne la développerons pas ; mais il serait extrêmement intéressant de réaliser une analyse approfondie des fondements sociaux du rire et des types d’humour qui règnent dans les différents espaces académiques professionnels. Si peu de travaux sociologiques s’intéressent à ces objets, deux articles ouvrent toutefois des pistes de recherche stimulantes : Laure Flandrin, « Rire, socialisation et distance de classe », *Sociologie*, 1, 2011, p. 19-35 ; Stéphane Le Lay, Barbara Pentimalli, « Enjeux sociologiques d’une analyse de l’humour au travail : le cas des agents d’accueil et des éboueurs », *Travailler*, 29, 2013, p.141-181.

*simple bac en poche, j'ai travaillé une quinzaine d'années dans des fonctions commerciales et marketing notamment en tant que directeur régional de Canal +. J'ai ensuite débuté l'enseignement dans différentes universités, écoles de commerce, centres de formation. En 1996, je décide de reprendre les cours du soir pour enfin soutenir ma thèse sur les rapports de force dans la négociation industrielle en 2006.* » Le même (qui insiste sur le fait qu'il s'est lancé dans la vie professionnelle « avec un simple bac en poche ») n'hésite pas à expliquer aux étudiants, dans un registre de langue assez relâché, que l'entrepreneuriat « c'est beaucoup plus fun que d'autres matières », qu'« on accompagne des projets réels au lieu de s'embêter à corriger des copies » [comme il le voit faire sa compagne enseignante dans une autre discipline] ou encore que « l'entrepreneuriat, ça [le] fait bander »<sup>925</sup>. Il semblerait que, pour une partie au moins des étudiants (ceux qui adhèrent le plus aux *Masteriales*), la socialisation à l'esprit d'entreprendre puisse ainsi se réaliser à travers un processus d'identification aux enseignants. Nous avons, pendant le séminaire, souvent entendu les étudiants vanter l'esprit « jeune » de ces intervenants, âgés de quarante-cinq à cinquante-cinq ans, qui sortent le soir avec les étudiants, semblent apprécier un ensemble d'activités ludiques et « fun » (soirées dans les bars de la station – notamment dans le bar favori du groupe, dans lequel les prix varient en permanence « comme à la Bourse » – activités sportives à sensation comme le kart sur glace, etc.), sont capables de se coucher tard et d'être « opérationnels » le lendemain, et surtout, qui ont connu de nombreuses expériences professionnelles largement relatées comme des « aventures ». C'est ce que montre notamment cet extrait de notre carnet de terrain :

Un étudiant, lors d'une discussion informelle, me décrit, plein d'admiration, Luc Fongères et Henri Weisel comme « des mecs qui ont vécu ! ». Luc Fongères, notamment, suscite l'admiration de nombreux étudiants en raison d'un passé prétendument sulfureux à Canal Plus, couplé à une *hexis* sportive et « cool » (il part régulièrement skier hors-piste lors de la pause du déjeuner et a un physique qui n'est pas sans rappeler celui d'un moniteur de ski). Une étudiante confie pour sa part à Isabelle Catherine (après que cette dernière, lors de la soirée d'hier dans un bar, lui ait narré son passage de la Banque de France à l'enseignement supérieur et ses projets actuels en matière de développement de l'entrepreneuriat dans la région où elle vit désormais) qu'elle aimerait bien « être comme eux [les professeurs encadrant les *Masteriales*] à leur âge », c'est-à-dire, précise-t-elle, « capable de changer de secteur, de toujours poursuivre de nombreux projets... tout en continuant à faire la fête ».

Les *Masteriales*, parce qu'elles consistent en un séminaire « hors-les-murs » au cours duquel le cadre scolaire est nécessairement relâché, favorisent tout particulièrement l'instauration de relations de familiarité entre enseignants et étudiants et des formes de personnalisation des

---

<sup>925</sup> Extrait de mon carnet de terrain.

rapports. Si ces dimensions sont exacerbées par ce contexte particulier, on les retrouve sous différentes formes dans l'ensemble des formations à l'entrepreneuriat. Dans cet univers, les enseignants ont en effet tendance à tirer leur légitimité moins de leur statut validé par un diplôme et un titre – au fondement d'une légitimité légale-rationnelle<sup>926</sup> – que de ce qu'ils *sont* personnellement, c'est-à-dire de leurs parcours (professionnels, entrepreneuriaux) et de leurs manières d'être – au fondement d'une légitimité de type plutôt charismatique. Cette remarque vaut certes, en partie, pour toute relation pédagogique qui laisse toujours une certaine place au « charisme ». Mais Bernard Lahire, Daniel Thin et Guy Vincent ont montré, en s'inspirant des catégories wébériennes, que la *forme scolaire* s'était justement constituée, depuis le seizième siècle, à travers l'imposition de règles impersonnelles au principe d'une domination légale-rationnelle :

« A l'école, on n'obéit plus à une personne mais à des règles supra-personnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres. D'ailleurs, l'instituteur comme détenteur d'une compétence spécifique, garantie par le « titre », le « diplôme » (reconnaissance formelle d'une compétence mesurable parce qu'objectivée) est un agent interchangeable, qui entre dans des rapports institutionnels objectivés. [...] Dans toutes ses pratiques le maître témoigne du fait qu'il n'est pas une « personne ». [...] le maître est en un sens dépersonnalisé. »<sup>927</sup>

Au sein de l'univers des formations à l'entrepreneuriat, il semble comme on l'a vu que le rapport pédagogique fasse au contraire l'objet d'un processus de re-personnalisation<sup>928</sup>. C'est aussi ce que décrit Didier Georgakakis à propos des écoles supérieures de communication où les intervenants sont incités à se comporter en « showmen », en « gourous » ou « stimulateurs » et partant, « exercent leur influence en vertu de dons personnels (charismes) confirmés par des miracles ou des révélations personnelles pour reprendre cette fois les termes de M. Weber lorsqu'il définit les sorciers et les prophètes. »<sup>929</sup>

A cet égard, le cas du TD d'*Initiation à la vie économique* est également intéressant à étudier dans la mesure où il se déroule dans un cadre plus académique. Il s'agit d'un enseignement semestriel, proposé dans le cadre d'un master 1 universitaire et donc moins propice au

---

<sup>926</sup> Max Weber, *Economie et société*, Paris, Plon, 1995 [1921].

<sup>927</sup> Bernard Lahire, Daniel Thin et Guy Vincent, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op.cit.*, p.32-33

<sup>928</sup> Une autre observation, en plus de celles qui ont déjà été faites précédemment, constitue un indice supplémentaire de cette personnalisation qui a cours aux *Mastérialles* : le dernier jour (dédié à la détente), deux enseignants (Luc Fongères et Lucie Durant) ainsi que la jeune employée administrative du pôle (qui s'occupe de la logistique du séjour) font venir leurs compagne et compagnon respectifs avec qui ils s'affichent « en amoureux » et avec qui ils partent skier. D'après mes observations, cette attitude semble confirmer, aux yeux des étudiants, la personnalité « cool » et accessible de ces derniers, à l'opposé de la figure du maître désincarné et dépersonnalisé.

<sup>929</sup> Didier Georgakakis, « Comment enseigner ce qui ne s'apprend pas. Rationalisations de la «communication de masse» et pratiques pédagogiques en école privée », *op.cit.*, p. 160.

développement de relations extra-ordinaires avec l'enseignant. Ce dernier, Hervé Henri, est un consultant de l'APCE (où il est responsable du pôle « Promotion de l'esprit d'entreprise ») engagé dans un partenariat avec la présidence d'une université d'Ile-de-France dans le but de développer l'esprit d'entreprendre des étudiants. Ses qualités personnelles sont unanimement louées par les cinq étudiants rencontrés. Si on peut supposer que les étudiants qui ont accepté de faire un entretien étaient justement ceux qui avaient le plus apprécié le cours et l'enseignant<sup>930</sup>, ce qui est intéressant est d'étudier le *registre* sur lequel est faite l'exposition des qualités d'Hervé Henri dont la modalité principale revient à dire qu'il n'est justement « pas un prof ». Il est décrit, par les étudiants rencontrés, comme « bienveillant », « anglo-saxon », « moderne », « pro », etc., c'est-à-dire, à leurs yeux, comme tranchant radicalement avec les enseignants qu'ils ont connus jusque-là dans l'univers scolaire et universitaire français. Même les étudiants qui ont le profil le plus scolaire et qui ne dénigrent pas les autres professeurs apprécient le fait d'avoir eu affaire à un « professionnel ». Alice (vingt-deux ans) exprime ainsi avec un certain humour sa réticence initiale face à une telle figure d'enseignant – qui incarne les univers repoussoirs pour elle de l'entreprise et de l'école de commerce – et la manière dont il a finalement remporté son adhésion :

« Hervé Henri nous laissait...c'est ça qui était vraiment génial et agréable avec lui...c'est qu'il laissait une grande liberté sur tout...c'était "je vous fais confiance, vous vous faites confiance, je vais vous donner des petits pichenettes, des petits pulsions, des petits trucs" et à partir de là, ça débloquent quelque chose et on arrivait...et c'était super chouette de travailler comme ça ! C'était "je vous soutiens" et " il y a toujours du positif". Pour nous, cette mentalité très positive, aller de l'avant, on peut toujours trouver une solution, il y a toujours un moyen de s'en sortir, de contourner le problème, donc du coup, c'était chouette de se dire qu'on pouvait, quoi qu'il arrive, trouver...enfin résoudre...c'était faisable. Je me suis dit que c'était peut-être plus ce genre d'enseignements qu'on avait dans les écoles de commerce. Au début, c'est vrai que t'es réticent, avec tous les clichés du littéraire, on est là à renier...avec le *brainstorming*, le *marketing*, le *packaging*, les concepts en « ing », j'en sais rien [rires]...on avait l'impression que c'était un truc d'école de commerce.

**Et donc ce qui tranchait, c'était les mots qu'il employait, sa façon de parler?**

Ouais! Et même...c'est paradoxal...ce côté hyper sociable qu'il avait, t'sais, c'est horrible, mais le côté " on est joyeux, on est positif"...ce que j'ai pu apprécier à la fin justement...bon, au début je me disais...il est un peu...bon, il est peu con [baisse la voix]...qu'est-ce qu'il veut ? Faut qu'il arrête son jeu...je trouvais ça hypocrite comme manière de faire, alors qu'au final, c'est pour nous mettre en confiance. Mais alors, du coup, peut-être qu'en tant qu'étudiant français, sortant de prépa, de fac, on est dans la méfiance, il y a une distance avec le professeur, on n'a pas envie de lui donner la confiance comme ça [...] Ce côté « professionnel qui débarque à la fac », on a l'impression au début qu'il a pas sa place, on se demande nous-mêmes ce qu'on fait là, c'est drôle. »

---

<sup>930</sup> Ils savent notamment que c'est Hervé Henri qui m'a fourni leurs adresses mails et que ce dernier soutient ma démarche d'enquête.

Konnaly (vingt-et-ans ans) – qui, à la différence de l'étudiante précédente n'est pas un « pur produit » du système français des classes préparatoires et de l'université, puisqu'elle a suivi un premier cycle universitaire en Angleterre – fait le même type de remarques sur cet enseignant qu'elle associe immédiatement à l'univers anglo-saxon. Mais, à la différence d'Alice, ce dernier suscite son enthousiasme immédiat :

« Tout le monde l'appréciait, quoi, il était vraiment trop sympa. Il t'encourageait, je pense que personne n'a eu de mauvaise note, il t'encourageait vachement... euh tu vois il avait ce côté un peu comme en Angleterre : "Je fais tout pour vous aider", alors que la plupart du temps en France c'est : "Je fais tout pour vous descendre" et puis si vous passez c'est vraiment que vous serez un génie et donc vous méritez de passer, tu vois ? En France, c'est un travail à la baisse, tu vois, alors qu'en Angleterre c'est un travail à la hausse où tout le monde est encouragé. [...] Hervé Henri, il était vachement... moderne quoi... trop jeune dans sa tête en fait, trop dynamique ! Rien à voir avec les autres profs, quoi... qui sont plus [imite un ton acariâtre] " J'en ai pas parlé mais vous deviez citer Michel Foucault". Parmi tes cinquante mille bouquins que tu m'as donnés à lire... franchement... je m'en fous ! [Rires] »

Les responsables et les intervenants des dispositifs de formation à l'entrepreneuriat – ceux que nous désignons comme les agents pédagogiques – se font ainsi très souvent les passeurs d'un ethos de l'entreprise, qui tranche avec les normes et les pratiques traditionnellement en vigueur au sein de l'univers académique (comme donner à lire des livres de Michel Foucault !). La mise en avant de leur légitimité entrepreneuriale, incarnée notamment par une *hexis* antiacadémique, en font les acteurs privilégiés de ce processus de déscolarisation de l'enseignement supérieur auquel contribue l'installation des formations à l'entrepreneuriat.

### ***B. Des modes de transmission anti-scolaires***

« Là, on a les *Masteriales*, qui est un bébé de délire [...] Il faut faire du fun, quoi! Ce ne sera pas le module qui leur permettra de devenir entrepreneur, mais ce sera le module qui leur fera se dire "ah ben tiens, pourquoi pas ?", ça déclenche des idées, du positif ! Et puis les trois jours d'entrepreneuriat, c'est surtout trois jours sympas.»

Alain Bayard, professeur de gestion<sup>931</sup>

Les formes pédagogiques étant étroitement articulées avec les dispositions des enseignants, l'analyse du « style » des intervenants dans les formations à l'entrepreneuriat nous a déjà permis de donner certaines caractéristiques du type de relation pédagogique dominant

---

<sup>931</sup> Entretien (02/12/10).

dans l'univers étudié. Il s'agit maintenant d'analyser plus systématiquement « les pédagogies de l'entrepreneuriat », telles que nous avons pu les observer sur nos terrains d'enquête, et de montrer en quoi elles ont tendance à s'éloigner elles aussi des canons scolaires et universitaires. La dévaluation dont l'ascèse scolaire fait l'objet au sein de l'univers de la formation à l'entrepreneuriat ainsi que la valorisation du « ludique » et des méthodes d'enseignement par le jeu qui y règne, distingue ce dernier des sous-espaces les plus académiques de l'enseignement supérieur où prévalent plutôt le sérieux, l'effort, l'application, l'écoute en silence, une certaine retenue, etc. Après avoir analysé les différentes dimensions de cette « pédagogie du ludique », qui apparaît comme une « forme inversée de la pratique pédagogique universitaire »<sup>932</sup>, nous montrerons que ce qui est en jeu dans cette dévaluation du *sérieux scolaire* est bien une remise au centre du *sérieux entrepreneurial*.

### **1. D'une « pédagogie du ludique »...**

La valorisation du « fun », de la « fête », du « ludique », de l'« amusement », etc. passe à la fois par l'instillation d'une « bonne ambiance », pendant et hors du temps pédagogique *stricto sensu*, et par le recours au jeu comme méthode pédagogique. Il s'agit de méthodes indirectes (dans le premier cas) et directes (dans le second) visant à faire adhérer les étudiants aux contenus transmis.

#### a) Une ambiance festive

C'est dans le cadre des séminaires de sensibilisation, qui s'inscrivent le plus en rupture avec le temps scolaire proprement dit, que cette ambiance festive est sans surprise la plus marquée. Dans le cadre des dispositifs plus scolaires (cours et cursus diplômants dédiés à l'entrepreneuriat), c'est plus modestement d'un encouragement à travailler dans une « bonne ambiance » (en « s'amusant » et en se « faisant plaisir ») dont il s'agit. La mise en avant de l'ambiance qui règne dans ces formations apparaît comme un moyen de séduction destiné à la fois à recruter des étudiants mais également à les former.

Même si leurs organisateurs préfèrent laisser croire à une certaine sélectivité, il apparaît en réalité qu'il n'est pas toujours aisé de « remplir » les dispositifs facultatifs de sensibilisation à

---

<sup>932</sup> Didier Georgakakis, « Comment enseigner ce qui ne s'apprend pas. », *op.cit.*, p. 181.

l'entrepreneuriat proposés hors des *curricula*. Pour convaincre les étudiants de s'inscrire aux *Masteriales*<sup>933</sup> sont ainsi mis en avant le cadre de vacances (une station de ski, un hôtel d'un assez bon standing) et l'ambiance (de « délire », pour reprendre le terme préféré de son concepteur, Alain Bayard) qui règne durant le « séjour » (ce terme lui-même s'apparentant au registre des vacances), la place qu'y tiennent la fête et les distractions ludiques (karting sur glace, forfait de ski offert le dernier jour). La « légende » des fêtes des années passées est aussi censée assurer la publicité de l'évènement.

Cette « injonction à faire la fête » n'est toutefois pas dénuée de contradictions. Les étudiants, sommés de « faire la fête » mais de manière mesurée, *i.e.* ni trop ni trop peu, sont ainsi la cible d'incitations contradictoires. L'organisateur des *24H Chrono* a par exemple demandé aux étudiants d'amener des déguisements afin de « faire un *harlem shake* » (sorte de danse collective costumée) à une heure du matin sur le toit de l'école de commerce. « Mais ça doit prendre une demi-heure et après vous vous remettez immédiatement au travail ! », leur annonce-t-il lors de la présentation du déroulé des *24H*<sup>934</sup>. Cette initiative, qui prend au fond la forme d'une injonction paradoxale (réaliser un projet en vingt-quatre heures, tout en prenant le temps de « délirer », de manière d'ailleurs un peu artificielle et imposée), se soldera par un semi-échec, les étudiants, pris au jeu de la compétition entre les équipes, ne parvenant pas à se détacher de leur travail. L'organisateur déplore cette situation qui, si elle peut paraître comme un signe de la réussite du dispositif de formation (les étudiants sont impliqués et concentrés), peut être aussi interprétée comme un échec à créer un esprit de groupe au sein de cette promotion éphémère. Echec qui peut se solder par l'absence de « légende festive » à raconter aux futurs candidats aux *24H* (qu'on cherchera à convaincre de s'inscrire) ou encore par la crainte que le dispositif ait moins marqué les participants et donc qu'il ait moins d'effet sur eux. Dans les écoles de commerce, il est en effet acquis que « les activités ludiques ont une efficacité propre dans les processus d'inculcation et de socialisation »<sup>935</sup>.

Lors de la session 2012 des *Masteriales*, c'est plutôt l'inverse qui se produit ce qui n'est pas sans générer d'autres difficultés. Le fait que la majorité des étudiants consacre ses nuits entièrement à la fête et non au travail finit en effet par agacer les organisateurs (eux-mêmes pourtant assez « fêtards » et qui valorisent, dans une certaine mesure, cette pratique) qui les comparent à d'autres promotions plus impliquées hors des stricts horaires de la « journée de

---

<sup>933</sup> Alain Bayard explique en entretien (avec un certain sens de l'exagération) qu'« il y a quarante places et vingt inscrits. Même en dix ans, on ne sait toujours pas comment il faut communiquer auprès des étudiants. [...] Naturellement il devrait y avoir quatre mille candidatures pour les quarante places ».

<sup>934</sup> Carnet de terrain.

<sup>935</sup> Gilles Lazuech, *L'exception française, Le modèle des grandes écoles face à la mondialisation op.cit.*, p.210.

travail ». Si j'ai entendu ces critiques pendant le séminaire, c'est Isabelle Catherine qui les formule plus tard en entretien de la manière la plus virulente :

« l'année dernière, ils coupaient, coupaient, coupaient. C'est-à-dire que...ben...le mercredi soir ils commençaient à bosser, OK. Le jeudi ils bossaient et pis le jeudi soir fallait surtout qu'ils aillent faire la bringue hein, il fallait qu'ils arrêtent de bosser. Bon je trouvais que c'était un peu limite quoi ! [...] Avant effectivement, ils bossaient le jeudi soir, ils bossaient le vendredi et puis après ils faisaient la préparation [de la présentation orale]. Mais là ils ont fait quoi ? Ils ont bossé le jeudi en gros. Et le vendredi matin, ils étaient déjà sur le Powerpoint. »

On peut toutefois supposer que ces moments informels de détente ont implicitement contribué à l'entreprise de socialisation entrepreneuriale, dans la mesure où les soirées (voire les nuits) ont été largement passées, par le noyau le plus intégré des étudiants<sup>936</sup>, dans un luxueux chalet possédé par le père, entrepreneur d'une des participantes. Celle-ci, officie aux *Masteriales* en tant que *coach*<sup>937</sup>, est étudiante en master entrepreneuriat tout en « montant sa boîte » parallèlement. Elle s'est imposée comme l'une des figures charismatiques du séminaire, les autres étudiants évoquant avec admiration tant son projet entrepreneurial que le chalet familial qui incarne la réussite sociale de son père entrepreneur.

#### b) Une pédagogie par le jeu

Le recours au « ludique » constitue une dimension à part entière de la formation, également parce que le jeu est largement utilisé dans les dispositifs étudiés. Presque tous ces dispositifs sont entièrement ou partiellement basés sur une simulation de création de projets, prenant matériellement la forme de l'élaboration d'un plan d'affaires en vingt-quatre heures (*24H Chrono*), trois jours (*Masteriales*), un semestre (TD d'Initiation à la vie économique) ou une année universitaire (LP, masters).

Aux *24H Chrono* et aux *Masteriales*, cette simulation prend la forme d'un *business game* – consistant en l'affrontement d'équipes autour de la réalisation d'un *business plan* – qui s'est imposé comme la méthode pédagogique canonique de la sensibilisation à l'entrepreneuriat. Le

---

<sup>936</sup> Ces soirées concernaient, pour reprendre les catégories d'Y.-M. Abraham (in « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *op.cit.*), les « stars » du groupe (et leurs « suivants ») tandis que les « polars » n'y étaient pas invités ou s'en auto-excluaient. Ces derniers, même si certains le souhaitaient, n'étaient pas en mesure d'étendre le temps de travail, comme l'auraient souhaité certains professeurs, car les équipes (ayant été constituées d'autorité par ces derniers) n'étaient jamais au complet en soirée (les « stars » étaient occupés à faire la fête, parfois d'ailleurs avec certains encadrants).

<sup>937</sup> Aux côtés des encadrants, des étudiants du master *Entrepreneuriat* de l'IAE font office *coach* des autres étudiants, chaque groupe bénéficiant d'un *coach* attitré. De ce fait, les *coachs* jouent un rôle d'intermédiaire entre les participants et les enseignants (ils sont ainsi parfois admis dans la salle réservée à ces derniers dans le Palais des sports où se tient le *business game* et se placent, lors des repas, aussi bien avec les autres étudiants qu'avec les enseignants qui ont tendance à manger le plus souvent entre eux).

*business game* peut être qualifié de « jeu sérieux »<sup>938</sup> dans le sens où, en adoptant les formes du jeu (ou de la compétition sportive) – affrontement d’équipes dans un temps limité, avec des règles données, pour remporter un prix, etc. –, il conserve une visée pédagogique. Dans les autres formations (*Initiation à la vie économique*, LP *Création d’entreprise*, HEC-*Entrepreneurs*, mastère spécialisé *Entrepreneurs*), on a affaire à des formes plus scolarisées de *business game*. D’une part, à l’exception du TD d’*Initiation à la vie économique*, ce dernier n’occupe pas l’ensemble du temps de formation. D’autre part, si on y retrouve le principe modal de groupes d’étudiants qui réalisent des plans d’affaires, la dimension ludico-sportive est moins scénarisée : l’affrontement des groupes n’est pas mis en avant ; et, même si cela n’empêche pas que les groupes soient en compétition les uns avec les autres, le verdict final passera par le mode scolaire de l’attribution de notes et non pas par la distribution de prix aux gagnants (les deux modalités hiérarchisant tout aussi clairement les groupes, ce à quoi les étudiants ne se trompent pas).

Mais, au-delà de ces différences, il règne, dans l’ensemble de ces formations (où les étudiants montent des projets en équipe) cette même idée qu’il faut « s’amuser » en faisant de l’entrepreneuriat, que l’important est de « se faire plaisir ». On peut relier cette valorisation du plaisir tout d’abord aux spécificités de l’objectif de ces formations : devenir entrepreneur est présenté non pas comme un débouché professionnel comme un autre mais plutôt comme une passion, sur un registre qui n’est pas sans rappeler celui de la vocation artistique<sup>939</sup>. Comme dans une formation artistique, les étudiants sont incités non pas à apprendre un cours mais à « créer ». Cette façon de présenter les choses est censée contribuer à enrôler les étudiants, à leur donner envie d’entreprendre (« déclencher du positif », comme le dit Alain Bayard dans l’extrait d’entretien ci-dessus). Et, au-delà de la spécificité de la vocation entrepreneuriale, domine au sein de l’univers de l’entrepreneuriat une préférence pour les « pédagogies actives », telles qu’elles ont pu être théorisées par John Dewey ou Célestin Freinet, par rapport aux pédagogies classiques usitées au sein de l’école française<sup>940</sup>. Les acteurs rencontrés considèrent pour la plupart que la « mise en activité » des étudiants, que ce soit par exemple par la méthode des cas (centrale dans l’enseignement de la gestion) ou par les jeux sérieux très répandus en

---

<sup>938</sup> Joanna Pomian, « « Serious games » : apprendre en jouant ? », *Quaderni*, n°69, printemps 2009.

<sup>939</sup> Pierre-Michel Menger, *Portait de l’artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil et République des Idées, 2002.

<sup>940</sup> Ce qui n’empêche pas cette dernière de s’ouvrir de manière croissante à ce type de pédagogies. Mathias Millet et Jean-Claude Croizet le montrent très bien dans le cas de l’école maternelle (in Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L’école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, 2016).

entrepreneuriat, est beaucoup plus efficace que des méthodes plus verticales, le cours magistral faisant unanimement office de repoussoir. Les méthodes actives permettraient d'accroître la motivation des étudiants et seraient plus efficaces d'un point de vue cognitif. Le principe du « *learning by doing* » peut ainsi être résumé par cette formule : « Ce que j'entends, je l'oublie/Ce que je vois, je m'en souviens/Ce que je fais, je l'apprends »<sup>941</sup>.

Grâce au jeu (qui ne constitue qu'une modalité parmi d'autres de ce que les pédagogues appellent la « mise en activité »), les étudiants sont censés expérimenter par eux-mêmes en s'amusant, apprendre sans s'en rendre compte<sup>942</sup> ou, du moins, sans associer l'apprentissage à l'ennui qui serait consubstantiel aux formes d'enseignements plus classiques...dans une perspective dans le fond assez normative où il est établi que tout le monde aimerait jouer. Cette conviction pédagogique transparait très bien dans les propos de Marc Loriol, professeur de gestion, qui considère la simulation de création de projets entrepreneuriaux comme une bonne méthode pour faire faire aux étudiants de la gestion « sans leur dire » :

« Quand on vous forme à l'entrepreneuriat, c'est un moyen de vous obliger à vous former à la gestion. Et *sans le dire*, finalement, par un accent qui est mis sur des dynamiques de création, ça vous confronte à la réalité de ce qu'est la gestion, la dimension commerciale, la dimension technique, la dimension qualité de service, la dimension financière et du coup, *ça permet de faire passer*...Quand vous engagez des étudiants sur des projets de création d'entreprises, finalement vous les faites progresser dans tous les autres domaines de la gestion. *Sans le dire*.

**Pour vous, c'est une manière de les motiver ?**

Oui. Au lieu de leur faire...euh quand vous leur faites le cours de gestion comptable, certains quasiment ont de l'urticaire. Quand vous leur demandez de monter un projet d'affaire qui soit viable [...], ça change le rapport à la matière. *Là où certains subissent un cours de finance, ils deviennent demandeurs d'un savoir-faire en finances, de conseils, etc.* »<sup>943</sup>

Gilles Lazuech qui, dans son ouvrage sur la formation dans les grandes écoles de commerce et d'ingénieurs, a bien montré la prégnance (notamment dans les plus petites des grandes écoles) de cette « pédagogie du ludique », l'interprète comme une forme de contestation du modèle scolaire français, par une bourgeoisie des affaires qui n'y a jamais été totalement acquise. Mais c'est aussi d'une « pédagogie du réalisme »<sup>944</sup> dont il s'agit, cette mise à distance du sérieux scolaire, à travers un usage détourné des pédagogies nouvelles, préparant les étudiants à

---

<sup>941</sup> Cédric Frégné, « Les entreprises d'entraînement. Logique formative ou logique productive ? », *Éducation et Société*, 7, p. 70, cité par Jean Frances in *Former des producteurs de savoirs*, op.cit., p. 390.

<sup>942</sup> *Les cahiers pédagogiques*, dossier « Le jeu en classe », 448, 2006; Éric Sanchez, « Jouer sérieusement – pour apprendre ? », in Julien Devriendt, *Jouer en bibliothèque*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2015, p. 69-88.

<sup>943</sup> Entretien avec Marc Loriol, réalisé le 23 janvier 2013.

<sup>944</sup> Gilles Lazuech, *L'exception française. Le modèle des grandes écoles face à la mondialisation*, op.cit.

l'adoption d'un sérieux entrepreneurial...bien plus sérieux que le sérieux scolaire face auquel il est de bon ton d'adopter un certain détachement.

## 2 ... à une « pédagogie du réalisme »

Si la spécificité de la formation à l'entrepreneuriat est qu'elle apparaît comme un univers dans lequel le sérieux scolaire a moins cours que dans d'autres univers d'enseignement, nous avançons l'idée, en nous inspirant notamment de l'analyse que fait Yves-Marie Abraham de la formation à HEC <sup>945</sup>, que la mise à distance du *sérieux scolaire* a comme fonction principale de laisser la place au *sérieux entrepreneurial*. Le jeu scolaire classique est finalement ramené implicitement à un « jeu sans enjeu »<sup>946</sup>, alors que la réalisation d'un projet de création d'entreprise est au contraire assimilée à un moyen de trancher avec le mode scolaire d'éducation en faisant « toucher du doigt » aux étudiants ce que peut être la réalité entrepreneuriale. Le montage du projet permet au minimum de simuler la réalité mais il est aussi toujours susceptible de déboucher sur une *vraie* création d'entreprise, ce qui n'est pas le cas des exercices scolaires habituels dont la coupure avec la réalité est plus radicale.

Nous explorons ici trois dimensions centrales de cette « pédagogie du réalisme », bien plus sérieuse donc qu'elle n'y paraît au premier abord : le fait que la transmission se réalise prioritairement par l'action, qu'elle soit stimulée par le recours à l'urgence et que l'évaluation se base sur des critères moins scolaires que professionnels.

### a) Apprendre en faisant

Le principe fondamental de ce type de dispositif de formation par la simulation de création d'entreprise – du *business game* « pur » aux formes de pédagogie par le montage de projet – est que l'étudiant apprend en expérimentant *la réalité*. Bastien Géraud, le responsable du mastère spécialisé (MS) Entrepreneurs l'exprime très bien :

« l'entrepreneuriat, ça s'enseigne peut-être, ça s'accompagne surtout et ça s'**expérimente** surtout. Si je vous mets dans une salle et que je vous apprend à plier un parachute, je vais vous faire faire des exercices de pliage de parachute, je vais vous mettre sur une chaise et vous faire tomber par terre et vous faire faire un rouler-bouler puis je vais vous apprendre au tableau l'aérodynamique d'un parachute. Tant que vous n'avez pas sauté, sauté trois fois, vous serez jamais parachutiste. Il y a certains métiers, c'est pas vrai...un comptable, par exemple, je peux lui apprendre la compta [...] Mais,

---

<sup>945</sup> Yves-Marie Abraham, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *op.cit.*

<sup>946</sup> *Ibid.*

par contre, vous prenez un menuisier, je peux lui apprendre théoriquement les différentes essences de bois, les différentes duretés de bois, le sens des fibres, etc., tant qu'il aura pas fait un certain nombre d'heures de pratique en atelier avec un maître à côté de lui qui lui reprend la main sur l'outil, qu'il aura pas fait son compagnonnage, il sera pas menuisier. **Et pour nous, oui, l'entrepreneuriat, c'est un métier manuel.** Mettre des élèves dans une classe, même en faisant des études de cas, pour nous, ça n'a pas de sens. C'est une conviction forte. C'est pas ça qui va faire de vous un entrepreneur.»<sup>947</sup>

Dans cet extrait d'entretien transparait cette croyance, largement partagée par les agents pédagogiques de l'entrepreneuriat, en la supériorité des méthodes pédagogiques procédant par l'expérimentation de la réalité. Si la méthode des cas, développée en gestion, procède de cette idée de pédagogie inductive et de mise en activité, la simulation de création d'entreprise va plus loin en proposant une mise en situation qui peut aller jusqu'à la création réelle d'une entreprise. Cette manière que le responsable du MS Entrepreneurs a d'affirmer que l'entrepreneuriat « est un métier manuel » s'inscrit en outre dans un mouvement actuel de revalorisation des activités de fabrication et de l'univers artisanal. Cette tendance, si elle ne change en rien la dévalorisation sociale dont fait l'objet (en France peut-être plus encore que dans d'autres pays, comme l'Allemagne) l'enseignement professionnel et technique<sup>948</sup>, est issue du mouvement des « makers » qui s'est développé, dans les années 2000, au confluent de l'univers des *start-up* et de celui du *hacking*. L'ouvrage de Michel Lallement, intitulé *L'âge du faire*<sup>949</sup>, analyse ce regain d'appétence pour la « fabrication », qui se diffuse dans certains espaces sociaux, comme une réaction à la dépossession en savoirs manuels (voire techniques) qui frappe la majorité des travailleurs (voire des citoyens) de l'ère post-industrielle. Cette idéologie « du faire » infuse le discours de nombre de jeunes entrepreneurs (ou aspirants entrepreneurs) rencontrés au cours de l'enquête, qui aspirent à un « vrai » travail, en opposition à ce que David Graeber a appelé (dans un article qui a connu un certain succès) les « *bullshit jobs* »<sup>950</sup>. C'est le cas de ce jeune entrepreneur, qui a d'abord travaillé dans un cabinet de conseil après sa formation à *HEC-Entrepreneurs*, et qui explique bien les satisfactions que lui procure, depuis qu'il a créé « sa boîte », l'accomplissement de certaines tâches « manuelles » et « concrètes » :

---

<sup>947</sup> Entretien avec Bastien Géraud réalisé le 28/11/13.

<sup>948</sup> Notons ici que cette (re)valorisation de l'activité manuelle est le fait du responsable d'un master proposé par deux écoles d'élite, à des étudiants qui ont suivi les filières les plus généralistes et théoriques offertes par le système scolaire.

<sup>949</sup> Michel Lallement, *L'âge du faire. Hacking, travail, anarchie*, Paris, Seuil, 2015.

<sup>950</sup> David Graeber, « On the phenomenon of bullshit jobs », <http://strikemag.org/bullshit-jobs/>, 17 août 2013. Voir aussi l'ouvrage du journaliste Jean-Laurent Cassely (*La révolte des premiers de la classe. Métiers à la con, quête de sens et reconversions urbaines*, Arkhe, 2017), qui paraît au moment où je finis cette thèse, sur l'actuel « phénomène de société » des cadres qui se reconvertisent dans des activités manuelles.

**« Le déroulement de tes journées, tes activités...c'est très différent de ce que tu pouvais faire quand tu étais dans le conseil ?**

Ah ben ouais, carrément ! Ben, c'est concret, c'est très con à dire mais quand t'es consultant, le conseil ça consiste à faire le *slide* ! Tu es devant...tu fais des Powerpoint et derrière tu fais tourner des modèles sur Excel pour essayer de faire sortir des chiffres. Mais c'est pas toi qui appuie sur le bouton pour dire on le fait ou on le fait pas. Toi, t'es juste là pour conseiller. Quand tu rentres dans un cabinet de conseil, c'est des milieux hyper hiérarchisés donc...on vend ça comme un job à responsabilités, en fait que dalle ! La vraie responsabilité, enfin à mon sens, c'est quand tu commences à recruter des gens qui vont bosser pour toi, tu te dis "putain ! Est-ce que je fais pas de connerie ?" [...]. Dans le conseil, à mon avis, t'es pas au contact de la réalité. Mon travail au quotidien, aujourd'hui, c'est hyper concret, je pense que tout le monde te dira ça ! Tu vas accrocher des affiches, tu vas aller négocier des prix parce que t'as demandé à faire des cartes de visite et que le fabricant s'est planté dans la couleur, quoi ! Donc tu dis "ben, écoute, mec, je les prends pas, tu me les refais gratos". C'est ça, c'est que ça !

**Raconte-moi ta journée d'aujourd'hui par exemple.**

Aujourd'hui, par exemple, je suis allé chercher de la monnaie pour la caisse. Comme on vend aussi des petits produits à huit ou dix euros, pour l'entretien, il faut que t'aies un peu de monnaie dans ta caisse. Donc il faut aller à la banque chercher de la caisse...Il faut que t'appelles, que tu réserves ta monnaie, faut que tu viennes le jour même. Bon, bref, aujourd'hui, je suis allé chercher la caisse. Après, je suis allé chercher des affiches parce qu'on communique avec des affiches sur ce qu'on vend. Donc j'ai appelé le fabricant...le reprographe...j'imagine qu'on dit comme ça...pour aller chercher les affiches. Ensuite, j'ai appelé les Polonais qui ont fabriqué, construit le magasin pour m'aider à foutre les crochets, à les accrocher, voilà ! Après, j'ai fini ça, je suis parti au magasin de Vaugirard, pour aller ensuite à celui de République. De là, j'ai essayé de gérer les questions de TVA [...] Ensuite, je suis allé discuter avec une nana qu'on venait de recruter parce qu'il y avait deux-trois trucs à ajuster dans son comportement. »

Si embrasser une carrière d'entrepreneur revient ainsi à renouer avec des formes d'activité concrètes, et même manuelles, l'univers de la formation à l'entrepreneuriat renoue, de manière analogue, avec une valorisation de l'apprentissage *in situ*, de la transmission pratique, non détachée du faire ni de l'utilité directe. Cette dimension distinguant justement l'éducation de ce qu'on désigne comme la *formation*, on peut certes arguer que ce basculement d'un univers scolaire, généraliste, théorique vers un univers professionnel, pratique, appliqué se produit souvent au cours de la ou des dernières années d'études<sup>951</sup>, et n'aurait donc rien de propre aux formations à l'entrepreneuriat. Mais ce que nous entendons montrer ici, c'est plus généralement que le mouvement actuel de promotion de l'entrepreneuriat à *tous les niveaux de l'école*, tend à dévaloriser le mode de socialisation scolaire par rapport un mode de socialisation inspiré de celui de la formation professionnelle. Guy Vincent *et al.* indiquent que la nouveauté de la relation pédagogique, telle qu'elle se cristallise à partir du dix-septième siècle, consiste en une

---

<sup>951</sup> Que ce soit (en fonction du niveau d'études) en BEP, bac professionnel BTS, master professionnel ou encore dans les écoles professionnelles supérieures (ESPE, ENA, HEC, etc.).

distinction progressivement établie entre les sphères de l'*activité* et l'*apprentissage*. Dans les sociétés non scolaires, « apprendre n'était pas distinct de faire » et c'est justement « cette dépossession qui va susciter des résistances à la scolarisation, y compris de la part des groupes comme la noblesse à l'égard des écoles pourtant conçues spécialement pour elle »<sup>952</sup>. Historiquement, cette séparation de l' « apprendre » et du « faire » a été rendue possible par la diffusion de l'écriture qui permet une codification des savoirs et donc l'autonomisation de leur transmission par rapport à l'activité. Les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat que nous étudions s'inscrivent certes dans une *société scolaire* et, partant de là, ne rompent pas radicalement avec les formes pédagogiques et cognitives dominantes dans ce type de société. Mais, dans le détail, on observe quand même certaines tendances *dissidentes* par rapport à cette dimension centrale de la forme scolaire.

Un élément typique de cet univers est, par exemple, la délégitimation de la transmission pédagogique autonome: l'apprentissage n'a de sens que connecté à une utilité immédiate, qui doit être immédiatement perceptible par les étudiants, tandis que ce qui est théorique, abstrait ou considéré comme inutile est discrédité. Hervé Henri justifie, sur ce registre utilitariste, la méthode pédagogique qu'il utilise dans le TD d'*Initiation à la vie économique* :

« C'est un module qui n'est absolument pas théorique, qui est axé sur le concret et le pratique. [...] J'ai un **principe d'utilité** : j'utilise leurs cas [leurs projets entrepreneuriaux], parce qu'il y a que leurs cas qui les intéressent...j'utilise systématiquement les cas, enfin leurs propres aventures, pour leur faire découvrir certaines notions. »<sup>953</sup>

Un autre élément, matériel cette fois, qui marque cette reconnexion des sphères de l'apprentissage et de l'activité est l'ouverture des portes de la salle de classe, y compris dans ce TD qui a un format plus scolaire que des dispositifs comme les *Masteriales* ou les *24H Chrono*. Si l'autonomisation de l'apprentissage s'était aussi jouée dans l'invention d'un lieu qui lui était spécifiquement dédié et était fermé sur lui-même (l'école), ici, au contraire, les étudiants sont incités à aller explorer le « monde réel », et ce même pendant les heures de cours comme s'en étonne Amélia, l'une des étudiante qui suit le TD animé par Hervé Henri :

« Parce que les cours, voilà, on est enfermé dans, dans une salle, on écoute patiemment alors que là... par exemple, il nous disait : "Bon ben si vous avez besoin là tout de suite maintenant d'aller faire des...euh..." Ah je me souviens plus, comment on appelle ça...

#### **Des études de marché ?**

Oui, avec des questionnaires...ouais voilà." Si vous avez envie d'aller poser des questions aux gens dans la rue, ben vous y allez maintenant ! ", "Mais on est en cours ? ", "Ben oui, et alors ? Allez-y maintenant, si vous avez des questions à poser". [Rires]

<sup>952</sup> Guy Vincent *et al.*, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op.cit.*, p.16

<sup>953</sup> Entretien (25/01/12).

Enfin c'est choquant en fait pour un élève normal ! Bon, du coup, pour être franc on en a un petit peu usé et abusé [Rires]. On disait "Bon ben on va faire des questionnaires.... " **Et ça se finissait au café ?**  
Exactement ! [Rires] »<sup>954</sup>

Cette priorité donnée à l'action, dans le cadre de cette « pédagogie du réalisme », est renforcée par la création artificielle d'une situation d'urgence.

#### b) Apprendre en travaillant dans l'urgence

Dans le cadre des *business games*, comme dans le cadre des cours d'entrepreneuriat plus classiques (même si c'est peut-être dans une moindre mesure), l'urgence fait partie intégrante du dispositif de formation.

Le cas le plus évident est celui des *24H Chrono*. Le nom complet du dispositif, tel qu'il est mentionné sur les *flyers*, « *Les 24H Chrono de l'entrepreneuriat* : un jour et une nuit pour créer une entreprise », indique qu'il est scénarisé en référence à la série américaine éponyme dans laquelle le stress et la montée d'adrénaline sur une durée courte jouent un rôle central. Le responsable de la formation, Adel Benussa, justifie le rôle de l'urgence et du stress qu'elle génère en les présentant (selon un vocable psychologique à la mode) comme des moyens de pousser les étudiants « dans leurs retranchements » ou encore de les faire « sortir de leur zone de confort » :

« C'est un format court, concentré. Et au-delà des aspects facilitants logistiques, c'est aussi le fait que ce soit en continu non-stop, où là on les pousse dans leurs retranchements, d'un point de vue personnel, physique, psychologique, moral, etc. Et à observer, c'est quelque chose ! On les sort de leur zone de confort, volontairement, on leur met une pression. Quand on fait le point d'étape à mi-parcours, au bout de douze heures de travail, c'est-à-dire à une heure du matin, on passe dans les équipes et là, l'objectif, c'est : on met un coup de sabre, on les bouscule un petit peu. C'est l'idée d'un séquençage pédagogique : entre 23 heures et 1 heure, on les bouscule fortement ; et à partir d'1 heure, on reprend notre casquette de gentils, l'idée, c'est de dire " peu importe si le projet est mal enclenché, si c'est pas l'idée du siècle, le but, c'est de pouvoir livrer quelque chose, de costaud, de bien la maquetter et d'en faire quelque chose de livrable". »<sup>955</sup>

Aux côtés de la légitimation sur un registre psychologique de cette méthode de l'urgence affleure également, dans ces propos, une autre justification qui a trait au « principe de réalité », que le temps limité permettrait d'imposer. Dans le cadre du TD d'*Initiation à la vie économique*,

---

<sup>954</sup> Entretien avec Amélia réalisé le 13/04/12.

<sup>955</sup> Entretien (01/03/13).

qui ne se déroule pas dans le temps extrêmement court du *business game* mais dans un temps scolaire plus long (un semestre pour mettre au point le projet), Hervé Henri évoque de la même manière l'usage pédagogique qu'il fait de la pression temporelle qui s'accroît au fur et à mesure que la date de présentation des projets approche :

« Donc il y a une phase de divergence dans laquelle je les laisse extrêmement libres...je leur apporte des outils au moment où ils en ont besoin, pour qu'ils fassent eux-mêmes leurs expériences...mais qu'à un moment donné, on commence à converger, que des choix soient faits. J'utilise à ce moment-là la pression du temps puisqu'il y a un rendez-vous formel, une date. Donc l'existence même de ce point de rendez-vous, avec une charge émotionnelle forte, puisqu'il s'agit de présenter un projet en physique devant un jury de personnes qu'on ne connaît pas avec une réputation de professionnels entre guillemets, qui est réelle...du coup, ça crée le brin de tension qui est nécessaire pour qu'à un moment donné, le *principe de réalité s'impose*, des choix se fassent, que des décisions se prennent dans l'équipe pour arriver à présenter quelque chose qui tienne la route. »

Jean Frances, dans son analyse des *Doctoriales*, a lui aussi insisté sur le rôle de l'urgence dans la réintroduction de ce fameux « principe de réalité » qui vient souvent mettre un coup d'arrêt aux « rêves » initiaux des étudiants. Il montre comment s'opère, à un moment donné, une forme de convergence vers les attentes des animateurs (par exemple, l'abandon du caractère « écologique » d'un projet) qui jouent, pour arriver à leurs fins, de la pression de « l'heure qui tourne »<sup>956</sup>. L'instillation de l'urgence dans les formations à l'entrepreneuriat constitue un instrument de socialisation anticipatrice, en ce qu'elle vise à créer des situations que de futurs entrepreneurs ou porteurs de projets seront amenés à connaître, et ce afin de leur inculquer un type de savoir-être (savoir travailler dans l'urgence) mais aussi des contenus (principe de réalité) qui rompent avec la logique proprement académique.

L'ouvrage de Muriel Darmon sur les classes préparatoires<sup>957</sup> montre cependant que le travail dans l'urgence et le recours à la pression temporelle ont également toute leur place dans la formation la plus scolaire qui soit : les classes préparatoires. Elle consacre un chapitre entier à la socialisation temporelle que subissent les élèves et qui consiste en une incorporation d'un nouveau rapport au temps qu'elle qualifie justement de logique de l'urgence. Il s'agit d'« apprendre dans et par l'urgence » à développer un usage intensif du temps. Mais l'instillation de l'urgence, telle que nous avons pu l'observer dans les formations en

---

<sup>956</sup> Jean Frances, *Former des producteurs de savoirs*, op.cit. ; Olivia Chambard et Jean Frances, « Comparer deux dispositifs pédagogiques de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre : les Masteriales et les Doctoriales », *communication à la journée d'études « Comment traiter des rapports entre enseignement supérieur et « monde économique ? »*, Université Paris-Dauphine, 7 mai 2013.

<sup>957</sup> Muriel Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, op.cit.

entrepreneuriat, prend des formes et répond à des enjeux qui diffèrent de ceux en vigueur en classes préparatoires.

D'une part, l'urgence est introduite, dans les dispositifs étudiés, sur le mode de la réintégration de la réalité professionnelle dans un univers scolaire habituellement organisé selon son temps propre. C'est parce qu'un « jury de professionnels » (venu de l'extérieur) attend les étudiants, qu'il faut parvenir à conclure, à terminer. On oppose au temps « scolaire » potentiellement illimité (ou du moins qui se donne ses propres scansion) un temps « réel » soumis aux impératifs de l'univers économique, dans lequel des « livrables » sont attendus en temps et en heure et dans lequel les délais ne souffrent aucun dépassement<sup>958</sup>. Tant pis s'il faut « bâcler » un peu le travail, l'essentiel étant de « bien maquetter » (pour reprendre l'expression d'Adel Benussa) un projet même inabouti afin de séduire le jury de professionnels. L'urgence ne permet pas de « couper les cheveux en quatre », l'introduction du principe du marché selon lequel « le temps, c'est de l'argent » ne laisse pas de la place pour le perfectionnisme scolaire...d'autant plus que le coup de « bluff » peut parfois fonctionner dans l'univers économique.

D'autre part, l'urgence instillée n'est pas censée conduire les étudiants en entrepreneuriat à se consacrer corps et âme à leur travail scolaire comme leurs condisciples de classe préparatoire. Même si Muriel Darmon montre que certains étudiants, qu'elle nomme « les maîtres du temps », parviennent justement à s'organiser pour conserver quelques activités extra-scolaires, elle insiste sur le fait que le principe de l'illégitimité de « tous les moments qui ne sont pas consacrés au travail »<sup>959</sup> règne largement au sein de l'univers préparatoire, tout entier tendu vers l'échéance des concours. Rien de tel dans l'univers de l'entrepreneuriat. Les étudiants, même dans le cadre d'un *business game* très court de vingt-quatre heures ou de trois jours, sont sommés de prendre le temps de « faire la fête » (ce qui n'est pas, comme on l'a vu plus haut, sans générer certaines contradictions).

C'est ainsi que, pendant les *24H Chrono*, un mode de travail nocturne, réalisé en groupe et dans l'urgence, tout en laissant place à la fête – censée créer émulation, excitation et adrénaline – est explicitement organisé et scénarisé. La tension est ainsi poussée à son comble par les encadrants lors d'une première séquence qui dure de vingt-trois heures à une heure du matin avant que les

---

<sup>958</sup> Étant acquis, pour les acteurs étudiés, qu'il est plus difficile de négocier un retard avec son employeur, et plus encore avec un client, qu'avec son professeur au sein de l'univers protégé de l'école.

<sup>959</sup> Muriel Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, op.cit., p.146.

étudiants ne soient sommés de venir « se taper un délire » sur le toit de l'école; la « panique temporelle », qui est censée les saisir, est alors contre-balancée par l'ouverture d'une nouvelle séquence durant laquelle les encadrants les réconfortent, les incitent à se détendre et à accepter avec un certain détachement de faire ce qu'ils peuvent. Aux *Masteriales*, les « polars », qui se seraient couchés tôt pour être efficaces au travail le lendemain, ne sont guère valorisés, tandis que les « stars » du groupe sont incarnées par les étudiants qui sortent le soir dans les bars de la station avec leurs camarades et (dans une moindre mesure) avec les enseignants et prolongent parfois fort tard des festivités marquées par une consommation importante d'alcool.

Loin de l'exhortation à la planification du travail et au travail solitaire qui a cours dans le cadre scolaire, c'est ainsi la capacité à mener de front travail, fête et sociabilité qui est valorisée. L'urgence instillée dans l'univers des formations à l'entrepreneuriat n'est pas une urgence ayant pour but d'amener les étudiants à consacrer tout leur temps à un travail scolaire dont l'ampleur dépasse toujours le temps disponible (modèle de la « prépa »). Il s'agit plutôt d'une urgence destinée à leur apprendre à jongler entre de multiples activités dans un contexte d'affaiblissement des frontières entre travail et loisir, d'une urgence qui conduit à « être sans cesse sur la brèche [...] à l'image de l' « homme d'action », du cadre supérieur », comme l'écrit G. Lazuech à propos des étudiants surinvestis dans les associations de leurs grandes écoles<sup>960</sup>. Cette relative indifférenciation du travail, de la sociabilité et du loisir, est rendue possible par le fait que les travaux demandés dans le cadre des formations à l'entrepreneuriat se font presque toujours en groupe et non dans le cadre d'une ascèse solitaire comme c'est le cas pour l'élève de classe préparatoire, l'intellectuel ou (souvent) le chercheur<sup>961</sup>. Ce mode de travail prépare plutôt les étudiants à un univers entrepreneurial dans lequel la figure du « bureaucrate qui fait ses heures<sup>962</sup> » constitue une figure repoussoir, à l'inverse de celle de l'entrepreneur (ou du faiseur de projet, du coéquipier de *start-up*, etc.) qui travaille par à-coup, ne compte pas ses heures et peut travailler toute une nuit lorsqu'il finalise un projet (mais toujours en équipe et dans une « bonne » ambiance). Il s'agit ainsi d'inculquer aux étudiants (notamment par la forme du jeu) l'idée que la séparation entre le travail d'un côté, la vie privée ou le loisir de l'autre, qui avait cours dans les organisations de l'époque fordiste, est d'autant plus dépassée que le travailleur « s'épanouit » et « se réalise » dans son travail, mais aussi que la création et

---

<sup>960</sup> Gilles Lazuech, *L'exception française*, op.cit., p. 219-220.

<sup>961</sup> Dans les sciences non expérimentales du moins.

<sup>962</sup> Figure qui a surgi très fréquemment dans les entretiens menés autant avec les agents pédagogiques qu'avec les étudiants.

l'entretien de réseaux<sup>963</sup> constituent une dimension cruciale de cette « cité par projets », qui incarne pour Luc Boltanski et Eve Chiapello<sup>964</sup>, le nouvel esprit du capitalisme. Ce nouvel ethos du travailleur, qui n'est pas sans s'inspirer de la figure de l'artiste<sup>965</sup>, est poussé à son paroxysme dans certains univers professionnels, comme par exemple dans celui, mythifié dans le monde de l'entrepreneuriat, des *start-up* ou encore des *hackers* décrit par Michel Lallement<sup>966</sup>.

Concluons, toutefois, en relativisant quelque peu l'opposition entre l'urgence scolaire, qui règne en classe préparatoire, et l'urgence entrepreneuriale, qui règne dans l'univers des formations situés au pôle économique de l'enseignement supérieur (écoles de commerce, formations à l'entrepreneuriat, etc.). Comme l'a montré Pierre Bourdieu dans *La noblesse d'État*, la logique de l'urgence qui règne en « prépa » n'a pas pour seule fonction la mise au travail (scolaire) mais elle a aussi pour fonction de socialiser, de manière anticipée, les étudiants au fonctionnement des univers professionnels qu'ils seront amenés à intégrer. Loin d'opposer urgence scolaire et urgence managériale, P. Bourdieu oppose plutôt la formation par l'urgence, qui a cours autant en classe préparatoire qu'à HEC ou à l'ENA<sup>967</sup>, à la formation par le temps long du travail intellectuel qui prédomine au sein du pôle spirituel de l'enseignement supérieur. Il explique ainsi que :

« tout concourt à faire de ces « écoles d'élite » de véritables écoles de cadre : la subordination de l'apprentissage à la pression de l'urgence et l'encadrement strict et continu du travail sont bien faits pour inculquer ce rapport à la culture à la fois docile et assuré qui prédispose plutôt à l'exercice du pouvoir qu'à la pratique de la recherche. »<sup>968</sup>

En suivant P. Bourdieu, on peut ainsi considérer qu'il y aurait donc aussi, malgré tout ce qui les oppose, certaines proximité entre l'urgence scolaire et l'urgence managériale qui, toutes

---

<sup>963</sup> Nous avons observé que des échanges entre enseignants et étudiants, potentiellement importants pour les seconds (qu'il s'agisse par exemple de conseils concernant leur orientation ou d'éventuels projets entrepreneuriaux réels) se nouaient notamment lors de ces moments festifs.

<sup>964</sup> Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, *op.cit.*

<sup>965</sup> Olivia Chambard, « "Faire quelque chose de sa vie". Une situation professionnelle aux frontières de l'entrepreneuriat », in Michel Offerlé (dir.), *Patrons en France*, Paris, La Découverte, 2017, p.232-251.

<sup>966</sup> La frontière entre le travail et le non travail est particulièrement floue dans ce milieu et explicitement remise en question par ses protagonistes. Comme l'écrit M. Lallement, « l'exaltation est amplifiée par la situation quasi ludique qui met aux prises des protagonistes jouant gros les uns et les autres. [...] Parce que leur travail est mêlé par le plaisir, les hackers l'effectuent sans compter leur temps » (in M. Lallement, *L'âge du faire*, *op.cit.*, p. 219)

<sup>967</sup> Jean-Michel Eymeri-Douzans décrit de façon comparable une « culture de seconde main », acquise le plus rapidement possible, par les énarques lors de leurs études à Sciences po puis à l'ENA et qui les assimile à des praticiens plutôt qu'à des chercheurs ou des professionnels du savoir, in J.-M. Eymeri-Douzans, *La fabrique des énarques*, *op.cit.*, p.72.

<sup>968</sup> Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État*, *op. cit.*, 1989, p. 118.

deux, s'opposent au temps long de la recherche et sont au principe d'un rapport gestionnaire et utilitariste au savoir.

### c) Une prime au résultat et à l'oral dans les modes d'évaluation

Une troisième dimension de cette « pédagogie du réalisme » se rapporte aux *critères* sur lesquels sont évalués les travaux effectués par les étudiants dans le cadre des modules d'entrepreneuriat. Cette question des formes de l'évaluation permet de réfléchir au type d'excellence qui est promu dans ces formations. Nous nous intéresserons ici exclusivement à l'exercice, exigé des étudiants, qui caractérise le plus spécifiquement les formations à l'entrepreneuriat : le projet entrepreneurial, présenté sous forme d'un plan d'affaires . Si les dispositifs de sensibilisation étudiés (*Masteriales, Doctoriales, 24H Chrono, Initiation à la vie économique*) se confondent avec la réalisation de ce travail, les dispositifs de formation diplômants leur accordent eux aussi une place centrale, même si d'autres types de travaux sont également demandés aux étudiants et permettent de les évaluer (examens écrits, rapports de stage, mémoire, etc.). Dans la LP, le plan d'affaires constitue l'UE rapportant le plus grand nombre de crédits (elle correspond à 18 ECTS sur les 60 que compte la formation). Dans le MS Entrepreneurs, il n'est pas possible de valider le master sans obtenir la moyenne au plan d'affaires. Quant à la formation *HEC-Entrepreneurs*, plusieurs UE correspondent à la réalisation de plans d'affaires sous différentes formes : les missions « création » (réalisation d'un *business plan* fictif), « reprise-transmission » (préparation d'un *business plan* de reprise d'une entreprise) et « développement » (au choix, projet personnel réel de création d'entreprise ou projet de développement d'entreprise existante) sont au total créditées de 21 ECTS sur les 60 (pour la majeure) ou 75 (pour le MS) que compte le diplôme.

Dans toutes les formations, les jurys chargés d'évaluer les projets entrepreneuriaux comprennent des « professionnels » extérieurs (et pas seulement les enseignants qui ont encadré leur réalisation), comme le dit Hervé Henri :

« de gens qui vraiment n'ont aucune référence d'enseignement dans ce contexte-là et qui vraiment viennent regarder les projets comme des projets qui leur seraient présentés...d'ailleurs, la question à la fin, c'est "est-ce que vous investiriez dans l'affaire qui vous est présentée, quoi? ".»

Toutes les formations ne disposent cependant pas des mêmes ressources pour faire venir le même type de professionnels. L'année où je participe au jury de la LP, celui-ci ne comprend qu'un seul « professionnel » extérieur qui vient de la Chambre des métiers et de l'artisanat (je

fais moi-même office de second membre extérieur). X. Pero regrette l'époque où il avait plus de moyens financiers pour la licence, qui lui permettaient entre autres de faire venir des professionnels extérieurs plus prestigieux et en plus grand nombre :

« On les prépare à des soutenances devant des banquiers. Les premières années, on avait des budgets énormes ici, il faut pas le dire [baisse la voix], et moi j'invitais à la fin, aux soutenances de BP, des responsables de banques, de sociétés de capitaux-risqueurs, on les faisait venir. Là, on est contraint par les budgets, parce qu'on est très très faible en communication, on manque de...c'est une question de temps, c'est une question de budget, malheureusement...Les premières années, on était dix-sept, dix-huit personnes à écouter les soutenances en amphi, c'était la grand' messe. Ca nous coûtait une fortune, on faisait un repas après, etc. On communiquait autour de ça, et c'est vrai que les chefs d'entreprises, les banques qu'on invitait, ils nous disaient "c'est fantastique, votre truc !" Moi, au début, j'avais *open bar*...et depuis, les budgets, c'est effrayant, c'est hyper serré, on est tombé à...c'est effrayant ! »<sup>969</sup>

Le jury des *Masteriales* est composé, quant à lui, du maire de la station de ski qui les accueille, de deux cadres travaillant pour des entreprises présentes dans la station, d'une enseignante d'école de commerce et de deux anciens étudiants de la formation qui sont salariés dans des structures d'accompagnement à l'entrepreneuriat. Isabelle Catherine (qui, après avoir participé à ce dispositif, n'a pas de mots assez durs contre lui) raille la composition de ce jury :

« Et là dans leur jury, faut regarder qui y'avait, ça fait rigoler. Après ils disent : " oui on avait des professionnels, des machins... ". Mais bon y'avait personne dans leur jury. Y'avait les personnes de la station. C'est tout. Et puis y'avait deux-trois jeunes qu'étaient en master IAE l'année dernière quoi, c'est tout.»<sup>970</sup>.

Pendant ce temps-là, les jurys officiant à HEC et dans le MS « ESSEC-Centrale » sont composés de patrons de « haut vol » et d'investisseurs potentiels dans les entreprises projetées par les étudiants. Le jury de la mission « développement » de HEC se déroule même au siège du MEDEF. Sur la plaquette de cette formation figure, à titre indicatif, une liste de personnalités qui ont déjà présidé ce jury :

**Quelques présidents de jury :** › Jean-Luc Allavena, Associé Appolo Management › Martin Bouygues, PDG du Groupe Bouygues › Emmanuel Chain, PDG de Elephant & Cie › Nicolas de Tavernost, Président du Directoire du Groupe M6 › Laurent Dassault, Groupe industriel Marcel Dassault › Michel Dahan, Président de Banexi Ventures › Franck Gentin, Président du Tribunal de Commerce de Paris › Jean-Marie Hennes, Viceprésident Mars & Co › Pierre Marfaing, Vice-président Bouygues Telecom › Sophie de Menthon, Présidente d'Ethic › Christian Peugeot, Directeur de la Communication Groupe PSA › Geoffroy Roux de Bezieux,

<sup>969</sup> Entretien (01/03/12).

<sup>970</sup> Elle faisait partie des encadrants lors de la session à laquelle nous avons participé mais semble animée, un an plus tard (au moment de l'entretien réalisé par téléphone qui a lieu le 06/05/13), d'un fort ressentiment lié notamment au fait qu'elle n'a pas été réembauchée.

La composition des jurys qui évaluent les projets entrepreneuriaux des étudiants constitue un indice, parmi d'autres, du fait que les différentes formations étudiées ne se situent pas au même niveau des hiérarchies sociale et scolaire. La composition des jurys apparaît en effet homologue aux origines sociales des étudiants et aux projets qu'ils créent<sup>971</sup>. Malgré ces différences évidentes, il est toutefois intéressant de constater que les critères utilisés pour évaluer les projets entrepreneuriaux dans les différentes formations sont relativement convergents, indiquant l'existence d'une conception commune de ce que doit être un plan d'affaires. Pour chaque dispositif, nous avons cherché (quand nous avons eu accès à ces informations) à synthétiser les critères utilisés pour l'évaluation, en nous basant soit sur la grille distribuée au jury (quand nous avons réussi à la récupérer), soit à défaut sur les critères tels qu'ils ont été énoncés en entretien par le responsable de la formation ou figurent sur la plaquette de la formation.

**Tableau 14 : Critères d'évaluation des projets entrepreneuriaux dans les formations étudiées**

<b><i>Masteriales</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Caractère innovant du projet (innovant au sens large)</li> <li>* Réalisme du projet (crédibilité commerciale, technique, financière, ...)</li> <li>* Caractère collectif du projet (cohérence, esprit d'équipe, partage des responsabilités)</li> </ul> <p style="text-align: right;">(Source : extrait de la grille distribuée au jury)</p>
<b>Licence professionnelle Création d'entreprises</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Méthodologie (/10)</li> <li>* Démarche créative (/5)</li> <li>* Maîtrise du projet (/10)</li> <li>* Plan d'action commerciale – cohérence du mix (offre, pricing, distribution, méthodes de vente, plan de communication) (/10)</li> <li>* Organisation de l'entreprise (/5)</li> <li>* Aspects financiers (/10)</li> <li>* Aspects juridiques (/5)</li> <li>* Web marketing (/5)</li> <li>* Oral (support, qualité, maîtrise) (/10)</li> <li>* Questions d'approfondissement (/10) »</li> </ul> <p style="text-align: right;">(Source : grille distribuée au jury)</p> <p>Xavier Pero, résumant ces critères au jury, précise de vive voix que « c'est le réalisme des projets qui compte avant tout ».</p>

<sup>971</sup> *Start-up* ou cabinet de conseil en ressources humaines pour les diplômés d'HEC *versus* camping ou petite entreprise de gardiennage d'animaux, pour ceux de la LP. Nous y reviendrons.

<p><b>TD d'Initiation à la vie économique</b></p>	<p>« La question n'est pas de savoir si c'est une bonne ou une mauvaise idée, ça n'existe pas, c'est plutôt "est-ce que ça vaudra le coup d'être essayé ?" [...] Le point qui, pour moi, est fondamental, c'est : <i>est-ce que votre affaire peut marcher?</i> Parce que c'est pas de les faire rêver sur un truc...une idée d'une grande valeur...mais c'est faire en sorte que l'idée soit réalisable. Ils ne sont pas jugés sur la qualité de l'idée, son exotisme, son originalité, le caractère innovant mais bien sur la qualité d'exécution, c'est-à-dire le projet que vous nous présentez, en création d'entreprise, est-il viable a priori ou presque? Est-il cohérent et viable? C'est vraiment le critère qui est apprécié. » (Extrait de l'entretien avec Hervé Henri)</p>
<p><b>MS Entrepreneurs</b></p>	<p>« Ils ont deux sessions où ils vont passer en janvier et en juin et faire une présentation de leur projet devant un jury. On leur dit : "attention les gars, si votre projet n'est pas ancré dans le réel, ça veut dire que vous ne vous êtes pas mis dans la dynamique de vraiment lancer votre boîte...mais vraiment la lancer quoi, c'est-à-dire d'aller chercher des clients, des fournisseurs, de commencer à fabriquer les choses et à vendre ce que vous faites...et, si vous vous êtes pas mis dans cette dynamique-là, la meilleure note que vous pouvez avoir sur 20, c'est 10. C'est-à-dire que, au mieux, si vous avez été parfait sur le plan académique, ce qui n'est jamais le cas, vous aurez 10. Donc de toute façon, attendez-vous à ne pas avoir la moyenne. Et donc c'est déterminant pour nous parce que si avez pas la moyenne sur la présentation de votre projet, en fait vous n'avez pas le diplôme". <i>Il faut qu'il y ait un minimum d'ancrage dans le réel</i> ». (Extrait de l'entretien avec Bastien Géraud)</p>
<p><b>HEC- Entrepreneurs</b></p>	<p><b>Mission « développement » :</b> Pour ceux qui ont choisi de développer leur projet personnel : « Les crédits ECTS de l'option Projet personnel ne sont définitivement acquis qu'à la <i>création effective de l'entreprise</i> » <b>Mission « création » :</b> « Le jury financement, composé de Venture Capitalists ou de Banquiers, apprécie <i>l'adéquation du financement envisagé au lancement du projet étudié</i>. Le jury final composé d'entrepreneurs et de personnalités du monde des affaires, apprécie la pertinence globale du travail de l'équipe sur le projet. » (Source : plaquette de la formation, 2013)</p>

Le critère d'évaluation transversal, que l'on retrouve de manière systématique dans l'ensemble des différents modules étudiés, est le *réalisme* du projet. Son caractère *innovant* est aussi pris en compte mais pas toujours : le responsable du TD d'Initiation à la vie économique, par exemple, le récuse dans la mesure où il craint qu'une exigence d'innovation, toujours susceptible d'être réduite à sa dimension technique et scientifique, ne décourage les étudiants des filières de lettres et sciences humaines. Les projets créés par les étudiants sont donc toujours évalués en priorité par rapport à leur capacité réelle à être mis en œuvre, ce qui signifie

notamment être (ou paraître) en mesure d'être rentables : « l'étude de la rentabilité, le point-mort, ce qui fait que le projet vole », comme l'explique Hervé Henri.

Ce critère du réalisme, tout d'abord, ne signifie pas pour autant que les projets soient nécessairement *réalisables* par les étudiants qui les présentent. Comme on l'a vu précédemment dans le cas de la LP, une limite au critère du réalisme des projets est le fait que l'adéquation entre les ressources financières et sociales des étudiants et la nature du projet qu'ils présentent, ne soit pas prise en compte dans l'évaluation. Cela ne vaut pas pour HEC où les étudiants (qui possèdent de toute façon beaucoup plus de ressources en moyenne que ceux de la LP), souhaitant dans le cadre de la mission « développement » travailler sur une création réelle, sont confortés ou non dans leur choix par un jury qui évalue au préalable le caractère réalisable de leur projet.

Ce critère de réalisme, ensuite, n'est pas toujours défini de manière extrêmement précise. Même quand une grille d'évaluation comportant des critères clairement formulés est distribuée au jury, nos observations du déroulement des jurys de la LP et des *24H Chrono* nous ont montré que régnaient, dans ces formations du moins, un certain flou et l'absence d'accord précis sur les manières d'apprécier le réalisme d'un projet. Les sciences de l'éducation ont depuis longtemps rendu compte du caractère arbitraire de l'activité d'évaluation et de la quasi impossibilité de l'objectiver totalement<sup>972</sup>. Mais, ce qui est spécifique à l'univers étudié ici, est non seulement la faiblesse de la rationalisation de l'évaluation qui y est pratiquée mais aussi le fait que cette dernière y soit (en partie) assumée. C'est ainsi que la norme pédagogique dominante aujourd'hui, consistant pour l'enseignant à expliquer le plus clairement possible en amont les critères des évaluations pratiquées<sup>973</sup>, est particulièrement peu prégnante dans le TD d'*Initiation à la vie économique*, en tous cas du point de vue d'une étudiante :

« le dossier qu'on devait monter pour après être noté justement il nous a dit : " On verra ça à la fin, pour l'instant vous créez et puis après je vous dirai comment vous serez notés mais ne faites pas en fonction de comment vous allez être notés !" »<sup>974</sup>

L'entretien, mené avec le « professionnel » qui encadre le TD, confirme cette impression étudiante. Sa pratique semble en effet marquée par un certain mépris pour l'activité de notation qui, en raison de sa dimension basement scolaire, pourrait obérer les capacités de « création » des étudiants. Mais au-delà de ce mépris « anti-scolaire » pour les notes, cette manière d'assumer une rationalisation relativement faible de l'opération d'évaluation est justifiée par le

---

<sup>972</sup> Pierre Merle, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1998.

<sup>973</sup> Pierre Merle, « Faut-il en finir avec les notes ? », *La Vie des idées*, 2 décembre 2014, en ligne : <http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>

<sup>974</sup> Entretien avec Amélia (13/04/12).

fait que les jurys sont censés simuler le rôle d'investisseurs se demandant s'ils seraient ou non prêts à investir dans le projet présenté. Le rôle du subjectif, de l'affectif (le « coup de cœur », le « *feeling* ») dans la prise de ce type de décision est alors assumé, beaucoup plus franchement que dans l'univers proprement scolaire où, si ces dimensions jouent pourtant un rôle, c'est de manière largement non consciente<sup>975</sup>. On pourrait en effet difficilement y entendre les propos tenus par Hervé Henri :

« Et après, le côté "injuste" de l'exercice entre guillemets est revendiqué : c'est-à-dire vous n'aurez que ce que vous aurez présenté à l'oral, le reste n'est pas vu par le jury donc n'existe pas. Le jury ne voit pas les rapports écrits et je ne participe pas au jury. Moi, je suis juste le gardien du temple et du temps, je donne les règles du jeu, c'est-à-dire : "vous ne regardez pas l'originalité, que la faisabilité et la cohérence." [...] Et puis ensuite, la tenue, le tonus, l'originalité de la présentation, le confort qu'a eu le jury à échanger avec l'équipe...ça, ça fait vraiment partie de l'expérience! ».

Ou par Alain Bayard :

« Moi, j'ai vécu des trucs aux *Doctoriales*, avec des étudiants, enfin des doctorants de science, il y en a ils sont partis en Chine derrière, sur un coup de bluff...c'était du bluff, c'était du délire! Mais le délire, il a permis quand même qu'il y en ait un qui parte en Chine pour parler de son projet. Tout en sachant que c'était un peu un délire, un peu une arnaque, mais ça me plaît, quoi! Le gars, il est parti quoi. Voilà. »<sup>976</sup>

Si des critères objectifs existent certes pour évaluer le caractère réaliste d'un projet entrepreneurial (leur maîtrise constitue bien le cœur de métier des investisseurs), la décision d'investir relève malgré tout *in fine* du pari, de la prise de risque et comporte à ce titre une part d'irrationnel occultée par la fiction de l'*homo economicus*. Comme l'évaluation des plans d'affaire présentés par les étudiants est censée être une simulation de la réalité, elle comporte deux caractéristiques spécifiquement anti-scolaires : la prime au *résultat* sur la démarche, puisque lui seul compte dans la réalité à l'inverse de ce qui se passe dans le monde scolaire où une démarche juste assortie d'un résultat faux sera mieux notée que l'inverse ; et l'importance supérieure donnée à la prestation *orale* par rapport à l'(éventuel) rendu écrit des travaux.

Lors des soutenances de *business plan*, les étudiants sont en effet prioritairement évalués sur leur prestation orale finale et sur leur capacité à convaincre qui y transparaît. Ils sont par conséquent en mesure de réussir – comme dans la vie réelle – un « coup de bluff » ou même une « arnaque » comme le dit de manière volontairement provocante Alain Bayard. Tandis qu'à l'inverse, un travail sérieux est toujours susceptible de ne pas être reconnu à sa juste valeur, dans la mesure

---

<sup>975</sup> Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *op.cit.* ; Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables, La maternelle, un apprentissage de la domination, op.cit.*

<sup>976</sup> Mais il arrive, comme nous le verrons plus tard à travers un exemple tiré des *Masteriales*, que certains enseignants retrouvent leurs réflexes « scolaires » en critiquant ce type de « coup de bluff ».

où le charisme personnel des membres du groupe, l'éventuelle mise en scène adoptée jouent un rôle décisif dans l'attribution de la note ou d'un prix éventuel. Savoir « *pitcher* », comme on dit dans le monde entrepreneurial<sup>977</sup>, s'est d'ailleurs imposé comme un savoir-faire décisif dans cet univers-là et donc, par décalque, dans celui de la formation à l'entrepreneuriat. L'étudiante du TD d'*Initiation à la vie économique* déjà citée, Amélia (vingt-et-un ans), explique ainsi le fait (sans le contester vraiment même si point une forme de déception) que son groupe, qui a été unanimement décrit par les autres étudiants que j'ai interrogés comme celui qui a le plus travaillé (sur un projet de librairie), n'obtienne « que » la troisième meilleure note (16/20) à cause d'un oral un peu terne :

« Ben c'est-à-dire qu'on n'était pas un très très bon groupe dans le sens où ils n'ont pas été complètement "wouah", émerveillés comme avec un autre groupe où ça a beaucoup plus marché. Mais on n'était pas dans le show non plus. On était plutôt neutres, donc le jury est resté neutre on va dire. C'était : "c'est bon, OK, ça tient la route bon, pourquoi pas." »<sup>978</sup>

Alice (vingt-deux ans), membre de cet autre groupe, dont le projet de théâtre à domicile a obtenu la meilleure note du jury (18/20), confirme que c'est la mise en scène de leur soutenance qui a *in fine* remporté l'adhésion du jury :

« On a décidé d'exploiter le thème du théâtre à fond : théâtralisation avec unité vestimentaire<sup>979</sup>, p'tite mise en scène assez rythmée parce que douze minutes, c'est rien pour présenter un projet sur lequel on a travaillé depuis trois mois. Et en fait, ça a trop plu, ça a vraiment beaucoup plu ! »<sup>980</sup>

Une autre étudiante (Konally, vingt-et-un ans), dont le groupe a obtenu aussi une excellente note (17/20) reconnaît, quant à elle, une part de bluff liée à sa très grande aisance personnelle à l'oral, qu'elle estime devoir notamment à ses études en Angleterre :

« Il fallait passer devant toute la classe, devant un jury. Enfin moi de toute façon je suis quelqu'un de très extravertie, je ne suis jamais stressée pour ce genre de trucs, mais il y avait des filles qui arrivaient pas à parler, tu sais...[Rires] Mais ce genre d'exercice, c'est vrai que ça fait du bien, il faut s'entraîner...même pour un entretien

---

<sup>977</sup> *Pitcher* signifie présenter son projet entrepreneurial dans un temps limité. Jean-Laurent Cassely explique, dans un article de presse assez ironique, que le plus urgent pour les Français qui cherchent à réussir dans la *Silicon Valley*, est d'apprendre à *pitcher*. Un programme de formation leur est même proposé à cette effet par Business France, l'agence au service de l'internationalisation de l'économie française (in J.-L. Cassely, « Pour réussir dans la Silicon Valley, les Français apprennent à s'américaniser », *Slate*, <http://www.slate.fr/story/120011/silicon-valley-americanisation-start-up-francaises>, 20.07.2016).

<sup>978</sup> Entretien (13/04/12).

<sup>979</sup> Si des tenues « originales » servant la mise en scène sont tolérées dans ce dispositif qui vise à sensibiliser des étudiants de lettres à l'entrepreneuriat (comme me le confie en entretien, Mohammed Saghir, l'ancien directeur d'une Maison de l'entrepreneuriat, il serait dommage de « braquer » les étudiants de LSH par l'imposition du « costume-cravate »), ce n'est pas le cas dans toutes les autres formations étudiées, où des tenues vestimentaires respectant strictement les normes de l'univers des affaires, sont attendues le jour de la présentation des projets (les contrevenants pouvant être sanctionnés).

<sup>980</sup> Entretien avec Alice, réalisé le 17/04/12.

d'embauche...ça t'apprend à être convaincant, ça apprend... à être convaincu par toi-même, tu vois. [...] Au final on a eu 17, tu vois, alors qu'on n'avait quand même rien foutu, donc on était trop sur le cul, tu vois genre...

**Vous étiez les premiers surpris ?**

Ouais ouais, on avait... mais oui on avait la deuxième meilleure note tu vois, alors qu'il y avait d'autres gens qui avaient tellement plus bossé, enfin tu vois la librairie ils avaient dix fois plus bossé ! »<sup>981</sup>

Les travaux rendus, dans le cadre des formations à l'entrepreneuriat, prennent essentiellement la forme d'un plan d'affaires réalisé sous Excel (parfois accompagné d'un texte, mais qui est souvent de taille assez limitée) et d'un diaporama, réalisé sous Powerpoint ou Prezi, qui constitue le support des présentations orales. Nous avons déjà montré que, dans le cadre de la LP, la question de savoir si les étudiants devaient ou non remettre un support écrit avant la soutenance avait fait l'objet d'une controverse au sein même de l'équipe pédagogique. Mais le responsable de la formation avait réussi à imposer le principe d'un jury évaluant les projets sans consulter au préalable le support écrit, ce afin de mieux simuler la réalité. L'enseignant du TD d'*Initiation à la vie économique* ne demande, de la même façon, qu'un court rendu écrit qu'il n'entend prendre en compte dans l'évaluation qu'en cas de note manifestement trop basse (mais pas en cas de note trop haute) attribuée par le jury en fonction de la seule prestation orale :

« Alors, j'ai diminué énormément mes exigences écrites. [Il me montre des dossiers en effet très minces]. En fait, c'est parce que je voulais les...j'hésite...parce que pour moi, l'écrit n'a qu'un intérêt...bon, d'abord, parce que déjà, ça oblige à ramasser sa pensée, à concrétiser ce qu'on a pensé...pour moi, c'est un exercice de préparation à l'oral, en fait. C'est l'écriture que je souhaite ramassée, j'ai demandé à ce que ça tienne en cinq pages cette année...pour ramasser la pensée sur quelque chose de relativement court. Et sinon, ça me donne une arme aussi, au cas où...que j'ai jamais eu à utiliser... notamment pour rattraper un groupe dans un jury, parce que le jury note que l'oral et quelque part ça me laisse une possibilité d'arbitrer si jamais j'estime que le jury n'a pas...qu'il y a eu un dérapage...mais j'ai jamais eu à m'en servir. »<sup>982</sup>

On constate ainsi un renversement par rapport au mode scolaire de formation qui, en France du moins, donne une prééminence à l'écrit sur l'oral, où l'oral, s'il peut donner un « supplément d'âme », reste considéré comme une forme secondaire. Notons au passage que les cours d'entrepreneuriat en eux-mêmes semblent laisser relativement peu de traces écrites. « C'était vraiment un échange avec lui tout au long du semestre, pendant le cours on prenait quasiment pas de notes », répond par exemple Angèle à ma demande de consulter ses notes prises pendant

---

<sup>981</sup> Entretien avec Konnaly, réalisé le 16/04/12.

<sup>982</sup> Entretien (25/01/12).

le TD d'*Initiation à la vie économique* (et il s'agit d'une réponse qui m'a été faite par les étudiants de différentes formations, même les plus scolaires).

Pour terminer sur la question de l'évaluation, il est extrêmement intéressant de constater la façon dont une étudiante du TD, Angèle (vingt-deux ans, en stage, au moment de l'entretien, dans un cabinet parisien de ressources humaines)<sup>983</sup>, reprend à son compte la justification fournie par l'enseignant par rapport à ce mode d'évaluation peu rationnel, subjectif, assez personnalisé (à l'opposé d'une évaluation basée par exemple sur des copies anonymisées), fondée surtout sur l'oral et, de ce fait, comportant une part assumée d' « injustice ». Ce mode d'évaluation lui semble pleinement légitimé par l'épreuve de la réalité qu'elle fait en stage :

« Je pense que, ça nous a pas mal ouvert l'esprit [cette méthode d'évaluation]...surtout, être jugé par des professionnels. Avoir un autre regard et une autre méthode d'évaluation parce que justement, au moment de la présentation, on était aussi évalué...ben sur la crédibilité. Mais la manière dont tu présentes ton projet, c'est un peu ça aussi dans la vie, je veux dire. T'as dix minutes pour convaincre, ton idée est peut-être bonne mais si tu n'arrives pas à le faire ressentir à ton interlocuteur...Donc y'a une part subjective, et justement, cette part-là on l'a peut-être moins à l'université où on est un peu anonyme... **C'est pas une manière de penser qui n'est trop académique en effet, nous c'est plus vraiment sur le contenu ou...**

C'est ça. Et ça c'était super, bon moi j'ai trouvé que c'était intéressant justement, parce que là, ça te mettait vraiment dans le monde réel, où, c'est in...c'est injuste enfin, ces modes de...de notation, d'évaluation, c'est très injuste, mais du coup, ça te renvoie vraiment à la réalité, dans le monde de l'emploi, où voilà, des fois, on va choisir telle ou telle personne, parce que...elle t'a attirée, y'a quelque chose qui se passe, bon ben voilà, enfin... Et c'est un peu ça que...le monde professionnel c'est ça. Un recrutement, c'est ça, c'est enfin, on recrute pas...OK y'a les compétences, mais au bout d'un moment, quand vous êtes deux ou trois, quand t'as trié et qu'il te reste les meilleurs, enfin on va pas te choisir, enfin vous êtes tous bons, ça va être à l'affect, comment est-ce que ça va se passer, ton contact...

**Celui qui tape dans l'œil...**

C'est un peu ça. Et je pense que c'est...c'est pas mal aussi de nous avoir confrontés à ça. Parce que nous à l'université, on est dans une bulle en fait ! »

Cette analyse des formes de transmission, mises en œuvre dans les formations à l'entrepreneuriat, nous a ainsi permis de démontrer qu'il s'y produisait une forme de subversion du sérieux scolaire et académique, qui a elle-même pour principale fonction d'amener les étudiants à intégrer les normes de l'univers professionnel. Si la « pédagogie du ludique » apparaît comme une transgression de l'ordre scolaire, elle s'apparente aussi à une « pédagogie du réalisme », tout ce qu'il y a de plus sérieuse. L'École, lieu par excellence de « l'art pour

---

<sup>983</sup> Il s'agit du stage de fin d'année permettant de valider son master 1 « Lettres modernes appliquées ». Entretien réalisé avec elle le 12/04/12.

l'art », est donc renvoyée à son sens originel de « skhole », qui désigne en grec le loisir et le temps libre, tandis que l'univers entrepreneurial apparaît comme le seul monde sérieux dans lequel les étudiants doivent se projeter.

### ***C. Une priorité donnée aux compétences comportementales et techniques***

« Cette formation, c'est un vrai parcours initiatique, je les vois changer. Je suis plus éducateur d'ailleurs qu'enseignant-chercheur. Je les *drill*. »

(François Roueff, directeur de HEC-Entrepreneurs)<sup>984</sup>

Le développement des formations à l'entrepreneuriat s'inscrit dans le mouvement de montée en puissance des compétences qui s'est produit, depuis les années 1980-1990, à la fois dans la sphère scolaire et dans le monde du travail<sup>985</sup>. Le passage des savoirs aux compétences (dans le monde scolaire) et des qualifications aux compétences (dans le monde professionnel) relève, comme l'écrit Prisca Kergoat, d'un « nouveau mode de rationalisation des savoirs », destiné à « mettre en correspondance offre de formation et offre d'emploi » et qui contribue à la remise en cause d'un modèle scolaire et universitaire d'éducation basé sur la transmission de connaissances disciplinaires<sup>986</sup>. Il correspond à une redéfinition de ce qui devrait faire l'objet de toute entreprise d'éducation et formation, désormais présenté sous le triptyque « connaissances, savoir-faire et savoir-être »<sup>987</sup>.

La définition de la *compétence*, donnée dans la Charte des programmes de 2014 – « capacité à mobiliser des ressources (savoirs mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe » –, englobe les trois types de savoir. S'il arrive que le terme de *savoir-faire* soit lui-même utilisé comme un synonyme de compétence (ce qui montre que les définitions de ces termes ne sont pas tout à fait stabilisées), pour désigner l'aptitude à mobiliser ou mettre en œuvre n'importe quel type de savoir, on assimilera ici le savoir-faire, de manière plus spécifique, à des aptitudes d'ordre technique, pratique ou manuel, suivant en cela la distinction que propose Claude Grignon entre « les savoirs que l'on a en tête et les tours de

---

<sup>984</sup> Entretien (28/05/14).

<sup>985</sup> Françoise Ropé et Lucy Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.

<sup>986</sup> Prisca Kergoat, « Savoirs, qualifications, compétences : enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école » in « *Apprendre autrement aujourd'hui ?* », Cité des sciences et de l'industrie, 2001, [http://education.cite-sciences.fr/education/apprendre/savoirs\\_p1-htm](http://education.cite-sciences.fr/education/apprendre/savoirs_p1-htm), p. 1.

<sup>987</sup> On trouve ces trois dimensions (« savoirs, « savoir-faire » et « attitudes ») dans la charte des programmes, adoptée en 1992 par le Conseil national des programmes pour encadrer l'élaboration des programmes scolaires.

main, entre ce qui s'enseigne par la parole ou l'écrit et ce qui s'apprend par l'observation, l'imitation, le langage du corps ». Le savoir-faire désigne alors, dans ce sens-là, « les capacités proprement manuelles, l'habileté, l'adéquation et la précision des gestes et des postures », « la virtuosité [s'acquérant] par l'exercice en faisant appel à une espèce particulière de mémoire, la mémoire procédurale »<sup>988</sup>. Le *savoir-être* est une notion encore plus floue, suffisamment dévalorisée en sciences sociales (en raison de sa dimension normative), pour ne pas figurer dans la plupart des dictionnaires de sociologie de l'éducation. Cette notion apparaît plutôt en tant qu'objet d'étude dans différentes travaux de sociologie de l'éducation et de sociologie du travail, où elle est utilisée de manière relativement interchangeable avec celle de « compétences relationnelles » ou de « normes comportementales ». En nous inspirant notamment des travaux d'Elodie Ségal sur cet objet<sup>989</sup>, nous l'utiliserons ici pour désigner des qualités morales, des traits de personnalité et de caractère ou encore des manières de se comporter qui sont attendues dans un univers professionnel donné et, par décalque, dans les formations qui y préparent.

Partant de ces définitions, il s'agit maintenant de montrer en quoi les cursus, créés dans l'objectif de former à cet objet mal défini qu'est l'entrepreneuriat, entendent prioritairement inculquer des savoir-être et, dans un second temps seulement, des savoir-faire principalement relatifs à la capacité à réaliser un plan d'affaires. Nous aborderons cette question en nous intéressant d'abord aux critères de sélection des étudiants puis au contenu des enseignements lui-même.

### **1. La « personnalité » et l' « expérience » comme critères de sélection des étudiants**

Parce que, comme l'écrit P. Bourdieu, l'École ne réussit jamais aussi bien « que lorsqu'elle prêche [des] convertis »<sup>990</sup>, l'opération de sélection des étudiants constitue, dans toute filière, une étape décisive de la mise en œuvre de la formation elle-même. L'examen de ses modalités est particulièrement intéressant quand on s'intéresse à une formation en particulier parce que, pour reprendre les propos de J.-M. Eyméri-Douzans à propos du concours d'entrée à l'ENA, « à l'instar de tous les rites d'initiation et de consécration, la tribu s'y dit dans sa vérité »<sup>991</sup>. Partant, il s'agit de procéder à une analyse attentive des critères retenus et des procédures mises en œuvre pour sélectionner les étudiants à l'entrée des formations à

---

<sup>988</sup> Claude Grignon, « Point de vue : Bachelier ou professionnel ? », *Formation emploi*, 131, 2015, p. 163.

<sup>989</sup> Elodie Segal, « Les compétences « relationnelles » en question », *Les cahiers d'Evry*, Centre Pierre Naville, 2005, p. 1-113 ; Élodie Ségal, « Les « savoir-être », un angle mort des débats sur la compétence », *L'Homme et la société*, vol. 44, n°162, 2006, p. 97-113.

<sup>990</sup> *Ibid.*

<sup>991</sup> J.-M. Eyméri-Douzans, *La fabrique des énarques*, *op.cit.*, p. 81.

l'entrepreneuriat. Si les dispositifs de sensibilisation sont relativement ouverts (et la plupart du temps pas ou peu sélectifs), les enseignants cherchent néanmoins à attirer des étudiants disposant de certaines qualités les prédisposant à en tirer le plus parti. A l'entrée des cursus diplômants, une sélection plus réelle est mise en œuvre, même si sa sévérité varie de l'un à l'autre. Nous montrerons que, dans l'ensemble de ces formations, la « personnalité » et l'« expérience » des candidats sont plus valorisées par les enseignants que les qualités strictement académiques. C'est en tous cas une préférence qui est nettement affichée (plus parfois d'ailleurs qu'elle n'est réellement mise en œuvre) comme une manière supplémentaire de contester la domination de l'institution scolaire.

Des réquisits scolaires minimaux (diplômes antérieurs et notes obtenues) permettent quand même aux responsables des formations sélectives d'effectuer un premier tri parmi les candidatures. Mais, dans un second temps, les sélectionneurs, s'inspirant en cela des méthodes de recrutement à l'œuvre dans les entreprises, recherchent dans les lettres de motivation, les *curriculum vitae* et au cours des entretiens, les signes d'un « potentiel entrepreneurial ». Ces signes se confondent à la fois avec la personnalité du candidat ainsi qu'avec son expérience et son parcours. Il s'agit dès lors moins de recruter des étudiants qui posséderaient un certain niveau de connaissances que des individus qui *serait et auraient fait* « quelque chose » de spécifique. La directrice du master *Entrepreneuriat* de l'université Paris-Dauphine explique ainsi en entretien que ce qui l'intéresse :

« c'est leur lettre de motivation et la note de synthèse qu'ils font. Les notes, pfff, bof. C'est pas mon critère...Je sais qu'il y a des collègues, notamment en finance, qui regardent les notes, il faut qu'il y ait plus de 14, machin. Moi, ce qui m'intéresse, c'est le bonhomme...ou la petite dame qu'il y a en a face de moi. »<sup>992</sup>

Bastien Géraud, directeur du MS *Entrepreneurs* fournit, dans le long extrait ci-dessous, plus de détails sur le profil idéal des « mecs »<sup>993</sup> qu'il recrute :

« C'est pas n'importe qui qui va candidater, les mecs ont quand même un peu réfléchi à pourquoi ils sont là, pourquoi ils viennent [...]

**Ce sont des gens déjà qui ont un projet affirmé ?**

Ils ont une légitimité parce qu'ils ont été déjà engagé dans la vie associative, ils ont déjà lancé des projets. On a des entrepreneurs qui candidatent chez nous. Ils ont déjà lancé des choses, créé des choses. Mais ils l'ont fait de manière très naïve, on va dire, et ils en voient bien les limites et ils se disent " j'aimerais bien avoir un accompagnement

---

<sup>992</sup> Entretien (13/01/11).

<sup>993</sup> Il désigne presque toujours ses étudiants de cette façon quand bien même la promotion compte chaque année environ un tiers de fille. Un langage assez « viriliste » est de manière générale très souvent employé par nos enquêtés masculins, qui veulent des « bonhommes », « costauds », « qui en ont », etc.

pour me structurer un peu". Donc voilà, on a des gens qui témoignent dans leur passé... même quand ils sont jeunes...ça peut même être des choses...voyez, Pierre Bataille, quand il est arrivé chez nous, c'était le gars qui avait fait le tour de France à pied...c'est quand même pas banal quand vous avez vingt ans...pour collecter des fonds pour des associations. Ça, c'est une démarche entrepreneuriale et même création d'entreprise...

### **Qui retient votre attention ?**

Ben oui, *c'est le gars qui est pas dans le track normal, quoi. Il s'est pris en main, il a décidé de faire quelque chose.* Donc c'est pas une création d'entreprise au sens où on l'entend mais on voit bien que c'est une démarche d'entrepreneur. Il se prend en main, il est autonome, il se lance sur quelque chose, il exécute, il met en œuvre, il accomplit des choses, il a des résultats. [...]

Il y a une auto-sélection assez forte en amont. Ces mecs-là, ils savent très bien se juger. Et ils savent bien, par rapport à tous leurs copains, qu'ils sont pas dans la ligne du parti, ils sont pas...chais pas quoi...je suis rentré à l'école de management de Reims puis derrière j'ai été embauché comme *project manager junior* chez L'Oréal et avant, j'avais fait mon stage d'assistant chais pas quoi...comptable...chez Michelin. Ils voient bien qu'ils ont fait des choses [...] On voit quasiment pas de dossier banal, de parcours ordinaire. C'est très rare. »<sup>994</sup>

L'enjeu du recrutement des étudiants est d'autant plus important que, d'une part, les responsables ont *réellement* le choix de leurs étudiants<sup>995</sup> et que, d'autre part, le diplôme délivré est prestigieux (à HEC, on peut quasiment parler d'une marque). Recruter des étudiants équivaut en effet quasiment à leur attribuer le diplôme, comme le reconnaît le responsable de *HEC-Entrepreneurs* :

« Après ils ont quasiment tous le master. Donc, en gros, ils ont leur master sur les trois entretiens avec les jurys...ce qui d'ailleurs est discutable. »

De ce fait, la procédure pour recruter les quatre-vingt-seize étudiants, qui composent chaque année la promotion du programme *HEC-Entrepreneurs*<sup>996</sup>, est assez originale et complexe. Le responsable aime à entretenir un certain « mythe » autour de ce qu'il décrit comme la première étape du « parcours initiatique » qui attend les étudiants. Mais il est intéressant de noter qu'il peine lui-même à énoncer des critères objectifs et qu'il avoue à deux reprises ne pas se sentir complètement à l'aise avec des critères qu'il perçoit comme étant finalement assez peu rationalisés...mais qu'il juge néanmoins globalement efficaces. Les étudiants, dont le dossier a été sélectionné, sont convoqués pour passer des entretiens qui se déroulent de la façon suivante, selon le récit qu'en fait. François Roueff :

---

<sup>994</sup> Entretien (28/11/13).

<sup>995</sup> Ce qui est plus le cas dans le MS *Entrepreneurs* et à *HEC-Entrepreneurs* que dans la LP (voir *supra*).

<sup>996</sup> Ce nombre est arrêté parce qu'il est à la fois un multiple de trois et de quatre, ce qui est pratique pour les travaux de groupe. D'après les chiffres donnés par le responsable de la formation, les candidats issus de HEC disposent de deux places pour trois candidats, les ingénieurs d'une place pour deux candidats et les étudiants titulaires d'autres diplômes (de bac +5) d'une place pour dix candidats (environ vingt places au total sont réservées pour cette dernière catégorie).

« Ça se passe dans une salle un peu obscure à Paris. Cette formation est un peu un parcours initiatique et le recrutement en est la première étape. Il y a trois jurys dans la salle, chacun étant composé de deux entrepreneurs, un ancien et un plus jeune généralement diplômé d'*HEC-Entrepreneurs* plus d'une personne de l'école qui tourne pour qu'il y ait une certaine harmonie entre les jurys. Ça se passe sous la forme d'un *speed-dating*, ils passent d'un jury à l'autre. Le jury les bouscule un peu avec des remarques du type : "non, mais arrêtez de débiter votre blabla, dites-nous des choses plus intéressantes, plus originales !" ; ou à des filles : " bon, vous venez là pour trouver un mari ?". Bon, il faut peut-être quand même pas aller trop loin dans la provocation. Une fois, une fille nous a dit qu'elle avait été choquée par des propos sexistes et elle n'est pas venue à cause ça. Le jury leur attribue des notes de 1 (on n'en veut pas) à 4 (on le veut absolument). Trois jurys, ça permet de trancher quand les jurys ne sont pas d'accord. Bon, je ne suis pas entièrement confortable sur ces critères, ils sont très discutables. Mais ça les bouscule quand même pas mal ! Même s'ils sont quand même préparés aussi, ils se renseignent auprès des anciens.

### **Mais quels sont les critères justement ?**

*Des étudiants qui ont fait des trucs en dehors de leurs études, qui n'ont pas juste suivi leurs cours. Et qui montrent générosité, humilité, ambition et humilité. Pas d'arrogants, on déteste. Bon, voilà, c'est un portrait chinois de l'étudiant idéal, qui est discutable... Mais en même temps, au fur et à mesure, avec l'expérience, on recrute de plus en plus juste, on fait de moins en moins d'erreurs de casting.*

### **C'est quoi justement une erreur de casting ?**

Ben, l'étudiant qui ne vient que pour le parchemin parce que ça fait bien HEC, ce master. Mais qui ne vient pas en cours, ne s'implique pas, n'avait raconté que des craques à l'entretien car il savait ce que les jurys voulaient entendre. On est le seul master d'HEC à ne pas recruter sur le GMAT<sup>997</sup>. Mais moi, je suis contre. Comme HEC tiquait un peu, je leur ai sorti une étude d'un canadien qui montre que les entrepreneurs sont plus souvent dyslexiques que les autres parce que les dyslexiques sont habitués à l'échec, n'en ont pas peur, du coup ils se lancent...et les dyslexiques échouent au GMAT.

[...]

Après, il ne s'agit pas de recruter seulement des individus mais une promo. Chaque groupe doit être mixte, c'est-à-dire composé des trois catégories d'étudiants [issus de HEC, d'écoles d'ingénieur et d'autres formations] mais on aime que le troisième groupe apporte un peu de diversité, d'originalité : on aime l'École hôtelière de Lausanne, les architectes, les juristes... j'ai une démarche proactive envers les vétos, les psycho-prat', etc. »<sup>998</sup>

Les indices, auxquels les responsables des différentes formations à l'entrepreneuriat tentent de repérer les « profils atypiques », apparaissent au final comme étant assez semblables entre eux – quelle que soit la place des formations dans la hiérarchie scolaire et sociale – et comparables à ceux utilisés dans nombre de formations professionnalisantes<sup>999</sup>. Les principaux traits de

---

<sup>997</sup> Le *Graduate Management Admission Test* (GMAT) est un test conçu par une organisation étatsunienne afin de sélectionner les étudiants à l'entrée des *business school*. Il évalue, sur la base d'exercices effectués sur un ordinateur, les « compétences verbales et quantitatives jugées importantes dans les études supérieures en gestion » (source : <http://www.gmac.com/language-pages/french/le-gmat-basics.aspx>).

<sup>998</sup> Entretien avec François Roueff.

<sup>999</sup> Au point de se demander si l'atypique n'est pas en train de devenir le typique...Et il est au demeurant intéressant d'entendre finalement François Roueff mettre en avant certaines catégories tout ce qu'il y a de plus scolaires et

personnalité attendus apparaissent ainsi comme étant la capacité à ne pas se laisser démonter, à avoir un certain sens de la répartie (d'où les questions déstabilisantes posées par le jury de HEC) ou encore à se montrer ambitieux (mais non arrogant). Une personnalité, « tournée vers l'action », est également valorisée : elle est censée transparaître chez des étudiants qui ont fait la preuve de leur dynamisme en s'investissant dans des « projets » (qu'ils soient de type entrepreneurial ou associatif, sportif, artistique ou touristique, etc.). Bastien Géraud affirme ainsi sélectionner « des mecs qui ont fait des choses », même s'il serait plus exact de préciser qu'il s'agit de « choses » jugées intéressantes selon ses propres critères : comme il le dit lui-même, « un stage d'assistant chais pas quoi...comptable...chez Michelin » ne relève pas de la catégorie des « choses intéressantes », tandis qu'un tour de France à pied s'y inscrit pleinement.

Cette manière de présenter les choses – préférer un étudiant qui a fait un tour de France à pied plutôt qu'un stage en comptabilité – peut sembler paradoxale d'une première manière. Certains responsables de formation vont jusqu'à prétendre qu'un investissement qui aurait été jusque-là exclusivement d'ordre scolaire constituerait un trait pénalisant dans un dossier de candidature, voire même que de (trop) bons dossiers scolaires dénoteraient des personnalités susceptibles d'être ternes et uniformes<sup>1000</sup>, à l'inverse justement des « personnalités atypiques » qui sont recherchées. Cette posture peut apparaître assez étonnante, notamment au sein des formations qui recrutent justement parmi une élite scolaire (comme le programme *HEC-Entrepreneurs* et le *MS Entrepreneurs*). Mais, à des niveaux scolaires inférieurs, comme par exemple dans la LP, le paradoxe est aussi présent : ce sont en effet les meilleurs élèves des IUT et BTS (qui ont eux-mêmes déjà suivi des filières post-bac sélectives) qui sont les plus susceptibles de candidater (les autres poursuivant moins fréquemment leurs études), donc des élèves qui ont logiquement consacré du temps et de l'énergie à leurs études. Il s'agit en réalité de ne pas prendre ce mépris pour l'investissement scolaire antérieur « au pied de la lettre ». Les responsables de ces formations cherchent à recruter des étudiants qui ont fait leurs preuves d'un point de vue scolaire (relativement au niveau exigé) mais qui savent ou ont appris<sup>1001</sup> à afficher cette distance par rapport à l'ordre scolaire, qui est naturelle dans certains milieux sociaux plus dotés en capital économique qu'en capital culturel, comme la bourgeoisie d'affaires (dont sont majoritairement issus les étudiants de HEC) ou le milieu des artisans et commerçants en ce qui

---

banales pour tenter d'expliquer ce que serait « une erreur de casting » : « quelqu'un qui ne vient pas en cours, ne s'implique pas ». Nous reviendrons, de manière plus systématique, sur ces contradictions dans la partie qui suit.

<sup>1000</sup> On retrouve en fait ces formes de « dévalorisation du scolaire », de manière plus ou moins marquée, à tous les échelons de l'institution scolaire (de l'école maternelle aux classes préparatoires).

<sup>1001</sup> Par exemple, en classe préparatoire commerciale, dans le cadre de l'exercice de l'« entretien de personnalité ».

concerne les étudiants de la LP. On peut transposer le constat général de Pierre Bourdieu, selon lequel « l'École choisit ceux qui la choisissent parce qu'elle les choisit »<sup>1002</sup>, à l'univers de la formation à l'entrepreneuriat en considérant que ces filières sont avant tout à la recherche de candidats possédant un habitus conforme aux attentes explicites et implicites de leur monde professionnel et social de référence. Ainsi, par exemple, à l'inverse des fils de patrons, les fils d'enseignants, quand ils sont « ces sortes d'oblats, voués dès la prime enfance à une École à qui ils ne peuvent rien opposer puisqu'ils lui doivent tout et en attendent tout »<sup>1003</sup>, ne constituent pas le public naturel de ces formations, que d'ailleurs – sauf cas exceptionnels d'alternation réussie<sup>1004</sup> – ils ne choisissent pas, pas plus qu'elles ne les choisissent.

La seconde dimension paradoxale de cette quête de parcours et de personnalités « atypiques » est (comme l'a suggéré implicitement François Roueff dans l'extrait d'entretien ci-dessus) qu'elle prend aujourd'hui des formes suffisamment banales et homogénéisées, pour que les candidats se préparent de plus en plus à l'application de ce type de critères de sélection et que, par conséquent, soit affaibli (du moins, à l'intérieur de certains espaces sociaux) leur pouvoir discriminant. Les étudiants, à mesure que l'usage de ce type de critères liés à la « personnalité » et à l'« expérience », se banalise dans des procédures de recrutement en vigueur aussi bien dans l'univers scolaire que professionnel, sont ainsi de plus en plus nombreux à chercher à agrémenter leur *curriculum vitae* d'expériences associatives, de séjours à l'étranger voire d'expériences entrepreneuriales dont ils connaissent la valeur distinctive à l'entrée de certains cursus.

Un étudiant, inscrit dans le master 2 *Accompagnement entrepreneurial*, explique par exemple que, pour compenser un cursus universitaire assez médiocre et augmenter ses chances d'être accepté dans un master 2 de management quel qu'il soit, avait décidé, l'année précédente, de créer une petite entreprise. Refusé dans des masters scolairement plus sélectifs et accordant moins de valeur à cette « expérience entrepreneuriale » (comme des masters en finance ou en marketing), il a finalement été accepté dans le M2 *Accompagnement entrepreneurial* à l'issue d'un entretien au cours duquel il a longuement été question de cette expérience « atypique » : « Ouais, j'ai créé mon entreprise, ça a joué aussi. L'entretien s'est pas trop mal passé avec M. Benslimane ». Une fois en M2, il a arrêté son activité et n'envisage pas forcément de re-crée un jour une entreprise, comme il l'explique dans cet extrait d'entretien :

---

<sup>1002</sup> Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État*, *op.cit.*, p. 144.

<sup>1003</sup> *Ibid.*

<sup>1004</sup> Il faudrait, pour chaque cas, mettre au jour de manière fine les ressorts sociaux de ce type de conversion improbable.

« C'était au mois d'avril de l'an dernier et comme j'étais pris pour le master, j'ai arrêté. Pour l'instant, je laisse de côté. Il n'y avait pas énormément de risques avec le régime que j'ai choisi. Je me suis dit, je vais me lancer, ce sera une première expérience et *ça le fait sur le CV*. C'est vraiment une chose de bien sur le CV. <sup>1005</sup>»

Au-delà des « expériences » en elles-mêmes (celle d'Adam restant d'ailleurs relativement plus atypique que des séjours à l'étranger ou des investissements associatifs qui sont en passe de devenir des « lignes obligatoires » sur les CV de certains étudiants), nombre de formations préparent explicitement les élèves à mettre en valeur ce type d'expériences. Que l'on pense aux classes préparatoires commerciales, qui entraînent leurs élèves à ces « entretiens de personnalité » qui font partie des épreuves d'admission en école de commerce ou aux préparations à l'ENA qui, de la même façon, préparent leurs candidats à un « grand oral » dans lequel ils doivent savoir mettre en valeur leur personnalité, tout se passe comme si on assistait à un processus de scolarisation de catégories de recrutement, qui avaient pourtant été importées du monde de l'entreprise comme des manières de contrer les catégories scolaires classiques. Muriel Darmon écrit qu'on a « institué le travail sur la personnalité comme travail scolaire »<sup>1006</sup> sans qu'on puisse finalement trancher si c'est d'une déscolarisation de l'univers académique dont il s'agit ou d'une scolarisation des catégories entrepreneuriales<sup>1007</sup>.

## 2. Inculquer en priorité des « savoir-être »

Les « savoir-être » sont au cœur, non seulement des processus de sélection des étudiants, mais aussi de la formation elle-même.

La consultation du Référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre »<sup>1008</sup> permet tout d'abord de constater que ce type d'entreprise vise largement la formation de « personnalités » et de « caractères ». L'objectif général de cette entreprise, tel qu'il est annoncé au début du texte, est celui d'insuffler un esprit d'entreprendre – puisqu'« il n'est pas inné ou donné, mais se construit » – défini comme « des *représentations identitaires*, mais aussi des *attitudes* et des *compétences* sur lesquelles l'éducation et la formation peuvent agir. »<sup>1009</sup> Sont ensuite distingués dans le document, les « **compétences transversales** » et les

---

<sup>1005</sup> Entretien avec Adam (30 ans), réalisé, le 30/02/13.

<sup>1006</sup> Muriel Darmon, *Classes préparatoires, La fabrique d'une jeunesse dominante*, op.cit., p.287.

<sup>1007</sup> Voir partie III de ce chapitre.

<sup>1008</sup> Les conditions de son élaboration ont été détaillées dans le chapitre trois.

<sup>1009</sup> C'est nous qui soulignons.

« **compétences de gestion** » que visent respectivement les phases de sensibilisation (niveau licence) et de spécialisation (niveaux master et doctorat).

La lecture de ces différentes liste de compétences dénote la place centrale attribuée à la formation de qualités *morales* (motivation, sens de l’effort, volonté, détermination), *psychologiques* (connaissance de soi, développement de soi, prise de confiance, s’accomplir, se réaliser, être rêveur et réaliste à la fois) et *relationnelles* (savoir travailler en équipe, communiquer, avoir du *leadership*), au développement de *traits de personnalités* ou de *caractère* (créativité, autonomie) ou encore à l’adoption de *manières de se comporter* (prise de risque, prise d’initiative). Ces « savoir-être » constituent l’essentiel de ce qui est désigné sous la rubrique des « compétences transversales » (appelées aussi « attitudes entrepreneuriales » dans le court texte introductif de la partie consacrée à la sensibilisation). Les autres compétences attendues (que nous analyserons plus précisément dans le point suivant consacré aux savoir-faire) relèvent majoritairement de la discipline des sciences de gestion. Si elles figurent en nombre plus restreint que les compétences transversales dans la phase de sensibilisation, cette répartition est inversée en phase de spécialisation.

L’examen des « savoir-être » visés par les différents dispositifs étudiés permet ensuite, d’une part, de confirmer leur prégnance dans toutes ces formations et, d’autre part, de préciser en quoi ils consistent plus précisément dans chacune d’entre elles<sup>1010</sup>.

**Tableau 15 : les « savoir-être » dans les dispositifs de formation à l’entrepreneuriat**

<p><i>Masteriales</i></p>	<p>« L’essentiel, c’est l’<b>ouverture d’esprit</b> que ces modules donnent! Ils ont une utilité pratique, quoi, d’insertion professionnelle puis surtout ça fait <b>tomber des barrières sur des représentations, sur le monde de l’entreprise</b>, sur ces choses-là quoi! »  <i>(Alain Bayard, créateur et ancien directeur du PEE)</i></p> <p>« On veut former vraiment des gens qui ont le profil d’entrepreneurs, ou d’intrapreneurs. Ça, c’est la première condition, des gens qui sont <b>capables de se prendre en main, très rapidement, d’avoir des initiatives</b>, même au sein d’une associa...d’une entreprise. »  <i>(Mohammed Saghir, ancien directeur du PEE)</i></p>
---------------------------	---

<sup>1010</sup> Nous reproduisons, dans le tableau ci-dessous des extraits des programmes d’étude ainsi que (dans la mesure où ces documents étaient très inégaux selon les formations voire inexistant dans certaines) des extraits d’entretiens menés avec les responsables, qui donnent des indications sur les « savoir-être » visés par les formations.

	<p>« L'objectif, c'est <b>travailler sur des freins culturels</b> par rapport à l'entreprise, de dire l'entreprise, c'est pas forcément la grande entreprise, hégémonique etc., il y a les PME, les TPE, etc. C'est humain » (<i>Mohammed Saghir</i>)</p>
<b>LP</b>	<p>« Pour moi, c'est cette <b>capacité à travailler en équipe</b> qui est...en général, le porteur de projet, c'est <b>le créatif, il est fou, il est totalement barré</b>, heureusement d'ailleurs! Lui, il a <b>une vision, il est allumé, il est illuminé complet</b>. Et heureusement, derrière, on a les gestionnaires qui travaillent. On essaie de monter les équipes comme ça, il y a quelques dissensions, il y a quelques jalousies, ça pose des problèmes. Et donc pour moi, l'essentiel, c'est <b>l'apprentissage de la vie professionnelle</b>. Je leur dis : "ce que vous voyez là, encore, c'est gentil; dans le futur, ça risque d'être beaucoup plus méchant, hein! Attendez-vous à autre chose!" » (<i>Xavier Pero, directeur de la LP</i>)</p> <p>Dans la maquette, notons que l'une des six UE est par ailleurs intitulée « <b>UE Développement personnel</b> ».</p>
<b>24 H Chrono</b>	<p>« <b>donner envie d'oser, d'inventer, d'expérimenter</b> », « <b>révéler l'individu et ses talents</b> », « <b>travailler en équipe-projet</b> », « <b>connecter au réel et stimuler la réactivité</b> », « <b>donner l'envie d'entreprendre/valider l'envie d'entreprendre</b> », « <b>développer et révéler un potentiel entrepreneurial</b> », « <b>construire une vision de l'entrepreneuriat au travers d'un test grandeur nature</b> ». (Extrait de la liste des objectifs pédagogiques poursuivis figurant dans un document de présentation de la formation, intitulé « Synthèse qualitative 2010. Les 24 Heures Chrono d'Advancia_saison 3).</p> <p>Cette liste est complétée par la mention de trois types seulement de savoir-faire (« être capable de formaliser un projet de création d'entreprise en temps limité », « comprendre et utiliser les concepts du <i>business plan</i> », « présenter ce projet à l'oral à un jury constitué de professionnels de l'entrepreneuriat »).</p>
<b>TD d'Initiation à la vie économique</b>	<p>« L'objectif, c'est de ne pas faire non plus de prosélytisme en faveur de la création d'entreprise mais de <b>rendre les étudiants autonomes, le plus autonomes possible</b>, dans un contexte de compréhension des mécanismes économiques d'une entreprise » (<i>Hervé Henri, chargé du TD</i>)</p>
<b>MS</b>	<p>« Le diplôme est ouvert à un public de jeunes diplômés (2/3) et de cadres expérimentés (1/3). Et ça, c'est aussi très riche. Et très singulier. Parce que ce sont des populations qui en fait se complètent. Les jeunes diplômés, ils sont un peu tout fous, ils n'ont peur de rien. Et comme ils n'ont pas encore pris beaucoup de claques dans la vie, ils se lancent beaucoup plus facilement [...]. Les cadres expérimentés, eux, ils vont être plutôt du côté de la planification, forcément, parce qu'ils ont pris des claques et ils ont senti que ça pouvait faire mal. Donc ils réfléchissent un peu, et parfois trop.</p>

	<p>Et donc <b>c'est très riche de mettre ces deux populations l'une à côté de l'autre car elles se complètent ou, en tous cas, elles se challengent</b> »  <i>(Bastien Géraud, directeur du MS )</i></p> <p>Les « savoir-être » apparaissent explicitement, dans le programme de formation, sous la forme de trois modules (sur les vingt-et-un proposés) intitulés :</p> <p><b>Entrepreneurial Leadership</b>  <b>Team building</b>  <b>Séminaire Créativité</b></p>
<p><b>HEC-Entrepreneurs</b></p>	<p>« J'essaie de leur faire comprendre que c'est pas leur dernière année d'étude mais la première année de leur vie professionnelle. D'ailleurs, en vous parlant là, je me dis que je devrais faire un <b>rite initiatique</b> : les faire entrer puis ressortir pour réentrer avec une nouvelle identité de professionnel. "Vous n'êtes plus des potaches », je leur répète ça." »  <i>(François Roueff, directeur de HEC-Entrepreneurs)</i></p> <p>Une part importante des unités qui composent la formation vise à forger un type de comportement ou de représentation (un « esprit ») :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Séminaire Ent'raid : randonnée censée créer <b>cohésion et esprit d'équipe</b></li> <li>➤ Séminaire Ent'raid 2 : séjour hors-les-murs pour renforcer cet <b>esprit d'équipe</b> et découvrir l'<b>esprit de service</b> (lors d'une journée à l'École hôtelière de Lausanne)</li> <li>➤ Séminaire École navale : regards croisés sur la conduite de situations extrêmes : forger des qualités de <b>leadership</b> (au contact d'élèves officiers)</li> <li>➤ Mission redressement : développer le <b>goût (raisonnable) du risque</b></li> <li>➤ Séminaire Darty : forger des <b>capacités de vente</b> et d'<b>adaptation sociale</b> (« C'est trop drôle de voir ces jeunes filles, plus versaillaises les unes que les autres se retrouver à vendre des aspirateurs ! Je vais les voir, je rigole trop. L'an dernier, il y avait Victoire de Villepin, qui s'est retrouvée dans une zone, vraiment la zone...et voir Victoire de Villepin là-bas !! Mais elle le faisait très bien ! »  <i>(François Roueff)</i></li> <li>➤ <i>Learning expedition</i> : découvrir l'<b>esprit entrepreneurial</b> de la Silicon Valley</li> <li>➤ Séminaire transversal de <b>développement personnel</b></li> <li>➤ Séminaire de <b>leadership et créativité</b></li> </ul> <p><i>(Liste établie à partir du « Livret pédagogique de la formation » et des entretiens avec son directeur et des anciens étudiants)</i></p>

Cette approche comparée permet de constater que les « savoir-être » que les formations à l'entrepreneuriat proposent d'inculquer consistent essentiellement en des *représentations* (i.e. donner envie aux étudiants d'entreprendre ou même simplement les « réconcilier » avec l'univers de l'entreprise) et en un ensemble de *manières d'être* conformes à celles attendues

dans l'univers entrepreneurial. Cette place des « savoir-être » est d'autant plus forte qu'il ne s'agit pas tant, comme dans les formations professionnalisantes « ordinaires », de former à un métier que de convaincre des bienfaits de l'entrepreneuriat et de façonner des « personnalités hors-du-commun » prêtes à entreprendre.

Notons qu'une importance inégale est cependant accordée aux « savoir-être » dans les différentes formations. Si les dispositifs de sensibilisation s'y réduisent quasiment, les dispositifs de formation semblent y accorder une importance plus (à HEC) ou moins (dans la LP et le MS) grande. Dans ces formations spécialisées, la transmission de savoir-faire reste toujours importante et ces derniers sont d'un niveau plus élevé.

### **3. Transmettre aussi des savoir-faire ?**

Comme c'est le cas dans la plupart des formations à visée professionnalisante, les savoirs transmis relèvent plus de *techniques* susceptibles d'être mises en application que de connaissances théoriques. Et c'est en tous cas comme cela que sont majoritairement présentés les contenus des formations étudiées. Leur sélection comme leur transmission sont essentiellement effectuées à partir du projet entrepreneurial réalisé par les étudiants sous forme d'un plan d'affaires : c'est à travers les besoins que nécessite cette opération que sont définis les savoir-faire à inculquer et c'est à travers leur mise en pratique et leur expérimentation qu'ils sont censés être intériorisés par les étudiants ; ce qui n'empêche pas l'existence de quelques cours classiques, dans lesquels sont délivrés des savoirs et des techniques, et qui sont même parfois suivis d'interrogations écrites tout à fait scolaires.

La lecture du référentiel donne une première indication de la nature de ce qui est désigné dans ce document les « compétences de gestion attendues ». Elles restent très générales dans le cadre de la phase de sensibilisation, tournant principalement autour de la connaissance des principales étapes du développement d'un projet d'entrepreneuriat : il s'agit, pour l'étudiant « sensibilisé », d'être capable d'identifier des opportunités, d'imaginer des produits et services, de structurer le projet et de réaliser le plan d'affaires. Lors de la phase de spécialisation, une maîtrise plus approfondie de ces différentes étapes est recherchée. L'énoncé de ces compétences est précisé à l'aide de concepts de gestion plus sophistiqués (dynamique concurrentielle, opportunité stratégique, concepts de finance et de comptabilité, comme le prix de revient, le point mort ou les besoins en fonds de roulement, concepts de marketing). Il est aussi attendu une maîtrise des « fondamentaux » de certains domaines du droit (principalement

droit de la propriété intellectuelle, droit des affaires, droit du travail, droit des sociétés) ou encore de techniques de communication. Les compétences attendues comprennent donc à la fois des notions théoriques (savoir par exemple ce qu'est la propriété intellectuelle ou le point mort) et des techniques (savoir par exemple développer une stratégie marketing). Mais c'est leur mobilisation dans la mise en œuvre d'un projet concret qui constitue à la fois la méthode et l'objectif pédagogiques.

La consultation des programmes d'étude de plusieurs des dispositifs de formation étudiés (la LP, le MS *Entrepreneurs* et le programme *HEC-Entrepreneurs*) indique que les savoir-faire enseignés correspondent à peu près à ceux indiqués dans le référentiel, même si leur déclinaison précise peut différer.

**Tableau 16 : Les savoir-faire dans les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat**

**1. LP *Création d'entreprises*** (extrait de la maquette habilitée dans le cadre du contrat quadriennal 2011-2014)<sup>1011</sup>

***UE1 - ENVIRONNEMENT GENERAL - 84 H (6 ects)***

*Contexte juridique et fiscal*  
*Relations institutionnelles*

***UE2 - STRATÉGIE ET MANAGEMENT DE PROJET - 170 H (12 ects)***

*Stratégie de l'entreprise, marketing stratégique, plan d'affaires*  
*Management et stratégie des Ressources Humaines*  
*Jeu d'entreprise*  
*Rencontres professionnelles (salons)*

***UE3 - TECHNIQUES DE GESTION ET DE COMMUNICATION - 150 H (12 ects)***

*Marketing opérationnel*  
*Comptabilité générale et gestion*  
*Contrôle de gestion - finances*  
*Outils informatiques - web communication*

Sur les six unités d'enseignement (UE), l'une est consacrée au stage, l'une à la réalisation du projet tutoré (le plan d'affaires), l'une (on l'a vu) au développement personnel. Restent les trois UE ci-dessus, qui sont consacrées aux différentes spécialités de la gestion ainsi qu'à des domaines de connaissance complémentaires, dont la présence est justifiée, dans leurs intitulés, par la mention de leur utilité dans l'univers professionnel : il est question ainsi d'*outils* informatiques, de *contexte* juridique et fiscal.

<sup>1011</sup> Dans ce tableau, figurent, caractères italiques les extraits de programme reproduits sans aucune modification de notre part. Le reste, en caractères normaux, est le commentaire que nous en faisons.

## **2. MS *Entrepreneurs*** (extrait du programme d'études 2013-2014) :

<i>Bases du marketing</i>	<i>Ingénierie Financière</i>
<i>Business Model</i>	<i>La vente - Go to Market</i>
<i>Comptabilité financière</i>	<i>Marketing de l'innovation</i>
<i>Conduite du changement</i>	<i>Private Equity</i>
<i>Contrôle de gestion/ analytique</i>	<i>Protection de l'Innovation</i>
<i>Corporate Entrepreneurship</i>	<i>Séminaire Négociation</i>
<i>Developing E-Business Websites</i>	<i>Séminaire RH</i>
<i>Dispositifs d'aide</i>	<i>Séminaire RSE</i>
<i>Droit (Toolbox)</i>	<i>Strategy</i>

Ces modules, d'une durée moyenne d'environ deux jours chacun, correspondent à la partie la plus académique de la formation, c'est-à-dire sa partie « cours », à laquelle il faut rajouter les trois cours visant le développement de « savoir-être » précédemment mentionnés. Le reste de la formation est consacré à des missions, des stages et à la réalisation du *business plan* (intitulé « fil rouge de la formation »), le tout sous la supervision de *coachs* qui accompagnent le travail des différents groupes.

Le principe de modules indiqués dans cet encadré est de donner, essentiellement aux non gestionnaires (c'est en cela que le master ne s'adresse pas en priorité à des étudiants sortant d'écoles de commerce ou de filières de gestion) les notions des différentes spécialités de gestion (marketing, stratégie, leadership, comptabilité, contrôle de gestion, etc.) mais aussi de droit considérées comme essentielles à l'entrepreneuriat. Figurent aussi des modules correspondant plutôt à l'enseignement de savoir-être (créativité, leadership, team building...).

## **3. Programme de *HEC-Entrepreneurs*** (extrait du programme d'études 2013-2014) :

### ***Cours et contrôle de connaissances (3 crédits)***

*Les séminaires de l'année sont complétés par des cours correspondant aux connaissances nécessaires au bon accomplissement de chaque mission. Ces cours sont regroupés en début de mission, le mercredi et le samedi en cours de mission.*

*Ces cours sont les suivants :*

- Entrepreneuriat (24 heures)*
- Comptabilité pour l'entrepreneur (48 heures)*
- Finance entrepreneuriale (24 heures)*
- Droit pour l'entrepreneur (18 heures)*
- Marketing et stratégie (24 heures)*

*Ils font l'objet d'un contrôle de connaissances sous forme d'un examen écrit de trois heures sur l'ensemble des cours qui a lieu avant la fin du deuxième trimestre et de contrôles partiels à la diligence des professeurs responsables.*

Ces cours ne correspondent qu'à 3 crédits sur les 60 ou 75 qui composent la formation<sup>1012</sup>. Ils sont pensés comme des supports, fournis en amont de la réalisation de travaux appliqués (les « missions ») par les étudiants.

<sup>1012</sup> 60 pour le programme grande école, 75 pour le mastère spécialisé (MS).

Le contenu technique des dispositifs de formation à l'entrepreneuriat correspond ainsi d'abord aux « fondamentaux » des différentes spécialités des sciences de gestion (stratégie, marketing-vente, gestion des ressources humaines, comptabilité, finance...) considérés comme utiles au développement d'un projet entrepreneurial. Il est complété d'éléments issus de spécialités annexes comme le droit, la communication ou l'informatique, dont la présence est légitimée également par leur utilité directe. Ces contenus, même dans les formations dans lesquelles ils font l'objet de cours classiques (dans la plupart des dispositifs de sensibilisation, ils sont seulement distillés au fil des demandes des étudiants donc plus difficilement objectivables), sont fournis comme des « outils » et non comme des savoirs désintéressés, *i.e.* ayant en eux-mêmes leur propre finalité.

Notons enfin que, des entretiens menés avec les étudiants et des réponses aux questionnaires qui leur ont été adressés, ressort une critique assez marquée de la portion trop congrue accordée à la transmission de contenus précis et une certaine frustration de ne pas avoir appris plus précisément à « créer une entreprise ».

C'est ainsi, par exemple, qu'à la question « *Quel bilan faites-vous avec un peu de recul de votre participation à ce séminaire?* » qui figurait dans le questionnaire soumis aux participants des *Masteriales*, les quelques critiques formulées (moins nombreuses que les éléments de satisfaction) portent essentiellement sur ce point :

- « *Formation un peu trop courte (mais très plaisante)* »
- « *Pas eu beaucoup d'apports théoriques sortis du cadre scolaire. Je n'ai toujours pas de réponses à certaines de mes questions : Comment devient-on entrepreneur ? Quelles démarches devons-nous faire ?* »
- « *les enseignants sont sympas, mais j'aurais aimé avoir plus d'échange avec eux, j'aurais aimé de vrais commentaires sur nos travaux, après les avoir représentés. Personnellement, je suis restée à ma soif, voulant savoir ce qu'ils ont pensé, quels sont nos points forts, et faibles, pour pouvoir vraiment en tirer le bénéfice* »
- « *C'est cet aspect [le fait que l'innovation compte plus que les chiffres] qui m'a permis de voir que ce séminaire ne se rapprochait pas tant de la réalité même s'il constituait une bonne introduction en la matière...* »
- « *je regrette l'absence d'une petite séance de formation sur les documents (compte de résultat prévisionnel, business plan, etc.) qui sont familiers pour nous, économistes de l'entreprise, mais restent pour la plupart des étudiants méconnus et sont peu accessibles d'un premier abord.* »

Les étudiants qui ont suivi des formations plus approfondies, d'un semestre comme le TD d'*Initiation à la vie économique* ou d'une année complète comme la LP et même *HEC-Entrepreneurs*, livrent le même type de remarques quant à la légèreté des contenus transmis. C'est par exemple le cas de Konnaly qui, si elle a par ailleurs apprécié le TD d'*Initiation à la*

*vie économique* et ne tarit pas d'éloge sur l'encadrant, a jugé que l'enseignement dispensé n'a pas permis d'arriver à maîtriser des notions de gestion précises ni d'apprendre à réaliser correctement ce qu'elle appelle « le tableau de gestion » (et qui consiste dans la partie financière du plan d'affaires) :

« Le tableau de gestion... euh, il nous l'apprenait un peu mais... je sais pas, on a passé, quoi, deux cours dessus, deux trois cours... franchement... en tout cas pour moi, **c'était pas du tout suffisant**. En plus, entre les cours... enfin, tu sais, on n'allait pas avoir un exam dessus, donc c'était pas un truc où tu révisais, où tu vas apprendre par cœur la technique, parce que tu savais que tu vas être interrogé sur un truc. Et il n'allait pas passer trois heures sur le tableau à expliquer jusqu'à ce que tu aies compris le tableau quoi, tu vois. »<sup>1013</sup>

Adrien (étudiant de vingt-trois ans, de la LP *Création d'entreprises*) regrette pour sa part l'insuffisance de l'enseignement de droit :

« Mais il aurait fallu aussi une grosse autre partie plus concrète "sur qu'est-ce qui se passe quand il se passe ça ? ", "quand tu veux embaucher, qu'est-ce que tu dois faire ? ", enfin des trucs un peu plus concrets. Il nous a manqué... parce que le droit, quand tu crées ton entreprise, c'est quand même... t'es obligé de le maîtriser ou alors tu te prends un avocat. Mais si tu ne maîtrises pas le droit, tu fais des conneries. C'est con mais rien que sur le statut, il y a des choses à mettre, au cas où ça se passe mal ou, si ça se passe bien, que ce soit protégé, etc. Et nous, **on n'a pas ces compétences-là à la fin de la licence**. Il a manqué une énorme partie du droit, je pense. »<sup>1014</sup>

Une autre étudiante de la même formation (Marianne, trente ans) critique, pour sa part, un manque d'encadrement pédagogique pour la réalisation de partie financière du *business plan* :

« **Nous on n'a pas eu de trame, rien du tout, c'était un peu horrible à faire**. Je sais pas si d'autres [dans d'autres formations] ont des trames... mais nous, on a rien eu, c'est au *feeling*, quoi, t'es là, t'as pas de support, t'as rien... Pour toute la partie offre, concepts, machin, on n'a eu aucune trame. Et sur la partie financière, on n'a rien eu non plus, c'est démerde-toi. Tous les *business plans*, ils sont complètement différents, en termes de dossiers financiers : t'en as qui ont fait des plans de financement, t'en as qui en ont pas fait. [...]

Katia, elle s'est arrachée les cheveux, je crois que jusqu'à la fin, elle a bidouillé pour... mais en fait, ça colle pas, si tu refais les chiffres, ça colle pas. Je crois qu'Idon, il s'en est rendu compte, mais c'est abusé parce qu'elle lui a demandé de l'aide mais il lui a dit "les erreurs de calcul, je suis pas là pour les corriger". Il n'y avait pas qu'une erreur de calcul. C'était un peu galère quand même. »<sup>1015</sup>

Même à *HEC-Entrepreneurs*, où le niveau académique est vraisemblablement plus élevé, des anciens étudiants indiquent que les contenus de formation ne sont finalement pas ce qu'il y a de plus important. C'est ce que Louis (vingt-sept ans), qui en est sorti un an avant l'entretien<sup>1016</sup>

---

<sup>1013</sup> Entretien (16/04/12)

<sup>1014</sup> Entretien (19/12/12)

<sup>1015</sup> Entretien (25/05/12)

<sup>1016</sup> Entretien (28/12/16).

et monte aujourd'hui son entreprise, souligne en creux en insistant sur le fait que la plus-value de la formation est d'abord les relations qu'on y noue :

« Moi, j'ai peut-être pas assez profité de ce master car j'avais déjà rencontré mon associé et on avait déjà une idée. J'aurais sans doute pu me lancer directement. Le master, c'est vraiment un bon moyen pour rencontrer une équipe, puis c'est fait pour ça. C'est fait pour ça ! C'est ces rencontres qui permettent de créer des très belles boîte. [...] Moi, ça m'a donné un peu confiance en moi mais, après...on peut pas vraiment apprendre à être entrepreneur. Bon, ça m'a sans doute appris à éviter des erreurs...après, l'autre moyen d'apprendre à éviter les erreurs, c'est de se lancer directement. Les deux étaient possibles »

Ce sentiment, partagé par de nombreux étudiants, de n'avoir pas beaucoup appris dans ces formations est sans doute aussi, en partie du moins, un effet de ces méthodes pédagogiques qui valorisent la construction par l'apprenant de son propre savoir. Cette inversion de la relation pédagogique, avec un professeur qui se fait animateur ou accompagnateur, n'est en effet pas toujours évidente pour l'élève. Sans avoir la prétention ici de trancher ce débat ancien sur l'efficacité des pédagogies actives<sup>1017</sup>, mon expérience d'enseignante m'a du moins donné à voir des élèves et des étudiants qui ont tendance à la fois à adhérer au discours dominant de la critique des formes verticales de transmission (comme le cours magistral) tout en se montrant, à l'image des étudiants interrogés dans cette enquête, déstabilisés par leur abandon et prompts à regretter alors de n'avoir « rien appris ». C'est d'ailleurs comme cela que Xavier Pero interprète – et cherche à délégitimer – ce type de critiques étudiantes :

« On n'est pas trop aérien, universitaire mais ce que les étudiants voudraient souvent, c'est plus du cours, plus potache. »<sup>1018</sup>

En conclusion des constats réalisés dans cette sous-partie (C), qui a porté sur le type de transmission à l'œuvre dans les formations étudiées, on peut se demander dans quelle mesure cette relative faiblesse des contenus enseignés n'est pas inhérente à un *curriculum* qui, sous couvert d'enseigner des savoirs et des techniques (relatifs à la création d'entreprises), viserait avant tout une forme de « redressement moral ». Michel Villette, à propos des stages de formation permanente à destination des cadres qu'il étudie, parle de « pédagogie du redressement ». Décrivant précisément des exercices effectués dans le cadre de ces sessions, il explique que « l'illusion d'un apprentissage technique trouve crédit parce qu'elle se confond complètement avec la technologie de répression des comportements dont elle concourt à dissimuler la fonction » ; et que la pédagogie mise en œuvre « permet d'atteindre la personnalité

---

<sup>1017</sup> Voir sur ce sujet Stéphane Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

<sup>1018</sup> Entretien (01/03/12).

des élèves dans ses aspects les plus intimes et jusque dans leur hexis corporelle, sans que ces effets soient jamais consciemment reconnus comme tels. »<sup>1019</sup> Le contenu idéologique des formations à l'entrepreneuriat sera questionnée plus en détail dans le dernier chapitre mais on peut dès à présent poser la question d'une forme possible de « tromperie » d'étudiants désireux d'apprendre des techniques, dans le cadre de dispositifs destinés en réalité à leur inculquer avant tout un contenu principalement normatif. Une autre comparaison, avec ce qui se joue dans une formation déployée dans un tout autre univers social, peut être éclairante. Dans les stages de formation au BAFA qu'elle étudie, Vanessa Pinto donne ainsi à voir une formule qui revient « à nier, parmi les rôles des formateurs, la transmission de savoirs et de méthodes et l'évaluation de leur acquisition, au profit de la **détection et du développement de dispositions** à l'animation »<sup>1020</sup>. Cette analyse pourrait s'appliquer aussi qui se joue dans les formations à l'entrepreneuriat.

Le triple objectif de préparation à l'univers professionnel, de détection et de formation de « personnalités exceptionnelles » et enfin de prosélytisme en faveur de la création d'entreprise, que poursuit la formation à l'entrepreneuriat, en font nécessairement un cursus doté – et affichant – des propriétés anti-scolaires et anti-académiques. Partant, le développement de ce type de *curriculum*, en contribuant à asseoir le principe utilitariste des études comme accumulation de capital humain et développement de l'« entreprise de soi »<sup>1021</sup>, constitue un vecteur sérieux de remise en question du modèle académique classique. En même temps, cette installation de l'entrepreneuriat n'est rendue possible que grâce à un processus d'affaiblissement préalable des barrières entre l'univers académique et professionnel, déjà bien avancé<sup>1022</sup>, l'extension du domaine de l'entrepreneuriat contribuant alors à son tour à cette redéfinition l'une par rapport à l'autre des catégories de l'« académique » et du « professionnel ».

Il s'agit, dans le dernier mouvement de ce chapitre, de changer notre regard sur ce processus d'interpénétration des univers académique et entrepreneurial, en nous intéressant au processus

---

<sup>1019</sup> Michel Villette, « Psychosociologie d'entreprise et rééducation morale, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, 1976, p. 63.

<sup>1020</sup> Vanessa Pinto, « Une pédagogie anti-scolaire aux frontières de l'école. Le cas des formateurs BAFA », *op.cit.*, p. 206. C'est moi qui souligne.

<sup>1021</sup> Hélène Stevens, « Autonomie récusée, autonomie fabriquée. Informaticiens à l'épreuve de l'Entreprise de Soi », *op.cit.*, p. 90-112 ; Sarah Abdelnour, Anne Lambert, « "L'entreprise de soi", un nouveau mode de gestion politique des classes populaires », *op.cit.*

<sup>1022</sup> Marianne Blanchard, « Développer la recherche et maintenir la professionnalisation. Les écoles de commerce françaises face aux transformations de l'enseignement supérieur européen », *op.cit.*

inverse – qui est déjà apparu en creux de notre analyse<sup>1023</sup> – de mise en discipline de l'entrepreneuriat.

### III. ... à la disciplinarisation de l'entrepreneuriat

« Les sciences de gestion ont toutes les apparences de la science. Elles s'en donnent l'allure, avec ses rites et ses institutions... [...] Quelques voix sceptiques ou discordantes s'élèvent de-ci de-là [...] assurent que le projet même d'une science de gestion est illusoire, que la gestion est un art qui ne peut ni ne doit être enfermé dans le *logos* scientifique, que l'objet que constitue les pratiques gestionnaires n'est pas justiciable d'une approche scientifique (Drucker 2005).

Mais tout cela n'a pas grande importance au quotidien : on y pense distraitement, et puis on retourne à son article, à ses bases de données, à ses entretiens, à ses analyses statistiques, pour publier dans les bonnes revues, trouver un bon poste dans le bon laboratoire, celui de la bonne université, et croiser sur le campus les collègues des départements de physique, de sciences de l'ingénieur, de biologie, sociologie, d'économie, pester avec eux contre les tracasseries administratives, se lamenter du niveau des étudiants, et exciter gentiment les jalousies à force de récits de congrès au long cours. **On fait partie du club, c'est sûr.** »

*Erwan Lamy, in « Le désir de faire science de gestion, Le Portique [En ligne], 35, 2015, document 2 (mis en ligne le 10 mars 2016, consulté le 15 juin 2016. URL : <http://leportique.revues.org/2814>).<sup>1024</sup>*

Le développement de programmes de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur peut être analysé comme une entreprise anti-scolaire et anti-académique, c'est-à-dire comme l'introduction de manières de faire, de penser, d'enseigner, etc. se référant à l'univers de l'entreprise et étrangères à celles ayant cours dans l'univers académique (notamment à l'université). Aussi frappante qu'elle paraisse, il serait cependant erroné de s'arrêter à la mise en lumière de cette dimension. Il nous faut aussi porter le regard sur les forces contraires qui traversent cet univers de formation. En cela, les analyses développées dans un récent dossier de la revue *Sociétés contemporaines*<sup>1025</sup> consacré à la fabrication de l'excellence sont extrêmement intéressantes et complémentaires de notre propre travail. Elles montrent en effet comment, dans différents univers de formation très divers

---

<sup>1023</sup> Dans ce chapitre mais aussi dans les chapitres 1 et 2.

<sup>1024</sup> Erwan Lamy, « Le désir de faire science de gestion », C'est moi qui souligne. Erwan Lamy est un sociologue (titulaire d'un doctorat en épistémologie, histoire des sciences et des techniques), en poste dans une école de commerce.

<sup>1025</sup> Julien Bertrand, Christel Coton, Muriel Darmon, Wilfried Lignier, Sabrina Nouiri-Mangold, Paul Pasquali, Manuel Schotté, « Faire l'excellence », *Sociétés contemporaines*, 102, 2016.

(classes préparatoires, section pour enfants précoces, écoles professionnelles, centre de formation sportive, etc.), les « processus de production de formes d'excellence sont traversés par la confrontation de logiques de classement plurielles »<sup>1026</sup>. Julien Bertrand *et al.*, dans l'un des articles, montrent ainsi comment des formations à visée expressément professionnalisante sont malgré tout « prises dans une double subordination, à un espace professionnel d'une part, et à l'espace scolaire d'autre part »<sup>1027</sup>. Si notre propre travail n'est pas centré sur la question des classements, il réfléchit de la même façon à la cohabitation et à la confrontation, au sein de l'univers de formation étudié, de ce qu'on pourrait aussi appeler différentes grandeurs<sup>1028</sup>.

Après avoir précédemment centré notre propos sur la *contestation* et la *déviance* par rapport à la forme scolaire qui se jouent dans ces formations, c'est maintenant aux formes d'*accommodation*, à la fois symboliques et matérielles, entre l'ordre scolaro-universitaire et l'ordre entrepreneurial que nous nous intéresserons. Envisagées comme des lieux de pénétration des logiques entrepreneuriales dans l'univers académique, les formations à l'entrepreneuriat doivent aussi être étudiées sous le rapport des processus d'académicisation (A) et de scolarisation (B) qui les traversent et contribuent en faire des formations ordinaires, loin de l'exceptionnalité du projet affiché de former des entrepreneurs (C).

### **A. L'invention d'une « science improbable »**<sup>1029</sup>

Comme nous avons déjà eu l'occasion de l'évoquer dans le second chapitre, un phénomène d'autonomisation de l'entrepreneuriat, comme discipline ou du moins comme sous-discipline des sciences de gestion en (sur le modèle étatsunien), est en cours de réalisation dans l'espace académique français. Les critiques, formulées à l'encontre de ce qui apparaît aux yeux de certains comme une « dérive académique » de l'entrepreneuriat<sup>1030</sup>, éclairent en creux

---

<sup>1026</sup> Julien Bertrand *et al.*, « Introduction. Les classements dans les institutions de formation », *Sociétés contemporaines*, 102, 2016, p. 11.

<sup>1027</sup> Julien Bertrand, Christel Coton, Sabrina Nouiri-Mangold, « Des écoles d'excellence en dehors de l'École. Formation au Métier et classements scolaires », *Sociétés contemporaines*, 102, 2016, p. 75-102. Les auteurs procèdent à la comparaison d'un centre de formation de footballeurs, de l'École des cours hippiques et de l'École spéciale militaire de Saint-Cyr.

<sup>1028</sup> Comme systèmes d'équivalences partagés, accords sur les qualités reconnues comme supérieures dans les différents mondes qui composent la société (les cités) (voir Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991).

<sup>1029</sup> Jean Leroy (dir.), « Sciences sociales improbables », *Genèses*, 29, 1997; Renaud Payre, « Le stade de l'expérience. Une incertaine « science communale » et la question de l'institutionnalisation disciplinaire des savoirs urbains », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 12, 2005, p. 97-116.

<sup>1030</sup> « Dérive » depuis longtemps dénoncée par rapport à la formation au management. Voir par exemple Henry Mintzberg, *Des managers, des vrais ! Pas des MBA. Un regard critique sur le management et son enseignement*, Paris, Éditions d'organisation, 2005.

certaines traits de ce processus d'académicisation, qui passe notamment par une improbable mise en discipline.

Cette mise en discipline de l'entrepreneuriat est facilitée par un contexte de forte transformation de l'univers de l'enseignement supérieur, au sein duquel on assiste, comme l'écrit Sophia Stavrou, à « un déplacement des anciennes frontières entre savoirs et pratiques »<sup>1031</sup>. Aux côtés des disciplines classiques, elle décrit l'émergence d'« objets d'étude transversaux, qui se situent à l'interface des discours scientifiques et des activités socio-économiques »<sup>1032</sup>. Si elle considère qu'on a dès lors affaire à une « rupture du modèle disciplinaire », on peut cependant penser que le fait que ces nouveaux objets aient été « construit[s] par projection dans les marchés socio-économiques »<sup>1033</sup> (elle cite par exemple « la communication, le journalisme, le management, le tourisme, le sport ») n'empêche pas certains d'entre eux de se couler dans les formes du modèle disciplinaire : c'est clairement le cas de la communication, du sport (devenu STAPS<sup>1034</sup>) ou justement de l'entrepreneuriat. Jean-Louis Fabiani définit une discipline comme « un corps de savoir entendu comme articulation d'un objet, d'une méthode et d'un programme ». Il précise que « la prégnance de la notion tient au fait qu'elle permet de penser conjointement l'organisation de la recherche et de l'enseignement, fondée sur la délimitation d'un type d'objet et la répartition de tâches spécifiques, et la cohérence d'un horizon de savoir entendu comme maîtrise cognitive croissante d'un objet préalablement défini comme limité »<sup>1035</sup>. Au regard de cette définition, l'élément décisif – à la fois conséquence et cause de ce processus de disciplinarisation de l'entrepreneuriat – est la constitution d'un corps d'enseignants-chercheurs spécialisé. Comme l'ont montré Fabienne Pavis, à propos des sciences de gestion<sup>1036</sup> ou encore Franck Cochoy, pour le marketing<sup>1037</sup>, c'est cette formation d'un *corps de spécialistes* au sein de l'Université, même s'il occupe une position de passeurs entre les deux univers, académique et entrepreneurial, et même s'il peut faire l'objet d'une remise en cause des deux côtés, qui rend possible la solidification d'un champ disciplinaire. *Faire exister et maintenir* l'entrepreneuriat

---

<sup>1031</sup> Sophia Stavrou, *Réforme de l'Université et transformations curriculaires: des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs*, op.cit., p. 17.

<sup>1032</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>1033</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>1034</sup> Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

<sup>1035</sup> Jean-Louis Fabiani, « Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? », *Pratiques*, 153-154, 2012, p. 133.

<sup>1036</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises* op.cit.

<sup>1037</sup> Franck Cochoy, *Une histoire du marketing*, op.cit.

à l'université, dans un contexte de concurrence avec les autres disciplines et filières de formation, conduit ses protagonistes à adopter les rites, les codes et les institutions qui fondent l'existence d'une spécialité dans l'univers académique, c'est-à-dire la font reconnaître à la fois comme un champ de recherche et une « matière » enseignable.

Désireux de faire reconnaître l'entrepreneuriat comme une véritable discipline de recherche et parce que c'est la recherche qui détermine principalement l'avancement de carrière des universitaires et qui est la plus prestigieuse, cette activité a tendance à prendre le pas sur les autres dimensions de l'activité professionnelle des enseignants-chercheurs spécialisés en entrepreneuriat. Cela peut ainsi conduire les universitaires à se détourner d'un projet politique de sensibilisation de tous les étudiants à l'entrepreneuriat<sup>1038</sup>. Certains peuvent également éprouver une certaine réticence à mutualiser leurs pratiques de formation avec d'autres acteurs du secteur, ce qu'ont du mal à comprendre des « professionnels » non engagés dans le champ de la recherche. Alain Bayard, lui-même enseignant-chercheur mais avant tout engagé dans le projet politique de diffusion sous tous azimuts de la formation à l'entrepreneuriat, critique de manière ironique les réticences de ses « chers collègues » :

« C'est ceux qui sont les plus proches, les plus grands acteurs, normalement reconnus machin et tout, qui veulent verrouiller. Le gars qui est en psycho et qui se charge d'un pôle... parce qu'il y a pas que des gens de gestion... à la limite, il s'en fout, il dit "OK, ouais". C'est donc ceux qui se sont le plus investis là-dedans qui... C'est du délire, on a dit "il faut partager nos expériences pédagogiques", vous dites ça dans les lycées, ça ne pose aucun problème, enfin ça fait partie de la fonction. Mais là, certains ont dit : "attendez! Mais c'est des années de recherche !".

#### **Il y a toujours ces problèmes...**

De valorisation. En matière de formation, nous, ce qui marche le mieux, c'est des jeux de simulation de création d'entreprise. Vous le faites une fois... enfin, il y a des éléments techniques, mais si vous le faites avec des étudiants qui n'ont pas de connaissances en gestion, c'est avant tout la créativité, c'est l'idée, on s'en fout du bilan, on s'en fout des éléments très techniques. Il n'y a pas besoin d'avoir fait cinq ans de recherche pour créer ce type de module, quoi ! C'est faire du ludique, de l'apprentissage par l'action.

#### **Et donc les gens ne veulent pas rendre public ce genre de chose...**

Il n'y a rien ! Il y n'a rien ! Enfin... vous savez, les Powerpoint, on vous les envoie en PDF, comme si... aujourd'hui, tout est sur Internet... Bref. Donc voilà le contexte. C'est incroyable ! ». <sup>1039</sup>

De la même manière, il peut être difficile, pour des enseignants-chercheurs, de maintenir dans la durée leur engagement en matière d'éducation à l'entrepreneuriat, sans que cela devienne

---

<sup>1038</sup> Ce point a été développé, dans le chapitre 2 (I. « *Des investissements hétérogènes au sein du monde académique* »).

<sup>1039</sup> Entretien (02/12/10).

aussi leur objet de recherche. C'est d'ailleurs le cas d'Alain Bayard qui, au fur et à mesure qu'il s'investit dans le développement des Maisons de l'entrepreneuriat puis d'une politique nationale de promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat, réoriente ses travaux sur la formation des étudiants à l'entrepreneuriat. On retrouve ce type de stratégie chez un autre enquêté, Eric Akerman, professeur de gestion et dirigeant d'un PÉPITE<sup>1040</sup>, qui explicite clairement à quel point sa pratique (de promotion et de formation à l'entrepreneuriat) nourrit sa recherche et vice-versa :

« Je suis directeur du pôle, chargé de mission pour le président, j'ai entre guillemets toutes les casquettes de l'entrepreneuriat sur le secteur de l'université. [...] Moi, la chance que j'ai, par rapport à d'autres collègues, c'est ce que moi j'ai une convergence de l'ensemble de mes activités sur l'entrepreneuriat, je suis mono-maniaque. Là, j'ai fini mon dernier bouquin. Bon, j'ai pris le temps certes pendant les vacances, mais c'était un mûrissement par rapport à ce qu'on a développé [dans le cadre du pôle]. **C'est très théorique, le bouquin sera très théorique... mais, derrière, c'est toute la pratique qu'on a mis en place qui m'interroge.** Si t'arrives pas à faire le lien entre ce que tu fais en pratique et la recherche, même si t'es dans le même domaine, à mon avis, ça peut être compliqué. Aussi parce que quand t'as la tête dans le guidon, t'arrives pas à prendre de la hauteur pour appréhender différentes problématiques. Moi, j'ai aussi une équipe, j'ai des doctorants, j'ai des chercheurs qui ont fait leur thèse avec moi et qui sont toujours ici. Une dynamique qui se fait autour de ça. »<sup>1041</sup>

On notera sa manière d'insister sur la dimension théorique de son livre, comme s'il souhaitait se légitimer en tant que chercheur en entrepreneuriat.

Travaillant à la légitimation de leur discipline, les enseignants-chercheurs en entrepreneuriat s'engagent également dans la reproduction de leur propre corps (comme cela transparaît aussi de l'extrait d'entretien ci-dessus). Dans les cursus diplômants, il ne s'agit dès lors plus seulement de former des entrepreneurs (ou de futurs managers « entreprenants ») mais aussi de repérer puis de former de futurs docteurs ; et, comme dans les autres filières, l'enseignement en master recherche et l'encadrement des thèses s'imposent comme les activités les plus prestigieuses et les plus recherchées. L'objectif politique et économique de susciter des vocations d'entrepreneurs, de former de futurs entrepreneurs n'est ainsi pas sans s'opposer, en partie, à des tentatives d'autonomisation de leur discipline menée par une partie des enseignants-chercheurs en entrepreneuriat. Toute la difficulté et l'art, comme cela a déjà été montré dans d'autres travaux pour les sciences de gestion, consiste alors à maintenir l'existence de ce double espace de projection : le monde académique et le monde de l'entreprise. Une association académique, comme l'Académie de l'Entrepreneuriat, se situe toujours sur ce fil

---

<sup>1040</sup> Nous ne citons aucune de leurs publications ici pour conserver leur anonymat.

<sup>1041</sup> Entretien (31/01/15).

même si son évolution, ces dernières années, a eu tendance à la faire basculer plutôt du côté académique.

Une autre dimension nécessaire à l'acclimatation de l'entrepreneuriat au milieu académique touche à la codification des savoirs enseignables. Où il ne s'agit plus seulement de faire science mais aussi de faire école, la fondation d'une *discipline* ayant trait, comme l'a expliqué Jean-Louis Fabiani, à l'organisation conjointe de la recherche et de l'enseignement. On a vu que la codification de l'enseignement de l'entrepreneuriat demeurait assez faible, comme c'est le cas d'autres disciplines développées au confluent de l'univers savant et de l'univers professionnel<sup>1042</sup>. Elle l'est même d'autant plus que des dimensions non négligeables des dispositifs d'entrepreneuriat consistent, comme on l'a vu, à faire du prosélytisme en faveur de la création d'entreprise ainsi qu'à inculquer un type d'engagement et d'attitude par rapport au monde professionnel (éloge de la flexibilité ou de la « prise de risque » notamment). Cependant, le développement d'une politique publique affirmée de promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat – qui consiste par exemple à faire « entrer » cet objet dans les maquettes de diplômes ou à créer des diplômes spécialisés – a nécessairement conduit à une certaine formalisation disciplinaire au principe d'une homogénéisation (relative) de cet enseignement. L'élaboration du référentiel est un bon exemple de tentative de codification des contenus et des pratiques pédagogiques déployées sous le nom d'entrepreneuriat. Les disciplines scolaires correspondant à « des ensembles de *contenus* et de *procédés* d'enseignement (exposition des savoirs, évaluation des acquis, incitation à l'étude et entraînement aux exercices) étroitement articulés sur des finalités spécifiques »<sup>1043</sup>, la mise en discipline de l'entrepreneuriat s'appuie nécessairement sur la sélection d'un corpus de savoirs savants délimité et de modes de transmission jugés adaptés. Cette codification est aussi la condition de la mise en œuvre d'une évaluation (un peu) rationalisée.

En comparant les programmes d'études, on a repéré l'existence de certains invariants qui laissent penser qu'un ensemble délimité de contenus tend à constituer peu à peu la base commune de tout enseignement de l'entrepreneuriat, au-delà de la diversité des objectifs, des publics et des intervenants de chaque dispositif de formation particulier. Il s'agit pour l'essentiel, comme on l'a vu, d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire rattachés aux

---

<sup>1042</sup> Voir par exemple, à propos de la communication, Didier Georgakakis, « Comment enseigner ce qui ne s'apprend pas. Rationalisations de la « communication de masse » et pratiques pédagogiques en école privée », *op.cit.*

<sup>1043</sup> André Chervel, Agnès Van Zanten (dir.), in *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, p. 162. C'est moi qui souligne.

différentes spécialités de la gestion mais aussi au droit, à la communication, à l'informatique, à l'économie, plus marginalement à la psychologie ou à la sociologie, qui se cristallisent dans la technique du *business plan*. La « pédagogie entrepreneuriale » s'incarne quant à elle principalement dans cette méthode d'enseignement consistant à faire réaliser un plan d'affaires aux étudiants. L'entrepreneuriat peut à cet égard s'inscrire dans la lignée des pédagogies dites « actives » et être dès lors assimilé par certains moins à un vecteur de contestation de la forme scolaire<sup>1044</sup> qu'à un outil au service d'une critique *interne* des méthodes pédagogiques classiques. C'est d'ailleurs un usage proprement scolaire et académique qui est fait par certains agents pédagogiques de l'entrepreneuriat<sup>1045</sup>.

Reste donc pour les enseignants, comme le dit Hervé Henri, à « mettre le curseur au bon endroit ». C'est-à-dire à faire face cette contradiction qu'il y a à enseigner une spécialité qui s'est construite en opposition au modèle disciplinaire et à la méthode de transmission verticale de savoirs...mais qui ne peut se maintenir dans l'univers universitaire qu'en se coulant en partie dans ce modèle-là. Comme l'exprime cet intervenant, il n'est pas toujours aisé d'être assez exigeant dans les savoirs qu'on entend inculquer aux étudiants, tout en rejetant la posture professorale :

« Il faut être assez exigeant sur...comment dire...l'état d'esprit et sur ce qui est le gain, ce qui va être apporté en fait aux étudiants...enfin plutôt ce qu'ils vont s'approprier, c'est plus exact de dire ça, parce qu'on leur apporte pas grand-chose, c'est eux qui se l'approprient. On n'est vraiment pas dans le magistral. Il faut qu'ils expérimentent...et pour ça il faut être prêt...et ça c'est extrêmement difficile pour un prof, c'est le déchirement pour le prof...à enlever des choses qui lui semblent essentielles, à renoncer à ce qu'il adore, en termes de marketing, de finance... D'habitude, on est plutôt dans le *ex cathedra*, en disant, "voilà ce que vous devez savoir", alors que là, on est vraiment dans une posture d'expérimentation par l'action, c'est "vous ne vous souviendrez que de ce que vous avez vécu...par l'émotion, y compris par l'émotion". La difficulté est vraiment de mettre le curseur au bon endroit : »<sup>1046</sup>

Le « professeur d'entrepreneuriat » ne doit ainsi pas renoncer à enseigner des contenus mais, à travers des méthodes pédagogiques lui évitant de se poser en enseignant dispensant son savoir du haut de sa chaire.

---

<sup>1044</sup> Ce concept de « forme scolaire » ne devant d'ailleurs pas être assimilé à un type spécifique – et invariable – de pédagogie, comme le rappelle Guy Vincent in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, op.cit.

<sup>1045</sup> Voir chapitre 6, « C. Un usage "interne" au service de la transformation de l'enseignement supérieur ».

<sup>1046</sup> Entretien (25/01/12).

## ***B. Le retour « par la bande » des formes matérielles de l'École***

Une autre tension structurante de cet enseignement, à laquelle il nous faut prêter attention, est son rapport à la forme scolaire entendue cette fois sous ses aspects les plus matériels.

Si la plupart des agents pédagogiques affichent une distance résolument critique face à la posture scolaire, il ne faut pas négliger le fait que cette affirmation tient *aussi* de l'affichage face au monde extérieur (formations concurrentes, entreprise, etc.) et ne présume pas nécessairement de (tout) ce qui se passe en classe. Il ne faut pas négliger le fait que les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat n'existent pas « hors-sol » mais s'inscrivent dans le cadre d'institutions scolaires et d'une société scolarisée, c'est-à-dire où la prégnance de la norme scolaire est très forte. Il y a par conséquent une pression émanant de l'institution universitaire, de la tutelle étatique, des étudiants, des familles, etc., pour rendre l'entrepreneuriat compatible – dans une certaine mesure – avec la forme scolaire dominante. Les étudiants doivent être évalués, les crédits et/ou les diplômes délivrés, les cours s'inscrire dans les emplois du temps des étudiants et dans les services des enseignants, etc. Si les dispositifs proposés hors-cursus, comme les *Masteriales*, les *Doctoriales* ou les *24H Chrono*, bénéficient de marge de manœuvre supplémentaires, ils s'adressent néanmoins à des étudiants socialisés à la forme scolaire et qui, comme on l'a vu, peuvent à la fois apprécier, voire être demandeurs de formes alternatives d'enseignement mais aussi se montrer critiques, par exemple, face à un manque de contenus théoriques et techniques ou à un trop grand flou des modalités d'évaluation. Que celle-ci prenne la forme de l'attribution d'un prix et non d'une note ne change d'ailleurs pas grand-chose dans la manière qu'ont les étudiants de l'appréhender, *i.e.* de s'interroger en amont et en aval sur les critères de jugement qui fondent ces opérations (et bien souvent de les contester, comme le veut le « métier d'élève »). Tout se passe au fond comme si on avait affaire à une sorte de « loi d'airain de la forme scolaire » ou, pour le dire autrement, à l'existence de forces qui ont tendance à ramener l'entrepreneuriat dans le giron scolaire, c'est-à-dire à l'amener à se couler, sous certains aspects, dans les formes les plus scolaires.

On peut souligner, comme premier indice de ce processus, le fait que les enseignants, y compris les « professionnels », aient recours dans les faits à certaines pratiques typiquement scolaires : maintien de l'importance de la correction orthographique, distribution de bibliographies (X. Pero et P. Idon, déplorant que les étudiants de la LP n'en fassent pas meilleur usage) et de travail à réaliser à la maison, exigence de docilité envers les consignes données (la valorisation

de l'esprit d'initiative semblant alors oubliée...), etc. On constate également, même chez des enseignants qui affichent le plus fortement un ethos anti-professoral, un retour des catégories d'entendement professoral les plus classiques (et ce, même chez des intervenants professionnels qui rentrent finalement assez vite dans « le rôle du prof ») : la valorisation du travail et du sérieux contre le dilettantisme, la déploration de la faiblesse du niveau des étudiants, la volonté de discipliner les étudiants (les faire taire, les faire écouter, les faire travailler, etc.) apparaissant comme autant de considérations de ces derniers qui ne sont pas sans entrer en contradiction avec les injonctions au ludique et au « non scolaire » précédemment évoquées.

C'est ainsi que le responsable de *HEC-Entrepreneurs* attribuent aux étudiants en début d'année une « note de comportement » de 20/ 20, sur laquelle ils perdent des points s'ils sont absents ou manquent de sérieux dans leur attitude (retard, dissipation, travaux non rendus, etc.). François Roueff explique qu'il applique en cours des règles strictes (se montrant par exemple choqué par des étudiants qui chattent sur Facebook pendant le cours) qui « tranchent avec l'ambiance un peu relâchée qu'il peut y avoir sur le reste du campus d'HEC »<sup>1047</sup>. Il s'amuse en disant que, lorsqu'il transmet un livret d'accueil comportant un règlement intérieur, « les étudiants au début, ils hallucinent un peu, ils pensent que je suis fou. Mais les anciens leur disent qu'en fait, je suis gentil ! ».

Prenons également l'exemple des *Masteriales*, qui fait partie des dispositifs qui semblent *a priori* le plus à même de mettre à distance les catégories scolaires<sup>1048</sup>. Le travail se déroule non pas dans des salles de cours, mais dans les salles aménagées du palais des sports de la station de ski. Les encadrants n'ont pas de modules de cours à dispenser et peuvent ainsi incarner pleinement, avec l'aide des étudiants du master entrepreneuriat de l'IAE, leur rôle de *coach*. Ils sont censés accompagner et motiver les étudiants et, certes, leur distiller certains savoirs mais de manière informelle, seulement quand ces derniers en ont besoin. Cependant, malgré cette posture affichée (et valorisée) de conseiller, de *coach* ou de consultant, les encadrants adoptent aussi ou conservent (selon qu'il sont enseignants ou non de profession) des manières de se comporter parfaitement typiques du métier et de la posture du professeur, distribuant bons et mauvais points aux différents groupes et étudiants, comparant les promotions, déplorant la baisse du niveau, etc. (la pièce qui leur est réservée au palais des sports bruisse rapidement de ce type de discussions si classique des « salle des profs »). À leur plus grand déplaisir, ce n'est d'ailleurs pas les groupes, qu'ils ont considérés comme étant les plus méritants scolairement, qui sont récompensés par le jury extérieur de « professionnels » qui se tient le dernier jour. Le

---

<sup>1047</sup> Entretien.

<sup>1048</sup> Le développement qui suit est rédigé à partir des notes consignées dans mon carnet de terrain.

groupe gagnant est même un groupe qui avait rapidement été étiqueté comme « problématique », tant par son attitude que par le contenu de son travail : lenteur à démarrer et à trouver une idée – ce qui avait été stigmatisé comme un « manque de créativité » par l'équipe enseignante –, comportement peu apprécié de « l'ingénieur » du groupe, taxé de « forte tête qui n'écoute rien » parce qu'il ne prend pas suffisamment en compte les conseils des professeurs, désolidarisation même de la *coach* étudiante qui se sent autorisée par l'attitude négative de ces derniers à l'égard du groupe à se plaindre du « manque de cohésion » qui y règne, etc. Mais, à la surprise générale, ce sont finalement ces étudiants qui obtiennent le prix du « projet le plus innovant »<sup>1049</sup>, pour une application *smartphone* permettant aux commerçants de la station d'envoyer des offres promotionnelles aux personnes passant à proximité du commerce. Le projet en lui-même plaît peu aux enseignants. Luc Fongères persifle que ça l'embêterait personnellement de recevoir de la publicité sur son téléphone et que les membres du jury, peu au fait des « nouvelles technologies » et de ce fait facilement impressionnables en la matière, se seraient en quelque sorte laissés « berner » par un projet superficiel. Selon lui, des projets s'inscrivant dans des secteurs plus traditionnels étaient en réalité plus intéressants et plus innovants, comme l'auberge de jeunesse *low coast* en station de ski (son projet préféré qui n'a pourtant pas été récompensé par le jury). On voit ainsi des enseignants qui apprécient peu qu'un groupe, qui n'a pas véritablement joué le jeu scolaire défini par eux (*i.e.* qui n'en a fait « qu'à sa tête »), soit primé par le jury de « professionnels ». Tout se passe comme si ces enseignants prenaient au fond fait et cause pour une excellence scolaire – au détriment de l'excellence professionnelle ou entrepreneuriale dont on peut supposer que le jury de « professionnels » est le meilleur juge – en considérant la « victoire » de ce groupe comme illégitime. Certains étudiants de ce groupe affichent pour leur part leur satisfaction de s'être fait reconnaître par des « professionnels », alors qu'ils avaient bien senti ne pas être appréciés des enseignants : « on n'était pas les chouchous comme l'auberge de jeunesse », me confie l'un d'entre eux. Un autre groupe, qui s'était fait largement soufflée son idée par les enseignants (une agence d'événementiel organisant des soirées dans des restaurants d'altitude afin d'optimiser leur activité toute l'année) et qui est déçu de ne pas avoir été primé par le jury, n'hésite pas, pour sa part, à mettre en doute la compétence « entrepreneuriale » des premiers, en se rappelant les « bonnes idées » qu'ils avaient eues au début mais qui avait été écartées par eux.

---

<sup>1049</sup> Trois groupes sur les huit sont primés : leur sont décernés respectivement le prix du projet « le plus innovant », le prix du projet « le plus réaliste » et le prix du « meilleur projet d'équipe ».

### *C. La normalisation d'une filière d' « exception »*

Une dernière dimension, révélatrice de la mise aux normes scolaires et académiques l'entrepreneuriat, est ce qu'on peut désigner comme une forme de normalisation ou de banalisation de ces formations. Destinées initialement à susciter des « vocations exceptionnelles » (l'entrepreneuriat), elles tendent en réalité, en raison des usages qui en sont faits, à s'apparenter à des filières « ordinaires ».

L'ambition de former à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur recèle en effet une difficulté inhérente à ce projet. Maintenir au sein de l'enseignement supérieur des cursus destinés à former exclusivement des entrepreneurs n'est pas évident, dans la mesure où le passage à l'acte est un processus tellement complexe qu'il a toutes les chances de rester toujours minoritaire et, au mieux, d'intervenir de très longues années après la sortie de formation, même pour les diplômés des formations les plus élitistes qui recrutent les étudiants les plus dotés en ressources leur permettant de créer leur entreprise<sup>1050</sup>. Les formations à l'entrepreneuriat se heurtent donc toujours au mythe de l'entrepreneur, doté d'une personnalité hors du commun et d'un « esprit d'entreprendre » qui relèverait plus de la vocation et du don que d'un savoir et d'un savoir-faire enseignables. Julien Bertrand *et al.* ne disent pas autre chose à propos des établissements qu'ils étudient qui « entendent former et destiner leurs membres à des univers professionnels construits sur le registre de l'exceptionnalité ». En effet :

« les métiers d'officier, de footballeur professionnel ou de cavalier d'entraînement y sont construits et représentés comme des métiers "à part", relevant d'un univers des possibles qui ne saurait être partagé par le plus grand nombre et qui exigerait [...] des "qualités" que l'univers scolaire ne serait ni en mesure de "repérer", ni en mesure de transmettre. »<sup>1051</sup>

Comment dès lors justifier l'existence de ce type de filière formant à des métiers vocationnels si l'univers scolaire ne serait en mesure ni de susciter les vocations ni de former les « appelés »? Sauf à réussir à ne recruter que des « personnalités exceptionnelles » déjà quasiment prêtes à entreprendre (ce qu'ont d'ailleurs tendance à faire les formations d'élite), les formations spécialisées en entrepreneuriat sont donc en réalité contraintes, pour se maintenir, d'adhérer à

---

<sup>1050</sup> Les statistiques, fournies par son responsable, indiquent que 39 % des diplômés du MS *Entrepreneurs* des promotions 2010-2011-2012-2013 sont en 2013 entrepreneurs. A *HEC-Entrepreneurs*, c'est entre 15 et 30 % des dernières promotions qui auraient déjà créé leur entreprise.

<sup>1051</sup> Julien Bertrand *et al.*, « Des écoles d'excellence en dehors de l'École. Formation au Métier et classements scolaires », *op.cit.*, p. 79.

une conception élargie de l'entrepreneuriat, consistant à accepter de former aussi de futurs salariés entrepreneurs (et pas que des entrepreneurs).

Une fois cette « ligne rouge » franchie, les cursus d'entrepreneuriat ont parfois tendance à se rapprocher de cursus de management ordinaires, débouchant sur des carrières dans le marketing, les ressources humaines, le commerce, etc. Les dispositifs de sensibilisation, qui n'ont pas besoin d'afficher un débouché spécifique, affichent pour leur part des objectifs de formation qui font référence à une « démarche projet » ou à des compétences comportementales si transversales (telles que la « capacité d'initiative ») que leur substance spécifiquement entrepreneuriale tend à se diluer. Une possibilité est alors, pour certaines formations à l'entrepreneuriat, de former en réalité non pas tant des entrepreneurs que des « professionnels de l'entrepreneuriat », amenés à exercer dans l'écosystème, en plein développement, de l'accompagnement à l'entrepreneuriat. Si les diplômés d'entrepreneuriat forment de fait largement à ces métiers émergents, sur le modèle de « l'insertion des insérés »<sup>1052</sup>, la création d'un master 2 « Accompagnement entrepreneurial » a été une manière, pour les deux enseignants-chercheurs spécialisés dans l'entrepreneuriat qui en sont à l'origine, de créer « leur » master d'entrepreneuriat mais avec des débouchés plus évidents que celui de former des entrepreneurs.

Prenons le cas de la LP *Création d'entreprises* pour illustrer plus précisément cette banalisation, voire ce détournement des formations à l'entrepreneuriat. Malgré son intitulé, on constate qu'on n'y forme pas principalement des entrepreneurs<sup>1053</sup>, voire qu'on n'y recrute pas majoritairement des étudiants envisageant sérieusement de le devenir.

D'après nos observations et les entretiens menés, la majorité des étudiants qui y candidatent cherchent moins à se former pour devenir entrepreneurs qu'à obtenir une licence professionnelle quelle qu'elle soit. Ils semblent assez typiques des étudiants de BTS, décrits par Sophie Orange, qui construisent prudemment leur accès à l'enseignement supérieur « en progressant de proche en proche » dans les différentes filières de ce qu'elle appelle le « petit supérieur »<sup>1054</sup>. Pour la plupart, passés par des STS et des IUT dans le domaine tertiaire, ils sont

---

<sup>1052</sup> Gérard Mauger, explique, avec cette formule, que le développement des politiques d'insertion a comme principal résultat d'offrir des débouchés professionnels dans les métiers de l'insertion (in « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *op.cit.*) Ce point sera par ailleurs développé dans le chapitre 6.

<sup>1053</sup> Le responsable est incapable de nous fournir des statistiques précises dans la mesure où la cellule universitaire chargée du suivi de l'insertion des diplômés est encore peu opérationnelle. Mais il estime être satisfait quand un ou deux étudiants créent leur entreprises dans les quelques années qui suivent leur obtention du diplôme.

<sup>1054</sup> Sophie Orange, « Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur », *Revue française de pédagogie*, 167, 2009, p. 37-45.

avant tout désireux de poursuivre leurs études : d'abord en LP puis même pour certains, une fois celle-ci obtenue, en master, alors qu'ils ne se seraient pas forcément projetés dans d'aussi longues études juste après le bac. Pour Xavier Pero, il est difficilement acceptable que les étudiants de la LP envisagent de poursuivre immédiatement leurs études, pour la simple et bonne raison qu'un critère central de l'évaluation de la LP est le taux d'insertion professionnelle des étudiants. La manière qu'il a, tout au long de l'année, de les inciter à s'insérer immédiatement sur le marché du travail – les encourageant à reporter à plus tard leurs aspirations à la poursuite d'études qu'ils pourront satisfaire en ayant recours à la formation continue ou à la validation des acquis de l'expérience (VAE) – produit parfois des situations absurdes puisque certains étudiants vont jusqu'à dissimuler, lors de leur soutenance de rapport de stage en septembre, une éventuelle poursuite d'études, craignant de se faire sanctionner pour cette seule raison. Mais, X. Pero voit d'un tout aussi mauvais œil l'insertion professionnelle à tout prix (*voir supra*), c'est-à-dire à un niveau de responsabilité et de salaire jugé trop bas, dans la mesure où cela contribue à dévaloriser la licence et à ne plus vraiment la différencier d'un bac+2 en termes de rentabilité professionnelle.

Un second usage détourné qui est fait de cette LP est son choix, de préférence à d'autres LP du secteur tertiaire, par des étudiants ayant intégré le fait que l'entrepreneuriat constituait une catégorie valorisante et rentable sur un *curriculum vitae*... pour une insertion professionnelle en tant que salarié<sup>1055</sup>.

Ce type d'usages détournés n'est pas sans rappeler aussi ceux évoqués par Jean Frances, qui décrit des doctorants participant aux *Doctoriales* dans le but d'obtenir des crédits « faciles », nécessaires à l'obtention du doctorat.

\*\*\*

A travers l'analyse de la confrontation et de l'articulation de plusieurs ordres de légitimité au sein de l'univers de la formation à l'entrepreneuriat, a été mise en lumière une tension structurante entre les catégories du « scolaire » et de l'« académique », d'un côté, et du « professionnel » et de l'« entrepreneurial », de l'autre. L'installation d'un *curriculum* d'entrepreneuriat au sein de l'enseignement supérieur français a d'abord été analysée comme une forme de subversion de l'univers académique par ses marges. Mais la possible adaptation de la formation à l'entrepreneuriat aux us et coutumes, aux normes et valeurs de l'univers

---

<sup>1055</sup> Voir sur cette question aussi la partie du chapitre 6, intitulée « *A. Se former à l'entrepreneuriat... pour devenir salarié* ».

scolaro-académique a été également prise au sérieux, dans la mesure où on peut se demander à quel point si elle n'est pas le signe d'une forme de « victoire » de l'institution scolaire qui impose sa légitimité à former à l'entrepreneuriat ; au plus grand dépit d'ailleurs d'un certain nombre d'acteurs issus du monde économique qui s'opposent à cette disciplinarisation multiforme de l'éducation à l'entrepreneuriat. Cette scolarisation n'est pas sans rappeler des processus comparables qui sont à l'œuvre dans d'autres univers sociaux<sup>1056</sup>. Dans le monde syndical, par exemple, on constate ainsi que « la formation s'est imposée comme une modalité légitime de socialisation au syndicalisme, face aux apprentissages "sur le tas" et à d'autres formes de production et de circulation du sens syndical (édition de publications syndicales, organisation de séjours d'étude et de missions, tenue de meetings ou de colloques...).»<sup>1057</sup>

---

<sup>1056</sup> Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération, op.cit.*

<sup>1057</sup> Nathalie Ethuin, Karel Yon « Les mutations de l'éducation syndicale : de l'établissement des frontières aux mises en dispositif », *Le Mouvement Social*, 235, 2011, p. 3-21.

## CHAPITRE 6. Les ambivalences idéologiques de l'inculcation d'une raison entrepreneuriale

---

« Les effets conjugués de l'orchestration spontanée et de la concertation méthodique font que les opinions politiques peuvent varier à l'infini d'une fraction à une autre et même d'un individu à l'autre selon les privilèges particuliers qu'elles ont à justifier et les compétences spécifiques qu'elles engagent, mais que, étant le produit de schèmes générateurs homologues et subordonnés à des fonctions pour l'essentiel identiques, elle renvoient indéfiniment les unes aux autres selon des lois simples de transformation. **Le point d'honneur libéral se nourrit de cette diversité dans l'unité.** »

*Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, « La production de l'idéologie dominante », Actes de la recherche en sciences sociales, 2-3, 1976, p.4-5<sup>1058</sup>*

Après avoir analysé, dans le chapitre précédent, les effets de l'acclimatation de l'entrepreneuriat au monde académique, à travers le prisme de la tension entre norme scolaire et norme professionnelle, nous allons maintenant l'aborder du point de vue des idéologies politiques, économiques et sociales dont elle est porteuse. Il s'agit de dépasser les enjeux internes au cadre scolaire pour se demander **quel(s) projet(s) de société l'éducation à l'entrepreneuriat contribue à légitimer**. S'il a déjà été question dans les deux premières parties des enjeux politiques, qui y ont associés par ses promoteurs, la focale d'analyse sera ici resserrée sur l'interaction entre les éducateurs et les éduqués.

Quelles visions du monde, quelles valeurs sont transmises au sein des formations étiquetées comme relevant de « l'éducation à l'entrepreneuriat »? Comment peut-on les caractériser d'un point de vue politique ? Loin de tout usage dénonciateur ou désincarné du concept d'idéologie (comme on le trouve parfois dans le champ de l'histoire des idées), on se propose de procéder à une sociologie de la *production*, de la *diffusion* et de la *réception* des schèmes idéologiques associés à l'entrepreneuriat dans le contexte étudié. Partant de la définition générale que fournit Pierre Ansart de l'idéologie comme « schème collectif d'interprétation du monde »<sup>1059</sup>, nous appuyant notamment sur des travaux portant sur la fabrique de l'idéologie au sein d'instances de formations politiques et syndicales<sup>1060</sup>, il s'agit d'appréhender les contenus politiques de

---

<sup>1058</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>1059</sup> Pierre Ansart, *Les idéologies politiques*, Paris, PUF, 1974, p. 11.

<sup>1060</sup> Nathalie Ethuin, « De l'idéologisation de l'engagement communiste. Fragments d'une enquête sur les écoles du PCF (1970–1990) », *Politix*, 63, 2003, p. 145-168; Nathalie Ethuin, Karel Yon, *La fabrique du sens syndical. La formation des représentants des salariés en France (1945–2010)*, Broissieux, Le Croquant, 2014.

l'éducation à l'entrepreneuriat, en s'intéressant aux usages qu'en font agents pédagogiques et étudiants ainsi qu'aux effets que cette dernière exerce sur eux.

Dans un premier temps, l'enquête menée auprès du groupe des agents pédagogiques permettra de mettre au jour les objectifs variés qu'ils poursuivent. Cette opération conduira à écarter la vision simplificatrice d'une idéologie entrepreneuriale, comme système de pensée supposé cohérent et stabilisé que ses « militants » chercheraient à diffuser de façon concertée dans l'enseignement supérieur.

Pour autant, nous n'en déduisons pas que le sens de ce projet éducatif se dissout purement et simplement dans les usages diversifiés qui en sont faits, par ceux qui sont chargés de l'enseigner. Nous approfondirons donc l'analyse en cherchant à mettre au jour les effets de ces formations, autant sur ceux qui les suivent que sur ceux qui les dispensent. Comme on l'a déjà énoncé précédemment (notamment dans le chapitre 4), si les premiers constituent bien en effet la cible finale du projet d'éducation à l'entrepreneuriat, les seconds en sont une cible intermédiaire. Nous les appréhenderons par conséquent de la même façon que Nathalie Ethuin les militants communistes qu'elle étudie, c'est-à-dire à la fois comme « des « producteurs de cadres » et comme des « réceptacles de ce discours d'institution »<sup>1061</sup>.

Il n'en reste pas moins que la mise au jour des effets est éminemment complexe à traiter. Comment repérer les conséquences à court, moyen et long-terme que peut avoir, sur les trajectoires individuelles, la participation à une formation à l'entrepreneuriat ? Plusieurs problèmes méthodologiques se posent, au premier rang desquels la nécessité d'une approche de longue durée, dépassant le cadre de cette thèse, dans la mesure où les effets d'une exposition à l'entrepreneuriat au cours des études peuvent se manifester dans les trajectoires professionnelles bien des années plus tard. Nous avons donc résolu d'approcher cette question de manière *détournée* : d'abord, en repérant dans quel(s) type(s) de trajectoire scolaire (pour les étudiants) et professionnels (pour les agents pédagogiques) s'inscrit leur participation à des dispositifs de formation à l'entrepreneuriat; ensuite, en nous intéressant à ce que l'exposition à l'entrepreneuriat génère, à court-terme, en matière d'évolution du langage, *i.e.* de requalifications ou d'appropriations de certaines catégories.

---

<sup>1061</sup> Nathalie Ethuin, « Comment pensent les communistes ? Enjeux conceptuels et méthodologiques autour de l'analyse des processus d'idéologisation de l'engagement », *communication dans le cadre du module du GERMM « Questions de méthode » au congrès de l'AFSP, 2007*, p.2.

Le fil conducteur de ce chapitre sera par conséquent la tension entre, d'une part, les usages pluriels du projet d'éducation à l'entrepreneuriat, réalisés par les acteurs qui se l'approprient, l'accommodent et en transforment potentiellement son sens et, d'autre part, les effets qu'en retour, ce travail d'accommodation<sup>1062</sup> peut exercer sur eux. Repérant ce que les acteurs font à l'entrepreneuriat, tout autant que ce que l'exposition à l'idéologie entrepreneuriale produit sur eux, nous donnerons à voir des usages pluriels qui contribuent à la production du sens du projet tout en étant produits par lui, les schèmes idéologiques associés à l'entrepreneuriat se cristallisant à travers ce processus circulaire. Cette analyse nous conduira à réaffirmer que, ce que Nicolas Mariot désigne comme « l'esprit objectif » (d'une institution)<sup>1063</sup>, *ne se déduit pas de et ne se réduit pas à ses usages variés.*

Après avoir mis au jour la diversité des schèmes de perception associées par les agents pédagogiques au projet éducatif en entrepreneuriat (I), nous montrerons que, si l'entrepreneuriat s'inscrit initialement dans le cadre d'une entreprise de promotion d'une philosophie sociale d'inspiration libérale, cela n'empêche pas l'existence d'usages plus critiques, mâtinés de préoccupations sociales, pédagogiques voire émancipatrices mais également non motivés d'un point de vue idéologique (II). A travers une analyse comparée de plusieurs parcours d'aspirants entrepreneurs, nous montrerons que cet usage émancipateur de l'entrepreneuriat, qui constitue un moteur puissant de son succès, n'est pourtant pas également accessible à tous et qu'il est même étroitement dépendant de la possession d'un ensemble de ressources (III). Nous terminerons en soulignant que la rhétorique entrepreneuriale, malgré les usages pluriels qui en sont faits, véhicule néanmoins un certain nombre de schèmes dont les acteurs peuvent difficilement s'extraire (IV).

## **I. La diversité des conceptions de l'éducation à l'entrepreneuriat, au sein du groupe des agents pédagogiques**

Outil de redressement économique, de lutte contre le chômage ou de diminution des inégalités sociales, mode de promotion du développement régional, de la réforme de l'université, de l'accompagnement des jeunes vers l'autonomie, de la valorisation de la petite

---

<sup>1062</sup> Francis Sanseigne, « Les idées à l'état vif. Éléments pour une sociologie des appropriations d'idées », in Jean-Gabriel Contamin et Jean-Philippe. Heurtin (dir.), *Les idées en science politique*, Rennes, PUR, 2017 (à paraître).

<sup>1063</sup> Nicolas Mariot, « La réflexivité comme second mouvement », *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 203-204, 2012, p. 369-398.

entreprise, moyen de faire carrière dans le milieu académique ou d'obtenir des financements, etc., l'enquête a laissé transparaître la coexistence d'une multitude de conceptions, de sens, d'objectifs, d'intentions et d'intérêts associés à cette entreprise d'éducation à l'entrepreneuriat par ceux qui s'y investissent. Il s'agit, dans le premier mouvement de ce chapitre, d'objectiver les principes de distribution des représentations de l'entrepreneuriat en vigueur au sein de la population des agents pédagogiques, c'est-à-dire à la fois de les identifier et de les rapporter à certaines caractéristiques sociales de leurs porteurs. Pour ce faire, nous donnerons à voir certaines caractéristiques socio-démographiques de ce groupe (A), avant de comparer l'incidence de *l'opinion politique* et du *degré de proximité personnelle au monde entrepreneurial* – deux propriétés dont nous avons fait l'hypothèse qu'elles pouvaient être déterminantes – sur la conception qu'ont les agents des objectifs que doit avoir l'éducation à l'entrepreneuriat (B).

#### *A. Un groupe à l'intersection de différentes professions, féminisé, jeune et diplômé*

##### **Encadré 17 : L'élaboration des bases de données des agents pédagogiques de l'entrepreneuriat**

La population des agents pédagogiques investis dans l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur ne correspondant à pas à un groupe professionnel distinct, plusieurs méthodes ont été combinées pour produire des données statistiques à son endroit. Grâce aux informations recueillies par questionnaire et par entretien, trois bases de données, se recoupant pour partie, ont été constituées. Leur exploitation fait l'objet de cette première partie du chapitre 6.

La **base 1** comprend la population des agents qui ont répondu au questionnaire que nous conçu et diffusé aux agents des PÉPITE avec Hélène Stevens<sup>1064</sup>. Cette population (**n=60**) comprend à la fois des agents administratifs dont le poste et le temps de travail sont entièrement dédiés aux PÉPITE, des personnels administratifs, des enseignants et des intervenants issus du secteur privé qui peuvent diriger officiellement le PÉPITE (sans être forcément impliqués au quotidien dans son fonctionnement) ou participer à certaines de ses missions, en y consacrant une partie de leur temps de travail obligatoire (c'est le cas d'agents administratifs chargés d'autres missions, comme l'insertion, par exemple) ou en sus de leurs obligations de service (c'est le cas des enseignants qui ont accepté de devenir « référent entrepreneuriat » ou des professionnels du secteur privé).

Afin d'élargir notre échantillon et, dans la mesure où certaines données avaient pu être également recueillies de manière systématique dans le cadre d'entretiens menés avec des agents n'ayant pas rempli le questionnaire (parce qu'ils n'ont pas souhaité le remplir ou parce qu'ils

<sup>1064</sup> L'explication détaillée de la réalisation de cette enquête par questionnaire se trouve dans l'introduction.

ne l'ont pas reçu, n'exerçant pas leurs activités dans le cadre du dispositifs des PÉPITE<sup>1065</sup>), nous avons constitué une seconde base en ajoutant à la première des individus interrogés en entretien et appartenant à la catégorie des agents pédagogiques de l'entrepreneuriat. Cette **base 2 (n=92)** permet notamment d'inclure un plus grand nombre d'enseignants-chercheurs qui exercent moins souvent que les agents administratifs leurs activités pédagogiques en entrepreneuriat dans le cadre des PÉPITE.

Enfin, une **base 3** a été construite afin d'isoler les agents pédagogiques de la base 2 consacrant la totalité de leur temps de travail à l'éducation à l'entrepreneuriat (**n=32**). Il s'agit exclusivement d'agents administratifs, embauchés par les structures qui portent les PÉPITE (fondation, université, COMUE, etc.) pour se consacrer au développement de ces pôles.

L'exploitation des bases 2 (qui correspond à un échantillon comprenant toutes les catégories d'agents pédagogiques impliqués dans l'entrepreneuriat) et 3 (qui se limite aux agents administratifs dont le travail est dédié à l'entrepreneuriat) permettra, dans un premier temps, à la fois de fournir quelques caractéristiques générales du groupe des agents et de faire ressortir, par contraste, certaines caractéristiques propres au sous-groupe des agents administratifs. Ces deux échantillons ne sont pas représentatifs, au sens statistique, de populations qu'il est absolument impossible de délimiter de manière absolue (tant la participation à des activités pédagogiques en entrepreneuriat est multiforme et peut être le fait d'agents divers et diversement investis) mais leur exploitation permet néanmoins de dresser le portrait (approximatif) d'un groupe émergent qui n'a jamais fait l'objet d'aucune analyse sociologique. En outre, un échantillon de 92 individus n'est pas négligeable, rapporté à un groupe qui n'est pas si étendu que cela.

L'exploitation de la base 1, dont les individus qui la composent sont tous rattachés d'une façon ou d'une autre aux PÉPITE et qui ont été soumis à un seul et même questionnaire, permettra, dans un second temps, de mettre au jour certaines variations concomitantes entre les propriétés sociales des agents et leurs représentations de l'entrepreneuriat.

L'examen de la base 2 permet tout d'abord de repérer les trois principales catégories d'agents pédagogiques de l'entrepreneuriat :

- les *enseignants et enseignants-chercheurs* (n =23), qui contribuent à l'entreprise de formation à l'entrepreneuriat principalement en tant que chargé de cours, responsable de diplômes et, quand ils sont liés aux PÉPITE, en tant que référent entrepreneuriat de leur établissement ou directeur du PÉPITE.

- les *professionnels issus du monde de l'entreprise* (n =10), qui officient principalement comme chargé de cours et responsable de diplômes ; ils sont moins souvent liés aux PÉPITE même si trois d'entre eux occupent des fonctions de référent entrepreneuriat ou de directeur du pôle.

- les *agents administratifs* (n=59), qui sont chargés d'organiser la formation à l'entrepreneuriat dans leurs établissements. Les agents dont le poste est dédié à l'entrepreneuriat sont généralement embauchés par le PÉPITE, tandis que les autres agents sont plutôt employés par

---

<sup>1065</sup> Les enquêtés, rencontrés en entretien et qui ont aussi répondu au questionnaire, ont quant à eux été facilement reconnaissables : il a donc été possible de ne pas les compter deux fois dans la base 2.

les services centraux des établissements (la plupart du temps, les services chargés de l'orientation professionnelle, de la valorisation de la recherche, des relations avec les entreprises) ou encore par une structure de statut privé liée à l'établissement (fondation ou incubateur). Ces agents administratifs, en fonction du poste qu'ils occupent, assurent des tâches de gestion, de communication, de développement stratégique du pôle, d'accueil des étudiants ou encore, aux côtés des enseignants, d'enseignement et d'accompagnement direct des étudiants.

Les limites de la représentativité statistique des bases exploitées n'empêchent pas d'indiquer quelques caractéristiques sociales du groupe étudié, au premier rang desquelles sa féminisation, sa jeunesse ainsi que son niveau d'étude relativement élevé.

**Tableau 17 : Sexe (%)**

	Femmes	Hommes	Non communiqué (NC)	Total
Base 2 (ensemble)	<b>57,6</b>	34,8	7,6	100
Base 3 (agents administratifs spécialisés)	<b>71,9</b>	28,1	0	100

On observe, dans le tableau 1, que cette féminisation est encore plus marquée quand on s'intéresse aux seuls agents administratifs dont le temps de travail est entièrement dédié aux PÉPITE (les enseignants et enseignants-chercheurs, qui représentent le quart de la base 2, constituent à l'inverse, une population strictement mixte).

**Tableau 18 : Âge (années)**

	Age moyen	Age médian
Base 2	<b>44,3</b>	44
Base 3	<b>37,9</b>	35,5

De la même manière, les agents administratifs dont le temps de travail est entièrement dédié aux PÉPITE sont plus jeunes que les autres agents pédagogiques.

Outre leur caractère administratif qui explique pour partie la surreprésentation des femmes, il faut rapporter la féminisation et la jeunesse de ce groupe des agents administratifs au fait que les emplois qu'ils sont à la fois souvent récents, précaires et assez mal payés. Sur les 26 agents qui fournissent cette information, la moitié déclare ainsi être en CDD. Si la question du salaire n'a pas été directement posée dans le questionnaire, l'enquête qualitative ainsi que les réponses apportées à la question 11 (« *Envisagez-vous de conserver cet emploi à l'horizon des deux prochaines années ? Pour quelle raison ?* ») indiquent que de nombreux agents ne souhaitent pas rester à ce poste en raison de sa trop faible rémunération. Si certains s'estiment quand même satisfaits, en dépit de cette précarité ou de cette faible rémunération, c'est parce que cet emploi leur permet de se réinsérer professionnellement suite à une période de chômage ou un échec de création d'entreprise ou, pour certaines parmi les plus âgés, d'atteindre (et d'attendre) l'âge de la retraite.

Ces emplois, assez récents (notamment ceux liés aux PÉPITE qui sont les plus nombreux) sont toutefois assez divers quant à leur contenu, leur niveau de responsabilité et la valorisation (objective et subjective) dont ils font l'objet. En fonction de la place accordée à l'entrepreneuriat au sein de l'établissement (ou du regroupement d'établissements) et de la division du travail qui règne dans la structure qui est chargée de l'entrepreneuriat (PÉPITE ou autre), les postes occupés par les agents peuvent autant correspondre à des postes de direction, à des postes de « chargés de mission », comprenant des responsabilités et des missions jugées « intéressantes », qu'à des postes d'exécutants faiblement valorisés, peu rémunérés, souvent précaires et qui sont plus fréquemment occupés par des femmes et/ou des jeunes. C'est le cas notamment au sein de PÉPITE encore peu développés (et dotés souvent d'un budget faible) ou alors dans lesquels des universitaires accaparent les tâches à responsabilité.

Cette situation n'empêche pas que les agents qui occupent ces postes soient en moyenne très diplômés puisque 81 % d'entre eux détiennent un diplôme de niveau bac + 4 ou 5 (maîtrise, master 1, master 2).

**Tableau 19 : Niveau d'études (en%)**

	Bac + 3 ou inférieur	Bac + 4 et bac + 5	Bac +8 (doctorat) <sup>1066</sup>	NC	Total
Base 2	12	<b>56,5</b>	29,4	2,1	100
Base 3	19	<b>81</b>	0	0	100

On constate, dans le tableau ci-dessus, que tous les agents qui ont communiqué cette information détiennent un diplôme de l'enseignement supérieur (les deux individus les moins diplômés sont titulaires du seul baccalauréat et figurent parmi les plus âgés). Il s'agit le plus souvent, comme l'indique le tableau ci-dessous, d'un diplôme de niveau master (bac + 4 ou bac +5), obtenu dans le domaine de l'économie et/ou de la gestion<sup>1067</sup>.

**Tableau 20 : Filière du diplôme le plus élevé obtenu (%)**

	Economie, gestion	Sciences, techniques	Lettres, sciences humaines	Droit, science politique	Autre	Bac	NC	Total
Base 2	<b>58,9</b>	14,1	9,8	7,6	4,3	2,1	3,2	100
Base 3	<b>68,7</b>	9,4	6,3	9,4	3,1	3,1	0	100

Les agents de la base 3 constituent le groupe plus homogène sous le rapport de leur formation antérieure, dans la mesure où 68,7% d'entre eux (n=22) détiennent le diplôme modal que constitue, au sein de cette population, un master dans le domaine de l'économie-gestion. Cette homogénéité doit être rapportée au fait qu'ils forment une sorte de groupe professionnel émergent, à la différence de la base 2 composée de différents groupes professionnels existant indépendamment de la montée en puissance de la thématique de l'entrepreneuriat dans les établissements. Parmi ces 22 agents de la base 2, diplômés d'économie-gestion, 8 – âgés en moyenne de 31 ans – détiennent même un diplôme spécialisé entrepreneuriat (de niveau master

<sup>1066</sup> Il s'agit pour l'essentiel des enseignants-chercheurs en gestion.

<sup>1067</sup> Nous avons regroupé dans cette catégorie les diplômes universitaires d'économie et de gestion ainsi que les diplômes d'écoles de commerce.

1 ou 2). 6 d'entre eux se sont insérés directement sur le marché du travail après l'obtention de ce diplôme, le cinquième a d'abord créé une entreprise puis été embauché dans une structure d'accompagnement à l'entrepreneuriat suite à l'échec de cette entreprise, tandis que la dernière a obtenu, après un bref passage par le secteur bancaire, un master d'entrepreneuriat qui lui a ensuite permis d'intégrer ce domaine professionnel émergent. L'analyse des parcours des agents les plus jeunes indique ainsi un processus émergent de *professionnalisation* des métiers de la formation à l'entrepreneuriat, marqué par la constitution d'une filière de formation dans ce domaine dotée de débouchés spécifiques, au confluent du champ éducatif, du champ social de l'insertion et du champ économique de l'accompagnement à la création d'entreprises. Le master « Accompagnement entrepreneurial », créé en 2011 par une université de Région Sud<sup>1068</sup>, constitue un bon exemple d'une formation spécifiquement destinée à former des professionnels dans ce domaine. Ces agents incarnent donc une forme de bureaucratie émergente de l'entrepreneuriat, capable de circuler dans différentes structures privées et publiques (associations, organismes consulaires, entreprises d'insertion, collectivités territoriales, universités, etc.) dans lesquelles sont créés des postes de sensibilisation, d'éducation, de conseil et d'accompagnement à l'entrepreneuriat. La fraction de ces agents étudiée ici, *i.e.* celle qui exerce son activité au sein d'un établissement d'enseignement supérieur, se caractérise par l'occupation d'un poste administratif au sein de cet établissement (par opposition à un poste d'enseignant) et par l'exercice d'un « métier » aux contours encore mal définis, qui peut inclure des tâches à la fois administratives et pédagogiques. L'émergence de ce type de « groupe professionnel » n'est pas sans faire écho au développement, décrit par Celia Whitchurch<sup>1069</sup> à propos des universités anglo-saxonnes, d'un « troisième secteur » d'activités (« between professional and academic spheres of activity ») ne correspondant pas au découpage classique entre fonctions académiques et non académiques mais désignant plutôt des regroupements mouvants d'acteurs autour de la conduite de projets, situés eux aussi au confluent des activités académiques et non académiques des établissements.

---

<sup>1068</sup> Il fait partie des formations que nous avons étudiées (voir liste en annexe).

<sup>1069</sup> Celia Whitchurch, *Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of "Third Space" professionals*, *op.cit.*

## ***B. Les effets comparés de l'opinion politique et de la proximité au monde entrepreneurial sur les objectifs poursuivis par les agents***

Après avoir dessiné ce portrait de groupe(s), nous cherchons, dans la suite de notre propos, à mettre en lumière la coexistence en son sein d'une pluralité d'objectifs poursuivis et d'en comprendre les principes de distribution. Nous restreignons, pour ce faire, l'analyse à l'exploitation de la base 1, qui comprend les agents qui ont été soumis à un seul et même questionnaire et pour lesquels nous disposons donc de manière systématique des données nécessaires à cette dimension de l'analyse. Examiner les principes de variation entre les représentations et les dispositions des agents ou, pour paraphraser Pierre Bourdieu, entre les prises de position des agents, leurs positions et leurs dispositions, constitue une première manière d'aborder sociologiquement la question des enjeux idéologiques de l'éducation à l'entrepreneuriat.

### **Encadré 16 : Méthodes d'exploitation du questionnaire**

Une partie seulement du questionnaire a été exploitée<sup>1070</sup>. Ce sont les questions permettant de repérer les **objectifs** associés par les agents à l'éducation à l'entrepreneuriat, leur **opinion politique** et leur **degré de proximité au monde entrepreneurial** qui ont fait l'objet d'un travail de recodage en vue de leur traitement.

#### **1. Objectif(s) de l'éducation à l'entrepreneuriat**

La question 18 était la suivante : « *Parmi vos activités PÉPITE, quels sont les objectifs qui vous tiennent personnellement le plus à cœur (2 réponses maximum) ?* ». Six réponses étaient proposées :

- *accompagner les étudiants dans leur trajectoire d'insertion professionnelle*
- *faire naître des vocations d'entrepreneur chez les étudiants*
- *développer chez les étudiants des compétences telles que la créativité, l'autonomie, le travail en équipe etc.*
- *soutenir des jeunes dans la réalisation de leurs projets*
- *soutenir la création d'entreprise en France*
- *encourager le développement de projets d'entreprise contribuant à l'innovation sociale, économique ou technologique*
- *proposer des nouvelles méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*

Ces six réponses possibles ont été regroupées afin de faire apparaître trois modalités principales de réponse (correspondant à des hypothèses formulées grâce à nos enquêtes de terrain respectives) :

1 : accompagnement des jeunes (réponses 1, 3 et 4) : objectif qualifié de « social »

2 : soutien à la création d'entreprise (réponses 2, 5 et 6) : objectif qualifié de « économique »

<sup>1070</sup> Une exploitation plus complète en sera réalisée dans le cadre d'un travail en cours avec Hélène Stevens.

3 : transformation de l'enseignement dispensé à l'université (réponse 7) : objectif qualifié de « pédagogique »

Les combinaisons de réponses ont été recodées à leur tour, ce qui a permis d'en identifier six : 1 (objectif social), 2 (objectif économique), 12 (objectifs social et économique), 13 (objectifs social et pédagogique), 23 (objectifs économique et pédagogique) et 123 (les trois objectifs)<sup>1071</sup>.

## **2. Orientation politique**

La question 43 du questionnaire demandait aux répondants de « *se situer sur une échelle allant de 1 (position la plus à gauche) à 10 (position la plus à droite)* ». Les positions 1, 9 et 10 n'ont été choisies par aucun répondant. Au vu de ce résultat, nous avons considéré les agents s'étant situés sur les échelons 2, 3 et 4 comme « à gauche », les agents s'étant situés sur les échelons 5 et 6 comme « au centre » et ceux s'étant situés sur les échelons 7 et 8 comme « à droite ».

## **3. Construction d'un score de proximité au monde entrepreneurial**

Nous inspirant des travaux de sociologie électorale de Guy Michelat et Michel Simon<sup>1072</sup> et des échelles de score qu'élabore Bernard Lahire<sup>1073</sup> pour étudier les conditions de vie des écrivains, nous avons élaboré une variable synthétique permettant d'agréger plusieurs variables. Le poids de chacune d'entre elles dans le calcul du score de proximité au monde entrepreneurial (matérialisé par le nombre de points qui lui est attribué) a été déterminé en fonction de son caractère supposé plus ou moins prédictif de la proximité de l'individu au monde entrepreneurial.

### **a) Expérience professionnelle dans le secteur privé**

Comme indépendant : 4 points

Comme salarié : 1 point

### **b) Expérience entrepreneuriale (pour les individus qui n'ont jamais été indépendants à titre principal et n'ont donc pas obtenu les 4 points ci-dessus)**

Création d'entreprise<sup>1074</sup> : 2 points

Aide et/ou participation financière à une création d'entreprise : 1 point

### **c) Profession (présente ou passée) du père, de la mère et/ou du conjoint :**

Un indépendant parmi les trois : 2 points

Deux indépendants : 3 points<sup>1075</sup>

<sup>1071</sup> Une partie des répondants n'ayant pas respecté la consigne de se limiter à deux réponses.

<sup>1072</sup> Guy Michelat et Michel Simon (in *Les ouvriers et la politique – Permanence, ruptures, réalignements. 1962-2002*, Paris, Presses de la FNSP, 2004) calculent un indice d'appartenance objective à la classe ouvrière en comptabilisant le nombre d' « attributs ouvriers » (0, 1 ou 2) possédés par un individu. Ces deux attributs possibles correspondent au fait d'être soi-même ouvrier et d'avoir un père ouvrier.

<sup>1073</sup> Dans son ouvrage, *La condition littéraire. La double vie des écrivains* (Paris, La Découverte, 2006), il élabore six « variables scores » (par exemple un score d'inscription professionnelle ou encore un score de reconnaissance littéraire). Chacun d'entre eux agrège plusieurs variables, auxquelles il est affecté un poids déterminé. Le nombre de points attribué à chaque modalité de réponse est déterminé par le sociologue en fonction de ses propres hypothèses : par exemple, « avoir déjà été publié dans une revue littéraire » rapporte 5 points ; avoir reçu un prix littéraire peut rapporter entre 0 (pour un « petit prix régional et pas spécifiquement " littéraire" et 20 points (pour un grand prix national littéraire », etc. (voir p.101-103 et p.570-573).

<sup>1074</sup> Depuis la création du régime d'autoentrepreneur, le fait d'avoir créé une entreprise sans que cela ne soit l'activité principale est plus fréquent que dans le passé.

<sup>1075</sup> Un troisième proche indépendant n'apporte pas de point supplémentaire dans la mesure où on considère que cela deviendrait redondant. La prise en compte de seulement deux membres de la famille, sur les trois considérés comme étant les plus proches, compense en outre les biais liés au fait que les personnes ne soient pas toutes en couple, n'aient pas toutes leurs deux parents (les répondants ayant indiqué de manière variable la profession de proches décédés) ainsi que les biais liés à l'âge (les plus jeunes sont plus souvent célibataires tandis que les plus âgés ont moins souvent indiqué la profession des parents et ont aussi plus souvent des mères inactives).

Un salarié du secteur privé parmi les trois : *1 point*  
Deux salariés du secteur privé : *1,5 point*  
**d) Existence d'au moins un autre proche indépendant : 1 point**

Le score de chaque individu est ainsi compris entre 0 (éloignement le plus marqué au monde entrepreneurial) et 8 (proximité la plus forte, qui décrit la situation d'un individu qui possède le maximum d'attributs entrepreneuriaux : il a été indépendant lui-même, ainsi que deux membres de sa famille proches et qu'au moins une autre personne proche).

Nous avons ensuite réparti les individus de l'échantillon dans deux sous-groupes : ceux qui disposent d'un score inférieur ou égal à 4 sont considérés comme « éloignés du monde entrepreneurial » (n=34) ; ceux qui disposent d'un score supérieur à 4 sont considérés comme « proches du monde entrepreneurial » (n=26).

Le traitement statistique de ces réponses au questionnaire va permettre de tester l'hypothèse d'un premier lien entre la priorité donnée par les agents à l'objectif social, économique et/ou pédagogique de l'éducation à l'entrepreneuriat et leur orientation politique puis celle d'un second lien entre cette priorité et leur plus ou moins grande proximité personnelle au monde entrepreneurial.

### **1. Un positionnement politique modal au centre-gauche et une absence de corrélation entre opinion politique et degré de proximité au monde entrepreneurial**

Constatons, dans un premier temps, que l'orientation à gauche est la plus fréquemment déclarée dans le groupe étudié et que l'orientation à droite est assez marginale : 41,9 % des individus se positionnent à gauche, 37,1 % au centre et 6,5 % à droite. Quant à la position moyenne du groupe, elle est de 4,6 sur l'échelle de 1 à 10 qui avait été proposée dans le questionnaire : le centre de gravité politique du groupe se trouve donc au centre-gauche<sup>1076</sup>.

---

<sup>1076</sup> Ce qui correspond aux résultats de l'enquête qualitative.

**Tableau 21 : Distribution des opinions politiques**

	%	Effectif
Gauche (2-4)	<b>41,9</b>	26
Centre (5-6)	37,1	23
Droite (7-8)	6,5	4
NC	14,5	7
Total	100	60

Quand on sait qu'environ **28 % des Français se déclarent à gauche, 14 % au centre, 28 % à droite et 30 % nulle part**<sup>1077</sup>, on peut considérer que (malgré l'imprécision de ce type d'estimation) les agents chargés d'éduquer à l'entrepreneuriat au sein des établissements d'enseignement supérieur constituent un groupe situé plus à gauche que le reste de la population mais qui tend à se réclamer d'une gauche proche du centre.

En concevant le questionnaire, nous avons fait l'hypothèse d'une corrélation positive entre le degré de proximité au monde entrepreneurial et une orientation politique tendant vers la droite. Cette dernière se trouve invalidée, comme le montre le tableau ci-dessous.

**Tableau 22 : Distance au monde entrepreneurial et orientation politique (%)**

	Gauche	Centre	Droite	NC	Total
Agents proches du monde entrepreneurial (score > 4)	<b>46,2</b> (12)	38,4 (10)	7,7 (2)	7,7 (5)	100 (29)
Agents éloignés du monde entrepreneurial (score ≤ 4)	<b>41,2</b> (14)	38,2 (13)	5,9 (2)	14,7 (2)	100 (31)
Ensemble	43,3 (26)	38,3 (23)	6,7 (4)	11,7 (7)	100 (60)

<sup>1077</sup> D'après un sondage CSA réalisé pour Atlantico : <http://www.atlantico.fr/decryptage/28-francais-se-disent-gauche-28-droite-14-au-centre-et-30-nulle-part-yves-marie-cann-csa-1838388.html>.

On peut aussi rapporter ces données aux résultats du premier tour des élections présidentielles de 2017 : les candidats de la droite et de l'extrême-droite (F. Fillon, N. Dupont-Aignan et Marine Le Pen) ont obtenu au total 45,74 % des suffrages exprimés, tandis que seuls 6,5 % des individus de notre échantillon se positionnant ici à droite et aucune à l'extrême-droite (si positionnement politique et comportement électoral ne se superposent pas parfaitement, le premier reste fortement prédictif du second, comme l'ont montré Guy Michelat et Michel Simon, in *Les ouvriers et la politique. Permanence, ruptures, réalignements – 1962-2002, op.cit.*).

Lecture : **46,2 %** des agents (12 individus) ayant un score indiquant une proximité au monde entrepreneurial se situent eux-mêmes à gauche (contre **41,2 %** de ceux dont le score indique un éloignement et 43,3 % de l'ensemble de l'échantillon).

On constate dans le tableau ci-dessus que :

– les individus proches du monde entrepreneurial se déclarent plus nombreux à gauche que les individus éloignés du monde entrepreneurial : 46,2 % des premiers se déclarent à gauche contre 41,2 % des seconds. Notons cependant que les premiers se déclarent aussi un peu plus à droite (7,7 % contre 5,9 %) même si la faiblesse des effectifs du groupe de droite invite à considérer ces chiffres avec prudence.

– les deux sous-groupes se déclarent au centre dans des proportions équivalentes (38,5 et 38 %). Les individus éloignés du monde entrepreneurial se situent donc à la fois moins souvent à gauche, moins souvent à droite et, de manière comparable, au centre, que les individus proches du monde entrepreneurial ; ils déclarent aussi surtout moins fréquemment leur opinion politique. 52,9 % des premiers ne déclarant pas d'opinion politique ou une opinion au centre contre 46,2 % des seconds, ce qui nous amène à conclure qu'ils sont légèrement moins politisés. Si l'existence d'une corrélation positive entre proximité entrepreneuriale et proximité avec la droite (ou éloignement de la gauche) est invalidée, la corrélation positive inverse (entre proximité entrepreneuriale et proximité avec la gauche) n'est donc pour autant pas possible à établir.

## **2. Une opinion politique qui détermine plus que la proximité au monde entrepreneurial les objectifs associés à l'éducation à l'entrepreneuriat**

Comme cela a été expliqué dans l'encadré méthodologique ci-dessus, les réponses apportées à la question 18 portant sur les objectifs prioritaires poursuivis personnellement par les agents, ont été recodées de sorte à faire apparaître trois objectifs principaux – qualifiés d'économique, de social et de pédagogique – et six modalités de réponse correspondant à leurs différentes combinaisons. L'objectif « économique » désigne le fait que l'éducation à l'entrepreneuriat soit d'abord considérée comme un moyen d'augmenter les créations d'entreprises ; l'objectif « social », qu'elle soit envisagée prioritairement comme un moyen d'aider les étudiants à accomplir leurs projets ; l'objectif « pédagogique », qu'elle soit associée à une volonté de réforme des méthodes d'enseignement à l'université.

L'analyse croisée des réponses à la question 18, portant sur les objectifs, et de celles apportées à question 43, sur les opinions politiques, fait apparaître cette fois une corrélation marquée entre les deux.

**Tableau 23 : Nature des objectifs « qui tiennent le plus à cœur aux agents » et orientation politique (%)**

	Gauche	Centre	Droite	NC	Total
1 (social)	<b>62,5</b>	31,2	0	6,2	100
2 (économique)	0	50	0	50	100
1-2 (social et économique)	30	55	15	0	100
1-3 (social et pédagogique)	80	10	0	10	100
2-3 (économique et pédagogique)	0	50	50	0	100
1-2-3 (les trois)	25	37,5	0	37,5	100
Ensemble	<b>43,3</b>	38,3	6,7	11,7	100

Lecture : **62,5 %** des agents qui associent un objectif social à l'éducation à l'entrepreneuriat se déclarent de gauche (contre **43,3 %** de l'ensemble des agents).

Il apparaît ainsi que les individus qui déclarent poursuivre prioritairement un objectif social et ceux qui déclarent poursuivre prioritairement à la fois un objectif social et un objectif pédagogique se recrutent respectivement à 62,5% et à 80% parmi les gens de gauche. A l'inverse, les gens qui ne déclarent pas poursuivre un objectif social se recrutent *exclusivement* parmi les gens au centre, à droite et sans opinion politique déclarée (on n'en trouve aucun parmi les gens à gauche).

**Tableau 23 bis : Orientation politique et nature des objectifs (%)**

	1	2	1-2	1-3	2-3	1-2-3	Ensemble
Gauche	<b>38,5</b>	0	23,1	30,8	0	7,7	100
Centre	21,7	8,7	<b>47,8</b>	4,3	4,3	13	100
Droite	0	0	<b>75</b>	0	25	0	100
NC	14,3	28,6	0	14,3	0	42,9	100
Total	26,7	6,7	33,3	16,7	3,3	13,3	100

Lecture : **38,5 %** des agents à gauche déclarent uniquement l'objectif social comme celui leur tenant le plus à cœur dans l'éducation à l'entrepreneuriat (contre **26,7 %** de l'ensemble des agents).

Sur ce second tableau (6.7 bis), on peut lire que :

- les agents à gauche déclarent le plus fréquemment (et plus fréquemment que les autres) l'objectif social (38,5 % contre 27,4 % pour l'ensemble) puis la combinaison des objectifs social et pédagogique (30,8 % contre 16,1 % de l'ensemble)
- les agents au centre déclarent le plus fréquemment les objectifs social et économique (47,8 % contre 33,3 % pour l'ensemble) puis l'objectif économique (21,7 %, contre 26,7% pour l'ensemble)
- les agents à droite (malgré la faiblesse de l'effectif) se répartissent à égalité entre ceux qui déclarent les objectifs économique et social et ceux qui déclarent les objectif économique et pédagogique ; aucun ne fournit de réponse ne comprenant pas l'objectif économique.

Malgré le consensus apparent autour de l'objectif social (seuls 9,7 % des répondants ne le mentionnent pas du tout), l'examen des combinaisons de réponses permet ainsi de constater un lien marqué entre la valorisation de cet objectif social (consistant à envisager prioritairement la formation à l'entrepreneuriat comme un moyen d'aider la jeunesse) et le fait de se positionner à gauche sur l'échiquier politique, ainsi qu'un lien tout aussi net entre la valorisation de l'objectif économique (consistant à envisager prioritairement la formation à l'entrepreneuriat comme un moyen de stimuler la création d'entreprises en France) et un positionnement au centre et à droite. Si l'objectif de renouveler les méthodes pédagogiques est plus inégalement distribué (il est aussi beaucoup plus marginalement cité), il est combiné avec l'objectif social pour les gens à gauche et avec l'objectif économique pour les gens à droite.

Examinons maintenant quelle mesure le degré de proximité au monde entrepreneurial (qui, on l'a vu, est faiblement corrélé à l'opinion politique) peut à son tour déterminer les objectifs associés par les agents à leur activité d'éducation de la jeunesse à l'entrepreneuriat.

**Tableau 24 : Distance au monde entrepreneurial et nature des objectifs (%)**

	1	2	12	13	23	123	Total
Agents proches du monde entrepreneurial (score > 4)	23.1	11.5	<b>42.3</b>	11.5	3.8	7.8	100
Agents éloignés du monde entrepreneurial (score ≤ 4)	29.5	2.9	26.5	20.6	2.9	17.6	100
Ensemble	26.7	6.7	<b>33.3</b>	16.7	3.3	13.3	100

Lecture : **42,3 %** des agents proches du monde entrepreneurial déclarent que ce sont les objectifs économique et social qui leur tiennent le plus à cœur dans l'éducation à l'entrepreneuriat.

On peut lire, dans ce tableau, que :

- 3) les agents éloignés du monde entrepreneurial déclarent, plus fréquemment que les agents qui en sont proches (29,5 % contre 23,1 %), poursuivre un objectif social ou encore un objectif social et pédagogique (20,6 % contre 11,5 %) mais déclarent, moins souvent que les autres agents, poursuivre prioritairement un objectif économique (2,9 % contre 11,5 %) ou un objectif économique et social (26,5 contre 42,3%)
- 4) les agents proches du monde entrepreneurial sont, quant à eux, minoritaires (34,6 %) à ne pas du tout citer l'objectif économique alors que c'est le cas de 50 % des agents éloignés du monde entrepreneurial.

Afin de confirmer le fait que l'orientation politique – de manière principale – et le degré de proximité personnelle à l'univers entrepreneurial – de manière secondaire – déterminent le sens que donnent les acteurs à leur activité d'éducation entrepreneuriale, observons la distribution de la modalité 2 de réponse à la question 18 consistant à ne déclarer *que* l'objectif social.

**Tableau 25 : Distribution de la déclaration d'un objectif exclusivement social**

	Effectif total de chaque sous-groupe	Effectif de ceux qui ne déclarent qu'un objectif social	Proportion (en %) par rapport à leur sous-groupe
Gauche et éloignement du monde entrepreneurial	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>78,6</b>
Gauche et proximité au monde entrepreneurial	12	7	58,3
Centre/droite et éloignement du monde entrepreneurial	15	4	26,7
Centre/droite et proximité du monde entrepreneurial	12	2	20
Orientation politique non communiquée	7	2	28,6
Total	60	26	43,3

Lecture de la première ligne : 14 agents se déclarent à gauche et éloignés du monde entrepreneurial ; parmi eux, 11 déclarent poursuivre uniquement un objectif social, ce qui représente 78,6% de ce sous-groupe.

Parmi l'ensemble des agents pédagogiques de l'échantillon, 43,3 % (n=26) déclarent viser prioritairement un seul objectif social. **Les agents positionnés à gauche et éloignés du monde entrepreneurial, sont pour leur part 78,6 % à déclarer cet unique objectif, contre 20%**

**des agents positionnés au centre et à droite et présentant une proximité personnelle au monde entrepreneurial.** Ce tableau confirme ainsi que ce n'est pas tant le fait de déclarer poursuivre un objectif social, mais celui de déclarer *uniquement* un objectif social, qui est déterminé par une orientation politique à gauche (d'abord) puis par la distance au monde entrepreneurial (ensuite) ; même si ces deux variables – orientation politique et distance au monde entrepreneurial – apparaissent assez faiblement dépendantes entre elles.

L'exploitation partielle du questionnaire soumis aux agents des *PÉPITE* a ainsi permis de faire émerger une coexistence d'objectifs pluriels associés à la mission d'éducation à l'entrepreneuriat ainsi que certains principes structurant leur distribution. La prise en compte des données qualitatives va permettre maintenant d'affiner l'analyse de ces usages.

## **II. Un projet éducatif qui oscille entre diffusion de l'idéologie dominante et perspective émancipatrice**

Une fois effectué ce premier repérage de l'espace des positions, il s'agit de décrire et d'interpréter plus finement, en s'appuyant sur des données qualitatives, les sens pluriels associés à cette entreprise éducative polymorphe. Nous savons, notamment à la suite de différents travaux sur l'opinion publique<sup>1078</sup>, que le fait d'avoir coché des réponses proposées par l'enquêteur ne suffit pas à indiquer l'existence de convictions bien établies chez l'enquêté. Il a donc été nécessaire d'exploiter les entretiens réalisés avec les agents pédagogiques<sup>1079</sup>, afin d'affiner l'analyse des objectifs, représentations et justifications associés par les acteurs à l'éducation à l'entrepreneuriat, qui avaient émergés dans un premier temps grâce à l'enquête quantitative. Cette nouvelle étape permet de distinguer quatre usages idéal-typiques<sup>1080</sup> – un usage *économiste* (A) un usage *social* (B), un usage *interne*, c'est-à-dire tourné vers

---

<sup>1078</sup> Pierre Bourdieu, « L'opinion publique n'existe pas », *Questions de sociologie*, Paris, Minit, 1984, p. 222-235 ; Daniel Gaxie, « Le vote désinvesti. Quelques éléments d'analyse des rapports au vote », *Politix*, 22, 1993, p. 138-164.

<sup>1079</sup> Nous exploitons ici l'ensemble des entretiens réalisés avec des agents pédagogiques à l'exception de ceux réalisés avec des enseignants-chercheurs en gestion dont l'usage spécifiquement académique de l'entrepreneuriat a été évoqué dans d'autres parties de la thèse. La population étudiée ici comprend des agents administratifs mais aussi des enseignants et enseignants-chercheurs non membres de la section de gestion du CNU ainsi que des « professionnels » intervenant dans les formations.

<sup>1080</sup> Nous inspirant en cela de démarche scientifique de Max Weber, in *Économie et société*, Paris, Pocket, 1995 [1921].

Voir aussi la mise en lumière, que fait Agnès Van Zanten, des usages idéal-typiques de l'École réalisées par les différentes fractions des classes moyennes, in *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.

l'enseignement supérieur, (C) et un usage qualifié de *dé-motivé*<sup>1081</sup> (D) – dont nous préciserons successivement les principaux motifs idéologiques en nous appuyant notamment sur des portraits individuels.

### **A. Un usage économiciste : fabriquer des entrepreneurs**

« On leur parle de liberté à l'université, de liberté de penser, de liberté de créer mais pas de liberté d'entreprendre. Alors que l'entrepreneuriat leur permet d'avancer, de faire avancer la société. Bon, tout le monde ne sera pas entrepreneur mais si, déjà, ils acquièrent cette culture d'entreprise ! J'ai quelque part les propos du ministre que j'ai trouvés super : « il faut un minimum de culture d'entreprise, il faut apprendre à l'étudiant à prendre des risques, ils seront pas tous entrepreneurs, mais il y a aussi l'intra-entrepreneuriat »».

*Françoise Valmorin, responsable administrative de la Direction de l'orientation, des stages et de l'insertion professionnelle d'une université*

Nous avons considéré, dans le traitement du questionnaire, que le fait d'avoir répondu à la question 18, portant sur les objectifs jugés les plus importants dans la formation à l'entrepreneuriat, en choisissant les réponses 2 (« *faire naître des vocations d'entrepreneur chez les étudiants* »), 5 (« *soutenir la création d'entreprise en France* ») et 6 (« *encourager le développement de projets d'entreprise contribuant à l'innovation sociale, économique ou technologique* »), indiquait une priorité donnée à des objectifs économiques. L'exploitation du questionnaire a en outre démontré que la mise en avant de cette priorité était corrélée, de manière principale, avec une orientation politique s'éloignant de la gauche et, de manière secondaire, avec une proximité personnelle plus grande avec le monde de l'entreprise.

Serge Ebersold, travaillant sur les transformations qu'a connues la notion d'insertion durant les années 1980 et 1990, a décrit la montée en puissance d'une « logique économiciste », qu'il associe à « une vision entrepreneuriale du monde social donnant la priorité à l'insertion par l'activité économique »<sup>1082</sup> et qu'il oppose à une « logique qualifiante » mettant l'accent sur l'« élévation progressive du niveau de qualification des populations ciblées »<sup>1083</sup>. Lui

---

<sup>1081</sup> Un usage académique, concernant les seuls enseignants-chercheurs en gestion, aurait pu être évoqué ici. Mais comme nous avons fait le choix d'évoquer cette problématique spécifique de la construction de l'entrepreneuriat comme discipline dans le chapitre 2, il aurait été redondant de distinguer en sus un usage « académique » ici.

<sup>1082</sup> Serge Ebersold, « L'insertion, ses métamorphoses, ses registres de cohérence à la lumière d'un corpus de circulaires (1982-1993) », *Sociétés contemporaines*, 58, 2005, p. 106.

<sup>1083</sup> *Ibid.*, p.123.

empruntant ce terme, nous décrirons comme un usage *économiste* de l'éducation à l'entrepreneuriat son association à un enjeu prioritaire de stimulation de la création d'entreprises en France et de promotion de cette forme d'activité. Cet usage de l'éducation à l'entrepreneuriat possède certaines affinités électives avec un programme politique néolibéral, en ce que cette dernière est alors pensée comme contribuant à la promotion d'un *habitus entrepreneurial* ainsi qu'à la diffusion d'un ensemble de représentations économiques et politiques constituant la clef de voûte de cet édifice idéologique.

## 1. De l'extension de la logique économique...

L'objectif initial qui préside à cet usage économiste (et qui en constitue le premier principe de justification) est d'inciter les jeunes à entreprendre, en les sensibilisant à ce « débouché » (objectif quantitatif), et d'améliorer le taux de survie des entreprises en formant mieux les futurs entrepreneurs (objectif qualitatif). Mais, dans la mesure où il est communément admis que le fait d'embrasser une carrière d'entrepreneur *stricto sensu* est destiné à demeurer assez rare, la sensibilisation et la formation à l'entrepreneuriat ne visent pas que la seule création d'entreprise et les étudiants désireux et/ou susceptibles d'entreprendre. L'ambition est à la fois plus réduite et plus vaste : il s'agit également de promouvoir, auprès de l'ensemble des étudiants, une vision positive du rôle des entreprises dans la société<sup>1084</sup> ainsi que de façonner chez eux une attitude professionnelle, et même existentielle, empreinte de « créativité », d'initiative, de flexibilité, de mobilité, de capacité à prendre des risques et à « rebondir après un échec »<sup>1085</sup>, etc. Cet « *habitus entrepreneurial* », qu'on définira comme un ensemble de manières de penser, de sentir, de faire, susceptibles de générer chez les individus des comportements qui seraient ajustés en tous points à une société dominée par le modèle de l'entreprise, est censé pouvoir être mis au service de n'importe quelle carrière, voire même être valorisé hors de l'espace professionnel dans un contexte social où l'entrepreneur est de plus en plus érigé comme une figure de référence.

La promotion de l'« individu-entrepreneur », à laquelle contribue l'usage économiste de

---

<sup>1084</sup> Sabine Rozier, « L'influence en actes : enquête sur la contribution d'un cercle de grands dirigeants français à la promotion d'une vision "positive" des entreprises », *op.cit.*

<sup>1085</sup> La revendication d'un « droit à l'échec » est une antienne particulièrement récurrente des discours actuels de promotion de l'entrepreneuriat qui sont souvent empreints de psychologisme et de culturalisme (dans la mesure où il est systématiquement affirmé qu'aux États-Unis l'entrepreneur qui échoue ne serait pas autant stigmatisé qu'en France où la prise de risque serait de ce fait découragée). Voir par exemple l'essai du philosophe Charles Pépin intitulé *Les vertus de l'échec* (Allary éditions, 2016) et qui a bénéficié d'un large écho dans les médias et dans les milieux économiques (C. Pépin a ainsi été plusieurs fois invité à l'université d'été du MEDEF).

l'éducation à l'entrepreneuriat, semble ainsi s'inscrire dans ce processus historique d'autonomisation ou de désencastrement de la sphère économique vis-à-vis des structures sociales décrit par Karl Polanyi<sup>1086</sup>. Pierre Bourdieu, comparant quant à lui l'émergence sur plusieurs siècles d'un habitus économique en Europe<sup>1087</sup> et la conversion économique qu'a subie la société algérienne colonisée (où des ajustements pratiques sont réalisés en situation par des populations sommées de s'adapter rapidement à l'institution d'un champ économique autonome) démontre que la rationalité économique n'est pas innée ni universelle mais qu'elle s'est constituée, à des rythmes différents, dans des contextes historiques spécifiques. Persuadé comme Bergson qu'« il faut des siècles de culture pour produire un utilitariste comme Stuart Mill », il entend restituer cet « utilitarisme » à son exotisme<sup>1088</sup>. L'enseignement à l'entrepreneuriat peut, à certains égards, être envisagé comme un projet d'économicisation « à marche forcée » de la société, dans le sens où il constitue un projet explicite visant à accélérer, par le moyen de l'éducation, la constitution au sein de la population de dispositions entrepreneuriales qui correspondent à une certaine exacerbation des dispositions économiques, l'entrepreneur constituant la figure idéaltypique de l'*homo oeconomicus*. Le pari est de favoriser l'ajustement des individus au milieu capitaliste dans lequel ils évoluent, en les pourvoyant de manières d'être, de faire, et de sentir plus conformes à la « réalité économique » ; ce qui devrait permettre en retour de consolider et d'étendre (sous l'action d'individus qui y seront *disposés* et y auront *intérêt*, dans les deux sens du terme) le modèle de société « entrepreneuriale » désirée. Michel Foucault, dans son cours au Collège de France sur le néolibéralisme, avait montré que l'une des dimensions centrales du néolibéralisme est le remplacement de l'*homo oeconomicus* « partenaire de l'échange » (l'*homo oeconomicus* « classique » pourrait-on dire) par un « *homo oeconomicus* entrepreneur de lui-même, étant à lui-même son propre capital, étant pour lui-même son propre producteur, étant pour lui-même la source de [ses] revenus »<sup>1089</sup>. Cette transformation constitue, à ses yeux, le cœur de l'idéologie néolibérale qui érige l'entreprise en forme sociale de référence et l'« individu entreprise » comme la seule voie professionnelle possible dans un contexte de déstabilisation de la condition salariale (auquel

---

<sup>1086</sup> Karl Polanyi, *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Gallimard, 1983 (1944). Voir aussi Louis Dumont, *Homo aequalis I. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Gallimard, 1976

<sup>1087</sup> Pierre Bourdieu, « La fabrique de l'habitus économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 2003, p. 79-90 ; Pierre Bourdieu, « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 1997, p. 48-66.

<sup>1088</sup> Pierre Bourdieu, « La fabrique de l'habitus économique », *op.cit.* p.83.

<sup>1089</sup> Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978–1979)*, leçon du 14 mars 1979, Hautes études, Gallimard-Seuil, 2004, p. 232.

contribue justement cette promotion tous azimuts de la figure de l'entrepreneur)<sup>1090</sup>.

Gérard Mauger, pour qui le développement des politiques dites « d'insertion » s'inscrit dans le même projet idéologique que celui de l'éducation à l'entrepreneuriat, décrit quant à lui les premières comme :

« une forme d'« orthopédie morale », *un instrument de réforme des habitus*, de transformation des propriétés morales, sociales et professionnelles, d'accoutumance ou de réaccoutumance au travail, d'acquisition des propriétés comportementales et des dispositions éthiques témoignant d'une *congruence avec l'entreprise, sa spécificité, ses besoins, son idéologie* : dynamisme, faculté d'adaptation, ingéniosité, motivation, ouverture d'esprit, souplesse, flexibilité, sens de l'initiative, adaptabilité, vitesse d'exécution, recul par rapport aux situations. »<sup>1091</sup>.

Adel Benussa, responsable des programmes d'entrepreneuriat d'une école de commerce de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) et engagé dans une association d'aide à l'insertion des jeunes, exprime assez bien cette conviction – qui constitue un topique central de l'idéologie entrepreneuriale – qu'il est temps de procéder à une « révolution culturelle » qui ferait passer les individus d'une posture de « demandeur » (d'emploi) à une posture d'« offreur » (d'idée, de projet, de *business*, etc.) sur le marché ou dans l'entreprise. Il décrit ainsi l'attitude similaire qu'il cherche à inculquer aussi bien à des porteurs de projets entrepreneuriaux qu'à des personnes à la recherche d'un emploi de salarié :

« L'essentiel est de *se vendre soi et ses compétences comme étant un produit, un service* à proposer à un employeur en lui disant « c'est pas moi qui ai besoin d'un emploi, c'est vous qui avez besoin de mes compétences ». Tout dépend de comment on se positionne. Et là, banco ! Quand j'accompagne un jeune, je lui dis, « mais c'est pas toi qui a besoin, c'est eux qui ont besoin, donc tu te positionnes comme quelqu'un qui offre une solution à l'entreprise, c'est pas elle qui te rend service en t'employant, c'est toi qui viens les aider à développer leur projet, c'est toi qui à la fin dit « je vous tiens au courant, je vous rappelle ». Au Québec, ils disent « Entrepris ta vie ! ». C'est aussi simple que ça ! »<sup>1092</sup>.

Une certaine ambivalence transparait de ces propos : d'un côté Adel Benussa encourage les jeunes à une forme de reprise de contrôle sur leur trajectoire d'insertion professionnelle ; mais, de l'autre, il promeut également un système dans lequel le travailleur vendrait sans cesse sa force de travail comme un produit, sans plus bénéficier de la protection du contrat de travail

---

<sup>1090</sup> Comme l'ont montré les débats suscités par la création du régime de l'autoentrepreneur et, à l'heure où nous écrivons ces lignes, le modèle économique de la société Uber. Pour une notice synthétique sur ce sujet, voir Claude Didry, « Subordination et entrepreneuriat » in Pierre-Marie Chauvin, Michel Grossetti, Pierre-Paul Zalio (dir.), *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*, Paris, Presses de Sciences Po, p.522–537.

<sup>1091</sup> Gérard Mauger, « Les politiques d'insertion », *op.cit.*, p.14. C'est moi qui souligne.

<sup>1092</sup> Entretien (01/03/13).

offerte par l'entreprise et qui permet d'échapper au quotidien à cette relation marchande.

Notons enfin que cette manière de faire de l'éducation à l'entrepreneuriat un vecteur pour importer, au sein de l'univers de l'enseignement supérieur, les normes, les valeurs et les comportements qui prévalent dans l'univers marchand, est congruent avec le projet de l'univers disciplinaire de l'économie et de la gestion dans lequel il s'inscrit. Les affinités électives de ces disciplines avec l'esprit du capitalisme ont largement été mises en lumière. Frédéric Lebaron estime ainsi que la « socialisation aux « mécanismes de marché » [constitue] la dimension centrale de l'enseignement économique », qu'il s'agisse de légitimer auprès des étudiants la concurrence « en tant que processus social générateur d'efficience » ou « la « rationalité économique » [...] en tant que caractéristique fondamentale du comportement individuel »<sup>1093</sup>. Quant à Fabienne Pavis, elle a montré de manière convergente « le rôle de pionnier qu'a pu jouer la gestion comme discipline dans le développement de l'esprit de marché au sein de l'enseignement supérieur »<sup>1094</sup>. De la même façon, l'éducation à l'entrepreneuriat, qui se trouve de fait rattachée aux univers disciplinaires de l'économie et de la gestion, semble ainsi être utilisée, par une partie des agents pédagogiques, comme un vecteur de socialisation à un habitus entrepreneurial et, partant, de légitimation des mécanismes du marché et du rôle central de l'entrepreneur.

## **2...à la diffusion d'un sens commun néolibéral**

Les agents pédagogiques, que nous avons associés à cet usage economiciste de l'éducation à l'entrepreneuriat, participent, de manière plus ou moins explicite et plus ou moins consciente selon les individus, à la diffusion d'un certain nombre de topiques, qui s'appuient notamment sur le cadre théorique de l'économie standard. Il s'agit notamment de la priorité donnée aux politiques économiques de l'offre (par rapport aux politiques économiques favorisant plutôt la demande); de l'inefficacité et l'illégitimité d'une intervention étatique trop poussée dans le champ économique (ou du moins d'un certain type d'intervention<sup>1095</sup>) ; de la conviction selon

---

<sup>1093</sup> Frédéric Lebaron, « La formation des économistes et l'ordre symbolique des marchands », in Philippe Steiner et François Vatin, *Traité de sociologie économique, op.cit.*, p. 250.

<sup>1094</sup> Fabienne Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France.*, *op.cit.* Voir également la thèse en préparation de de Brice Le Gall (EHESS) qui porte sur l'économie et la gestion ainsi que son article intitulé « Des savoirs critiques aux savoirs pour l'entreprise ou la normalisation d'un département universitaire d'économie », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 2007, p.77-97

<sup>1095</sup> Les aides accordées aux entrepreneurs ne posent pas de problèmes, par exemple.

laquelle la croissance économique et la baisse du chômage passeraient désormais, dans un contexte « post-fordiste », par la création de petites et moyennes entreprises (où l'on renoue avec le principe d'atomicité, cher aux théoriciens de la concurrence pure et parfaite) ; de la conviction selon laquelle seuls les entrepreneurs créent des richesses tandis que l'État les dépense (le « fonctionnariat » faisant unanimement figure de repoussoir, y compris chez les fonctionnaires eux-mêmes, comme nous le verrons dans les portraits qui suivent) ; de la nécessité de revaloriser le fait de gagner de l'argent en France (cette proposition étant justifiée à travers la théorie classique du « ruissellement de la richesse ») ; ou encore de la mise en avant de la responsabilité individuelle, dans l'échec comme dans la réussite, qui justifie la valorisation de l'enrichissement tout comme la critique de l'« assistanat »<sup>1096</sup>.

Pour François Denord, si le *discours néolibéral* ne constitue pas un corpus idéologique figé, il renvoie néanmoins à un projet cohérent dont les principales dimensions qu'il identifie – « créer les conditions institutionnelles d'une société libérale ; restreindre le périmètre de l'action étatique sans revenir au laissez-faire ; ouvrir de nouveaux espaces au mécanisme concurrentiel ; défendre sans concession la libre-entreprise »<sup>1097</sup> – correspondent très bien aux schèmes dont nous avons identifié la circulation au sein de la plupart des formations à l'entrepreneuriat, sans que tous les acteurs n'y adhèrent nécessairement tous de la même manière. Ils dessinent ainsi les contours d'un sens commun néolibéral qui a aujourd'hui tous les attributs de cette « idéologie dominante » qui fait office, pour Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, de discours des dominants que les dominants ont le pouvoir de rendre dominant<sup>1098</sup>.

Vivement conscients du soupçon de « propagande néolibérale » qui pèse sur eux, il est frappant de voir à quel point les agents (en entretien ou lors de prises de parole publiques auxquelles nous avons eu l'occasion d'assister) apparaissent soucieux de délégitimer par avance toute dénonciation de leur action qui serait réalisée sur ce registre politique. Il est rare qu'ils fournissent de réels arguments pour expliquer en quoi ils ne seraient pas les agents d'une conversion des étudiants au néolibéralisme (ce que font parfois les acteurs effectivement les plus éloignés de cette idéologie) et la figure rhétorique la plus répandue (qui comporte pourtant le risque d'accréditer ce contre quoi ils veulent se défendre) consiste à renvoyer ironiquement du côté du passé et d'un marxisme dépassé ceux qui les soupçonneraient d'incarner « le grand

---

<sup>1096</sup> « Chez nous y a pas d'assistanat, on ne fait pas les choses à la place des étudiants », comme le souligne Guillaume Nadeaux, un chargé de mission dans un PÉPITE.

<sup>1097</sup> François Denord, *Le néo-libéralisme à la française. Histoire d'une idéologie politique*, Agone, deuxième édition, 2016 [2007], p.8.

<sup>1098</sup> Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, « La production de l'idéologie dominante », *op.cit.*

capital » ou d'être des « suppôts du MEDEF ». Ces deux expressions sont celles qui reviennent le plus régulièrement dans leurs propos comme le montrent les citations ci-dessous :

« faire venir des entreprises dans une université c'était pas... super bien coté... voilà, c'était louche, quoi. C'était, euh... **les suppôts de Satan !** »  
(Guillaume Nadeaux, chargé de mission d'un PÉPITE)

« Il faut changer les mentalités. Quand des étudiants montent une asso en Afrique, c'est nickel ! Mais monter une boîte, c'est horrible. Dans mon université, il y a de vrais blocages, le pôle est vu comme un **suppôt du MEDEF**, le local a été tagué « **salauds de MEDEF** » et la présidence a bloqué le recrutement d'un chargé de mission. »  
(propos tenus lors d'une table-ronde pendant les Journées de l'OPPE de 2012 par le chargé de mission Entrepreneuriat d'une université<sup>1099</sup>)

« Alors, on me colle des étiquettes, mais ça me fait rire et c'est très bien. Quand je prône l'entrepreneuriat, on me dit « l'entrepreneuriat, c'est le **grand capital** donc c'est du libéral et t'es de droite. » »  
(Adel Benussa, responsable des programmes de sensibilisation à l'entrepreneuriat dans une école de commerce)

« Parce que je traite d'entrepreneuriat, je suis le **suppôt du MEDEF** ! Je rigole intérieurement. »  
(Eric Akerman, professeur de gestion et dirigeant d'un PÉPITE)

« Cet Atelier des Entrepreneurs, c'était tout de suite **le grand capital** etc. [rires] »  
(Jean-Philippe Réaumur, chargé de mission « Insertion professionnelle » auprès de la présidence d'une université)

« Je suis libérale peut-être en fait, mais dans un sens général, économique, mais pas capitaliste. Quand on me parle du **grand capital**, je ne sais pas de quoi on me parle ! »  
(Vanessa Trilles)

Il ne s'agit pas ici de trancher la question de savoir si ces agents pédagogiques seraient ou ne seraient pas des « suppôts du capitalisme » mais d'indiquer que la dispute ou la controverse (au sens pragmatiste de ces termes) entre thuriféraires et contempteurs de l'entrepreneuriat porte largement sur ce point.

Nous allons montrer, à l'aide des deux portraits qui suivent, que les agents pédagogiques qui adhèrent le plus à une vision du monde possédant des accointances avec le discours néolibéral sont en tous cas des agents pour lesquels le monde économique – ou le *nomos* spécifique de la sphère des échanges marchands, comme l'écrit P. Bourdieu<sup>1100</sup> – constitue le principal univers de référence.

---

<sup>1099</sup> Carnet de terrain.

<sup>1100</sup> Pierre Bourdieu, « Le champ économique », *op.cit.*, p.49.

### 3. Xavier Pero, un entrepreneur importateur du « réalisme économique » à l'université

Diplômé d'une petite école de commerce, entrepreneur et consultant, âgé de cinquante-sept ans, Xavier Pero (que nous avons déjà présenté longuement dans le chapitre précédent) affiche une proximité étroite avec le monde de l'entreprise. Après avoir monté plusieurs affaires (dont une dans le domaine de la restauration même s'il reste toujours assez flou sur ses activités entrepreneuriales passées), il partage désormais son temps entre le *consulting*, des vacances en école de commerce et la direction de la licence professionnelle « Création d'entreprises ». L'objectif de cette formation consiste pour lui avant tout à développer des comportements entrepreneuriaux chez les étudiants dans le but de stimuler la création d'entreprise en France. Il explique que cette formation vise à inculquer aux étudiants l'autonomie ainsi que le « goût de l'argent » et le « goût du risque » qui sont à ses yeux intrinsèquement liés :

« J'ai pas mal de collègues qui viennent former qui, comme moi, sont dans le milieu de la création d'entreprises. Donc c'est vrai que nous on dit aux jeunes : "Est-ce que vous connaissez une formation où la première question que je vais pouvoir vous poser dès le premier cours, c'est combien vous voulez gagner?". Ils me disent : "on peut faire ça chez vous?". Je dis : " bien sûr puisque c'est la seule formation où vous pouvez décider de votre salaire !". Ils me disent : "c'est pas possible". Je dis : "si, si, si, vous voulez gagner combien ?". "Wouaah, 5000 euros par mois, je veux gagner 5000 euros par mois à la sortie!!". "OK, donc, tu veux monter une entreprise pour gagner 5000 euros par mois, OK."

Donc après je fais la démonstration au tableau : 5000 euros, charges sociales = 2500, donc 7500 multiplié par 12 = 90 000. Bien. Je dis : « bon, maintenant, explique-moi quel est le modèle qui va te permettre de gagner 90 000 euros par an, c'est-à-dire de prélever 90 000 euros par an à ta structure ». Bon, déjà, là ils commencent à déchanter un tout petit peu. Mais j'essaie de leur faire comprendre simplement, que c'est vrai, l'entrepreneur, il est autonome, il décide de son sort donc aussi bien des risques qu'il va prendre que de l'argent qu'il va gagner, il faut vraiment privilégier ça, il se prend en charge et décide de son sort. Il n'attend pas qu'on vienne le chercher, il n'est pas demandeur, il fait une offre. Culturellement, c'est un choc ! »<sup>1101</sup>

La difficulté qu'il y a, à donner à la fois *envie* aux jeunes d'entreprendre (en les faisant « rêver », comme le fait X. Pero en évoquant la réussite économique à laquelle peut conduire l'entrepreneuriat), tout en les mettant en garde contre les risques de la création d'entreprises, ressort très bien de ces propos. On observe très fréquemment dans les formations à l'entrepreneuriat ce type d'injonctions contradictoires à la fois à la prise de risque (au « délire », à la créativité, etc.) et à la prudence.

---

<sup>1101</sup> Entretien avec Xavier Pero (01/03/12).

Une des seules fois où X. Pero évoque directement la politique au cours de nos échanges, c'est en s'amusant du cas d'un de ses étudiants, sympathisant du Front de Gauche, avec qui il « s'engueule tout le temps » et à qui il demande régulièrement : « mais qu'est-ce tu fous dans cette formation si tu penses que les patrons sont tous des voyous ? »<sup>1102</sup>. X. Pero ne sera jamais plus disert sur ses propres convictions politiques et, si de nombreux indices laissent penser qu'il n'est pas forcément partisan d'un libéralisme économique radical (il considère par exemple que l'État a un rôle de régulation du marché à jouer), il lui semble néanmoins évident que se dire d'extrême-gauche en étant étudiant en entrepreneuriat comporte en soi quelque chose d'antinomique (même s'il apprécie le fait que cet étudiant montre, à la différence de la plupart de ses camarades, de l'intérêt pour la politique). A sa manière toujours provocatrice, il raconte également comment il cherche à la fois à susciter la critique chez les étudiants (c'est leur côté « amorphe » qu'il supporte le moins), tout en les ramenant habilement à un nécessaire « réalisme économique ». Il utilise pour ce faire une rhétorique classique consistant à délégitimer toute critique non assortie de solution :

« Moi, je suis ravi de tout ce qui se passe, le bordel même économique tout ça [la crise financière de 2008], parce que ça me permet forcément derrière de dire : "vous avez raison, tout l'enseignement qu'on dispense depuis des dizaines d'années, c'est de la merde, regardez dans quelle merde ça nous a amené, hein, qu'est-ce que vous en pensez ? Les financiers, tout ça, c'est du bidon, dites au prof de finances que c'est bidon ce qu'il dit, que c'est méchant ce qu'il fait, ses coefficients, ses machins de rentabilité, dites-lui, allez-y, jetez-lui ça, jetez-lui des pierres, des cailloux, dites-lui des saletés, regardez dans quelle merde vous nous avez...allez-y !". Mais il va vous dire : "OK, vous avez raison, on est dans le mur, mais vous proposez quoi? Allez-y parce que ce qui m'intéresse, c'est vos solutions à vous. Parce que nous, finalement, on vous propose un plan de développement d'entreprise, nous on est sur cette piste, ça a marché pendant quelques années, on reconnaît qu'en ce moment, ça merde un peu. **Mais qu'est-ce que vous avez à proposer ? C'est ça qui m'intéresse, c'est pas tellement de dire, c'est bidon**". Déjà, là il y a moins de...ils se planquent un petit peu, quoi ! »

Le message que cherche à faire passer Xavier Pero à ses étudiants de licence professionnelle est que, si la situation économique actuelle des pays développés est loin d'être brillante, il n'y a aucun autre horizon « réaliste » en dehors du système capitaliste et que tout espoir de reprise économique ne peut être lié qu'à l'entrepreneuriat. Il regrette d'ailleurs que ses étudiants n'envisagent pas suffisamment la création d'entreprise comme une forme d'engagement au service du développement économique national.

---

<sup>1102</sup> Extraits de mon carnet de terrain (discussion informelle avec Xavier Pero). Ces échanges m'ont été en outre confirmés par l'étudiant en question, Sébastien (27 ans) avec qui j'ai mené un entretien le 20/12/12.

#### 4. Françoise Valmorin, une fonctionnaire « en guerre économique »

Françoise Valmorin, âgée de 59 ans au moment de l'entretien<sup>1103</sup>, est la responsable administrative de la Direction de l'orientation, des stages et de l'insertion professionnelle d'une université du sud de la France. Diplômée d'économie-gestion (elle possède un DUT de gestion, une maîtrise d'économie et un DESS d'Économie internationale obtenu à l'université Paris 1), elle a connu une insertion professionnelle un peu difficile sur le marché de l'emploi au tournant des années 1970–80. Ne réussissant pas (d'après elle, en raison de son sexe) à être recrutée par « Carrefour » sur le poste d'acheteur à l'international basé au Brésil qu'elle convoitait, elle accède à un premier emploi de cadre commercial en Normandie d'où elle est originaire. Une envie de changer de région (à défaut de l'expatriation souhaitée) la conduit à déménager, avec son mari, dans une région du sud de la France n'offrant que peu d'opportunités professionnelles. Après avoir occupé plusieurs emplois précaires (notamment un poste de chargée d'études économiques pour le département et un poste, « non cadre » comme elle le précise, au sein d'une entreprise de capteurs solaires), elle finit par intégrer le service de la formation continue de l'université locale, ce qui orientera définitivement sa carrière vers l'insertion professionnelle et la conduira à devenir fonctionnaire. Depuis 1983, elle occupe successivement, au sein de l'université, différents postes liés à cette thématique jusqu'à devenir depuis quelques années responsable administrative de la Direction de l'orientation, des stages et de l'insertion professionnelle.

En 2011, l'éducation à l'entrepreneuriat constitue une dimension émergente de sa mission d'aide à l'insertion des étudiants qui vient moins renouveler que confirmer la manière qu'elle avait déjà de l'envisager. Sa mission consiste en effet pour elle à rendre chaque étudiant « employable », « autonome », « responsable », capable de « créer de la valeur pour son pays ». L'entrepreneuriat constituant à ses yeux à la fois un vecteur de réussite individuelle et un engagement au service de l'économie nationale, elle milite pour que les étudiants se montrent « entreprenants » :

« je fais pas de combat politique non plus... mais à un moment donné, il faut bouger il faut se prendre en charge, il faut être responsable ! Nos étudiants, qui ont quand même...même si c'est 80% maintenant...le bac, qui conduisent des études supérieures au moins de L3, si ce n'est de master, **c'est à eux d'entraîner les autres, d'entraîner l'économie, de porter l'économie.** Or, or...combien...44% des chefs d'entreprise n'ont pas le bac ? Donc il faut que ça change ! Faut que ça change ! L'économie, elle va mal...elle va mal pourquoi ? Parce que ces gens ont peut-être fait leur temps, avec leurs

---

<sup>1103</sup> L'entretien a lieu le 17/11/11. Nous la côtoyons quelques autres fois dans le cadre de la création, alors en cours, d'un PEE dans la région Sud ; mais tous les extraits cités dans cette partie sont tirés de l'entretien.

connaissances, avec leur fougue assurément, leur inconscience peut-être mais maintenant...c'est aux étudiants...c'est à eux de prendre le relai. Ils ont les moyens intellectuels d'avancer, ils ont...on doit leur donner la force d'entreprendre...avec toutes les structures d'accompagnement, le risque est vraiment partagé. On leur permet de franchir le pas, voilà, c'est ça l'entrepreneuriat ! »

Il est à noter qu'elle recourt fréquemment à un lexique tout à la fois guerrier et commercial, pour décrire son engagement au service de l'entrepreneuriat, dans un milieu enseignant et fonctionnaire décrit comme rétif : « On est allé à l'assaut ! » ; « Les enseignants, là-dessus, ils sont totalement réfractaires. C'est très difficile, très difficile, je fais de la retape, on peut employer ces mots, hein ! » ; « Maintenant, je suis filou, ça faut pas le dire quand même. [...] Fort de cette UE libre<sup>1104</sup>, je me suis donc introduite dans les maquettes » ; « On a ce rôle d'interface, c'est notre rôle, difficile, sournois parfois ».

L'usage de ce champ lexical « de combat » peut aussi être mis en relation avec son appétence pour les questions d'« intelligence économique ». Si en 2009, elle est devenue la « référente entrepreneuriat » de son université, elle était devenue, dès 2007, la « référente enseignement de défense et de sécurité nationale »<sup>1105</sup> et a réalisé, dans ce cadre, des formations militaires qui l'ont passionnée et qu'elle relie aujourd'hui à la problématique de l'entrepreneuriat :

« L'intelligence économique, c'est un minimum. Ça nous permet de faire des progrès phénoménaux ou alors on se fait tout piller et on est banané au poteau, quoi ! C'est terrible ça. Et il faut quand même que les étudiants de master le sachent ! Qu'ils soient, je dirais, soucieux de la protection de leur travail, de leurs données, et de veille, de *benchmarking*, c'est un minimum quand même ! Plutôt que de réinventer le fil à couper le beurre... regardez le temps qu'on perd...on peut aller plus loin quand même ! Et ça, c'est un état d'esprit. Patrick Hetzel nous a dit, dans cet amphi, à l'école militaire de Paris d'ailleurs, il nous a dit : « tout Anglais qui va à l'étranger, il fait un rapport quand il rentre sur ce qu'il a vu, ce qu'il a entendu et les bonnes idées qu'il a pêchées ». En France, mon Dieu ! Surtout pas ! Même si on est allé aux frais d'une entreprise, etc. Oulala, il n'est pas question de rendre compte, on ne fait pas de l'espionnage ! Mais c'est pas de l'espionnage, vous rigolez, si tu bosses mieux que moi, pourquoi tu bosses mieux que moi ? Comment tu fais, tu vas plus vite, c'est mieux... c'est un échange de bons procédés ! [...]

Vous avez fait l'IHEDN ? Parce que moi j'ai fait l'IHEDN [Institut des Hautes Etudes de la Défense Nationale], par goût aussi. Vous connaissez ?

**Euh...de nom...**

Il faut vous inscrire, c'est passionnant comme tout ! [Elle me donne de la documentation]. C'est un institut fabuleux, qui permet d'appréhender l'économie, non pas dans le monde bisounours, justement hein, mais dans le monde de la concurrence.

---

<sup>1104</sup> Il s'agit d'une UE optionnelle prévue dans les maquettes de diplômes.

<sup>1105</sup> Les référents enseignement de défense et sécurité nationale des universités et grandes écoles » (ou « relai-défense ») ont été institués par le protocole défense-éducation du 31 janvier 2007, signé entre le ministère de la Défense, le ministère de l'Education nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Ces agents sont nommés par le président d'université ou le directeur de l'école. Ils contribuent à « l'enseignement de la culture de la défense » prévu par une loi de 1997.

[...] Moi, sinon, j'encourage la réserve...réserve civile ou réserve militaire si vous vous sentez l'âme d'un combattant. »

Indiquons pour finir qu'alors même qu'elle a effectué l'essentiel de sa carrière à l'université et qu'elle a un statut de fonctionnaire, Françoise Valmorin ne cesse de se distancer de cet univers administratif pour se référer à l'univers de l'entreprise auquel elle accorde une valeur bien supérieure. Pour elle, ceux qui « bloquent la nécessaire évolution de l'université » (c'est-à-dire son rapprochement avec l'entreprise), ce sont « les profs » et « les fonctionnaires » :

« Les enseignants ne sont pas prêts, du moins pour les filières non professionnalisantes...ils restent dans un schéma de placement évident des étudiants, qui n'est plus du tout d'actualité, fort de la massification à laquelle on a souscrit et vers laquelle on va. [...]. On parle de l'emploi public, on parle de l'emploi professoral alors que les effectifs n'ont pas vraiment augmenté. Il faut absolument prendre en compte ceux qui ne seront pas professeurs. Or l'enseignant se reproduit, je sais pas si je devrais le dire comme ça [rires]...mais j'assume. Les profs, quand c'est l'entreprise, directement il vont se méfier !! »

Tout se passe comme si elle cherchait à retourner le stigmate (à ses yeux) d'être au fond elle-même une fonctionnaire connaissant mal le monde de l'entreprise<sup>1106</sup>. Elle aime ainsi à se présenter comme quelqu'un de non ajusté à un univers administratif qu'elle a intégré sans l'avoir complètement désiré :

« J'avais promis à mon père que je ne serai pas fonctionnaire parce que lui était fonctionnaire et il n'était pas question que je sois fonctionnaire.

### **Il faisait quoi?**

A la fin, il dirigeait un centre d'enseignement horticole. Mais moi, fonctionnaire, pfff...[rires]. D'ailleurs, quand je suis rentrée...quand j'ai été recrutée, on va dire, sur un poste d'ingénieur d'études, j'ai été reçue par le DRH de l'université qui m'a dit bienvenue et tout et :

« – Donc dans vingt ans, voilà votre parcours de carrière.

– J'en ai rien à faire !!

– Ben quand même...

– Attendez, dans vingt ans, je fais ce que je veux et c'est pas vous qui allez me le dire !

– Oui mais alors regardez, vous avez des congés...

– Les congés, j'en ai rien à faire, est-ce que je peux les négocier financièrement ? »

Les congés, c'était vraiment pas... Et à la fin, l'activité au niveau de la formation continue, on devait rentrer des budgets, sinon on était autofinancé. Je lui ai demandé à laisser mon salaire et à être financée qu'en pourcentages. Ils n'ont pas voulu non plus. »

---

<sup>1106</sup> Corinne Amboise-Léger qui est elle aussi devenue référente entrepreneuriat de son université (et dont nous ferons le portrait dans le point suivant) tente même de se rassurer sur sa propre distance au monde de l'entreprise en évoquant, en entretien, le cas de Françoise Valmorin : « Regardez, à x [l'université de la ville voisine qui participe au même PEE que la sienne], Françoise Valmorin, elle est administrative. Et je crois qu'elle a passé toute sa carrière dans les universités. Donc il y a des gens qui sont encore plus éloignés que moi... » (entretien réalisé avec C. Amboise-Léger, le 08/04/11).

Elle considère finalement que c'est son habitus clivé (de fonctionnaire ayant l'entreprise comme univers de référence) qui lui permet de jouer un rôle efficace de courtier entre l'université et l'entreprise :

« Les réseaux, on se les constitue parce qu'on est dispo, on est hors horaire de l'administration. Moi, je suis une administrative mais je bosse dix heures par jours, hein ! Il y en a qui disent que j'en fais trop [rires]. Mais d'un autre côté, il y a le boulot de l'administration, d'un service, quoi ; et puis après, il y a aussi les temps de communication avec les professionnels, eux-mêmes quand ils sortent...Je suis très associative aussi, ce qui m'a permis aussi d'être associé avec tous les professionnels de...les assos de professionnels. Comment j'y suis venue ? Ben naturellement. Parce que ce besoin d'interface existe. Et il n'y a pas tellement de gens qui soient prêts à jouer ce rôle d'interface, à entendre le discours des professionnels, à entendre le discours des enseignants, à voir la problématique étudiante et à dire : « attendez là, vous parlez la même langue, vous savez pas le dire, vous le savez même pas vous-même mais il y a une proximité là, là...» »

Ces deux portraits et l'analyse des discours par lesquels ces acteurs justifient leur engagement au service de la « cause entrepreneuriale » donnent ainsi à voir des figures typiques de ces agents qui, à travers ce que nous avons qualifié d'usage économiciste de l'éducation à l'entrepreneuriat, cherchent à instiller dans l'univers académique les normes et valeurs d'une rationalité économique et entrepreneuriale. Sans que leur entreprise ne se confonde absolument avec un travail de propagation d'une « idéologie néolibérale » (elle-même insaisissable), elle contribue dans tous les cas à en diffuser nombre de ses préceptes.

### ***B. Un usage social : accompagner les jeunes dans leurs projets***

« Le jeune est tourné vers l'avenir, mais aujourd'hui l'avenir ne se tourne plus vers le jeune. Doit-il aborder l'avenir en lui tournant le dos... le jeune ? »

*Extrait du film « Le Péril jeune », 1994 (réplique du professeur de mathématiques lors d'un conseil de classe)*

« Ce sont des jeunes qui veulent faire des projets, des choses construites par eux. Et ça, c'est vraiment *punk*, vraiment *underground*...là où se trouvent aujourd'hui le *punk* et l'*underground* ! Les étudiants qui viennent me voir sont souvent des étudiants qui n'arrivent pas à se faire au cadre universitaire, qui n'aiment pas aller en cours. Et ils sont désireux de réinventer le travail, de réenchanter le travail. Ces nouveaux aspirants à l'entrepreneuriat sont des acteurs du changement social, d'une révolution sociale. **Nos parents ont fait mai 68, mais**

**maintenant c'est du côté des entrepreneurs que ça se passe !»<sup>1107</sup>**

*Vanessa Trilles (32 ans, chargée de mission entrepreneuriat dans un PÉPITE)*

Un second usage de l'éducation à l'entrepreneuriat, qualifié de *social*, avait été associé au fait d'avoir répondu à la question 18 du questionnaire, portant sur les objectifs, en choisissant les réponses 2, 5 et 6, soit « *accompagner les étudiants dans leur trajectoire d'insertion professionnelle* », « *développer chez les étudiants des compétences telles que la créativité, l'autonomie, le travail en équipe etc.* », « *soutenir des jeunes dans la réalisation de leurs projets* ». Ces réponses sont assez consensuelles mais elles tendent quand même, comme nous l'avons vu, à rallier davantage des agents plus marqués à gauche et plus éloignés personnellement du monde de l'entreprise que leurs collègues. Les entretiens ont cependant démontré qu'elles pouvaient recouvrir une grande variété de sens. Si l'éducation à l'entrepreneuriat est prioritairement envisagée comme un moyen de fournir de nouvelles compétences aux jeunes, de leur ouvrir de nouvelles voies professionnelles ou encore de les aider à développer un projet personnel quel qu'il soit (de type économique, associatif, artistique, etc.), il est possible de repérer, à partir de cette base commune, diverses déclinaisons de cet usage social.

## **1. De l'insertion à l'émancipation**

Eduquer à l'entrepreneuriat ouvrirait, selon l'expression consacrée, « le champ des possibles » des jeunes diplômés. L'accent est alors moins mis sur la croissance économique à laquelle contribuerait l'augmentation du nombre de créations d'entreprises (point de vue à la fois économique et macro) que sur les parcours individuels que permettrait d'enrichir l'acquisition d'un nouveau registre de compétences (point de vue plus social et micro). La possession de « compétences entrepreneuriales » est en effet censée permettre à la fois d'envisager des débouchés professionnels supplémentaires – création d'entreprise ou création simplement de son propre emploi (notamment à l'aide des possibilités désormais offertes par le régime de l'autoentrepreneur) – et d'augmenter ses chances de trouver un emploi salarié dans la mesure où, comme on l'a dit précédemment, « savoir-faire » et « savoir-être » entrepreneuriaux seraient de plus en plus prisés des employeurs. Le gain procuré par des

---

<sup>1107</sup> Entretien réalisé le 13/05/15.

modules de sensibilisation à l'entrepreneuriat serait d'autant plus marqué pour les étudiants de lettres et sciences humaines (LSH), supposés connaître de plus grandes difficultés d'insertion professionnelle en raison de parcours d'étude plus éloignés du monde de l'entreprise.

Assez logiquement, cet usage de l'entrepreneuriat au service d'une éthique du travail social est d'abord le fait des personnels employés par les services d'orientation et d'insertion des établissements qui, bien que n'étant pas toujours très familiers eux-mêmes de l'entrepreneuriat, peuvent se montrer sensibles, en tant que « professionnels de l'insertion », à cette thématique qui fait figure de voie supplémentaire d'accès à l'emploi dans un contexte économique difficile.

Cet usage social de l'éducation à l'entrepreneuriat peut se décliner en une version parfaitement compatible avec l'usage économiciste précédemment évoquée et en une autre version plus critique, tournée vers l'émancipation des individus. Comme le dispositif de développement personnel à destination des cadres d'une entreprise étudié par Hélène Stevens, – qu'elle décrit comme le « produit d'une rencontre improbable entre une pensée de droite libérale et un militantisme de gauche converti à l'injonction selon laquelle les dispositions individuelles doivent être transformées »<sup>1108</sup> –, la promotion de l'entrepreneuriat valorise en effet de manière assez ambivalente le développement des « potentialités de l'individu ».

Sous couvert d'accompagner les jeunes dans leurs projets, il peut s'agir en effet de diffuser l'antienne libérale de la « prise en main individuelle » et modèle d'action inspiré par la rationalité économique et de critiquer toute forme d'« assistanat ». L'éducation à l'entrepreneuriat est alors présentée comme un moyen de renforcer l'employabilité des étudiants et ce faisant, d'insister sur leur responsabilité individuelle (une fois dûment outillés) dans leur capacité à « s'insérer »<sup>1109</sup>.

Il existe aussi une version plus critique de cette promotion de l'entrepreneuriat centrée sur l'« accompagnement des jeunes ». On retrouve en effet, dans les discours qu'on peut y associer, les motifs de ce que Luc Boltanski et Eve Chiapello appellent la « critique sociale » du capitalisme et sa « critique artiste »<sup>1110</sup>. La « critique sociale » s'incarne dans un discours qui justifie l'éducation à l'entrepreneuriat comme un moyen de fournir à tous les étudiants les outils pour entreprendre, dans une double perspective de lutte contre le chômage et d'amélioration de

---

<sup>1108</sup> Hélène Stevens, *Entre désenchantement social et réenchantement subjectif. Le développement personnel dans l'entreprise*, thèse de doctorat en sociologie, université Versailles–Saint Quentin en Yvelines, 2005, p.611.

<sup>1109</sup> Les différents usages idéologiques de la thématique de l'insertion sont analysées par Serge Ebersold in « L'insertion, ses métamorphoses, ses registres de cohérence à la lumière d'un corpus de circulaires (1982-1993) », *op.cit.*, p. 105-130, ainsi que par Gérard Mauger in « Les politiques d'insertion », *op.cit.*

<sup>1110</sup> Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, *op.cit.*

l'égalité des chances. L'entrepreneuriat est alors présenté à la fois comme une solution pragmatique au chômage des jeunes et comme une manière de lutter contre la reproduction sociale, dans un discours combinant la version américaine (mythe du « *self made man* ») et la version française (mythe de l'école républicaine) de l'idéologie méritocratique<sup>1111</sup>. Les principaux topiques de la « critique artiste » se retrouvent, quant à eux, dans des discours – qui sont très fréquemment tenus par les agents pédagogiques et les étudiants interrogés – qui présentent l'entrepreneuriat comme un vecteur de libération et d'autonomie, comme une manière de réenchanter le travail et de se réaliser personnellement. L'extrait d'entretien reproduit en exergue de ce point, dans lequel Vanessa Trilles (chargée de mission entrepreneuriat dans une université parisienne) explique que l'entrepreneuriat s'adresse prioritairement à ceux qui ont tendance à être « hors du cadre » (des étudiants « qui n'aiment pas aller en cours », qui sont un peu « punks ») et qu'il serait même porteur d'un potentiel de contestation sociale au même titre que mai 68, illustre bien l'association qu'on peut faire de cet usage de l'entrepreneuriat avec une « critique artiste » du capitalisme. La promotion de l'entrepreneuriat peut en effet constituer un lieu de contestation de la condition salariale en général, et des méthodes de management en vigueur dans les grandes organisations (qui dégradent la condition salariale) plus spécifiquement. La grande entreprise et l'administration sont ainsi renvoyées dos-à-dos comme des instances de domination, opprimant de la même façon le travailleur (critique plutôt « sociale », même si la rhétorique marxiste de l'exploitation affleure rarement) ou compromettant toute chance d'épanouissement individuel de l'individu (critique plutôt « artiste »). Libération et réalisation de soi passeraient à l'inverse par le développement de formes de travail plus autonomes et l'éducation à l'entrepreneuriat, en ce qu'elle fournit des ressources censées permettre aux étudiants d'accéder à des positions professionnelles plus autonomes, fait alors figure de pratique d'*empowerment*<sup>1112</sup>.

Il nous semble important de prendre au sérieux ce potentiel critique, voire contestataire de l'entrepreneuriat, et de ne pas réduire trop vite l'engouement pour l'entrepreneuriat à une nouvelle ruse de la raison capitaliste. Le contexte actuel, marqué par la montée du chômage et de la précarité et par la dérégulation du marché du travail, incite certes à la défense du salariat.

---

<sup>1111</sup> Pour une critique de ces deux versions de l'idéologie méritocratique, voir Emmanuelle Santelli, *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraire de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2001.

<sup>1112</sup> Ce concept, venu du monde anglo-saxon, désignant le fait de redonner du pouvoir aux individus et de renforcer leur capacité à faire leurs propres choix, est mobilisé autant dans une perspective radicale d'émancipation que pour conforter une idéologie d'inspiration néolibérale. Voir Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte, 2013.

C'est la position de Sarah Abdelnour qui oppose<sup>1113</sup> l'entrepreneuriat – comme forme d'exploitation radicale – au salariat – envisagé uniquement dans sa seule dimension protectrice, voire émancipatrice sans que sa dimension aliénante ne soit jamais évoquée. Tout en restant attentif aux pièges de la rhétorique de l'« autonomie », il nous semble pourtant important de ne pas renoncer à la possibilité d'une critique de gauche du salariat. Et, partant, de ne pas négliger le potentiel *critique* que peut contenir la promotion de l'entrepreneuriat, dans le sens où Luc Boltanski définit la critique comme dénonciation de situations particulières d'injustice ou dévoilement plus général de « l'oppression, l'exploitation ou la domination quelles que soient les modalités sous lesquelles elles se réalisent »<sup>1114</sup>. Cette appropriation critique de l'entrepreneuriat mérite d'être prise au sérieux, ne serait-ce que parce que ce discours – qui valorise l'entrepreneuriat comme une voie permettant d'envisager des alternatives professionnelles et existentielles au cadre salarial et à la hiérarchie en vigueur dans les grandes organisations et de recouvrer une certaine autonomie dans sa condition professionnelle – est un vecteur particulièrement efficace d'enrôlement des agents pédagogiques et du public étudiant.

## **2. Corinne Ambroise-Léger : l'entrepreneuriat au service de l'initiative étudiante**

Corinne Ambroise-Léger chargée d'orientation et d'insertion au sein d'une université de lettres et sciences humaines, constitue un cas typique d'agent pédagogique adhérant petit à petit, à travers un usage social, à la cause de l'entrepreneuriat. Elle balance entre une version peu critique de cet usage social, participant de la promotion de l'« individu-entreprise », et une version plus critique procédant d'un désir d'inventer des formes alternatives de production et de travail.

Corinne Ambroise-Léger est devenue la référente entrepreneuriat de son université, au départ de manière assez contingente, parce que personne d'autre ne voulait occuper cette fonction. Mais c'est bien elle qui avait alerté la présidence sur la nécessité de nommer un référent entrepreneuriat (« le fait qu'il n'y ait pas de référent m'empêchait également d'avoir des infos sur ce qui se passait au niveau national et sur la création des Pôles »), ce qui montre qu'elle avait déjà développé personnellement un certain intérêt, ambivalent, pour la question de l'entrepreneuriat :

**« Ce n'était pas un engagement parce que j'adore l'entrepreneuriat. J'aime l'entrepreneuriat euh... parce que c'est de l'initiative et que j'aime l'initiative, mais j'ai pas une culture entrepreneuriale. J'ai beaucoup travaillé avant dans le milieu associatif.**

---

<sup>1113</sup> Sarah Abdelnour, *L'auto-entrepreneur aux marges du salariat*, op.cit.

<sup>1114</sup> Luc Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009, p.22.

Mais en même temps, je comprends l'association comme une démarche entrepreneuriale, et j'ai en revanche une expertise de ça. Le montage d'association, la culture d'association, la gestion d'association, je n'ai pas de souci avec, ça fait vingt ans que je fais ça alors il y a pas de problème ! »

Elle hésite à accepter cette fonction de référente qu'elle ne sent pas complètement légitime à occuper :

« Quand on a voulu me mettre en tant que référente entrepreneuriat, j'ai dit "mais attendez, est-ce qu'il faudrait pas quelqu'un qui soit plus...justement d'une culture plus entrepreneuriale?" »

On perçoit chez elle l'effort de conversion, en partie librement consenti (c'est elle qui a attiré l'attention de son université sur la nécessité de nommer un référent entrepreneuriat) mais aussi en partie contraint (elle explique à un autre moment qu'elle s'est sentie obligée par « le Ministère » d'investir cette thématique et qu'elle ne tenait pas à devenir elle-même la référente) qu'elle a dû réaliser pour endosser le rôle de référente entrepreneuriat. Une fois devenue référente, elle cherche en effet à réduire la distance entre « sa culture », qu'elle qualifie d'« associative » ou de « sociale », et ce qu'elle considère comme étant « la culture entrepreneuriale » qui est associée à l'univers de l'entreprise. Elle cherche à (se) convaincre de la compatibilité entre ses valeurs et compétences professionnelles et sa nouvelle fonction.

Pour cela, elle défend, d'une part, une conception extensive de l'entrepreneuriat qui englobe le secteur non marchand et l'économie sociale et solidaire (dont elle a une meilleure connaissance), cherchant à substituer au concept d'entrepreneuriat des notions qui lui sont plus familières et qui résonnent plus positivement à ses oreilles, comme celles de *projet* ou encore d'*initiative*. Elle suppose que les étudiants (littéraires) de son université ont le même rapport ambivalent qu'elle à l'entrepreneuriat :

« Mais finalement, du coup, je suis assez proche du profil des étudiants de cette université [...] Il y a quand même chez eux une certaine réticence face à l'entreprise où on considère tout de suite le grand patron, la grosse entreprise. Il faut qu'on arrive à démystifier ça, c'est évident ! Le fait de leur expliquer que ce qu'ils sont en train de vivre, par exemple le montage d'une association, c'est de la création d'entreprise, ça les rapproche de certaines notions. Parce qu'ils sont souvent beaucoup plus réceptifs à l'axe social et culturel. »

Elle justifie, d'autre part, son intérêt pour l'entrepreneuriat en raison de l'aide décisive qu'il est possible d'apporter par ce biais à des étudiants qui seront amenés à travailler largement dans le secteur associatif ou « socio-culturel ». Développer chez eux une appétence et des compétences entrepreneuriales serait en effet une manière de les amener à élargir leurs perspectives

d'insertion professionnelle, à réfléchir à la place qu'ils souhaitent occuper dans la société, dans une logique qui ressortit à celle de l'*empowerment* :

« on leur dit "vous avez les stages, vous avez l'engagement bénévole, vous avez le salariat, vous avez la création d'entreprise, choisissez là où vous serez le mieux parce qu'il y a pas des places partout pour tout le monde, choisissez là où vous êtes les meilleurs, là où ça correspond le plus à vos attentes. On vous dit, on vous informe, et faites votre choix, allez-y !" »

C'est la double thématique de l'*insertion* – dont on a vu toute l'ambivalence – et de l'*initiative* qui lui permet de faire le lien entre la culture entrepreneuriale et sa culture à elle, plutôt sociale :

« Nous, ce qu'on essaye de faire passer aux étudiants, c'est la nécessité pour l'insertion, quelle qu'elle soit, de prendre des initiatives, et de les prendre au plus tôt. On comprend l'entrepreneuriat comme n'importe quelle prise d'initiative. »

Si elle se défend fermement de tout prosélytisme en faveur de la création d'entreprise, elle n'hésite pas, toutefois, à requalifier l'ensemble du parcours d'étude et d'insertion en « démarche entrepreneuriale » dans le sens très extensif qu'elle donne à ce concept :

« le parcours d'études, c'est une entreprise, c'est quelque chose sur lequel vous devez définir des objectifs, vous devez avoir le projet qui est bien mené, même financièrement, il faut que vous arriviez à le monter. Donc pour nous, le parcours d'étude, il rentrait aussi dans l'initiative et dans l'entrepreneuriat. »

On retrouve ainsi dans ces propos des traces de la rhétorique libérale de « l'entreprise de soi », même si les implications ne sont pas forcément les mêmes, dans la mesure où ce n'est pas ici l'entreprise privée qui est donnée comme la réalisation ultime de l'individu « entreprenant ».

Si cette chargée d'orientation et d'insertion ne se sent pas complètement à l'aise avec son récent engagement, elle possède néanmoins des dispositions qui ont pu favoriser une appropriation de la thématique entrepreneuriale, au premier rang desquelles la même « humeur anti-étatique » qu'on retrouvait chez les acteurs associés à l'usage economiciste de l'entrepreneuriat. Chez la presque totalité de nos enquêtés (qu'ils soient eux-mêmes fonctionnaires ou non), on a pu en effet repérer cette réticence par rapport au fonctionnariat, conjuguée à une adhésion très forte à la rhétorique de l'initiative individuelle et de l'action autonome. Ces propos de Corinne Ambroise-Léger, elle-même fille de fonctionnaires, sont assez révélateurs de cette conception :

« je ne voulais pas tellement rentrer dans la fonction publique...mais le problème qui se posait, c'était que si arrivait sur ce poste quelqu'un qui n'avait pas les mêmes visions que moi, j'avais plus le pouvoir de décision. Donc, voilà, j'ai décidé...pour pouvoir

continuer à décider, à faire ce que j'avais envie de faire...de passer le concours. Mais être fonctionnaire, ça n'a jamais été ma priorité du tout. Tant pis ! »

Elle semble vivre le fait d'avoir passé ce concours comme une manière de « rentrer dans le rang » et de clore en quelque sorte un parcours un peu « rebelle » (marqué par l'engagement dans le monde associatif et artistique) par rapport à des parents « petits fonctionnaires ». Mais on perçoit dans son récit autobiographique le fait que l'engagement dans la « cause entrepreneuriale » est en mesure de lui fournir une forme de compensation symbolique au fonctionnariat, à l'instar de ce qu'on avait repéré chez Françoise Valmorin.

Corinne Ambroise-Léger incarne ainsi une figure assez typique de ces acteurs, issus du monde associatif, plutôt marqués à gauche comme elle le suggère elle-même, éloignés de par leurs origines sociales et leur trajectoire professionnelle du monde de l'entreprise privée mais aux yeux desquels la valorisation de l'initiative individuelle et de l'autonomie, la critique du centralisme étatique peuvent disposer favorablement envers la thématique de l'entrepreneuriat. Fanny Darbus, dans son travail sur l'univers de l'économie sociale et solidaire<sup>1115</sup> donne à voir des acteurs assez semblables, caractérisés par une sensibilité de gauche combinée à une importance donnée aux valeurs d'initiative et d'autonomie, qui peut faire préférer l'entreprise à l'administration et même déboucher pour certains sur une rhétorique « anti-fonctionnaires ». Ces agents, qui militent pour l'entrepreneuriat social ou pour l'éducation à l'entrepreneuriat des étudiants, déploient ainsi une même critique « de gauche » de l'oppression salariale, tout en partageant, avec des acteurs plus libéraux – au sens économique – une même idéologie anti-étatique. Cette dernière les éloigne fortement d'un pôle plus étatiste de la gauche, de tradition jacobine.

### ***C. Un usage « interne » au service de la transformation de l'enseignement supérieur***

« Je pense que l'entrepreneuriat c'est un secteur qui permettrait à l'université d'expérimenter beaucoup de choses, au niveau des RH [ressources humaines], de l'innovation »  
*Mohammed Saghir, MCF en STAPS, référent*<sup>1116</sup>

---

<sup>1115</sup> Fanny Darbus, *Pratiques et praticiens de l'économie sociale et solidaire (2000-2007). Contribution à la sociologie des croyances économiques*, thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2009 ; Fanny Darbus, Gilles Lazuech, « Du militant au manager ? Les « nouveaux » cadres de l'économie sociale » in Paul Bouffartigue, Charles Gadea, Sophie Pochic, *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement ?*, Armand Colin, 2011, p.76-86.

<sup>1116</sup> Entretien réalisé le 02/12/10. Toutes citations de lui qui suivent sont tirées de ce même entretien.

Le questionnaire que nous avons passé mettait enfin l'accent sur un troisième type d'usages, correspondant au fait d'avoir répondu à la question 18 portant sur les objectifs recherchés de l'introduction de l'éducation à l'entrepreneuriat, en privilégiant la réponse 7 (« proposer des nouvelles méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur »). Si cette réponse a été relativement moins choisie que les autres, l'intérêt qu'elle révèle pour les enjeux spécifiquement universitaires de l'éducation à l'entrepreneuriat a été confirmé par les entretiens menés avec certains agents. Nous qualifions cet usage d'« interne » car il correspond au fait d'envisager l'éducation à l'entrepreneuriat avant tout comme un moyen de transformer l'enseignement supérieur, tant du point de vue des contenus d'enseignement que du point de vue institutionnel. Il ne constitue cependant pas un usage possédant la même cohérence idéologique que les deux premiers qui ont été identifiés. Il peut en effet se décliner de deux façons : combiné à un usage economiciste, il vise plutôt une réforme managériale de l'enseignement supérieur, et notamment de l'université ; combiné à un usage social, l'accent est davantage mis sur la rénovation pédagogique dont l'entrepreneuriat peut être le vecteur, dans une perspective qu'on peut qualifier de plus progressiste<sup>1117</sup>. Le choix a néanmoins été fait d'appréhender comme un usage spécifique de l'éducation à l'entrepreneuriat cette manière de le rapporter prioritairement aux enjeux internes de l'enseignement supérieur.

### **1. Entre réforme managériale et rénovation pédagogique de l'université**

Les Pôles Étudiants Entrepreneurs (*PEE*) ont clairement été présentés, par les protagonistes de cette politique publique, comme un instrument devant contribuer à la transformation de la « culture » de l'université, notamment à travers le rapprochement entre universités, grandes écoles et monde économique dont ils pouvaient être le vecteur. Dans les discours des agents pédagogiques interrogés, revient régulièrement cette présentation du développement de la formation à l'entrepreneuriat, à la fois comme le *signe* d'un changement de « culture » à l'université et comme un *facteur* y contribuant. C'est ce qu'explique Guillaume Nadeaux, responsable opérationnel d'un PEE, en n'hésitant pas à exagérer la nouveauté de la mission de « professionnalisation » de l'université :

« Ce qui était pris là, comme décision, il y a trois ans [le *Plan Étudiants Entrepreneurs*], c'était des évidences que nous on criait... euh, assez fortement, y a rien de fantasmagorique, hein ! Bon, certes, c'est une révolution pour les universitaires parce

---

<sup>1117</sup> Ce qui ne signifie pas que progressisme pédagogique et conception managériale de l'institution universitaire soient toujours incompatibles, comme l'ont montré Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, in *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.

que...même il y a dix ans...une université n'avait pas pour vocation de placer ses étudiants dans des situations de travail. L'université était là pour transférer du savoir. Voilà. Alors qu'aujourd'hui l'université, elle a pour obligation de savoir ce que deviennent leurs étudiants. Chose qui... avant ça existait pas, ça, hein ! »<sup>1118</sup>

C'est, d'une part, à une « université entrepreneuriale » qu'aspire une partie des enquêtés, ou du moins à certains des traits de ce modèle. Un chercheur américain, Burton R. Clark, a forgé ce concept (à partir d'une étude comparative de cinq universités en Grande-Bretagne, Pays-Bas, Suède et Finlande menée à la fin des années 1990) pour caractériser l'émergence d'un type d'établissement autonomisé par rapport à l'État, diversifiant ses sources de financement, collaborant étroitement avec l'industrie et le commerce, adoptant différentes pratiques de gestion inspirées de l'entreprise privée notamment un management fort et procédant à l'externalisation de certains services<sup>1119</sup>. Cette université « proactive », prête à prendre des « risques » et à s'engager dans des activités de commercialisation – c'est-à-dire acquise à ce que l'auteur désigne comme l'esprit ou la culture d'entreprise – constitue pour lui le nouveau modèle qui s'impose dans la configuration actuelle de restriction des budgets publics dans laquelle « demands on universities outrun their capacity to respond »<sup>1120</sup>.

C'est, d'autre part, l'association de l'entrepreneuriat à un enjeu de rénovation pédagogique à qui est mis en avant par les agents. Il s'agit là sans doute d'un discours plus consensuel, et plus largement repris par nos enquêtés, que le précédent. Enseignement moins magistral, études de cas, *business game*, témoignages de professionnels (notamment d'entrepreneurs), etc. sont non seulement les formes modales que prend l'éducation à l'entrepreneuriat mais également celles dont elle est censée favoriser plus généralement l'introduction dans l'enseignement supérieur, et surtout à l'université qui serait encore marquée par un modèle (trop) traditionnel d'enseignement. Guillaume Nadeaux tente, un peu confusément, d'expliquer la « révolution pédagogique » qu'il perçoit et appelle de ses vœux :

« Voilà, il n'y a plus un apprenant et...on n'a pas ce concept-là, on se place différemment que sur le champ pédagogique. On n'est plus dans la relation, euh...sachant et apprenant, quoi. Faut, voilà... On est dans une relation, euh...venir chercher des choses pratiques...et puis dans l'échange, dans le... voilà. ».

Si ce dernier cherche à travailler avec des enseignants – sans la collaboration desquels il a conscience que les PEE sont menacés d'impuissance –, il considère que l'intervention de ceux

---

<sup>1118</sup> Entretien téléphonique réalisé le 03/05/13.

<sup>1119</sup> Burton R. Clark, « The entrepreneurial university: Demand and response », *Tertiary Education and Management*, 1, 1998, p. 5-16

<sup>1120</sup> *Ibid.*, p.6. Voir aussi Burton R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*, Oxford, Pergamon & Elsevier Science, 1998.

d'entre eux qui utilisent « encore » des méthodes pédagogiques classiques, c'est-à-dire pour lui magistrales, desservent *in fine* la cause entrepreneuriale :

« Et là aussi, euh, j'veux dire y en a qui viennent, vous n'avez pas forcément envie de travailler avec eux parce que si vous estimez que...bon, c'est un peu ringard ce qu'il fait, euh...il est peut-être sympa, lui, mais son cours à la papa sur la création [d'entreprises] depuis quinze ans...Voilà, il fait pas rêver ! Moi j'ai l'impression que j'en ai un, euh... j'pourrais dire, bon, est-ce qu'il démotive pas les jeunes qui s'inscrivent volontairement à son UV ? Est-ce qu'il n'est pas anti-productif pour le truc ? Donc, la preuve, j'en ai quasi aucun de son UV qui s'inscrive derrière au défi Étudiant Entrepreneur. C'est quand même bizarre, quoi...Je pense que sa façon d'aborder les choses, n'est peut-être pas très, très...dans le sens où nous, on essaie de le faire passer, quoi, comme quelque chose de ludique, de sympa. »

Tandis que le projet de réforme institutionnelle de l'enseignement supérieur *via* l'entrepreneuriat, précédemment évoqué, s'inscrit assez nettement dans une perspective de réforme managériale de l'État inspirée du *New public management*<sup>1121</sup>, le projet de réforme pédagogique par le même biais est plus ambivalent idéologiquement et peut de ce fait donner lieu à certaines alliances inattendues. L'enseignement de l'entrepreneuriat est en effet envisagé, par certains acteurs de l'université, comme une opportunité pour expérimenter de nouvelles pédagogies auprès d'un public étudiant auquel l'institution ne semble pas toujours ajustée. Présentée comme une pratique « pragmatique » et « innovante », l'éducation à l'entrepreneuriat est ainsi à même de rallier les partisans d'une ouverture pure et simple de l'université à l'entreprise, comme les tenants d'un progressisme pédagogique, dans un même combat contre le « conservatisme » de l'institution universitaire. Dans le discours consistant à présenter l'entrepreneur comme un « révolutionnaire » et attribuant le supposé faible nombre de vocations entrepreneuriales en France à une éducation qui développerait trop l'obéissance au détriment de la « créativité », on retrouve en effet toute l'ambivalence de la « critique artiste » qui peut séduire des acteurs très différents du point de vue de leurs convictions politiques, et, dans le cas qui nous intéresse, certains agents de l'université disposés, en raison de leur parcours personnel ou de leur situation dans l'institution, à en critiquer le fonctionnement.

La constitution de ce type d'alliances inattendues a été repérée dans différentes configurations. L'introduction de la logique des compétences à l'école est ainsi décrite, par Christian Laval *et al.*, comme un « quiproquo politique »<sup>1122</sup>, dans la mesure où l'adoption du *Socle commun de*

---

<sup>1121</sup> Nicolas Belorgey, *L'hôpital sous pression. Enquête sur le « nouveau management public »*, Paris, La Découverte, 2010 ; Philippe Bezes, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962–2008)*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

<sup>1122</sup> Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, *op.cit.*, p. 226.

*compétences*, en 2005<sup>1123</sup>, a pu bénéficier du soutien à la fois des partisans d'une vision utilitariste et managériale de l'éducation et de celui de « démocrates » et de « pédagogues », tous réunis dans la même « coalition de modernisation »<sup>1124</sup>. On retrouve des traits similaires dans la « transaction collusive », mise au jour par Sandrine Garcia, pour expliquer comment les réformes récentes de l'université avaient été facilitées par une alliance entre des institutions internationales, visant « la compétitivité économique », et des acteurs de l'université (enseignants, syndicats étudiants, etc.), soutenant certaines réformes managériales (comme l'évaluation de la « productivité » des enseignants–chercheur) au nom de la « valorisation de la pédagogie »<sup>1125</sup>.

## **2. Mohammed Saghir, un maître de conférences partisan d'une « université entrepreneuriale »**

L'un de nos enquêtés, un maître de conférences en STAPS qui a été directeur d'une Maison de l'entrepreneuriat, insiste tout particulièrement, au cours de l'entretien que nous menons avec lui, sur ces visées « internes » à l'enseignement supérieur, dont serait porteuse l'introduction de l'éducation à l'entrepreneuriat, dans leur version managériale.

Né en Algérie en 1966 (âgé de quarante-quatre ans lorsque nous le rencontrons en 2010), il arrive en France pour réaliser sa thèse au sein l'université dans laquelle il exerce aujourd'hui. Si elle s'inscrit formellement en STAPS, elle constitue une approche pluridisciplinaire – mêlant les outils de la gestion, de la sociologie économique et de l'économie – des stratégies de création et développement de petites entreprises dans le domaine des loisirs sportifs. Après avoir soutenu sa thèse à trente-trois ans, il est recruté deux ans plus tard comme maître de conférences en STAPS à Lille avant d'obtenir, cinq ans après, une mutation lui permettant de revenir dans son université d'origine de la région Est. Mohammed Saghir accomplit donc une carrière universitaire classique mais dans une discipline récente et faiblement reconnue académiquement. Sa connaissance du monde entrepreneurial découle pour l'essentiel de son objet de recherche, comme c'est souvent le cas pour ses collègues gestionnaires dont il est proche autant par ses terrains que par ses approches théoriques. C'est durant son passage dans une université de Lille, où des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat avaient été mis en

---

<sup>1123</sup> Voir chapitre 2.

<sup>1124</sup> *Ibid.*, p.227.

<sup>1125</sup> Sandrine Garcia, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 33, 2009, p.167. Le concept de « transaction collusive » est emprunté par Sandrine Garcia à Michel Dobry.

place de manière précoce, qu'il donne ses premiers enseignements dans ce domaine. Puis, de retour dans son université d'origine à un moment où le développement de l'entrepreneuriat y est en plein essor et où les agents investis sont à la recherche de « renforts », il s'engage dans les activités de la Maison de l'entrepreneuriat :

« Je suis venu ici en mutation en 2006 et Alain Bayard [professeur de gestion], qui avait créé la Maison de l'entrepreneuriat, cherchait un successeur puisqu'il avait d'autres fonctions. Et d'après lui, j'étais le personnage qui tombait du ciel [rires] qui convenait à ce poste ! »

Il dirige ainsi pendant trois ans cette structure, à la tête de laquelle lui succèdent un maître de conférences en gestion puis un professeur de médecine qui a créé une *start-up*. Son absence d'envie de renouveler son mandat a été dû, entre autres, à des querelles interpersonnelles qu'il n'évoquera qu'à mots couverts au cours de l'entretien<sup>1126</sup>.

Ce qui ressort le plus vivement de ses propos, c'est que son intérêt pour l'entrepreneuriat est avant tout motivé par les effets que le développement de ce nouveau domaine d'enseignement et de recherche peut avoir sur l'université elle-même. Cet intérêt premier pour les questions universitaires n'est sans doute guère étonnant de la part d'un enseignant-chercheur ; alors qu'*a contrario*, les agents administratifs et les personnes ponctuellement à l'université en tant que « professionnels », tendent à se montrer moins exclusivement préoccupées par le sort de l'institution universitaire. Mais Mohammed Saghir est aussi un universitaire travaillant sur des objets liés au monde de l'entreprise et dans une discipline peu autonome, ce qui n'est sans doute pas étranger à son intérêt dans le même temps pour l'entrepreneuriat.

M. Saghir croit fermement dans la « valeur entrepreneuriale » des activités académiques. Considérant l'enseignement et la recherche comme des voies « permettant d'innover, de faire des choses », il n'hésite pas à assimiler l'universitaire à un entrepreneur « puisqu'il doit en permanence trouver des ressources, imaginer des choses ». L'éducation à l'entrepreneuriat vise à la fois les étudiants, que leur formation universitaire doit aider à entreprendre, et les universitaires qu'il faut amener à accorder de l'importance à la valorisation économique de la recherche. Dans les deux cas, c'est l'idée d'« application » qu'il met en avant, c'est-à-dire une justification utilitariste des activités académiques. La spécificité de son discours consiste à présenter l'entrepreneuriat non pas tant comme un champ spécifique à développer mais comme

---

<sup>1126</sup> Et qui seront évoquées (aussi vaguement) par son prédécesseur, Alain Bayard, avec qui nous réalisons un entretien le même jour.

une nouvelle manière transversale d'enseigner, de faire de la recherche et même de faire fonctionner l'université ; comme une nouvelle « culture », inspirée du monde anglo-saxon qui doit « infuser » l'université :

« On voulait sensibiliser les enseignants, les inciter à avoir aussi un fonctionnement entrepreneurial. On peut enseigner certaines matières d'une manière entrepreneuriale, introduire des méthodes d'enseignement innovantes, notamment par l'expérimentation. Les Anglo-saxons enseignent naturellement de manière entrepreneuriale.»<sup>1127</sup>.

Lui-même se considère comme « un déviant », dans la mesure où il cherche à « fonctionner » au maximum de manière entrepreneuriale. Il laisse entendre que les difficultés qu'il a rencontrées à monter ses projets seraient justement liées à cette résistance de l'université à cette nouvelle culture :

« Il y a toujours des résistances [rires]. Mais c'est vrai que, quand on fonctionne aussi de manière entrepreneuriale à l'université, on est en contre-culture aussi. Vraiment, il y a un rythme de l'université. Et on est souvent à contre-courant quand on innove, quand on voit les choses...Moi, je suis sûr qu'un enseignant qui passerait une semaine dans une entreprise, avec un entrepreneur, dans une PME ou une TPE, il changerait d'avis sur beaucoup de choses et en tous cas, il apprendrait beaucoup de choses Il reviendrait certainement avec des applications. »

Il considère la loi sur la responsabilité des universités (LRU) comme une opportunité, permettant de soutenir les actions engagées par les acteurs « ouverts » et « convaincus » de la nécessaire réforme de l'université :

« Après, je pense que la loi LRU a accéléré beaucoup les choses pour les entreprises, pour les universités qui voient l'intérêt, de ça ou d'un autre projet...Donc, en l'occurrence, nous, on a ici des gens qui sont ouverts, donc la loi LRU permet surtout...dans la mesure où ils sont suffisamment convaincus pour mettre les moyens...parce que c'est toujours une question de moyens. Donc la loi LRU, elle accélère les choses, facilite les choses pour les universités où on a des hommes qui sont convaincus, qui sont capables de faire les choses, ça c'est clair. »

Il envisage une transformation de l'enseignement supérieur sur le modèle de l'Entreprise, qui peut être expérimentée à petite échelle dans le cadre d'une structure comme les Maisons de l'entrepreneur (aujourd'hui *PÉPITE*) :

« Donc les idées que je défendais, moi, c'est de sensibiliser plus les enseignants...et d'avoir dans le fonctionnement même, dans la gestion de la Maison de l'entrepreneuriat, une logique entrepreneuriale afin qu'on soit nous-mêmes crédibles, auprès des étudiants et surtout des politiques de l'université. Sur les financements que j'avais, plus de la moitié venait de partenaires : chaque fois qu'on créait un projet, on ne demandait pas

---

<sup>1127</sup> Cet extrait et les suivants sont tirés de l'entretien réalisé avec lui.

d'argent à l'université mais on allait chercher les ressources. Qu'on soit crédibles, et qu'on expérimente nous-mêmes ce qu'on enseigne de quoi on parle »

[..]

« Moi, je pense qu'on peut aller très loin... **Un enseignant-chercheur, qui gère ce genre de structure, il pourrait même générer son propre salaire** ou s'il est payé en plus pour faire ça, il pourrait essayer...C'est pas exclu puisque les trois emplois qu'on a [dans le *PEE*] on les paye avec les financements qu'on trouve, c'est pas des emplois de fonctionnaire. »

Ce portrait ainsi donne à voir une figure de « marginal sécant »<sup>1128</sup>, rattaché au monde universitaire mais pour qui le monde de l'entreprise constitue le cadre de référence, et qui voit dans l'introduction de l'éducation à l'entrepreneuriat, avant tout un moyen de transformer l'enseignement supérieur.

#### ***D. L'usage dé-motivé d'une bureaucratie émergente de l'entrepreneuriat***

« il semble possible de rapporter cette mécanisation partagée du travail de soldat à d'autres facteurs non nécessairement "motivationnels". Antoine Prost rattache ainsi le consentement des poilus non à "une ferveur de croisade", mais à un ensemble de causes structurelles et sociales : la présence de l'ennemi sur le territoire; la pression de l'arrière, ou de l'ensemble de l'opinion; la "solidarité des poilus avec leurs camarades"; enfin, et c'est ce qui nous intéressera ici, la "conscience professionnelle". **Faire la guerre devient un métier qu'il faut faire comme un autre.** »

*Nicolas Mariot, « Faut-il être motivé pour tuer ? Sur quelques explications aux violences de guerre », Genèses, 53, 2003, p.175*<sup>1129</sup>

En distinguant trois usages idéaltypiques de l'éducation à l'entrepreneuriat, nous avons insisté sur les *convictions*, *croyances* et *visions du monde* qui sous-tendaient l'engagement des agents pédagogiques dans la mise en place de dispositifs dans ce domaine. Analysant les réponses au questionnaire et les passages des entretiens explicitant leurs motivations à agir, nous avons ainsi donné à voir des acteurs (qu'ils soient enseignants-chercheurs, professionnels chargés de cours ou agents administratifs) investis dans des pratiques d'éducation à

---

<sup>1128</sup> Michel Crozier et Erhard Friedberg, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Le Seuil, 1977.

<sup>1129</sup> C'est moi qui souligne.

l'entrepreneuriat, de manière certes plus ou moins militante, mais toujours en référence à des registres de justification qu'on a typifiés en distinguant différents *usages* de l'entrepreneuriat. Pourtant, le dépouillement du questionnaire indique qu'un répondant sur six (n=10) a coché un nombre trop important de réponses à la question 18 (parfois même toutes les réponses<sup>1130</sup>) pour qu'il soit possible d'identifier chez lui le ou les objectifs principaux le poussant à agir. Si on peut considérer que ce type de réponses indique une adhésion à l'ensemble des objectifs qui lui sont soumis, on peut aussi faire l'hypothèse qu'il indique, dans certains cas du moins, une absence de motivation ferme à agir ou, pour le dire autrement, une faible appropriation personnelle des justifications généralement associées à l'éducation à l'entrepreneuriat.

Cet investissement « désinvesti » – au sens où Daniel Gaxie parle de vote désinvesti pour désigner un type de participation électorale impliquant faiblement l'électeur<sup>1131</sup> – est d'abord le fait de ces agents administratifs qui consacrent tout ou partie de leur temps de travail à l'entrepreneuriat et dont le *plan Étudiants Entrepreneurs* et le plan *PÉPITE* ont grossi les rangs. Les enseignants-chercheurs, qui réalisent leurs activités pédagogiques en entrepreneuriat dans la continuité de leurs recherches et/ou sous la forme d'un engagement librement consenti en dehors de leurs obligations de service, ont eu tendance à se montrer au cours de l'enquête particulièrement enclins à les rapporter à des convictions personnelles. Cela a été moins le cas des agents administratifs qui, en raison même de leur statut professionnel et de la nature de leur emploi, s'engagent plus fréquemment dans l'entrepreneuriat, soit parce qu'ils y sont contraints par leur hiérarchie (dans le cas par exemple des agents employés par les services centraux des universités), soit simplement parce qu'ils ont été embauchés pour cela (c'est le cas des agents des *PÉPITE*). D'autres encore (notamment parmi les agents en poste dans les services d'insertion ou de valorisation des universités) peuvent investir cette thématique, de plus en plus prise en compte dans la société actuelle (ou dans leur établissement), comme un moyen d'obtenir des financements ou encore de donner une nouvelle dynamique ou visibilité à leur travail. Si la *professionnalisation* d'une activité – qui correspond dans le cas étudié à l'accroissement du nombre d'acteurs *spécialisés* dans l'éducation à l'entrepreneuriat<sup>1132</sup> – n'est pas nécessairement consubstantielle d'une désidéologisation des pratiques –, elle offre néanmoins des possibilités d'engagement dans l'éducation à l'entrepreneuriat réalisé sur un mode plus strictement

---

<sup>1130</sup> Ne respectant pas la consigne qui était de cocher deux réponses maximum sur les six proposées.

<sup>1131</sup> Daniel Gaxie, « Le vote désinvesti. Quelques éléments d'analyse des rapports au vote », *op.cit.*

<sup>1132</sup> Nous avons en effet montré précédemment que si ces postes sont à la fois souvent (mais pas systématiquement) précaires et peu rémunérés, ils sont de plus en plus souvent occupés par des personnes relativement jeunes qui se sont *spécialisées* dans l'accompagnement à l'entrepreneuriat dès leur formation ou en tous cas au cours de leurs premières expériences professionnelles.

professionnel, moins connecté à des convictions personnelles préétablies ou moins vécu subjectivement sur un registre militant. Elle constitue donc le support d'un engagement dépolitisé au service de l'éducation à l'entrepreneuriat, c'est-à-dire se passant de toute requalification politique du projet d'éducation à l'entrepreneuriat<sup>1133</sup>.

A partir de nos observations de terrain et de certains entretiens<sup>1134</sup>, nous faisons donc l'hypothèse que l'investissement dans l'éducation à l'entrepreneuriat peut constituer, pour les membres de cette bureaucratie émergente spécialisée dans l'entrepreneuriat, un métier comme un autre, sans que son exercice puisse nécessairement être associé aux usages idéaltypique précédemment identifiés. C'est en ce sens que nous parlons d'un usage dé-motivé, qui n'empêche pas pour autant que l'exercice du métier puisse conduire certains acteurs à s'approprier personnellement une cause qui n'allait pas initialement de soi pour eux. On constate dès lors qu'on a affaire, comme l'écrit Francis Sanseigne, à « un travail (intentionnel ou non) d'*acquisition* et d'*accommodation* d'une "idée" pour la rendre plus ou moins *appropriée* à son contexte de réception et d'activation et/ou à un individu ou à un groupe qui s'en saisit »<sup>1135</sup>. Ce travail a été repéré à certains égards notamment dans le parcours de Corinne Ambroise-Léger évoqué plus haut. Mais, contrairement à ce qui peut faire figure de sens commun sociologique (et que la situation d'entretien tend à produire artificiellement), nous considérons que l'*action* ne découle pas nécessairement de la *conviction* mais que la première peut tout aussi bien constituer (ou pas, d'ailleurs) le support de l'émergence de la seconde ; l'engagement initial, relevant alors de la contrainte, de la stratégie ou encore de la nécessité, laisse donc aussi place à une forme de hasard.

Le cas de Claude Laville qui devient, au prix d'un certain déclassement professionnel et social, chargée de mission d'un *PEE* durant les quatre années qui lui restent avant d'atteindre l'âge de

---

<sup>1133</sup> Nous nous inspirons ici de Jacques Lagroye qui définit la politisation comme un processus de « requalification des activités sociales [...] qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités », Jacques Lagroye, « Les processus de politisation », in J. Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003, p.360-361. On peut considérer que la dépolitisation consiste ici en une volonté au contraire de différencier les espaces d'activité, en déconnectant par exemple des activités pédagogiques de sensibilisation à l'entrepreneuriat de tout investissement en faveur d'une vision particulière de l'économie ou de la société. Cette stratégie s'oppose à celle de la *montée en généralité* – définie par Erik Neveu (in *Sociologie politique des problèmes publics*, *op.cit.*, p.127) comme « la double opération par laquelle un enjeu est dissocié des seuls intérêts de ceux qui revendiquent et sa prise en compte rapportée à un principe supérieur d'optimisation du vivre ensemble » – qui se trouve au cœur de la politisation.

<sup>1134</sup> Malgré le biais lié au fait que les agents les plus investis personnellement en faveur de l'éducation à l'entrepreneuriat étaient aussi les plus enclins à répondre favorablement à nos demandes d'entretiens...et en étaient plus souvent destinataires en raison de la visibilité supérieure dont ils bénéficiaient sur le terrain.

<sup>1135</sup> Francis Sanseigne, « Les idées à l'état vif. Éléments pour une sociologie des appropriations d'idées », *op.cit.* 2014, p.12.

la retraite, est assez emblématique de ce type d'usage faiblement motivé. Diplômée d'une École nationale d'ingénieurs des travaux agricoles, elle a travaillé comme cadre dans « différents groupes de taille moyenne » avant de monter plusieurs entreprises dans le secteur du conseil agricole. Ayant mis fin à son activité d'indépendante, elle suit son mari dans la région où celui-ci a trouvé un nouvel emploi. Rencontrant des difficultés à retrouver un emploi salarié, elle finit par accepter ce poste de chargée de mission en CDD et assez mal rémunéré (1700 euros brut) par rapport à ce qu'elle a pu gagner auparavant. Si cet emploi semble avant tout constituer une manière pour elle d'« attendre » la retraite, cela ne l'empêche pas de justifier son intérêt personnel pour l'éducation à l'entrepreneuriat en le reliant à son expérience de cheffe d'entreprise et de mettre ainsi en avant une certaine continuité dans son parcours :

« Moi, j'ai vu passer l'annonce à Pôle Emploi en juillet 2009. Il s'agissait en fait de remplacer la personne qui avait initié le développement du concours Créa'campus à x [ville moyenne du centre de la France] et qui est partie monter sa boîte. Quand je suis arrivée, ça n'a pas été facile. Je n'étais ni universitaire, ni de x. Je n'avais pas de réseau, je ne connaissais pas grand-chose de l'université. J'ai eu un peu de mal. Mais mon profil avait plu, en tant qu'ancienne cheffe d'entreprise. Et moi, justement en tant qu'ancienne cheffe d'entreprise, j'avais embauché des gens qui venaient de l'université et j'avais eu des stagiaires. Et j'ai été confrontée personnellement au problème de la méconnaissance des deux milieux, université et entreprise, aux répercussions de cette méconnaissance sur le comportement des personnes embauchées »<sup>1136</sup>

Elle raconte ensuite longuement plusieurs anecdotes au sujet de stagiaires issus de l'université et qui, en raison de leur « inadaptation au monde de l'entreprise », lui ont « fait perdre de l'argent ». Le cas de Claude Laville constitue ainsi une figure de ces agents pédagogiques de l'entrepreneuriat, arrivés un peu par hasard à ce poste (dans son cas, il fallait bien retrouver un emploi à la suite de la liquidation de son entreprise et de son déménagement), sans que cela ne les empêche de reconstituer *a posteriori* la logique de leur trajectoire et d'exprimer une certaine « motivation » exercer leur mission. La situation d'entretien sociologique – et avant elle, la situation d'entretien d'embauche dont le discours de C. Laville semble à certains égards s'inspirer – invite bien sûr à cette mise en cohérence biographique.

Ainsi, même si certains acteurs, devenus par la suite des figures « militantes », avaient pu eux aussi développer au départ leur engagement en faveur l'entrepreneuriat de manière relativement fortuite (Alain Bayard, professeur de gestion, évoque une demande de son président d'université de l'époque pour trouver une idée d'utiliser des crédits<sup>1137</sup> quand Marc Lorient,

---

<sup>1136</sup> Entretien réalisé par téléphone, le 22/05/13.

<sup>1137</sup> « J'arrive pas à retrouver vraiment l'origine. Parce que ça s'est passé...c'était pas du tout ma culture Et puis, un jour...je suis arrivé dans cette UFR, et le directeur m'a dit "t'as pas une idée là, parce qu'il y a des PQR?", des trucs là, des bonus je sais pas quoi, donnés par l'université, personne sait que ça existe mais il y en a pas dans

également professeur de gestion, parle d'une opportunité de recherche<sup>1138</sup>), il est vraisemblable que l'émergence d'un secteur *professionnel* de l'accompagnement à l'entrepreneuriat, au confluent du travail social et de l'accompagnement à la création d'entreprise, contribue au développement d'un usage de l'éducation à l'entrepreneuriat non directement relié à des visions du monde particulières. Si la mise en avant de ces usages plus circonstanciels ou instrumentaux de l'entrepreneuriat contribue à nuancer l'idée d'agents déterminés à utiliser l'entrepreneuriat pour transformer les valeurs de la société et/ou les modes de fonctionnement de l'université, l'absence ou la faiblesse d'un déterminant idéologique initial à l'action n'en minore pas nécessairement ses effets.

Le repérage d'une coexistence d'usages de l'éducation à l'entrepreneuriat, parmi les agents qui en ont la charge au sein des établissements d'enseignement supérieur, a constitué une première façon de caractériser les objectifs de cette entreprise éducative dans les parties I et II de ce chapitre. Partant de la mise en lumière, qui a été faite, de l'existence d'usages alternatifs – par rapport à l'idéologie dominante – de l'éducation à l'entrepreneuriat, il s'agit maintenant d'approfondir cette réflexion en se demandant dans quelle mesure la promotion de l'entrepreneuriat peut réellement constituer un discours et une pratique critique, au service d'une entreprise contestataire et/ou émancipatrice. Nous montrerons d'abord que la possibilité d'accéder à l'entrepreneuriat et *a fortiori* d'en faire un usage « émancipateur » est étroitement contrainte par les ressources sociales dont disposent les aspirants entrepreneurs (III), puis que la diffusion des schèmes se rapportant à l'usage dit économique domine la formation à l'entrepreneuriat (IV).

### **III. L'inégale accessibilité sociale des vertus émancipatrices de l'entrepreneuriat**

On a vu précédemment que le déploiement de l'éducation à l'entrepreneuriat pouvait être justifié comme une voie possible de résistance à la domination salariale et managériale et comme un moyen d'insuffler plus de mobilité et d'égalité des chances dans la société. Il s'agit maintenant de confronter ce discours, qu'on a qualifié de *critique*, à la diversité des parcours

---

toutes les universités...c'est des enveloppes, quoi, 5000 euros...Il me dit "t'as pas une idée?"» (entretien avec Alain Bayard, 02/12/10)

<sup>1138</sup> Entretien (23/01/13).

des jeunes aspirants entrepreneurs rencontrés au cours de l'enquête menée dans les établissements.

Chez les étudiants interrogés – au-delà des déclinaisons multiples et personnelles que peut revêtir l'intérêt pour l'entrepreneuriat –, ce dernier est presque systématiquement relié à une réticence à l'égard du salariat et des grandes organisations, privées comme publiques. Les jeunes enquêtés, tout milieu social et toute formation confondus, se montrent souvent virulents face à l'univers bureaucratique de la grande organisation qui brimerait les aspirations à l'autonomie et ne garantirait pas l'épanouissement personnel. L'entrepreneuriat apparaît, à l'inverse, comme une voie alternative qui permettrait de (re)donner du sens au travail, de se réappropriier son activité professionnelle. C'est d'ailleurs, dans de nombreux cas, moins une aspiration à devenir un dirigeant d'entreprise qu'un refus plus général du rapport salarial, que ce soit comme salarié mais aussi comme employeur, qui est exprimé (ce qui n'est pas sans dérouter s dérouter certains enseignants en entrepreneuriat). Marianne, une étudiante de la licence professionnelle *Création d'entreprises*, exprime cette réticence en ces termes :

**« Et toi, plus tard, tu aimerais réussir à développer une entreprise d'une certaine taille, avec des salariés? »**

Ouais, j'aimerais bien. Enfin, pas forcément des salariés, peut-être faire plutôt un réseau de consultants, des gens avec qui je m'entendrais, avec qui j'aimerais bien bosser. Plus des partenariats... Et après, même si je devrais embaucher, je crois que je préférerais embaucher des gens type cadres, qui sont complètement autonomes, qui se gèrent dans leur taf et qui sont ambitieux, qui ont pas envie de rester toute leur vie salariés chez moi. »<sup>1139</sup>

Mais ce discours d'émancipation individuelle, qu'on a associé précédemment à la « critique artiste »<sup>1140</sup> et qui constitue aujourd'hui une sorte de lieu commun<sup>1141</sup>, dissimule des conditions de production et de réalisation socialement très différenciés. Au-delà de l'adhésion qu'il suscite dans une large partie de la jeunesse (et même au-delà), ses ressortissants ne possèdent ni les mêmes intérêts à se lancer dans l'entrepreneuriat, ni les mêmes ressources pour le faire. Nous inscrivant dans la lignée de travaux qui cherchent à mettre en lumière « les appuis sociaux de l'entrepreneuriat »<sup>1142</sup>, il s'agit de montrer comment l'appropriation commune qui est faite du discours émancipateur associé à l'entrepreneuriat cache à la fois des espoirs et des possibilités

---

<sup>1139</sup> Entretien réalisé le 25/05/12.

<sup>1140</sup> Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, op.cit.

<sup>1141</sup> Voir par exemple l'article ironique, sur cette « mode » de l'entrepreneuriat, d'une jeune entrepreneuse : Mylène Aboukrat « Si à 40 ans t'as pas lancé ta startup, t'as raté ta vie...L'illusion de l'entrepreneuriat "facile", 2015 (<https://medium.com/france/si-%C3%A0-40-ans-t-as-pas-lanc%C3%A9-ta-startup-t-as-raté%C3%A9-ta-vie-61cd3592de01#.pc1hvh8u8>).

<sup>1142</sup> Voir notamment Pierre-Marie Chauvin et al. (dir.), *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*, op.cit.

d' « émancipation » bien différents. Cette jeunesse étudiante – malgré la disparité sociale légèrement moins forte qui la caractérise par rapport à la jeunesse dans son ensemble<sup>1143</sup> – n'est en effet « qu'un mot »<sup>1144</sup>. Quand les uns cherchent avant tout à accéder à un emploi ajusté à leur niveau d'études (voire à un emploi tout court), d'autres ont la possibilité d'aspérer réellement à une autonomie plus forte dans la sphère productive, matérialisée par l'accès à des niveaux de revenus élevés et à des positions de pouvoir.

A travers l'analyse comparée de plusieurs cas, nous montrerons que la participation à une formation à l'entrepreneuriat s'inscrit dans des trajectoires sociales différents et qu'il y a un bénéfice inégal à tirer du discours de promotion de l'entrepreneuriat et des dispositifs afférents. Nous nous intéresserons d'abord au cas des étudiants qui n'envisagent pas de créer une entreprise (A), puis au cas de ces étudiants « petits-moyens »<sup>1145</sup> qui caressent un espoir de promotion sociale à travers l'entrepreneuriat et, enfin, à ces « héritiers » qui cherchent dans l'entrepreneuriat une forme d'esthétisation de leur existence rendue possible par le récent prestige acquis par cette voie (C). Cela nous conduira à affirmer que « l'entrepreneuriat n'est qu'un mot », au regard de l'inégal pouvoir émancipateur qu'il possède, lui-même étroitement dépendant des propriétés et ressources sociales des aspirants entrepreneurs (D).

### ***A. Se former à l'entrepreneuriat...pour devenir salarié***

Il faut le rappeler : même si les créations d'entreprise de la part des étudiants et des jeunes diplômés tend à très légèrement augmenter<sup>1146</sup>, l'écrasante majorité des personnes ayant suivi des dispositifs de formation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur ne devient pas entrepreneur (et ne cherche pas spécialement à le devenir). Qu'il s'agisse de modules relativement peu impliquants en termes de volume horaire ou de formations diplômantes réalisées dans le domaine de l'entrepreneuriat, beaucoup d'étudiants les suivent par simple curiosité ou mus par des préoccupations d'ordre essentiellement scolaire (valider une UE « à moindre coût », obtenir un diplôme quel qu'il soit, etc.).

A ces étudiants (majoritaires) qui n'ont pas l'intention de devenir entrepreneurs – voire que le dispositif suivi décourage d'entreprendre –, la participation à des modules de formation à

---

<sup>1143</sup> La fraction de la jeunesse qui obtient aujourd'hui un diplôme d'enseignement supérieur correspond à environ 40 % d'une classe d'âge.

<sup>1144</sup> Pierre Bourdieu, « La « jeunesse » n'est qu'un mot, *Questions de sociologie*, Minuit, 1992, [1984], p.143-154.

<sup>1145</sup> Marie Cartier, Isabelle Coutant, Olivier Masclat, Yasmine Siblot, *La France des "petits-moyens" Enquêtes sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte, 2008.

<sup>1146</sup> Voir chapitre 4.

l'entrepreneuriat peut néanmoins fournir des compétences supplémentaires (par exemple en matière de « gestion de projets » ou de réalisation de « *business plan* ») qu'il est possible de mettre au service d'un futur emploi salarié ou même simplement constituer une marque distinctive sur un *curriculum vitae* utile pour accéder à un emploi. Ces étudiants, dont la participation à des formations en entrepreneuriat découle quand même pour la plupart d'un certain intérêt pour cette voie, ont généralement en commun d'être conscients (ou de le devenir au cours de la formation suivie) qu'ils ne possèdent pas suffisamment de ressources – économiques au premier chef mais aussi sociales pour la grande majorité qui n'est pas issue d'une famille d'entrepreneurs – pour envisager une création d'entreprise ; et/ou qu'ils détiennent à l'inverse suffisamment de ressources – sous la forme notamment de diplômes – pour prétendre à un emploi salarié acceptable à leurs yeux et ne pas avoir intérêt à se lancer dans l'aventure hasardeuse de la création d'entreprise.

Comme l'explique de manière très réaliste Baptiste (élève d'une école d'ingénieur moyenne, fils d'un technicien supérieur et d'une institutrice) en répondant au questionnaire que j'ai fait passer aux participants des Masteriales juste après la fin du séminaire :

« La création d'entreprise dans mon domaine est compliquée, et ayant un prêt étudiant sur le dos je préfère largement m'insérer dans la vie active en tant que salarié pour une grosse boîte (plein d'avantages) »<sup>1147</sup>.

A la question portant sur les raisons de sa participation à ce séminaire (facultatif), il indique brièvement « Le lien. La mixité des participants », ce qui amène à penser qu'il n'est pas venu en considérant sérieusement la possibilité d'entreprendre mais plus vraisemblablement en raison d'un vague attrait pour l'entrepreneuriat doublé d'un intérêt plus immédiat pour la dimension de sociabilité et de détente de ce module hors-les-murs qui a lieu dans une station de ski. Félix, un autre élève ingénieur de la même école mais issu d'un milieu plus modeste (fils d'un ouvrier et d'une guichetière), répond, à cette même question portant sur ses aspirations futures, de la façon suivante :

« Ingénieur. Je pense que c'est quelque chose [la création d'entreprise] qui viendra peut-être naturellement. Mais tant que je m'épanouirai dans mon travail, je ne vois pas de raisons de créer mon entreprise... ».

Envisageant assez sereinement son avenir professionnel en entreprise (son diplôme d'ingénieur devant lui garantir la mobilité sociale espérée), il estime au fond n'avoir guère de raison de penser concrètement à la création d'entreprise...sauf en cas de déconvenue professionnelle. Il a

---

<sup>1147</sup> Il s'agit de sa réponse à la question 18 : « *Quelle poursuite d'étude et/ou quelle(s) profession(s) (ou secteur professionnel) envisagez-vous ? La création d'entreprise est-elle une option possible ou non ?* ». Les étudiants pouvaient répondre de manière anonyme ou non au questionnaire.

participé aux *Masteriales* pour des raisons à la fois scolaires (« *Pour mon projet de fin d'études, il s'agissait de rédiger un business plan, je me suis donc dit que participer aux Masteriales ne pouvait m'être que bénéfique* ») mais aussi plus ludiques (« *rencontrer des étudiants d'autres horizons, aller à x [la station de ski] aussi* »). Il indique en outre que ce séminaire constituait une opportunité d'« *apprendre une nouvelle façon de travailler en projet* » potentiellement utile dans le cadre de son futur emploi<sup>1148</sup>.

Mais une partie des étudiants participant à ces formations (notamment les plus impliquantes, comme les formations diplômantes et aussi naturellement les dispositifs d'accompagnement de projets réels) sont aussi mus par un réel espoir de devenir entrepreneurs. Parmi eux, on distinguera de manière idéaltypique – en fonction des ressources sociales (inégaies) que possèdent ces étudiants ou jeunes diplômés – un monde de l'« *entrepreneuriat par le bas* » (B) et un monde de l'« *entrepreneuriat par le haut* » (C).

### ***B. « Échapper à Décathlon » : l'entrepreneuriat comme tentative de résistance à la dévaluation des diplômés moyens***

L'entrepreneuriat peut constituer un espoir de mobilité sociale pour certains étudiants – en formation initiale mais aussi en reprise d'études – qui sont conscients des faibles possibilités qu'ils ont de trouver un emploi suffisamment attrayant à leurs yeux sur le marché du travail (voire un emploi tout court). Le projet entrepreneurial constitue alors un mode de revalorisation symbolique de perspectives professionnelles en demi-teintes. Nous avons ainsi rencontré plusieurs étudiants qui, sans être totalement dépourvus scolairement (ce sont par définition des personnes diplômées du baccalauréat et celles que nous avons rencontrées étaient toutes au moins en train d'obtenir d'une licence), se trouvent confrontées au phénomène de l'« *inflation scolaire* » décrit par Marie Durut-Bellat<sup>1149</sup> ou par Louis Chauvel<sup>1150</sup>. Réalisant (souvent à l'occasion d'un stage, d'un contrat d'alternance ou d'une recherche infructueuse d'emploi) que leurs titres scolaires n'ont pas forcément la valeur qu'ils escomptaient sur le marché du travail – en termes d'accès à un niveau de salaires et/ ou de responsabilité suffisant à leurs yeux –, ils peuvent se montrer sensibles au discours entrepreneurial. L'entrepreneuriat est alors perçu

---

<sup>1148</sup> Extraits de la (longue) réponse qu'il a rédigé à la question 11 « *Quelles sont les raisons qui vous ont amené à participer aux Masteriales? Quelles sont les attentes et les réticences éventuelles que vous aviez?* ».

<sup>1149</sup> Marie Durut-Bellat, *L'inflation scolaire*, Paris, Le Seuil, 2006.

<sup>1150</sup> Louis Chauvel, *La spirale du déclassement, Essai sur la société des illusions*, Le Seuil, 2016.

comme une voie de salut pour ces étudiants, qui ne disposent pourtant pas nécessairement des ressources permettant envisager des projets de création d'entreprise très ambitieux ; dans certains cas, cette voie s'avèrera même totalement irréaliste et sera abandonnée (après plus ou moins de persévérance).

Adrien, par exemple, est un étudiant de la licence professionnelle « Création d'entreprise » âgé de vingt-trois ans. Il a réalisé des études moins prestigieuses que celles qu'il envisageait : alors qu'il s'était rêvé successivement journaliste, ostéopathe ou encore gendarme du GIGN, il obtient finalement, en trois ans, un BTS « Négociations relations clients ». Mais il réalise avec un certain dépit, durant son contrat d'alternance puis sa tentative de recherche d'emploi, que ce diplôme ne lui permet guère de prétendre (du moins à court-terme) à autre chose qu'à un emploi de commercial « bas-de-gamme, » comme celui qu'il a occupé pendant son stage de BTS:

« En plus, BTS NRC, c'est du commercial que j'aime pas, c'est du commercial, vraiment tu vas à la pêche aux clients tout le temps tout le temps...c'est un peu bas-de-gamme, te retrouver dans une petite boîte à faire le commercial, appeler, appeler, appeler au téléphone, c'est pas un truc qui me plaît, tu vois.

**Et tu t'es rendu compte que ton BTS, c'était surtout là-dessus que ça débouchait ?**  
C'était surtout là-dessus. Et du coup je voulais quand même avoir un poste un peu plus haut que ça. Ouais, ça aurait été un peu chiant. »<sup>1151</sup>

Après un voyage en Australie durant lequel la réussite de jeunes entrepreneurs français installés là-bas le font rêver, il postule à la licence professionnelle « Création d'entreprises », à la fois pour obtenir un diplôme supplémentaire de niveau bac +3 et parce que l'entrepreneuriat lui apparaît comme un moyen de prétendre à « un poste à responsabilités »<sup>1152</sup>, à « un poste qui ait un vrai impact sur la stratégie de l'entreprise », à un poste qui lui plaise (« peu importe le secteur, c'est vraiment pas ça qui m'importe, mais que me plaise »). Le double objectif qu'il vise, durant cette année d'études supplémentaire (qui lui coûte un peu car il estime n'être guère « fait pour les études »), est de se former à l'entrepreneuriat mais aussi de rencontrer des porteurs de projets avec qui il pourrait collaborer. « A l'affût de toute opportunité », il participe successivement, durant l'année de licence, à deux projets entrepreneuriaux : le premier est une boutique de *streetwear* montée par deux jeunes hommes de son âge (il effectue chez eux son stage obligatoire, au cours duquel il les aide à lancer le projet) ; le second est un projet dans l'import-export porté par un camarade de promotion plus âgé et plus expérimenté que lui (Elias,

---

<sup>1151</sup> Entretien réalisé le 19/12/12.

<sup>1152</sup> Cette expression placée entre guillemets, et celles qui suivent, sont tirées de l'entretien.

quarante-six ans) et sur lequel ils travaillent ensemble dans le cadre du projet qu'ils doivent faire pour la licence puis – en grandeur nature – au cours des mois qui suivent la fin des cours. Dépourvu de ressource économique (ses parents sont infirmiers et ne disposent d'aucun argent à lui prêter) et d'idée personnelle d'entreprise, Adrien ne cherche pas réellement à s'associer au sens juridique à une création d'entreprise. Il entend plutôt proposer, de manière plus ou moins bénévole au début, ses services à un porteur de projet, mû par l'espoir (si le projet fonctionne) d'accéder à un poste de salarié à une position hiérarchique plus satisfaisante que celle qu'il pourrait atteindre sur le marché de l'emploi :

« Le projet qu'Elias a proposé en début d'année, j'ai senti que c'était concret et ça me parlait pas mal. J'étais venu un peu pour ça aussi, pour voir si...est-ce que quelqu'un a un truc intéressant et que je peux aider ? [...] Elias sera le directeur, l'actionnaire majoritaire. Moi, ce sera très minoritaire : je serai surtout salarié, enfin salarié actionnaire mais avec une toute petite part, peut-être 5%, c'est pas énorme et il y aura d'autres investisseurs qui seront dans la boîte. Mais c'est surtout Elias qui monte et moi qui l'aide à lancer mais ce sera sa boîte.»

Aucun de ces deux projets n'aboutissant finalement, Adrien travaille, cinq ans après la fin de ses études, comme responsable de rayon dans un magasin Décathlon. Il semble ainsi avoir renoncé pour l'instant à l'entrepreneuriat et occupe un emploi qui ne correspond pas réellement à celui ses rêves mais que sa passion du sport (exercé à un assez haut niveau) a rendu plus acceptable (et accessible) qu'un autre.

Le cas de Ludovic est également intéressant pour saisir les logiques qui peuvent conduire certains jeunes diplômés de l'enseignement supérieur à rêver d'entrepreneuriat. L'histoire, cette fois ne finit pas à Décathlon mais c'est là qu'elle commence. Agé également de vingt-trois ans quand je le rencontre (dans le cadre du programme « Entrepreneur jeune » qu'il suit dans son école de commerce), Ludovic s'est, comme Adrien, engagé un peu par défaut dans des études de commerce. Après avoir échoué à intégrer une école d'architecture en France, abandonné une première année en architecture commencée dans une université américaine puis interrompu des études de commerce, toujours aux États-Unis, à la suite de la réduction du montant de la bourse de sportif dont il bénéficiait, il rentre en France passer un BTS de « Commerce international ». Il poursuit ensuite ses études dans une petite école de commerce de la région Sud, tout en travaillant en alternance chez Décathlon. C'est durant cette expérience de vendeur dans cette chaîne qu'il construit petit à petit le projet – sans doute de manière plus ferme et plus « armée » qu'Adrien – d'échapper par l'entrepreneuriat aux réalités du salariat qu'il découvre:

« Du coup, je suis rentré à Décathlon en alternance et c'est limite ça qui a été le déclic pour l'entrepreneuriat. C'est-à-dire que je n'aime pas du tout...enfin, j'avais déjà fait plusieurs stages avant et je voyais que je me lassais assez vite, même dans des stages de deux mois je voulais déjà changer de mission, des choses comme ça. Donc voilà, je suis quelqu'un qui supporte mal la routine à vrai dire, j'ai toujours besoin d'avoir...euh des activités, parce qu'à Décathlon, je passe mes journées dans les rayons...Et en plus, je supporte pas trop l'autorité. Parce qu'on peut être force de proposition à Décathlon mais il y a une certaine limite, c'est-à-dire qu'ils ont leur truc bien fermé et si on va un peu plus loin, il y aura toujours quelqu'un pour nous ramener [rires]...même si c'est censé être assez souple. »<sup>1153</sup>

Cette expérience à Décathlon vient confirmer le sentiment, qu'il avait déjà eu lors d'expériences précédentes, que le salariat ne peut pas lui offrir les postes dont il rêve, à la fois en termes de responsabilité et d'autonomie :

« En fait, j'ai déjà fait pas mal de stages en entreprises, avec le BTS Commerce inter et, de mon côté, j'ai déjà travaillé en entreprise. Mais, même avec un stage que j'avais voulu...vraiment absolument...vu que j'ai fait énormément de tennis, j'avais eu un stage dans l'association du tennis féminin à Londres. C'était assistant marketing, exactement le poste que je voulais, tout était parfait, c'était à Londres, nickel ! Et même là, j'ai vu les limites de ce que je pouvais faire. On est super cloisonné, c'est-à-dire que, voilà, on assiste le responsable marketing. Ça ne m'intéressait pas...enfin, je me verrais pas un an ou deux ans à faire ça...

**Oui, t'as l'impression que dans le salariat, il y aura toujours ce côté répétitif ?**

Oui, c'est vraiment ce que j'ai ressenti. C'était le bout du bout. Mais, c'est que j'arrive pas à voir un poste qui me correspondrait vraiment à 100 %. [...].Moi, je cherche aussi cette liberté. Pouvoir aller toucher à tout. Et puis quand je travaille pour moi, ça n'a rien à voir !

**T'as la motivation...**

C'est ça. A Décathlon, bon voilà je travaille...mais il y a pas trop de reconnaissance par rapport au travail qu'on fait. »

Ludovic est plus doté socialement et scolairement qu'Adrien. Son père, décédé, était ingénieur portuaire « à travers le monde » et sa mère, issue d'une famille de petits entrepreneurs d'Haïti, cumule des activités de professeure de langue, d'entraîneuse de tennis, de consultante « marketing de réseau » et de consul honoraire d'Haïti. Disposant d'un certain capital international, Ludovic a pu commencer des études aux États-Unis et effectuer, durant son BTS, un stage dans un organisme de tennis à Londres (certainement grâce aux relations de sa mère dans le milieu du tennis). Mais, aujourd'hui, ses différentes expériences professionnelles semblent l'avoir convaincu que le diplôme d'une petite école de commerce qu'il détient ne lui permet pas d'accéder à un emploi salarié correspondant à ses aspirations profondes.

---

<sup>1153</sup> Entretien réalisé le 08/03/12.

Au moment où je le rencontre (lors de sa dernière année d'études et alors qu'il lui reste quelques semaines à effectuer à Décathlon), il se lance dans un projet de location de vans dotés d'une application informatique d'aide à l'organisation du voyage. Ce projet n'aboutit pas. Mais il réussit, un an plus tard, à créer avec un ami un média collaboratif en ligne dans le domaine du sport. Cette première expérience entrepreneuriale dure deux ans. Grâce à des levées de fonds, les deux associés réussissent à dégager chacun environ mille six cents euros de revenu par mois. Mais face aux difficultés qu'ils rencontrent (la principale étant, selon Ludovic<sup>1154</sup>, leur insuffisante maîtrise de la partie technique du projet et le fait qu'ils aient embauché une personne peu compétente pour le développer), les investisseurs les lâchent et les deux associés clôturent l'affaire. La revente, à un titre de la presse régionale, de la base de données de « journalistes sportifs bénévoles » qu'ils avaient constituée permet seulement à Ludovic de partir quelques mois en voyage aux États-Unis pour « prendre du recul »<sup>1155</sup>. A son retour, il s'engage, avec un autre ami, dans une nouvelle aventure entrepreneuriale : un site qui aide les particuliers à configurer et estimer leur projet d'installation domotique<sup>1156</sup>. Avec l'aide de subventions et de différentes formes d'accompagnement dont les deux amis ont bénéficié grâce à des concours d'entrepreneuriat, l'entreprise est officiellement créée en décembre 2016, avec un capital minimal de mille cinq cent euros. D'après eux, leur capacité à lever des fonds rapidement (le marché sur lequel il s'engage étant encore peu développé mais très concurrentiel) s'annonce décisive pour la survie de leur entreprise. Approchant de la trentaine, Ludovic s'accroche ainsi à son rêve d'entrepreneuriat et n'hésite pas à raconter publiquement (par exemple, lors de manifestations locales organisées par des organismes d'aide à l'entrepreneuriat) son parcours de « serial entrepreneur », que l'échec (relatif) rendrait plus expérimenté et déterminé.

Adrien et Ludovic sont ainsi tous deux mus par le même désir d'accéder, par l'entrepreneuriat, à des postes « intéressants » et « à responsabilité » qu'ils pensent ne pas pouvoir obtenir avec leur seul diplôme sur le marché du travail. Adrien, moins doté socialement et scolairement, cherche avant tout à « échapper » à un poste peu valorisé – ce à quoi il semble avoir renoncé depuis –, tandis que Ludovic possède à la fois à des aspirations plus élevées et semble être plus

---

<sup>1154</sup> Ces informations sont tirées d'un second entretien réalisé avec lui, par téléphone, le 2 janvier 2017.

<sup>1155</sup> Il ne me communique pas le montant exact de la somme qu'il a touchée mais indique qu'elle n'était pas énorme et lui a juste financé son voyage.

<sup>1156</sup> La domotique désigne les techniques visant à automatiser l'habitat (par exemple, programmer son chauffage à distance *via* un smartphone).

déterminé et plus armé pour les poursuivre. Sa situation reste cependant encore assez indéterminée à ce jour.

Evoquons enfin le cas de deux étudiantes de la licence professionnelle *Création d'entreprises*, qui envisagent pendant un moment de monter un projet entrepreneurial ensemble. Leur exemple est particulièrement intéressant pour saisir la manière dont les aspirations à l'entrepreneuriat s'intègrent dans des trajectoires sociales différenciées. Marianne (trente ans) et Katia (vingt-et-un ans)<sup>1157</sup> se rencontrent en licence. Malgré leur écart d'âge, leur sérieux scolaire et une certaine ambition sociale les rapprochent, par rapport à leurs condisciples qu'elles jugent pour la plupart « immatures » et « ne pensant qu'aux soirées étudiantes ». Ce désajustement ressenti par rapport aux autres étudiants n'a toutefois pas tout à fait le même fondement : pour Katia, il est le produit d'un sentiment de déclassement scolaire car elle est déçue par le niveau trop faible de la formation<sup>1158</sup>; pour Marianne, même si elle n'est pas la seule à être en formation continue ni même la plus âgée de la promotion (Elias a quarante-six ans), il résulte de l'expérience douloureuse de la reprise d'études et de sa difficulté à tolérer des « petits jeunes » qui ne tirent pas pleinement profit à ses yeux de leur formation initiale<sup>1159</sup>. L'amitié entre les deux filles débouche sur un projet de création d'entreprise dans le domaine de la communication événementielle et de l'audit dans le secteur de la santé (le projet évoluant de l'un à l'autre au cours de l'année). Marianne développe ce projet dans le cadre du travail de groupe obligatoire mais elle y travaille parallèlement en grandeur nature avec Katia (qui n'est pas dans le même groupe qu'elle et est obligée de travailler, de son côté, sur un projet fictif destiné à valider la licence).

Au moment où je réalise un entretien avec chacune d'entre elles (à la fin de l'année universitaire), je me retrouve face à une situation un peu gênante : Marianne croit fermement au lancement de leur projet dès la rentrée tandis que Katia n'y croit plus mais n'ose pas encore le lui avouer (embarrassée, elle refuse de nous rejoindre lors de l'entretien que je réalise avec Marianne, alors que cette dernière l'y incitait par téléphone). Les trajectoires et les ressources différentes des deux filles semblent expliquer cette divergence. Marianne a connu un parcours un peu chaotique : après un échec au baccalauréat, elle a un enfant très jeune, se sépare du père puis quitte la région parisienne pour le Sud où habite son nouveau compagnon. Elle connaît

---

<sup>1157</sup> Toutes deux ont déjà été évoquées dans le chapitre précédent.

<sup>1158</sup> Voir *supra*.

<sup>1159</sup> Elias tient le même discours en entretien. Mais, grâce à un caractère plus conciliant que celui de Marianne, il s'intègre mieux qu'elle à la promotion.

alors l'expérience du chômage et des « petits boulots » ce qui la décide de reprendre ses études. Après un BTS et un premier emploi de secrétaire, elle postule dans cette licence d'entrepreneuriat mue par l'envie de devenir « indépendante ». Cette aspiration s'exprime dans un registre assez similaire à celui des étudiants précédemment évoqués, *i.e.* l'envie d'échapper à la hiérarchie et d'avoir un travail intéressant, ce discours étant conforté par son compagnon, artisan-taxi, qui lui vante les mérites de l'indépendance :

**« Mais comment ça se fait que, toi, tu t'es mise à penser à créer une boîte alors que tu viens pas du tout de ce milieu ? »**

Ben euh...il y a le fait de beaucoup avoir envie d'être indépendante, le fait de travailler avec qui je veux, quand je veux et comme je veux! J'ai pas du mal avec la hiérarchie mais j'ai du mal avec la connerie et je pense que, dans les entreprises, pour masquer en fait des dysfonctionnements, ils ont tendance à être con et à avoir des réflexes cons, et ça je supporte pas. T'es obligée de faire des trucs débiles parce que ta hiérarchie veut que tu fasses comme ça. Tu peux pas être vraiment force de proposition sur tout. Et puis, j'ai quand même un tempérament un peu...speed et puis voilà, non ça va pas, ça marche pas trop. [...] Et puis, je pense que je suis quelqu'un d'assez passionné, puis aussi...euh d'un peu farfelu à mes heures perdues, malgré mon côté très organisé et très carré. Et je peux très bien passer cinquante heures sur un truc qui me plaît alors que j'arriverai pas à passer deux heures sur un truc qui me plaît pas. Donc en entreprise, ça marche pas. »<sup>1160</sup>

De son côté, Katia, plus jeune, qui a toujours été bonne élève et a connu un parcours beaucoup plus « lisse », est tentée au début par le projet entrepreneurial dans lequel son amie souhaite l'entraîner. Ayant grandi dans un milieu entrepreneurial, elle est attirée par cet univers plus que par la poursuite d'études. Mais elle est en même temps plus consciente des risques que comporte la création d'entreprise et surtout de l'insuffisance de leurs compétences et de leurs ressources, à Marianne et elle :

« Je me précipite pas trop. Parce que j'ai quelques doutes sur certains points concernant la viabilité du projet...en sachant qu'on est jeunes, que je pense pas qu'on ait vraiment de crédibilité et qu'il y a des gens qui sortent d'école de commerce et qui vont proposer les mêmes prestations d'audit d'une entreprise et qu'ils vont tous se les faire faire entre eux, entre grandes écoles. J'ai peur qu'on ait un problème de crédibilité lié à notre formation et à notre manque d'expérience. »<sup>1161</sup>

Cette conscience plus aiguë des risques est à la fois liée à son expérience familiale (son père, aujourd'hui salarié à la Chambre des métiers, a connu la faillite de son hôtel) mais aussi à la possibilité qu'elle a personnellement de poursuivre ses études jusqu'au niveau bac + 5 et d'accéder potentiellement à un emploi plus intéressant sur le marché du travail. Au fond,

---

<sup>1160</sup> Entretien.

<sup>1161</sup> Entretien téléphonique réalisé le 11/06/12.

Marianne, plus âgée, qui dispose de moins de ressources sociales (elle n'est pas originaire de la région, n'a pas comme Katia de père dans le milieu de l'entrepreneuriat) et scolaires (elle n'a ni les ressources financières ni l'excellent « dossier » de Katia, permettant d'envisager facilement une poursuite d'études) a beaucoup moins à perdre en se lançant dans l'entrepreneuriat que son amie, pour qui les gains espérés de l'entrepreneuriat sont objectivement moins élevés.

Le projet est finalement abandonné. Katia poursuit, de son côté, ses études à l'université durant deux années. C'est diplômée d'un master de management qu'elle intègre ensuite, en tant que chargée de développement économique, la Chambre des métiers où elle accompagne des créateurs d'entreprises<sup>1162</sup>. Il n'est pas exclu qu'elle se lance plus tard dans l'entrepreneuriat mais en étant dotée d'une expérience professionnelle et de ressources économiques et sociales qu'elle n'avait pas à vingt-et-un ans. Marianne, de son côté, a renoncé à ses projets initiaux de créer une entreprise dans le domaine de la communication ou de l'audit. Cherchant toujours à se créer une activité indépendante, elle s'est engagée dans une trajectoire typique de « petit entrepreneuriat populaire », plus ajustée à ses dispositions et ressources sociales. Ayant enchaîné depuis cinq ans différents projets qui ont tous échoué à la faire vivre – boutique de vêtements, commerce de lingerie et d'accessoires érotiques sur internet, société de secrétariat spécialisée dans le secteur du transport de personnes (taxi et ambulance), élevage de chat, etc. –, elle envisage en 2017<sup>1163</sup> de passer les diplômes de chauffeur de taxi et/ou d'ambulancier, sans renoncer à un projet futur de création d'une société d'ambulance avec son conjoint.

L'analyse comparée de ces différentes trajectoires individuelles montre comment, derrière un discours largement répandu et très consensuel vantant l'autonomie et à la réalisation de soi, l'entrepreneuriat peut être envisagé par des étudiants et jeunes diplômés qui ont réalisé des études « moyennes » et qui craignent avant tout de ne pas pouvoir accéder aux emplois qualifiés auxquels ils aspirent. Mais des ressources – économiques, sociales ou même scolaires – trop faibles, limitent les chances de succès entrepreneurial, comme le montrent les échecs de Marianne ou le caractère encore incertain de la situation de Ludovic. Si les aspirations entrepreneuriales des « héritiers » – *i.e.* les étudiants issus de milieux privilégiés et évoluant dans des institutions d'élite – peuvent s'exprimer dans des termes assez proches, elles s'inscrivent pour autant dans des trajectoires bien différentes.

---

<sup>1162</sup> Elle occupe encore ce poste en 2017, comme l'indique son profil sur *LinkedIn*.

<sup>1163</sup> D'après un courriel qu'elle m'envoie début 2017.

### ***C. « Echapper à L'Oréal » : de la « réalisation de soi » à l'invention de nouvelles formes de domination des élites***

Au vu des postes prestigieux auxquels leur diplôme leur permet d'accéder (à la différence des jeunes évoqués précédemment), les étudiants des plus grandes écoles étaient jusqu'à récemment très minoritaires à être attirés par l'entrepreneuriat. Mais les nouvelles possibilités de création offertes par le « numérique », la valorisation croissante dont l'entrepreneuriat fait l'objet dans la société, notamment à travers le « mythe » des entrepreneurs de la Silicon Valley, ont progressivement érigé (notamment depuis 2010) la création d'une entreprise en avenir désirable pour une fraction, certes minoritaire mais qui tend à s'accroître, de jeunes diplômés des plus grandes écoles de commerce et d'ingénieur.

L'entrepreneuriat est généralement envisagé par eux sous la forme socialement valorisée de la « *start-up* ». Même si le terme fait l'objet d'un usage extensif et possède des contours assez mal définis, on peut considérer qu'une *start-up* désigne une entreprise en phase de création (on parle aussi en français de « jeune pousse »), innovante, qui a une perspective de forte croissance et a donc besoin d'un financement massif par des levées de fonds (c'est d'ailleurs avec l'apparition des premières sociétés de capital-risque, aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale que le terme s'est répandu). La création d'une *start-up* est évoquée par ces étudiants et ces jeunes diplômés comme un moyen de s'épanouir, de faire ce que l'on aime, d'être libre ou encore d'avoir un impact sur le monde. Il est frappant d'entendre à quel point ce mélange d'aspirations est fréquemment résumé, dans les entretiens, comme une volonté « d'échapper à une carrière de cadre chez L'Oréal », qui est le groupe quasiment systématiquement cité (par les étudiants mais aussi par les enseignants) pour évoquer – comme des repoussoirs – la grande organisation et les carrières de cadres qu'elle offre. « Entrer à L'Oréal » (les autres images utilisées sont parfois aussi celles du « *trader* » de La City ou de l'« auditeur » à la Défense), c'est rentrer dans le rang, suivre ce qui est (encore) proposé comme le modèle de réussite par excellence par les grandes écoles de commerce et les familles de la bourgeoisie économique, comme cela affleure dans ces deux extraits d'entretiens avec de jeunes entrepreneurs :

« A Science po [en master marketing], tout le monde partait faire des stages chez L'Oréal, chez...dans des grands groupes. J'ai été un peu tenté par ça mais j'ai réalisé, que moi, ça me rendrait pas forcément heureux »<sup>1164</sup>.

« Maintenant développer l'appétence entrepreneuriale, je sens que c'est un sujet qui quand même redevient un peu sexy. Mais dans les années 90 ça l'était pas du tout, fallait

---

<sup>1164</sup> Entretien avec Louis (le 28/12/2016), vingt-sept ans, diplômé de la Sorbonne, Science po, King's College et HEC, créateur d'une *start-up*.

monter, fallait passer chez L'Oréal quoi pour la faire court. Vous aviez fait HEC, fallait aller chez l'Oréal et après peut-être que... »<sup>1165</sup>.

Ces jeunes (sur)diplômés valorisent au contraire l'entrepreneuriat comme une voie moins conformiste, plus originale...tout en indiquant (sans doute pour rassurer leur famille ou eux-mêmes) qu'elle l'est de moins en moins. Evoquons les cas de deux jeunes diplômés d'HEC-Entrepreneurs à qui l'entrepreneuriat est justement apparu comme une voie plus grisante qu'une carrière de cadre chez L'Oréal.

Thomas, d'abord, sort diplômé de *HEC-Entrepreneurs* en 2005 et est âgé, quand je le rencontre en 2009 (via une connaissance commune), de vingt-neuf ans<sup>1166</sup>. Après une première expérience professionnelle dans un gros cabinet de conseil, il vient, au moment de l'entretien, de s'associer, avec un camarade de promotion et le père de ce dernier (qui est un professionnel aguerri dans son domaine) pour créer une chaîne de magasins de prothèses auditives. L'affaire démarre alors très bien et elle a effectivement connu depuis une belle croissance (la chaîne disposant aujourd'hui de quatorze points de vente). Mais, cinq ans après sa création, Thomas revend ses parts de l'entreprise (qui est aujourd'hui dirigée par le père et le fils) et, fort de son expérience d'entrepreneur, il devient directeur général d'une société de gestion spécialisée dans le financement de PME françaises de croissance.

Tout au long de l'entretien réalisé en 2009, il justifie son aspiration à créer sa « boîte » principalement par son goût de l'indépendance – et même son caractère rebelle à toute hiérarchie –, tout en avouant aussi espérer des niveaux de revenu supérieurs à ceux qu'il pourrait atteindre dans le salariat, sauf à « être dans les salles de marché, me lever à sept heures du mat' pour aller à la Défense ou à Canary Wharf [à Londres] » (ce qui ne lui dit rien). Un thème récurrent de l'entretien, sur lequel il se montre intarissable, est ainsi le *plaisir* qu'il a à être autonome dans la gestion quotidienne de son temps :

« Moi, hier, j'ai commencé à onze heures ! [Rires] J'étais crevé, je voulais dormir, j'ai commencé à onze heures ! Après, tu travailles le week-end, tu travailles plus quand tu veux. Moi, c'est ce que j'aime, c'est que je suis hyper flexible. Ce soir, je vais bosser chez moi, je vais être tranquille, si je veux bouffer avant, je le fais, si je veux bosser à

---

<sup>1165</sup> Entretien avec Grégory (le 08/07/11), trente ans, diplômé de l'EDHEC, associé dans un cabinet d'audit pour PME et investi au MEDEF.

<sup>1166</sup> Entretien réalisé le 17/12/09. Les citations entre guillemets sont tirées de cet entretien.

Il ne m'indique pas la profession de ses parents mais donne un indice sur ses origines sociales : son grand-père paternel aurait en effet commencé comme mineur puis connu une ascension sociale exceptionnelle (« *Il a terminé à gérer des boîtes de 1000-1500 personnes, il a reçu la légion d'honneur, des trucs comme ça quoi. Il a été cadre dirigeant.* »). Même si on ne connaît pas la profession des parents, on peut donc raisonnablement considérer que Julien Hugot a grandi au sein de la bourgeoisie économique.

dix heures, onze heures, je le fais. Tu t'organises, t'es responsable, sinon de toutes façons tu fais pas ça, sinon tu merdes.

**Et ça faisait partie de tes motivations, justement, pour monter ta boîte ?**

Ah ouais, carrément ! D'abord, d'avoir des comptes à rendre à personne ! Ça pour moi, c'était le truc essentiel, je su-ppor-te pas l'autorité, c'est un truc de base, je supporte pas ça ! Déjà, en cours, ça a toujours été le problème...et...quand je suis rentré dans une boîte, ça s'est vérifié...c'était insupportable, quoi ! En quelques mois...je suis vraiment une légende si tu veux, c'était vraiment le bordel, enfin je supporte pas quoi !!

**T'étais dans une grosse boîte ?**

Ouais, j'étais dans une grosse boîte, mais même dans des plus petites, je peux pas, hein ! C'est pas méchant, mais c'est juste que...j'ai pas envie d'arriver à huit heures et demi si je sais, moi, que je travaillerais mieux à dix heures du soir, je veux juste qu'on me laisse la liberté de faire comme je veux ! Je suis suffisamment responsable, du moins j'estime l'être, pour savoir quand je suis le plus efficace et comment il faut que je m'organise pour y arriver. Une des principales motivations, ça a été cette liberté-là.

[...]

**Et c'était quoi tes autres motivations, j'imagine que t'aurais pu accéder à de bons postes salariés...**

Ouais, j'aurais pu accéder à de bons postes...mais, pfff... Mais il y avait déjà ce problème de hiérarchie qui vraiment était un gros problème.

Puis il y avait le problème de pouvoir choisir un peu ta vie, quoi, d'orienter tout...enfin de contrôler tout. Quand t'es en haut, c'est toi qui décide. Si tu veux, par exemple, avoir ton siège dans le Marais, parce que ça te fait marrer, ça te plaît d'avoir un petit truc hyper design comme tu veux dans le coin, ben tu le fais. Quand t'es dans une grosse boîte, tu contrôles pas les décisions, tu contrôles quasiment rien, à moins d'attendre dix ou quinze ans, enfin, c'est insupportable de pas avoir d'emprise sur les choses, enfin d'avoir une emprise minimum. Ça, c'est déjà une autre raison.

Le truc qui a changé ma vie, si tu veux, c'est que j'ai plus la boule du dimanche soir !! Comme quand t'es à l'école et tout...Moi, quand j'étais à l'école ou au taf, le dimanche soir, ça me faisait trop chier, ça me faisait trop chier de rentrer le lundi. Ben, là, je l'ai pas ! Je m'en fous, tu vois, ça me dérange pas. »

[...]

« Et puis, je suis pas tout seul. A trois, c'est quand même beaucoup plus cool ! Tu peux décharger un peu le truc sur les autres et inversement ils peuvent se décharger sur toi. X [son associé le plus jeune], je lui en veux pas s'il m'appelle, il me dit : " je viens pas bosser aujourd'hui, je suis crevé, j'en ai marre, j'ai besoin d'aller voir ma copine, de sortir au musée". "OK, vas-y, fais-le." Et ça c'est génial ! Tu vois, t'es un mardi, t'en as marre, tu sais que les gens sont responsables, tu l'ais aussi...je sais qu'aujourd'hui, j'ai pas de truc hyper urgent, que je peux bosser depuis chez moi...j'appelle " bon, les gars, je viens pas, j'ai besoin d'un break ". OK. Bon, tu vas faire un tour à Orsay, tu vas lire un bouquin. Et ça c'est génial. Toi, ça doit être un peu pareil. Ben quand t'es salarié, tu peux pas ! Tu dois être là à neuf heures. T'as la tête dans le cul, tu t'es mis une race un mardi soir parce qu'il y avait l'anniversaire d'un pote, t'arrives à onze heures, dix heures, c'est pas grave. T'es salarié, tu peux pas, c'est insupportable ! Donc tu viens à neuf heures, t'as toute ta journée explosée, tu fais rien de toute la journée. Tandis que là, t'arrives à onze heures, midi, même à quatorze heures, et tu bosses au moins l'après-midi parce que tu t'es reposé. Pour moi, c'est pas du tout anti-économique, au contraire ! »

Si, à vingt-neuf ans, Thomas tient un discours qui insiste beaucoup sur la dimension « fun » et « ludique » de l'entrepreneuriat (notamment la possibilité de mieux combiner loisirs et travail), on constate que, quelques années plus tard, il occupe – à moins de quarante ans – un poste prestigieux<sup>1167</sup> et a certainement gagné une somme non négligeable en revendant ses parts de l'entreprise. Derrière un même discours valorisant l'autonomie, la réalisation de soi, on constate que cette trajectoire a peu à voir avec celles des jeunes diplômés de la région Sud précédemment évoqués.

Louis, ensuite, sort diplômé de *HEC-Entrepreneurs* en 2015, dix ans après Thomas, et à un moment où l'entrepreneuriat est entre temps devenu véritablement en vogue. Issu de l'aristocratie parisienne<sup>1168</sup>, diplômé de la Sorbonne (en droit), de King's College à Londres, de Sciences Po et de HEC, il peut paraître presque surprenant de voir ce jeune héritier (âgé de vingt-sept ans en 2016) se lancer dans une activité de livraison de repas. Il crée en effet, dès sa sortie de HEC, une entreprise spécialisée dans la livraison à vélos de déjeuners aux actifs sur leur lieu de travail, inspirée du modèle d'Uber. Son parcours, surprenant au premier abord, a d'ailleurs été évoqué dans un article portant sur le « tournant entrepreneurial de la haute bourgeoisie », paru dans *Slate* en 2016<sup>1169</sup>. Le discours, qu'il tient en entretien pour justifier son orientation vers la création d'entreprises, met au centre non pas « la liberté » de l'entrepreneur (thème qu'il trouve trop convenu et finalement pas si réaliste au vu de la pression à laquelle est soumis ce dernier) mais la volonté d'avoir un « impact sur le monde », le désir d'avoir un travail qui ait du « sens » et aussi « l'adrénaline » que procure l'entrepreneuriat :

« Avant, je me disais que le commerce, c'était pas noble...gagner de l'argent, c'était pas...je voulais faire de la politique, je voulais faire de la diplomatie, plein de trucs...Et puis, j'ai découvert que l'entrepreneuriat, c'était justement un moyen de...faire...bon, faire du business mais avec un objectif qui était autre que juste gagner de l'argent...**changer les choses** dont t'étais pas content...**faire un peu bouger les lignes**. Ça m'a pas mal **excité**. »

[...]

« C'est plus l'impression, quand je me lève le matin, de me dire que je suis en train de **contribuer à quelque chose de nouveau** et ça donne du **sens** un peu à ce que je fais. Je crois beaucoup au produit qu'on a, je crois vraiment qu'on améliore la vie des gens, on

---

<sup>1167</sup> Sa nomination est relatée par l'Agence économique et financière (AGEFI), un journal (en version papier et électronique) spécialisé dans la finance.

<sup>1168</sup> Son père a été chimiste dans un groupe multinational avant de travailler dans un fonds d'investissement. Sa mère, qui a longtemps suivi son époux lors de ses fréquentes mobilités internationales, a aujourd'hui monté à Paris une agence immobilière spécialisée dans les « biens d'exception ». Ils sont deux issus de familles nobles et possèdent un château en province.

<sup>1169</sup> Jean-Laurent Cassely, « Start-ups: comment la bourgeoisie française a rattrapé la transition numérique », 2016 (<http://www.slate.fr/story/116817/bourgeoisie-francaise-transition-numerique>). C'est Louis lui-même qui m'apprend l'existence de cet article lors de l'entretien réalisé avec lui le 28/12/2016.

permet de bien manger pour dix euros ce qui était difficile à faire avant. Démocratiser la bonne bouffe, ça, j'y crois beaucoup. Il y a ça qui me motive et c'est assez idéaliste en fait. »

[...]

« Et puis surtout ; c'est assez **excitant** d'avoir un projet, d'en tenir un peu les ficelles, c'est un peu son truc, c'est un peu son bébé, au final c'est un peu comme un jeu. **Un jeu à haute pression.** »

La *start-up*, qu'il a créée avec un ancien camarade de lycée (lui aussi diplômé d'une grande école de commerce et qu'il a retrouvé lors d'un stage dans un fond d'investissement) connaît fin 2016, après un passage un peu difficile, de nouveau une croissance rapide. Elle emploie alors vingt salariés. Son expérience personnelle est celle d'une (relative) facilitée puisque, à peine sorti d'HEC, il lève 300 000 euros grâce à l'appui d'un professeur de la grande école de commerce ainsi que du fonds d'investissement dans lequel il a fait son stage durant ses études à Sciences po et dans lequel il a rencontré son associé (son père travaillant lui-même dans un fonds d'investissement).

L'entrepreneuriat est ainsi, dans les cas de ces héritiers, un choix parfaitement conscient et réaliste, ajusté à la possession de nombreuses ressources (diplôme prestigieux, capital social acquis par leur famille et leur(s) école(s), ressources économiques permettant, si ce n'est d'avoir un capital de départ, du moins de pouvoir se permettre de ne pas gagner d'argent tout de suite et de contracter des emprunts, etc.) et donc doté de fortes chances de succès. Les projets sont beaucoup plus ambitieux que ceux qui ont été évoqués précédemment : création dans des secteurs comme la finance, le conseil et, quand c'est dans des secteurs plus traditionnels, sur le mode prestigieux de la « *start-up* du numérique ». L'utilisation de ce vocable ressortit à la fois d'une forme de manipulation symbolique – créer une entreprise de livraison de repas sera ainsi décrit comme « investir dans la *food tech* » – et d'une réalité matérielle – puisque l'activité réelle de ce type d'entreprises ne relève pas tant de la restauration que de la mise au point d'un algorithme et, qu'en tant qu'entrepreneurs innovants, ces jeunes *start-uppers* peuvent accéder à des investissements importants. Louis m'explique ainsi qu' :

« en France, on a cette chance-là, on est quand même très aidé par la BPI [Banque publique d'investissement], par les incubateurs...l'argent, on peut l'avoir, c'est pas un vrai problème, le *cash*, il y en a...Je crois pas à cet argument de dire que monter une *start-up*, c'est un luxe de riches parce que vraiment tout le monde peut le faire. »

Ces jeunes (sur)diplômés possèdent ainsi les moyens d'une mise à distance distinctive du monde des grandes entreprises et du salariat auquel ils sont initialement voués (à des postes de

direction). L'entrepreneuriat est alors célébré comme un style de vie qui permet de réunir différentes formes de prestige : tout en offrant des possibilités de gains importants, il peut être vécu et décrit à la fois comme une forme d'engagement dans la cité – voire de marchepieds pour une éventuelle entrée future en politique<sup>1170</sup> – ou comme une nouvelle bohème permettant à cette « classe créative »<sup>1171</sup> de décrire le travail sur le registre de l'accomplissement individuel et de la rébellion contre les codes de l'entreprise bourgeoise et fordiste. Louis, une fois de plus, résume bien ce nouveau prestige de l'entrepreneur qui « l'excite » tant :

« C'est un phénomène générationnel qui est incroyable, tout le monde monte sa boîte, les nouveaux héros aujourd'hui, c'est plus les capitaines d'industrie, c'est pas les PDG du CAC 40, les vrais héros, c'est Steve Jobs, c'est les entrepreneurs qui changent les choses ».

Et, en cas d'échec, les diplômes détenus et l'aisance économique et sociale assurent de toute façon une reconversion à un poste élevé au sein d'une entreprise. Cette fameuse « valorisation de l'échec », qui est promue aujourd'hui, fonctionne vraisemblablement mieux pour certains que pour d'autres...

#### ***D. « L'entrepreneuriat n'est qu'un mot »***

On a perçu, dans ces portraits, la diversité des expériences et situations sociales que recouvre l'entrepreneuriat, même dans l'univers des jeunes diplômés<sup>1172</sup>. Entre Marianne, qui « galère » dans une ville moyenne de province entre commerce de chats et vente d'accessoires érotiques sur internet, et Thomas, devenu à trente-cinq ans, directeur général d'une société parisienne de capital-investissement, il n'y a guère de points communs. Ludovic se trouve, pour sa part, dans une situation instable d'éternel porteur de projet ; et si la réussite sera peut-être au bout du chemin, il y a peu de chances qu'elle soit aussi flamboyante que celle de Thomas ou de Louis, arrivés plus tôt. Quant à Adrien et Katia, ils ont pour le moment (sagement) renoncé à l'entrepreneuriat et occupent des emplois de salariés intermédiaires.

---

<sup>1170</sup> On le perçoit dans les propos de Louis (qui rêvait de politique et prétend vivre l'entrepreneuriat comme un engagement) mais aussi quand on sait qu'il a déjà été plusieurs fois sollicité par des médias en tant que « jeune entrepreneur » (il est, par exemple, invité à débattre en anglais sur un plateau de *France 24*). J'ai montré la même ambition chez Anna Simanova, une jeune diplômée de Sciences po et de HEC dont j'ai analysé la trajectoire dans : Olivia Chambard, « *Faire quelque chose de sa vie* ». Une situation professionnelle aux frontières de l'entrepreneuriat », in Michel Offerlé (dir.), *Patrons en France*, *op.cit.*

<sup>1171</sup> L'expression de Richard Sennett est citée notamment par Pierre-Michel Menger, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Le Seuil, 2002.

<sup>1172</sup> L'ouvrage collectif *Patrons en France* dirigé par Michel Offerlé (*op.cit.*) donne à voir des situations encore plus contrastées.

A travers l'analyse qualitative de ces différents parcours – qu'on ne prétend pas être statistiquement représentatifs –, nous avons voulu démontrer que le discours, largement relayé à l'époque actuelle, présentant l'entrepreneuriat comme une forme d'émancipation par rapport au salariat rencontrait des conditions sociales de réalisation très inégales. Tout se passe au fond comme si l'entrepreneuriat :

- renforçait les possibilités d' « émancipation » des dominants : ce sont finalement Thomas ou Louis à qui l'entrepreneuriat offre le plus la possibilité d' « échapper » à un emploi de cadre dirigeant pour « se réaliser » pleinement dans l'entrepreneuriat, c'est-à-dire concrètement travailler de manière plus autonome, accéder à un niveau de responsabilité plus élevé, bénéficier du prestige associé aujourd'hui à l'entrepreneur et même à terme gagner plus d'argent ;
- demeurait très difficilement accessible à ceux-là même qui rencontrent aussi des difficultés pour accéder au salariat (comme le montre le cas de Marianne par exemple), voire même pouvait les précipiter dans des situations difficiles ;
- offrait néanmoins une voie étroite de mobilité sociale à des individus suffisamment dotés pour accéder à l'entrepreneuriat mais insuffisamment pour occuper les places dominantes sur le marché du travail. Cette situation étant liée au contexte de chômage et à la dévalorisation relative des diplômes, l'entrepreneuriat peut ici être vu comme une manière de faire de nécessité vertu.

Il est donc manifeste que ce sont les ressources des individus qui se lancent dans l'entrepreneuriat qui permettent de faire la différence entre des trajectoires *d'entrepreneur par défaut* – et pour lesquels l'indépendance sera toute négative, à la manière dont Robert Castel parle d'un « individualisme négatif » produit de « l'affaiblissement ou de la perte des régulations collectives et non de leur extrême rigidité »<sup>1173</sup> – et des trajectoires d'entrepreneur prenant la forme de *l'affirmation de soi* et du rejet des cadres rigides traditionnels – qui sont typiques de cet individualisme accessible seulement aux classes moyennes et favorisées. Le discours de l'entrepreneuriat comme « libération » est ainsi porteur de cette même ambivalence sur laquelle joue, selon L. Boltanski et E. Chiapello, la récupération de la critique artiste par le capitalisme : cette (promesse de) libération est en effet moins « délivrance par rapport à une situation d'oppression subie par un peuple » qu'« émancipation

---

<sup>1173</sup> Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard, 1999 [1995].

par rapport à toute forme de détermination susceptible de limiter la définition de soi et l'autoréalisation des individus »<sup>1174</sup>.

La thèse d'une coexistence d'usages variés de l'éducation à l'entrepreneuriat, possédant tous une égale force d'imposition, a ainsi été contrebalancée d'une première manière, en rapportant le discours promouvant l'entrepreneuriat comme vecteur de critique et d'émancipation aux inégales conditions sociales d'accès à cet entrepreneuriat émancipateur (III). Il s'agit maintenant de le nuancer, d'une seconde façon, en confrontant les conceptions de l'entrepreneuriat qui affleurent dans les discours tenus *sur* les formations (dont nous avons rendu compte en analysant les usages) aux contenus qui circulent *dans* les formations (IV).

#### **IV. La force des mots, ou le subreptice rappel des réalités du marché**

« En pensant les institutions collectives, en nous les assimilant, nous les individualisons [...] C'est pourquoi chacun de nous se fait, dans une certaine mesure, *sa* morale, *sa* religion, *sa* technique. Il n'y a pas de conformisme social qui ne comporte toute une gamme de nuances individuelles. **Il n'en reste pas moins que le champ des variations permises est limité. [...] tôt ou tard [...], on rencontre une limite qui ne peut être franchie.** »

*Émile Durkheim, Les règles de la méthode sociologique, Paris, Flammarion, 1988 [1894], p.90.*<sup>1175</sup>

Le constat qui a été fait, aussi juste soit-il, d'une série d'acteurs agissant (ou déclarant agir) pour des raisons différentes les uns des autres en faveur de l'entrepreneuriat ; ou, pour le dire autrement, le constat d'une diversité des modalités de l'appropriation du projet d'éducation à l'entrepreneuriat, n'épuise pas la compréhension des enjeux de cette entreprise éducative. Dans la quatrième partie de ce chapitre, nous déplaçons ainsi notre regard *des intentions et des justifications* formulées par les agents pédagogiques à ce que ces derniers *font réellement au sein des formations*. Nous nous basons pour ce faire sur des observations menées au sein des formations ainsi que sur les entretiens réalisés avec les étudiants et les agents pédagogiques (nous intéressant moins aux parties des entretiens dans lesquelles ces derniers énoncent leur conception générale de l'entrepreneuriat que dans celles où ils racontent plus concrètement leurs pratiques).

---

<sup>1174</sup> Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme, op.cit.*, p.531.

<sup>1175</sup> C'est moi qui souligne.

Les agents pédagogiques sont appréhendés ici comme des intermédiaires, à la fois promoteurs – participant à ce titre à la constitution et la diffusion du sens qui y est associé – et cibles de la cause entrepreneuriale. Si les personnes rencontrées accommodent la rhétorique entrepreneuriale à leurs dispositions et intérêts propres (par exemple, pour la rendre plus légitime à leurs yeux, comme on l’a montré dans le cas des acteurs réalisant un usage social de l’entrepreneuriat), certaines mènent aussi un travail, plus ou moins conscient, pour s’accommoder à elle et se légitimer dans leurs activités de formation à l’entrepreneuriat. Le travail d’appropriation et d’accommodation mené par les usagers peut ainsi devenir un vecteur d’enrôlement (ce qui implique évidemment que les enrôlés possèdent au départ certaines dispositions facilitant leur enrôlement), confortant la thèse défendue par Nicolas Mariot selon laquelle les dispositifs institutionnels « n’apparaissent que rarement mis en danger par les critiques dont ils peuvent être l’objet », « l’autorestriction des individus à leur égard » étant contraire très marquée<sup>1176</sup>. Nous montrerons ainsi qu’une conception de l’entreprise, conforme aux préceptes libéraux, avait tendance à s’imposer aux agents pédagogiques comme aux étudiants, même les plus disposés à avoir un usage critique de l’entrepreneuriat.

Cette analyse, qui vise à caractériser « les coordonnées implicites de la pensée commune »<sup>1177</sup> entrepreneuriale, se déploiera en trois temps : nous montrerons d’abord comment cette dernière contribue à une redéfinition des catégories langagières (A), avant de mettre en lumière l’ambivalence inhérente aux usages critiques (B) puis d’insister, pour finir, sur la faible prise en compte de l’utilité sociale des entreprises dans ces formations (C).

### ***A. Une redéfinition non neutre des catégories langagières***

Si l’usage social de l’entrepreneuriat à laquelle souscrivent certains agents pédagogiques et certains étudiants a été envisagé précédemment comme le vecteur d’une approche critique de l’entrepreneuriat, il peut aussi constituer le moyen d’une diffusion et d’une appropriation en douceur des catégories du discours capitaliste.

Evoquons d’abord le cas de Laura, une étudiante vingt-trois ans, qui suit dans un institut d’études politiques une spécialité de dernière année intitulée « Direction de projets culturels » et qui participe aux *Masteriales*. Cette jeune fille, issue d’un milieu enseignant, qui affiche des

---

<sup>1176</sup> Nicolas Mariot, « La réflexivité comme second mouvement », *op.cit.*, p. 2.

<sup>1177</sup> Il s’agit de l’une des définitions que donne Louis Dumont de l’idéologie commune d’une société (in *Homo aequalis I. Genèse et épanouissement de l’idéologie économique*, *op.cit.*, p.29).

convictions politiques de gauche, se montre au départ légèrement sceptique face au séminaire : elle me dit, dans le car qui nous y emmène, qu'elle s'est inscrite « juste pour voir ». Elle entend (me) montrer qu'elle n'est « pas dupe » d'un éventuel prosélytisme en faveur de l'entreprise. Pourtant, à la suite du séminaire, elle semble prête à opérer une retraduction en termes entrepreneuriaux de son univers de référence qui est, comme dans le cas de Corinne Ambroise-Léger, celui du monde associatif et culturel. Dans les réponses au questionnaire que je diffuse aux participants à la fin du séminaire, elle décrit ainsi ses parents, militants et engagés dans de nombreux projets associatifs, comme des « *entrepreneurs en puissance* » ; elle note plus loin : « *le projet auquel j'ai participé [festival dans une station de ski] était finalement très proche de ceux que j'ai pu monter en cours ou lors d'autres expériences professionnelles. Léger changement au niveau du vocabulaire employé (business plan, connaissances plus techniques sur des outils de gestion que je n'avais pas)* ». Elle écrit enfin envisager plus tard « *la création d'une entreprise : une agence de design ou une compagnie de spectacle vivant* ». Il est intéressant de noter cette manière de requalifier dans un registre entrepreneurial des éléments qui sont *a priori* assez étrangers à cet univers : par exemple, désigner des militants associatifs comme des « entrepreneurs en puissance », qualifier d'« entreprise » une compagnie de spectacles vivants. Si cette rhétorique entrepreneuriale « coince » un peu au début, elle est finalement acceptée, intégrée par Laura, comme d'ailleurs par Corinne Ambroise-Léger, dans la mesure où toutes deux arrivent à se convaincre qu'elle ne désigne au fond rien de plus que ce qu'elles connaissent déjà (des initiatives, des projets...) et que donc l'entrepreneuriat n'est donc pas un « gros mot ».

Mais on peut toutefois douter du fait que remplacer les termes d'*initiative*, d'*association*, de *projet*, etc. par celui d'*entrepreneuriat* soit une opération parfaitement neutre et, par conséquent, se demander ce que peut produire ce type de requalification. En désignant une compagnie de théâtre comme une *entreprise* – même si c'est plutôt dans le sens ancien de ce terme désignant toute « activité entreprenante »<sup>1178</sup> – Laura n'intègre-t-elle pas malgré elle un impératif de rentabilité économique ? L'usage d'un champ lexical de l'entreprise ajoute en effet, aux dimensions gestionnaires déjà présentes dans la rhétorique du projet, certaines notions telles que la rentabilité et le profit.

C'est Hervé Henri, le responsable du pôle « Promotion de l'esprit d'entreprise » de l'Agence pour la création d'entreprise (APCE)<sup>1179</sup> qui assure un cours d'entrepreneuriat dans un master

---

<sup>1178</sup> Hélène Vérin, *Entrepreneurs, entreprise. Histoire d'une idée*, 1982.

<sup>1179</sup> Le rôle de cet organisme a été présenté dans le chapitre 2.

de lettres d'une université parisienne, qui en quelque sorte « vend la mèche ». Il explique en effet<sup>1180</sup> qu'il cherche à convaincre ses étudiants que leur intérêt qu'ils ont pour les domaines associatif et artistique est pleinement compatible avec l'entrepreneuriat, dans la mesure où la possession de compétences entrepreneuriales (notamment « la prise de conscience du principe de rentabilité ») leur ouvrirait de nombreuses perspectives professionnelles (« ça leur permettrait ensuite de faire ce qu'ils veulent »). C'est comme une sorte d'entreprise missionnaire qu'il présente sa « mission éducative » visant une conversion douce des étudiants au libéralisme. Il va, par exemple, jusqu'à présenter comme un succès que des étudiants, après un semestre de travail sur leur projet, aient eux-mêmes proposé d'embaucher des stagiaires non rémunérés :

« Il s'agit de... le mot est peut-être un peu agressif...mais de les déniaiser sur certains sujets parce qu'à la différence d'autres étudiants, ils ne connaissent pas l'entreprise, alors la création d'entreprise, c'est encore un cran au-delà ! Mais on s'aperçoit pourtant qu'en les faisant travailler sur de la création d'entreprises justement, on met en jeu...on remet en jeu énormément de choses concernant l'économie en général, la microéconomie, le fonctionnement des acteurs économiques entre eux, la négociation, le qui fait quoi, le pourquoi un marché fonctionne d'une certaine façon et pas d'une autre et la relation entre ces différents acteurs là... »

Il explique plus loin :

« Quand eux-mêmes se sont interrogés sur comment lancer une idée, un théâtre par exemple : où est-ce que vous allez trouver des prescripteurs ? Comment est-ce que vous allez trouver des acteurs ? Combien vous allez les payer ? Pourquoi est-ce que vous devriez les payer éventuellement ? Tout ça les amène à réfléchir sur ce que c'est un marché, un échange marchand ou non-marchand [...] D'ailleurs, c'est assez marrant de voir les étudiants dire eux-mêmes à la fin: "non, on ne peut pas se le payer, on va prendre des stagiaires". Et on leur dit [rires]: "**Vous voyez, vous êtes pas long à trouver des solutions pour pas payer les gens !**" ».

S'il ne permet pas d'affirmer que ce chargé d'enseignement a forcément réussi à transformer tous ses étudiants de lettres en capitalistes cyniques (il ne s'agit que d'une intention...qui a le mérite d'être clairement formulée), ni que tous les agents pédagogiques souscriraient à ses propos, ce cas a cependant deux mérites.

Il montre, d'une part, que l'intégration par les étudiants d'une rhétorique entrepreneuriale n'est pas complètement neutre. Ainsi, concevoir un théâtre comme une entreprise revient à l'envisager comme un moyen de générer du profit. Et c'est cette conception qui conduit les étudiants à privilégier certains types d'« emplois » *i.e.* des stages non rémunérés ; on peut aussi

---

<sup>1180</sup> Entretien réalisé avec lui le 25/01/12.

supposer qu'elle peut avoir des effets sur la programmation du théâtre même si cette dimension n'est pas explicitement évoquée.

Ce cas fournit, d'autre part, des indications sur les objectifs d'un organisme officiel comme l'APCE, qui se trouve au cœur de l'espace de la cause et propose notamment des formations aux agents pédagogiques. Notons ainsi que Corinne Ambroise-Léger, la chargée d'insertion précédemment évoquée qui oscille entre une approche critique de l'entrepreneuriat et une version plus « *mainstream* », participe de sa propre initiative à plusieurs formations organisées par l'APCE. Au fur et à mesure qu'elle endosse son rôle de référente entrepreneuriat et s'y forme, elle semble en effet se convaincre que sa distance au monde de l'entreprise est un handicap...qui n'est pas tout à fait compensé par une bonne connaissance du monde associatif comme elle le pensait initialement.

Pour les étudiants comme pour les agents pédagogiques qui s'approprient la rhétorique entrepreneuriale, cette opération n'est pas neutre et peut au contraire avoir des effets en termes de redéfinition de la réalité avec les catégories du capitalisme. Les mots véhiculent en effet un ensemble de significations et leurs usagers ne sont pas en mesure de leur faire dire (absolument) n'importe quoi.

### ***B. Une critique ambivalente du salariat***

L'exemple de ces étudiants qu'on conduit habilement à proposer eux-mêmes l'embauche de stagiaires plutôt que de salariés nous conduit à approfondir l'analyse de l'ambivalence de la critique du salariat, qui se trouve au cœur des discours de valorisation de l'entrepreneuriat tenus par les plus jeunes.

Prenons le cas de Peter, un étudiant de vingt-cinq ans en dernière année d'école de commerce (région Sud) où il suit une « majeure entrepreneuriat » et participe au programme *Entrepreneur jeune*. Dans le cadre de ce dispositif, il bénéficie d'un accompagnement pour développer son projet d'application visant à faciliter aux élèves et aux étudiants leurs recherches sur internet. Il exprime, après plusieurs stages longs effectués dans des grandes entreprises, l'habituel rejet de la condition salariale et du rythme de travail qui y est associé. Pour autant, la condition d'employeur ne lui sied guère non plus:

« Mon objectif à terme, c'est pas de faire une grande entreprise. Mon but, c'est vraiment d'avoir une petite activité, presque artisanale, juste une activité d'indépendant où je suis tout seul dans mon entreprise [...] Un réseau d'indépendants, j'irais plutôt dans ce sens-

là. Quand j'étais en agence web, on travaillait beaucoup avec des *freelance*. Travailler avec des *freelance*, c'était intéressant, c'était par exemple des graphistes qui avaient une activité de *freelance* et on leur donnait un périmètre très précis de projet à faire et ils le faisaient, ils remplissaient les conditions, il y avait un contrat, les choses étaient claires. On n'était pas dans une relation d'entreprise où il faut savoir garder...c'est-à-dire que si le graphiste était mauvais, il pouvait être sûr qu'on le revoyait pas. Alors qu'en entreprise, c'est toujours un peu plus compliqué, il faut préserver les intérêts des chacun, etc. »<sup>1181</sup>

Le propos est ambigu. Cet étudiant présente au cours de l'entretien sa critique du salariat comme une contestation, marquée à gauche, des rapports de domination qu'il a personnellement expérimentés au sein des grandes entreprises. Il fait même partie des étudiants les plus politisés que j'ai rencontrés et explique qu'il partage entièrement la vision très négative que ses parents, respectivement éducateur et assistante sociale, ont du monde de l'entreprise. Les propos reproduits ci-dessus rejoignent toutefois certaines thèses caractéristiques du libéralisme économique. Ainsi, quand il explique que l'avantage de travailler avec un graphiste indépendant plutôt qu'avec un salarié réside dans le fait qu'on peut plus facilement s'en séparer, il valorise des rapports de travail libéralisés qui ne seraient plus encadrés par le droit du travail. On retrouve ici le modèle, proposé par le régime de l'autoentrepreneur et popularisé par une entreprise comme Uber (qui travaille avec un réseau de chauffeurs indépendants) et que Claude Didry décrit comme le retour du « marchandage », cette forme d'exploitation répandue au début de la Révolution industrielle qui consistait à sous-traiter de l'ouvrage à des individus considérés comme des travailleurs indépendants<sup>1182</sup>.

Cette mise en avant très forte de la liberté individuelle, qui tend à être plus valorisée que le cadre protecteur du salariat, par les personnes interrogées, que quel soit leur statut, indique au fond un *point de convergence* important entre les différents usages qui ont été précédemment distingués. Si, dans la section II de ce chapitre, nous avons prioritairement insisté sur les spécificités propres des usages économique, social et interne à l'enseignement supérieur de l'éducation à l'entrepreneuriat, certains points communs affleurent cependant entre eux, au premier rang desquels la **valorisation de l'individu et de l'initiative**. Les différents usagers adhèrent en effet à un même projet d'autonomisation de l'individu, qui constitue une sorte de fil directeur des trois usages repérés. On peut dès lors faire l'hypothèse d'un lien entre le développement accepté par ces différents acteurs aux convictions très diverses, de ces

---

<sup>1181</sup> Entretien réalisé le 02/03/12.

<sup>1182</sup> Ce système se pratiquait notamment dans les mines ou dans la soierie lyonnaise, comme le rapporte Claude Didry, in « Subordination et entrepreneuriat », *op.cit.*

dispositifs et leur adhésion commune à une vision individualiste et psychologisante des rapports sociaux<sup>1183</sup>, « qui attribue aux qualités *personnelles* des encadrants la cause de leur position sociale, la produisant et la légitimant de manière invisible ». Cette vision du monde, portée par des acteurs divers, peut très bien – même si ce n’est pas nécessairement le cas – s’accorder avec un programme d’inspiration libérale visant à réduire des protections offertes par le salariat.

### ***C. Une faible prise en compte de l’utilité sociale des projets***

Un dernier point mérite être soulevé. De nombreux jeunes aspirants entrepreneurs – notamment parmi les plus dotés socialement – mais aussi certains agents pédagogiques ont évoqué en entretien la manière dont l’entrepreneuriat constituerait une voie privilégiée pour « changer le monde ». L’entrepreneuriat est par exemple associé, par la chargée de mission d’une université parisienne précédemment évoquée, à un vecteur de contestation sociale (l’équivalent actuel de « mai 68 »). Laura, l’étudiante qui participe aux *Masteriales*, compare quant à elle ses parents militants associatifs à des entrepreneurs. Louis, enfin, le jeune diplômé de *HEC-Entrepreneurs*, a envisagé positivement une carrière dans les affaires quand il s’est mis à concevoir la création d’entreprises comme une façon de « faire bouger les lignes » (ce qu’il ne percevait pas quand il était un jeune lycéen parisien, fréquentant un établissement jésuite huppé et rêvant d’embrasser une profession libérale ou de faire de la politique).

Cependant, si l’on compare ces discours « enflammés » à ce qu’on a observé durant l’enquête, on constate que les acteurs (formateurs et formés) valorisent d’abord la détection d’une opportunité de marché et la création d’une entreprise rentable quelle qu’elle soit...sans grande considération (sauf exception) pour la dimension socialement utile du projet, *i.e.* du produit ou du service proposé. Ce contraste entre l’ « engagement social » et la « passion pour le produit », mis en avant dans les discours, et une réalité qui donne plutôt à voir des aspirants entrepreneurs prêts à se lancer dans n’importe quelle activité rentable (et soutenus en cela par leurs encadrants), apparaît nettement dans cet extrait de l’entretien avec Louis :

« Et puis, j’ai découvert que l’entrepreneuriat, c’était justement un moyen de...faire...bon, faire du business avec un objectif qui était autre que juste gagner de l’argent...changer les choses dont t’étais pas content...faire un peu bouger les lignes.[...] Ce qui me motive aujourd’hui c’est plus l’impression quand je me lève le matin de me dire que je suis en train de contribuer à quelque chose de nouveau et ça donne du sens un peu à ce que je fais. Je crois beaucoup au produit qu’on a, je crois vraiment qu’on améliore la vie des gens, on permet de bien manger pour dix euros ce

---

<sup>1183</sup> Marie Buscatto, Des hiérarchies intermédiaires sous le signe de la « psychologisation sociale », *Empan* 2006, 61, p.69.

qui était difficile à faire avant, dans le huitième arrondissement tu pouvais pas... à part le Mac Do et la boulangerie du coin, pour dix euros, il y a pas grand-chose. Démocratiser la bonne bouffe, ça, j'y crois beaucoup. Il y a ça qui me motive et c'est assez idéaliste en fait. [...]

**Mais là, tu dis que c'est le produit qui te motive mais, au départ, tu voulais entreprendre sans forcément savoir dans quoi...Mais est-ce que t'avais quand même un intérêt pour le domaine de la restauration ou pas forcément ?**

Je suis pas passionné de *food* à la base. A la base, moi, ce que je voulais, c'était monter ma boîte parce que ça m'excitait. Maintenant...je trouve que la passion pour le produit, elle vient après. Et si elle est pas là, c'est compliqué. [...] Le patron de *Blablacar*, il a réussi parce qu'il utilisait vraiment son produit, il voyageait lui-même en covoiturage, alors que ses concurrents n'y voyaient qu'une opportunité de marché. Lui, il le connaissait beaucoup mieux son produit et il a réussi à créer un produit super. »<sup>1184</sup>

Dans ce long extrait, deux choses frappent : d'abord le décalage entre l'expression de grandes ambitions « politiques » (faire carrière en politique, changer la société, etc.) et un « projet » – permettre aux actifs du huitième arrondissement de Paris de manger correctement le midi pour pas trop cher – somme toute très modeste en termes de contribution au « changement social », décrit avec une grandiloquence qui peut sembler un peu décalée; ensuite, l'« aveu » que fait Louis de son absence de passion pour le « *fooding* » (et non la « restauration » comme j'ai fait eu la maladresse de dire !) et du fait qu'il s'agit bien pour lui d'une opportunité de marché...qu'il refuse pourtant de décrire en ces termes pour des raisons qui semblent avant tout d'ordre commercial (un entrepreneur qui veut réussir doit donner à voir « sa passion pour le produit », comme le créateur de *BlablaCar* souvent cité comme un modèle dans ce milieu des « *start-upers* »).

Les observations réalisées au sein de plusieurs formations confortent ce sentiment qu'au-delà des discours, l'utilité sociale des projets est en réalité faiblement questionnée et valorisée au profit de la valorisation de n'importe quelle création d'entreprise permettant de générer des profits. En comparant par exemple des *Masteriales* et des *Doctoriales*, Jean Frances et moi-même<sup>1185</sup> avons ainsi montré que les étudiants arrivaient souvent avec l'envie de travailler sur des projets d'association ou d'entreprise « verte » ou « sociale ». La communication, faite autour de ces dispositifs pour attirer les étudiants, mettait d'ailleurs en avant ces conceptions extensives de l'entrepreneuriat. Pourtant, au cours des deux séminaires observés, nous avons également assisté à des rappels à l'ordre fréquents de la part des encadrants concernant les

---

<sup>1184</sup> Entretien

<sup>1185</sup> Olivia Chambard et Jean Frances, « Comparer deux dispositifs pédagogiques de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre : les *Masteriales* et les *Doctoriales* », 2013, *op.cit.*,

exigences de réalisme économique et de rentabilité des projets qui, de fait, décourageaient les formes d'entrepreneuriat alternatif. Au sein des deux formations étudiées, les agents pédagogiques affirment qu'il faut laisser une phase « ouverte » durant laquelle les étudiants sont libres d'envisager ce qu'ils veulent (qui est souvent qualifiée de phase « de divergence »)...pour mieux les conduire ensuite progressivement vers le « réalisme économique » (c'est la phase dite « de convergence »).

Un rappel explicite de ce type est fait, dès le premier soir des *Masteriales*, par les enseignants qui passent dans les différents groupes occupés à un premier *brainstorming*. Il est signifié aux participants la double nécessité du « réalisme » et de l'adoption d'« un modèle permettant de dégager des profits »<sup>1186</sup> (les deux étant présentés manière indissociable) même si les enseignants ne sont pas d'accord entre eux sur la nécessité que le projet prenne ou non la forme d'une *entreprise*. Certains pensent que c'est nécessaire pour que les étudiants se forment aux « dimensions spécifiques de la création d'entreprise » et apprennent à réfléchir en termes de « modèle économique », d'autres jugent que le plus important est qu'ils se forment à la démarche de projet et que cela peut être envisagé dans le cadre d'une forme associative par exemple. L'un d'eux conclut, fataliste : « On s'engueule chaque année ! »<sup>1187</sup>. Au retour des *Masteriales*, un étudiant de l'Institut d'études politiques qui se destine à devenir journaliste et qui venu dans la station pour filmer la dernière journée (notamment la remise des prix), exprime face à moi son étonnement que la forme de l'entreprise traditionnelle se soit majoritairement imposée aux étudiants et qu'il n'y ait eu, par exemple, aucun projet d'économie sociale et solidaire. Quand je lui fais remarquer qu'il y a quand même eu un projet d'association, il rétorque qu'il s'est agi d'un choix par défaut (« pour ne pas se planter » en raison de la difficile rentabilité du projet qui avait été soulignée par les encadrants) et non d'une réelle volonté de proposer une forme innovante, comme une SCOP. S'il en tire la conclusion (sans avoir assisté à l'intégralité de la préparation des projets) que « les étudiants sont à la recherche de profits », je dirais plutôt qu'ils ont été largement orientés dans cette direction par les encadrants.

Aux *Doctoriales*, en donnant à voir de manière séquentielle le travail d'un groupe d'étudiants (auquel il participe lui-même), Jean Frances montre de la même façon comment le projet initial se transforme peu à peu sous l'effet d'une suite de réajustements : dans le cas étudié, les préoccupations écologiques et sociales, centrales dans le projet de départ (un concept de restauration innovante), sont ainsi revues à la baisse au fur et à mesure que le *coach* enseignant

---

<sup>1186</sup> Carnet de terrain.

<sup>1187</sup> Carnet de terrain.

rappelle les impératifs de l'économie de marché, les principes de faisabilité entrepreneuriale ou encore la nécessité absolue de la rentabilité économique<sup>1188</sup>.

#### *D. Des usages au pouvoir de l'institué*

« Comment dès lors, l'individu peut-il prétendre à reconstruire par le seul effort de sa réflexion privée, ce qui n'est pas une œuvre de la pensée individuelle ? Il n'est pas en face d'une table rase sur laquelle il peut édifier ce qu'il veut, mais de **réalités existantes qu'il ne peut ni créer, ni détruire, ni transformer à volonté.** », *Émile Durkheim, Éducation et sociologie, Paris, PUF, 1993 [1922].*<sup>1189</sup>

Si l'entreprise d'éducation à l'entrepreneuriat déployée dans l'enseignement supérieur constitue une retraduction imparfaitement cohérente de l'idéologie libérale, diffusée par des acteurs qui n'y croient à demi à d'autres acteurs qui ne laissent qu'à demi convaincre, elle semble néanmoins contribuer au renforcement de certains schèmes libéraux. L'appropriation du champ lexical entrepreneurial a ainsi le pouvoir de justifier certaines propositions – qu'il s'agisse de la nécessité de déréguler le marché du travail, de l'illégitimité d'une intervention trop importante de l'État dans l'économie ou encore de la valorisation supérieure de la rentabilité des activités par rapport à leur utilité sociale – qui, prises ensemble, forment une certaine « vision du monde » à laquelle les individus peuvent être acculturés.

L'analyse des modalités variées de l'entrepreneuriat a constitué une étape nécessaire pour mettre en lumière toute la plasticité de ce projet éducatif – une plasticité qui fait aussi sa force – mais il nous est également apparu nécessaire de nous interroger sur le *sens institué* de l'éducation à l'entrepreneuriat, c'est-à-dire sur ce que N. Mariot désigne comme le « sens d'une expression » qui n'est « atteignable qu'en considération des liens que cette notion entretient avec tout un système de références acquises qui, là encore, vont de soi ou sans dire (un sens commun) »<sup>1190</sup>). Souscrivant au refus exprimé par cet auteur de ne pas limiter le travail des sciences sociales à la simple « collecte de croyance » (et, partant, à la critique qu'il adresse aux

---

<sup>1188</sup> Olivia Chambard et Jean Frances, « Comparer deux dispositifs pédagogiques de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre : les Masteriales et les Doctoriales », 2013, *op.cit.* ; Jean Frances, *Former des producteurs de savoirs. Les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance, op.cit.* (voir notamment, p.399, où l'auteur montre comment « le cynisme des attitudes néolibérales est compensé par le « fun » et le « cool » des innovations projetées »).

<sup>1189</sup> Cité par Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, in *Le métier de sociologue*, Paris La Haye, Mouton, quatrième édition 1983 [1968], p.148. C'est moi qui souligne.

<sup>1190</sup> *Ibid.*, p. 21.

différentes variantes du courant pragmatiste qui, en plaçant l'acteur et son activité au centre de leur préoccupation, se contentent d'appréhender le monde « à travers [un] inventaire de réactions personnelles [...] mais au risque, quasi obligé, de ne rien pouvoir constater d'autre qu'un « morcellement infini de significations » (Boltanski 2009 : 141) »<sup>1191</sup>, nous considérons que ce serait manquer notre objet que le réduire à ses usages et aux définitions variées et potentiellement infinies qui lui sont attribuées. Déniant aux différents usagers une égale capacité à définir ou à subvertir le sens de ce projet éducatif, nous considérons au contraire que ce sens, tel qu'il s'est constitué dans la durée, ne se limite pas à la somme d'usages équivalents<sup>1192</sup>. Sous ce point de vue, il ne constitue pas une simple « auberge espagnole » idéologique, même s'il en possède certains traits. Comme l'écrit Thibaut Rioufreyt, « on ne peut pas tout faire dire à une idéologie, surtout lorsque ses promoteurs sont encore actifs »<sup>1193</sup>. La marge d'interprétation d'une idée est toujours contrainte par le travail que fournissent les institutions qui la produisent et la diffusent pour en imposer un sens préétabli, soit ici dans notre cas les organismes étatiques et patronaux qui suscitent et encadrent le développement de dispositifs de formation à l'entrepreneuriat. Sous ce rapport, la référence fondamentale de la rhétorique entrepreneuriale reste celle de l'*homo oeconomicus* qui réalise des profits, référence implicite ou explicite qui tend elle-même à (ré)orienter la vision du monde des acteurs qui s'approprient le projet d'éducation à l'entrepreneuriat.

Par conséquent, au-delà des usages pluriels, on perçoit l'existence d'une force de rappel du projet initial et du champ inséparablement lexical et sémantique qui lui est associé. Les usages ne peuvent être ainsi opérés que dans les limites de l'institué. Celui-ci fonctionne comme la « cage d'acier » wébérienne<sup>1194</sup> ; ou encore comme un arrière-plan qui conditionne les pratiques des acteurs, ces dernières ne faisant pas de leur part l'objet d'une négociation permanente. Les groupes, et encore moins les individus, n'ont pas la possibilité de transformer radicalement une idée à travers l'usage qu'ils en font, comme le laissent penser de nombreux travaux de sociologie actuels qui centrent parfois de façon exagérée leur attention sur les usages et l'*agency* des acteurs, au détriment de la part institué du monde social. L'action reste au préalable inscrite dans un ordre (collectif) sémantique et matériel qui constitue la trame non négociée sur laquelle se déroulent ensuite les pratiques individuelles. Et à ce titre, la diffusion massive d'une rhétorique entrepreneuriale – même animée d'intentions diverses, même réalisée dans le cadre

---

<sup>1191</sup> Nicolas Mariot, « La réflexivité comme second mouvement », *op.cit.*, p.9.

<sup>1192</sup> Je remercie Francis Sanseigne à qui cette réflexion doit beaucoup.

<sup>1193</sup> Thibault Rioufreyt, « Les passeurs de la "Troisième Voie". Intermédiaires et médiateurs dans la circulation transnationale des idées », *Critique internationale*, 59, 2013, p. 14.

<sup>1194</sup> Max Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Agora, 1991 [1905].

d'usages détournés, etc. – participe à l'entretien et, au bout du compte, à la légitimation de certaines catégories de pensée ou de certains schèmes qui, sans nécessairement constituer une idéologie parfaitement stabilisée et cohérente, ont en se diffusant, dans l'ensemble de la société des effets bien réels. Au bout du compte, pour filer une autre métaphore devenue classique en sociologie<sup>1195</sup>, on peut comparer le sens institué d'une idée à un autobus dans lequel les individus sont relativement libres de monter ou non (où ce choix restant toujours contraint par la possibilité ou non d'emprunter d'autres moyens de transports) et, une fois à bord, peuvent s'asseoir où bon leur semble ou rester debout, lire ou bavarder, chahuter ou rester calmes, descendre aux arrêts prévus...en bref faire différents usages ; mais qu'ils n'ont pas, dans une situation normale, le pouvoir de le faire dévier d'une direction préétablie. Monter dans l'autobus les conduira nécessairement d'un point A vers un point B qui figurent tous deux sur la trajectoire pré-établie<sup>1196</sup>. Ces trajets imposés constituent, comme l'écrit Jean-Claude Passeron, inspiré par la métaphore de l'autobus de Schumpeter, « des segmentations, plus ou moins contraignantes, plus ou moins durables, selon lesquelles sont conjoints ou disjoints les paquets d'individus véhiculés le long d'un réseau de déterminants contraignantes »<sup>1197</sup>.

\*\*\*

Mettre en lumière les usages pluriel, qui ont pu en être faits de l'éducation à l'entrepreneuriat au sein des établissements d'enseignement supérieur, nous a amenés à nous demander jusqu'à quel point pouvait réellement exister des versions critiques et alternatives de ce projet éducatif. Plutôt que d'apporter une réponse ferme à cette question, nous avons pour ambition de soumettre à l'analyse des interrogations nées au cours de l'enquête. Au début du terrain dans les établissements, nous avons en effet découvert avec un certain étonnement les manières différenciés dont agents pédagogiques et étudiants s'appropriaient « l'entrepreneuriat ». La mise en œuvre de ce projet éducatif semblait beaucoup moins

---

<sup>1195</sup> Avant d'avoir été commentée et développée par Jean-Claude Passeron, la métaphore de l'autobus est au départ de Joseph A. Schumpeter. Ces deux auteurs l'utilisent pour illustrer le fait que l'existence d'une certaine mobilité sociale ne remet pas en question les classes sociales : « *Les classes sociales (ou tous autres découpages attestés comme pertinents par une série d'effets), nous disait [Schumpeter], sont comme des autobus dont le trajet constitue un objet spécifique de description, même si les véhicules ne contiennent plus à l'arrivée les mêmes voyageurs qu'au départ et, à la limite, au terminus plus aucun de ceux qui y étaient montés* » (in Jean-Claude Passeron, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », in *Revue française de sociologie*, 1990, 31, p. 3-22, p.8).

<sup>1196</sup> Ce qui n'est pas sans rappeler la manière dont Mary Douglas montre que les individus n'agissent et ne pensent que « dans le cadre des institutions qu'ils construisent », in *Comment pensent les institutions*, La Découverte/Poche, 2004 (1986), p.175.

<sup>1197</sup> Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel, 2006 [1991], p.38.

homogène que la manière dont il s'inventait en haut lieu » (*i.e.* l'échelle nationale à laquelle nous nous étions intéressés dans un premier temps). C'est le constat de ce décalage qui nous a incités à prendre au sérieux les usages alternatifs – stratégiques, critiques etc. – qui pouvaient en être faits. Pour autant, nous avons été amenés à considérer que ce processus allait dans les deux sens : si certains acteurs, en s'emparant de la rhétorique entrepreneuriale dans une perspective alternative, contribuent à en transformer son sens, ce pouvoir transformatif reste non seulement limité mais des mécanismes inverses d'enrôlement touchent, de manière consciente ou non, des acteurs qui n'ont de toutes façons jamais la possibilité de réinventer complètement les formes sociales. Si l'éducation à l'entrepreneuriat constitue donc une pièce maîtresse de la diffusion d'un programme idéologique libéral, sa pratique se diffuse en faisant l'objet d'appropriations plurielles très diverses qui ont pour effet de transformer en retour le(s) sens du projet. Mais cette pluralité et cette ambiguïté ne sont pourtant pas sans servir la diffusion du projet originaire. Comme l'écrit Valérie Boussard à propos de la diffusion des catégories de la gestion, si des actions comme introduire « un dispositif de mesure des performances dans le secteur public » ou « telle réforme de la comptabilité dans une économie communiste » ne sont certes pas « orchestrées par le "grand capital" », elle « répandent [pourtant] en grand l'économie capitaliste »<sup>1198</sup>.

---

<sup>1198</sup> Valérie Boussard, *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance*, Paris, Belin, 2008. p.240.

## Conclusion de la troisième partie

Prendre pour objet le contenu des formations à l'entrepreneuriat proposées au sein des établissements d'enseignement supérieur français nous a conduits à poser deux questions principales : celle du rapport à la forme scolaire de ces dispositifs éducatifs et celle de leur contribution à la formation des croyances économiques.

Nous avons tout d'abord donné à voir des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat mis en oeuvre par des intervenants qui mettent en avant une légitimité tirée de l'univers de l'entreprise. Ces derniers utilisent une pédagogie ludique – visant paradoxalement à mieux simuler la réalité – afin de transmettre des « savoir-être » entrepreneuriaux et, dans une moindre mesure, des techniques de création d'entreprise. Si ces dispositifs contribuent ainsi à renouveler les pratiques et les valeurs académiques, ils ne ressortent pas eux-mêmes indemnes de leur appropriation par cet univers. Ils ne sont pas exempts, en effet, de certaines formes de disciplinarisation qui tendent à transformer l'entrepreneuriat en un domaine d'enseignement et de recherche ordinaire.

Nous avons ensuite montré que le projet d'éducation à l'entrepreneuriat, malgré une inscription originelle dans des politiques économiques et éducatives d'obédience plutôt libérale – qu'elles visent la valorisation de l'entreprise privée, la réforme du modèle salarial ou encore une évolution « managériale » de l'Université –, avait fait l'objet de nombreux détournements et réappropriations, au principe d'inflexions de son sens. Plus encore, on a vu que ce projet éducatif devait une partie de son succès à la combinaison qu'il a réussi à opérer entre des schèmes libéraux, d'un côté, et des motifs issus à la fois de la « critique sociale » et – plus encore – de ce que Luc Boltanski et Ève Chiapello appellent la « critique artiste »<sup>1199</sup>, de l'autre. Par conséquent, l'éducation des jeunes à l'entrepreneuriat peut être envisagée tant comme une manière de transformer leurs conduites pour les rendre plus adaptées aux logiques du système capitaliste, que comme un lieu de transformation sociale, dans lequel peuvent s'inventer de nouvelles représentations et pratiques économiques porteuses d'émancipation. Ce syncrétisme laisse place à de nombreux usages – que nous avons distingués sous la forme d'idéaux-types – et offre des possibilités variées de retraductions de l'entrepreneuriat dans des catégories individuelles et des stratégies propres, y compris épurées de toute trace idéologique. Néanmoins, malgré cette diversité d'usages, nous avons aussi montré que l'esprit objectif du projet contribuait de manière privilégiée à l'extension de la logique marchande et à la diffusion

---

<sup>1199</sup> Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, op.cit.

dans l'enseignement supérieur, mais aussi dans le monde social dans son ensemble, de certains schèmes au cœur de l'idéologie libérale, tels que la dérégulation du marché du travail ou la délégitimation de l'intervention de l'État dans l'économie (du moins de certains types d'interventions qui n'englobent pas, par exemple, les politiques de concurrence ou de dérégulation). Dès lors, on peut considérer que, même si la mission d'éduquer la jeunesse à l'entrepreneuriat véhicule des schèmes parfois contradictoires et qui impactent différemment les acteurs, selon leurs dispositions et représentations personnelles, elle contribue néanmoins au renforcement de certaines dimensions d'un sens commun libéral.

## CONCLUSION

---

« Au milieu de toutes les lignes de fuite et les horizons perdus, on aimerait trouver des points de repère, dresser une sorte de cadastre pour n'avoir plus l'impression de naviguer au hasard.»,  
*Patrick Modiano, Dans le café de la jeunesse perdue, p.50*

Pourquoi assiste-t-on, depuis une quinzaine d'années, à la multiplication des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur français ? De quoi l'entrepreneuriat est-il le nom dans le champ académique ?

Le point de départ de cette thèse a consisté à comprendre comment l'éducation des étudiants à l'esprit d'entreprendre avait été constituée en un problème social c'est-à-dire, selon Joseph Gusfield, en « un problème [...] s'imposant « comme « quelque chose » à propos de quoi « quelqu'un » doit faire quelque chose »<sup>1200</sup>. A l'instar de ce dernier à propos de l'alcool au volant, nous avons cherché à « raconter les péripéties de l'histoire du problème public »<sup>1201</sup> de l'éducation à l'entrepreneuriat, depuis l'ouverture des premières formations à l'entrepreneuriat dans les années 1970 jusqu'à la création d'un statut légal d'étudiant-entrepreneur en 2014. De cette première manière d'envisager l'objet, plusieurs fils ont été tirés : les filiations historiques que l'éducation à l'entrepreneuriat entretient avec des thématiques plus anciennes, les mobilisations issues de différents univers sociaux qui ont porté ce projet éducatif ou encore les contenus et les méthodes pédagogiques mis en œuvre derrière cette étiquette d' « entrepreneuriat ». L'objectif de ce travail a dès lors été de démêler les formes et les sens des investissements pluriels, au principe de la cristallisation de ce projet éducatif, et ce dans le but de comprendre ce qui se joue derrière la multiplication des usages du champ lexical entrepreneurial dans le monde de l'enseignement supérieur.

Les trois mouvements de cette thèse ont correspondu à l'analyse successive de trois registres d'action : les *mobilisations* de groupes issus des milieux économiques, académiques et politico-administratifs, la *mise en politique*, qui consiste à transformer un problème social en une catégorie d'action publique, et, pour finir, les *activités pédagogiques* réalisées à l'échelle des établissements. Il s'agit moins de registre exclusifs – comme l'indique l'investissement de plusieurs d'entre eux par les mêmes acteurs – que de trois manières pour le chercheur de poser

---

<sup>1200</sup> Joseph Gusfield, *La culture des problèmes publics*, p.5.

<sup>1201</sup> *Ibid.*, quatrième de couverture.

le regard sur cet objet protéiforme qu'est l'éducation à l'entrepreneuriat. Malgré la grande diffraction de la cause de l' « entrepreneuriat étudiant », malgré la fragmentation des dispositifs qui lui sont associés, cette thèse a cherché à rendre compte des raisons, des modalités et des enjeux de l'extension du domaine de l'entrepreneuriat. Et, partant, de dessiner les enjeux plus larges dont est porteur ce projet éducatif, en veillant à ne pas produire pour autant d'homogénéité artificielle. Nous sommes restés attentifs à ne pas céder, d'une part, à une forme de réductionnisme, laissant à penser que « tout est dans tout », mais, d'autre part, à ne pas non plus tomber dans l'écueil inverse qui aurait consisté à ne voir partout qu'espèces endémiques et usages pluriels.

Tel que nous l'avons construit, l'objet « éducation à l'entrepreneuriat » lie des domaines qui sont souvent séparés dans l'analyse, comme les politiques de l'enseignement supérieur et les *curricula*. Ceux qui s'intéressent aux premières vont en effet rarement voir ce qui passe dans les salles de classes et vice-versa. Tenir l'éducation à l'entrepreneuriat par ces deux bouts a ainsi été l'occasion de suivre des acteurs circulant entre monde économique, monde académique et monde politique. Ce parti pris n'est pas sans comporter certains risques : si nous avons tenté d'en contrôler les effets, il est cependant inévitable que le gain obtenu en *extension* interprétative se soit parfois payé d'une perte en *précision* descriptive sur tel ou tel terrain. De ce point de vue, notre apport principal réside d'abord dans la *mise en relation* d'univers sociaux variés et de pratiques saisis à partir d'une interrogation spécifique, plutôt que dans leur description systématiquement approfondie, laquelle aurait presque toujours abouti à l'autonomisation analytique des parties au détriment de la compréhension du « tout ». Ce faisant, on espère avoir évité ce que Bernard Lahire appelle la focalisation « sur l'étude de parcelles du monde social » qui risque de « réduire l'enquête à une sorte de phénoménologie sociale ou de monographie qui, précise dans ses descriptions des usages, « motivations » et représentations des pratiquants, interdit néanmoins de se poser des questions plus cruciales » concernant certaines réalités. Il ajoute : « répondre à de telles questions suppose le plus souvent de se demander d'où viennent ces réalités (genèse) et comment elles s'articulent à d'autres (place et sens dans des totalités) »<sup>1202</sup>. Articuler approche historique, enquête à l'échelle du champ politique national et à celle des établissements nous est ainsi apparu comme le seul moyen sociologiquement pertinent de donner consistance à la compréhension de ce qu'est une idéologie – en l'occurrence ici, l'idéologie entrepreneuriale. Celle-ci n'est ni une simple

---

<sup>1202</sup> Bernard Lahire, Bernard, *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, Paris, La Découverte, 2015, p.552.

grammaire justificatrice, ni un « complot » ourdi par une classe d'agents aux intentions claires et cohérentes. En fait, c'est à condition de rendre compte d'un ensemble déterminé d'investissements dans divers espaces sociaux dotés d'une force sociale variable et mis en rapport les uns avec les autres, que l'on a quelque chance de comprendre la cristallisation symbolique, institutionnelle et pratique d'une formule idéologique. Sous ce rapport, notre travail doit être compris comme une contribution à l'analyse sociologique de la « cage d'acier » du capitalisme contemporain. Tentons maintenant d'en synthétiser les apports principaux.

## **I. Les effets ambivalents de l'acclimatation de l'entrepreneuriat au monde académique**

Quels que soient les effectifs des étudiants réellement formés à l'entrepreneuriat et, parmi eux, la proportion amenée à créer un jour une entreprise, l'installation de ce type de formation en milieu académique a constitué un miroir grossissant pour analyser certaines transformations qui affectent l'enseignement supérieur. Sans en exagérer l'importance, nous avons considéré ce phénomène tout à la fois comme un *révélateur* et comme un *vecteur* de mutations relatives tant aux missions qu'on y poursuit qu'aux valeurs qui y règnent. La légitimation de l'éducation à l'esprit d'entreprendre indique et participe en effet à l'émergence d'une université plus « entrepreneuriale », sous le triple rapport de son fonctionnement institutionnel, des objectifs de formation qu'elle poursuit et des méthodes utilisées pour former les étudiants. La dévalorisation du savoir « gratuit » au profit de l'utilité immédiate, l'idée que la formation universitaire puisse et même doive contribuer à forger les conduites qui sont attendues dans l'univers économique sont autant de signaux d'un coup d'arrêt, voire d'un retournement du processus historique d'autonomisation qu'ont connu les institutions scolaires et universitaires. Cette « grande transformation »<sup>1203</sup> passe par la légitimation croissante de la participation de « professionnels » issus de l'entreprise à des missions d'enseignements, par l'adoption corrélative de méthodes pédagogiques directement inspirées de pratiques ayant cours en entreprise (comme la réalisation de *business plan* en groupes) ou encore par la prise en compte de conduites censées être attendues en entreprise (se comporter comme un professionnel) dans la sélection et l'évaluation des étudiants. Si ces différentes dimensions sont depuis longtemps constitutives du pôle économique de l'enseignement supérieur – dont les écoles de commerce constituent l'idéal-type –, la diffusion en dehors de ce seul pôle de

---

<sup>1203</sup> Pour parler comme Karl Polanyi, in *La grande transformation*, *op.cit.*

l'objectif de former les étudiants à l'entrepreneuriat s'accompagne de la légitimation de ces formes pédagogiques « non-académiques » dans d'autres espaces de l'enseignement supérieur. Notons qu'il se produit, paradoxalement, à un moment où les écoles de commerce (notamment les plus grandes) tentent d'acquérir des formes de légitimité académique.

Mais on a mis en lumière un paradoxe comparable concernant l'entrepreneuriat. Si sa transformation en dimension du *curriculum* universitaire indique en effet une forme de délégitimation, au sein même de l'université, des valeurs scolaires et académiques au profit des valeurs de l'entreprise, elle n'est rendue possible qu'au prix d'une forme de disciplinarisation de l'entrepreneuriat ou, pour le dire autrement, de sa *mise aux normes scolaires académiques*. Cette analyse n'empêche pas pour autant de se demander dans quelle mesure cette façon de se couler dans les formes scolaires et académiques ne pourrait être que formelle. Et partant, de se demander si cette nouvelle façon d'envisager l'enseignement supérieur, contenu dans l'entrepreneuriat, ne s'opposerait pas malgré tout à la formation de sujets autonomes et émancipés par l'accès à la connaissance.

## **II. L'éducation à l'entrepreneuriat, entre appropriation critique et légitimation de l' « esprit du capitalisme »**

L'éducation à l'entrepreneuriat est un objet qui a permis de s'interroger également sur la contribution possible des études supérieures à la légitimation et à la diffusion d'un « esprit du capitalisme », entendu comme un *ethos* spécifique, au sens de Max Weber, ou comme une forme de justification apportée au système économique, au sens de Luc Boltanski et d'Eve Chiapello. Confrontant les objectifs poursuivis par les différentes catégories de *promoteurs de maîtres d'œuvres* et d'*usagers* de ce projet éducatif, cette thèse a cherché à comprendre ce qu'on cherchait à transmettre et ce qu'on transmettait aux étudiants sous le nom d'éducation à l'entrepreneuriat, à l'esprit entrepreneurial ou à l'esprit d'entreprendre. Si les formations affichent des objectifs qui oscillent entre susciter des vocations d'entrepreneurs, « outiller » les étudiants désireux de créer leur entreprise ou encore transmettre des savoir-faire et des savoir-être « entrepreneuriaux » potentiellement utiles à tous, elles offrent pour la plupart une base commune d'enseignement qui comprend :

- des savoir-faire de gestion, qui sont enseignés de manière plus ou moins approfondie (notions de comptabilité, de droit ou encore de communication, méthodologie de l'étude de marché et du plan d'affaires, etc.) ;

- des normes comportementales, c'est-à-dire une socialisation aux qualités que serait supposer posséder un entrepreneur et donc, sur ce modèle, tout travailleur « entreprenant », telles que la créativité, la capacité à prendre des risques ou encore à travailler en groupe, le *leadership*, etc.
- des représentations, concernant le rôle positif que joue l'entrepreneur dans la société ou encore la nécessité de favoriser la création d'entreprises en France.

Au-delà de ce « programme commun » de l'entrepreneuriat, dès qu'on s'intéresse plus en détails aux usages précis dont il fait l'objet, on ne peut réduire cette entreprise éducative à un système idéologique cohérent. L'entrepreneuriat constitue en effet un mot d'ordre diffus, suffisamment plastique pour servir de vecteur à des visions du monde plurielles, pour faire l'objet d'investissements multiformes par des acteurs porteurs de représentations, de convictions et d'intérêts divers. C'est ainsi que l'association de l'entrepreneuriat à une critique du salariat et à une rhétorique de l'émancipation constitue une dimension cruciale de son succès en milieu académique, séduisant autant des agents pédagogiques que des étudiants qui y perçoivent des voies d'insertion professionnelles alternatives permettant des formes de « reprise en main » de son existence. On retrouve, au fond, dans la valorisation de la création d'entreprises et de la figure de l'entrepreneur au sein de certaines fractions de l'espace social, des discours qui font écho aux revendications de « libération » et d'« authenticité », dont Luc Boltanski et Eve Chiapello<sup>1204</sup> ont montré qu'elles constituaient les deux ferments historiques de la critique du capitalisme. Si l'entrepreneuriat peut en effet contenir pour certains un espoir d'échapper au chômage ou au déclassement professionnel – comme on l'a montré dans le cas de « petits diplômés » –, il constitue, pour les plus diplômés bénéficiant de nombreux appuis sociaux<sup>1205</sup>, une voie permettant de combiner des revenus confortables, une plus grande autonomie et l'image positive associée dans la société actuelle à la figure de « l'entrepreneur ». Comme je l'ai montré ailleurs<sup>1206</sup>, une fraction de ces « sur-diplômés » tendent même à célébrer l'entrepreneuriat comme un style de vie, capable de réunir les bénéfices matériels et symboliques associés à l'occupation d'une position dirigeante mais aussi à l'exaltation de la passion, de l'autonomie et de la créativité<sup>1207</sup>, loin de la triste existence (supposée) du cadre.

---

<sup>1204</sup> Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, *op.cit.*

<sup>1205</sup> Chauvin Pierre-Marie, Grossetti Michel, Zalio, Pierre-Paul (dir.), *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*, *op.cit.*

<sup>1206</sup> Olivia Chambard, « "Faire quelque chose de sa vie". Une situation professionnelle aux frontières de l'entrepreneuriat », *op.cit.*

<sup>1207</sup> Ce n'est plus le portrait *l'artiste en travailleur* (en référence à Pierre-Michel Menger, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, *op.cit.*) qui mériterait alors d'être fait mais bien celui de *l'entrepreneur en artiste*.

Mais, comme le souligne Robert Castel<sup>1208</sup>, tandis que les groupes les mieux dotés socialement sont en mesure de bénéficier favorablement de la libération et de l'autonomisation individuelle portée par l'idéologie entrepreneuriale, cette dernière se conjugue surtout, pour les autres, avec la précarisation de leurs conditions d'existence. Il s'agit là d'une des ambiguïtés centrales de cette vision de monde – telle qu'elle est massivement diffusée dans la société occidentale depuis les années 1980<sup>1209</sup> – visant à mettre au cœur des rapports sociaux les figures de l'*entrepreneur* et de l'*entreprise* et à ériger une « société faite d'unités-entreprises »<sup>1210</sup>.

Afin d'aller plus loin dans la compréhension de ce phénomène, il serait extrêmement intéressant de poursuivre cette recherche, en appréhendant l'entrepreneuriat non plus seulement comme un objet d'enseignement mais aussi comme une activité économique. Suivre de manière plus approfondie, dans leurs activités entrepreneuriales, les jeunes diplômés « aspirants entrepreneurs », serait une manière d'explorer les pistes avancées dans ce travail sur les effets et les usages potentiels, à moyen et long-terme, de ces formations. Quels types d'entreprises (statut, domaine, type de production) fondent les jeunes qui ont été sensibilisés et formés à l'entrepreneuriat pendant leurs études et qui se lancent réellement dans l'entrepreneuriat ? Quels genres d'entrepreneurs deviennent-ils (relativement à la manière de gérer les embauches, les investissements, etc.) ? Quelles carrières poursuivent-ils (l'entreprise est-elle revendue ? Son dirigeant créé-t-il d'autres entreprises ? Repassent-ils par le salariat, à quels niveaux, etc. ?). Un travail, mené dans cette direction, permettrait d'appréhender plus avant les effets de cette valorisation de l'entrepreneuriat sur les formes contemporaines du capitalisme.

### **III. La fabrique de l'*homo entreprenans* au principe de l'extension de la logique gestionnaire ?**

En guise de conclusion à la conclusion, nous aimerions soumettre à la discussion quelques réflexions, qui constituent moins des « résultats » de recherche à proprement dit que là aussi des pistes demandant à être approfondies. A l'issue de ce travail, nous nous sommes en effet demandés dans quelle mesure la promotion de l'« esprit d'entreprendre » ne se produirait pas corrélativement à une forme de double dévalorisation des « savoirs savants » et des « savoirs professionnels », au profit d'un enseignement plus normatif dédié d'abord à des

---

<sup>1208</sup> Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard, 1995.

<sup>1209</sup> Sarah Abdelnour, *Moi, petite entreprise*, op.cit.

<sup>1210</sup> Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, 2004, p. 231.

« savoir-être » – ou normes comportementales – et à la diffusion d’une logique gestionnaire. Un entretien mené au cours de l’enquête ainsi qu’un échange avec une sociologue du travail – qui ont fait écho l’un avec l’autre – nous ont inspirés ce questionnement que nous allons tenter d’explicitier.

Reproduisons d’abord un extrait de l’entretien réalisé avec l’enquêté que nous avons appelé Louis (évoqué dans le chapitre 6), qui a monté une *start-up* de livraison de repas à vélo :

**« Et d’ailleurs, ça je t’ai pas demandé, vos salariés, la plupart, ce sont des gens qui livrent ? Quelques-uns qui cuisinent ?**

Non, les salariés, c’est 20, hors cuisine et hors livreurs.

**D’accord. Les autres, ils ne sont pas salariés ?**

Non, c’est une cuisine partagée avec d’autres boîtes, on paye au plat.

**Ce n’est pas internalisé.**

Voilà. Et les livreurs...

**Vous ne pourriez pas en avoir que 20, de toutes façons...**

Tu vois, on a 400 livreurs !

**Non, mais évidemment...en le disant, je me suis bien rendue compte que ce n’était pas possible<sup>1211</sup>.**

On aurait pu...mais...

**C’est le système euh...*Deliveroo*<sup>1212</sup> ?**

Exactement.

**Et ils peuvent bosser pour d’autres boîtes.**

Oui, ils bossent presque tous pour d’autres boîtes.

**Donc vingt salariés, c’est la partie administrative, gestion.**

Ouais. »

Je suis frappée, sur le moment, par la façon dont de ce jeune entrepreneur semble lui-même très étonné en m’entendant suggérer que les cuisiniers et les livreurs pourraient faire partie de son entreprise de...livraison de plats cuisinés. Il précise, comme une évidence, que seules les personnes occupant une fonction tertiaire (de gestion et de coordination) sont salariées de l’entreprise. Toutes diplômées comme lui de grandes écoles (de commerce et d’ingénieur), elles travaillent ensemble dans un espace de *coworking* parisien, ne comprenant que des bureaux – et pas de cuisine ou d’atelier d’entretien de vélos. Ces travailleurs qui sont partie prenante de l’entreprise – et qui occupent donc dans le même temps les statuts les plus protégés et gagnent les meilleurs salaires – ne sont dès lors que des « intermédiaires », qui travaillent à mettre en relation l’offre (la préparation et la livraison de plats cuisinés réalisés par des travailleurs

---

<sup>1211</sup> Je réalise en effet, en posant ma question, qu’il ne pourrait pas y avoir que vingt salariés si les livreurs étaient salariés et que le salarié poserait en outre un redoutable problème d’organisation interne à l’entreprise, puisque toutes les livraisons sont effectuées dans le laps de temps très court qui correspond à l’heure du déjeuner.

<sup>1212</sup> Il s’agit d’une entreprise de livraison à vélo de plats cuisinés, qui fait travailler des livreurs indépendants.

externalisés) et la demande (de la part de salariés souhaitant se faire livrer leur déjeuner sur leur lieu de travail<sup>1213</sup>), *i.e.* des « travailleurs improductifs »<sup>1214</sup> comme les aurait désignés Adam Smith avec le regard de son époque. Cette jeune entreprise, dont l'activité est de fournir des repas, ne prend donc en charge ni la préparation ni la livraison de ces repas. Sa valeur ajoutée est la mise au point d'un algorithme permettant la « mise en relation », apparaissant en cela typique de l'univers en pleine expansion de ces « *start-up* » numériques qui ont délaissé toute activité productive. Louis déclare certes une attirance de façade pour son secteur d'activité (le « *fooding* ») mais on comprend, dans le même temps, qu'il y a vu avant tout une opportunité de profit (voir *supra*) ; ce qui fait écho à des observations réalisées sur le terrain des formations où l'on simule des créations d'entreprises sans jamais questionner (et encore moins valoriser) l'utilité sociale des (rares) produits et des (nombreux) services imaginés. L'essentiel des projets fictifs ou réels, que nous avons observés, concernait d'ailleurs des applications numériques permettant de mettre en relation une offre et une demande, souvent en « marchandisant » des activités qui ne l'étaient pas jusque-là.

Ces considérations font écho à différents travaux menés aujourd'hui en sciences sociales, comme l'ouvrage de Luc Boltanski et Arnaud Esquerre récemment paru<sup>1215</sup> ou, dans une autre perspective celui de Lucie Tanguy<sup>1216</sup>. Cette dernière avait marqué son désaccord lorsque, lors d'un échange oral que nous avons eu, j'avais associé le développement de l'éducation à l'entrepreneuriat à un processus de « professionnalisation » de l'enseignement supérieur. A ses yeux de sociologue du travail, l'éducation à l'entrepreneuriat, dans les formes qu'elle prend dans l'enseignement secondaire et supérieur, relève au contraire d'une forme de « déprofessionnalisation ». Dans une partie de son livre intitulée « Une entreprise sans travail ni travailleurs »<sup>1217</sup>, elle montre en effet que les élèves n'apprennent finalement pas grand-chose dans le cadre du dispositif des « mini-entreprises »<sup>1218</sup>. Que celui-ci soit déployé dans des filières générales ou techniques, son contenu reste limité, tant en termes de savoirs scolaires que de savoir-faire techniques, tandis que ce sont principalement des normes comportementales et des schèmes idéologiques qui sont mises en avant : il s'agit d'« enseigner non pas les techniques en usage pour produire des biens et des services, mais [de] socialiser les jeunes

---

<sup>1213</sup> La livraison peut se faire n'importe où mais ce sont les actifs sur leur lieu de travail qui constituent la cible principale (l'entreprise ne livrant que le midi, du lundi au samedi).

<sup>1214</sup> Adam Smith, *Enquête sur la nature et les causes de la richesse des nations*, Paris, Garnier Flammarion, 1991[1776],

<sup>1215</sup> Luc Boltanski, Arnaud Esquerre, *Enrichissement. Une critique de la marchandise*, Paris, Gallimard, 2017.

<sup>1216</sup> Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise, op.cit.*

<sup>1217</sup> *Ibid.*

<sup>1218</sup> C'est aussi une des conclusions d'un rapport du CREDOC (*Développer l'esprit d'entreprendre. Revue de littérature*, rapport Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, 2013).

scolarisés à un mode d'organisation socialement aseptisée et naturalisée. »<sup>1219</sup>. Si le dispositif permet éventuellement de « motiver » des élèves habituellement indisciplinés et peu investis (et à eux, de faire apprendre un peu plus qu'on n'y parvient avec les méthodes classiques d'enseignement), l'apport cognitif reste, de manière générale, assez faible. A propos des dispositifs que nous avons étudiés dans l'enseignement supérieur, nous avons d'ailleurs souligné que cette assez faible teneur en savoir et savoir-faire, y compris dans le domaine des techniques de gestion, constituait un regret assez fréquemment formulé par les étudiants.

Ce qui frappe à l'issue de cette enquête dans les espaces où s'invente l'éducation à l'entrepreneuriat, c'est la double déconsidération dont semblent faire l'objet à la fois les savoirs académiques et les savoir-faire liés à une compétence professionnelle précise. Plutôt que de les opposer, la distinction ne passe-t-elle pas désormais plutôt entre des savoirs objectivables (qu'ils soient de nature théorique ou technique) et des normes idéologiques et comportementales ? En effet, tout se passe comme si une forme de dévalorisation touchait les éléments qui étaient traditionnellement constitutifs du monde académique et du monde du travail, c'est-à-dire, d'un côté, le savoir et les connaissances théoriques et, de l'autre, la culture du métier et les compétences techniques. Présentée par certains comme un retour des « *makers* » ou de la logique du « faire »<sup>1220</sup> opposée au règne des « *bullshit jobs* » et de la logique managériale, la fabrique de l'*homo entreprenans* semble également contribuer à une forme de double dévalorisation du savoir et du travail et, ce faisant, participer à une extension de la logique gestionnaire à toutes les sphères de l'existence. Cette interrogation n'est pas sans faire écho à certaines transformations contemporaines du capitalisme dans les pays développés, où l'abandon de la sphère productive, en rapport avec l'approfondissement de la division internationale du travail, porte en germe une déqualification potentielle du facteur travail à tous les niveaux de la hiérarchie.

---

<sup>1219</sup> Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, op.cit. p.34.

<sup>1220</sup> Michel Lallement, *L'âge du faire. Hacking, travail, anarchie*, op.cit.



# SOURCES

## I. Archives

Nous avons trouvé, dans les archives du MESR, du MEN, du MINEFI ainsi que du CNPF/MEDEF, quelques documents fournissant des éléments aidant à comprendre la mise en problème de l'éducation à l'entrepreneuriat. Une recherche thématique, portant sur *l'enseignement de l'entrepreneuriat et la création d'entreprises dans l'enseignement supérieur*, a été effectuée à chaque fois.

### A. Archives du Ministère de l'Éducation nationale (MEN) et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MESR)

Archives nationales (Fontainebleau, Pierrefitte-sur-Seine)

N° de versement	Provenance	Descriptif
19880105/23	Cabinet de Roger - Gérard Schwartzberg, secrétaire d'État auprès du MEN, puis chargé des Universités	- Dossiers de Laurent Dutheil, chargé de mission auprès du secrétaire d'État aux Universités - Réforme de l'Enseignement supérieur : concertation Université et Industrie (1984-1985)
20010374	Haut-comité éducation-économie	Art 1 : publications du Haut-comité éducation-économie (1985-1987) Art 2 : formation en alternance, tutorat en entreprise, apprentissage, formation continue, chômage : comptes rendus de réunions, rapports, notes, notes manuscrites (1985-1996)
20040432/1	Direction de la Recherche et de la technologie (1997-2000)	
20030344/10	Cabinet du ministre de l'Éducation nationale	Dossiers de Jean-Pierre Deronder, conseiller technique chargé de la Recherche. - Formation et enseignement : insertion en entreprise, formation à l'enseignement (1999-2002) > Dossier F 17 bis 2002.32/10 :« Enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises. Mai 1999-juin 2000 » > Dossier F 17 bis 2002.32/10 :« Sensibilisation à l'entrepreneuriat »
20070015	Commission du débat national université-emploi (2006)	Art. 1 : préparation du débat Art. 2 : organisation des auditions nationales Art 3 : organisation des débats académiques Art. 4 : bilan du débat

### ***B. Archives du Ministère de l'Économie et des finances (Minefi)***

Archives économiques et financières, Savigny-le-Temple

<b>N° de versement</b>	<b>Provenance</b>	<b>Descriptif</b>
PH 061/04	DGCIS, Cabinet du Secrétariat d'État aux Petites et moyennes entreprises, au commerce, à l'artisanat et aux professions libérales	Art.6 : Éducation nationale/ esprit d'entreprendre <b>(2002-2006)</b>
PH 206/12 PH 206/12-0001 PH 206/12-0002		Etude comparative sur les liens entre les universités et les entreprises dans 9 pays étrangers (juin 2006) Dispositifs de soutien à la création d'entreprises : analyse comparative dans 9 pays (décembre 2006)

### ***C. Archives du CNPF/ MEDEF (« Commission Enseignement-formation »***

Archives nationales du monde du travail, Roubaix

<b>N° de versement</b>	<b>Descriptif</b>
72 AS 614	Ec 31. - Rapport de Charles GIRAUD et annexes : situation et évolution des enseignements de gestion et management en France, 1973. Documentation. Ec 31.bis - Pour une politique européenne de l'Enseignement Supérieur, objectifs et moyens, Bruges, 1973.
72 AS 618	Ec 34.bis - Commission de l'Éducation du 6ème Plan Procès-verbaux des réunions, 1970. Document de travail, rapports.
72 AS 621	Ec 37.- Groupe Enseignement Supérieur : réunions, 1972, 1973, convocation, allocution. Rapports, notes. Colloque sur l'Enseignement Supérieur en alternance, Rennes, septembre 1973. Participants, documents remis aux participants. Rapports. Documentation. Assemblées Générales, 1958-1972 Rapports concernant notamment les rapports sociaux dans l'entreprise, la politique sociale et l'emploi. Négociations paritaires sur la formation et le perfectionnement. Rapport de la Commission Enseignement – Formation, formation professionnelle.

	<p>Ec 38. - Commission Sociale Enseignement – Formation  Groupe de travail IUT. Écoles d'ingénieurs, 1966.  Groupe de gestion – Comité de réflexion, Enseignement- Formation.  Notes de synthèse des discussions, notes, 1969, 1970. Groupe de travail "Études", 1968. Gestion des entreprises, 1968. Projet d'une université libre des affaires, 1968  Groupe "Dirigeants" : réunion, 1968. Groupe préparation et perfectionnement des dirigeants d'entreprises, 1968. Programme d'action. Groupe "Enseignement Supérieur", 1969. Perfectionnement des cadres, 1967.  Comité de direction Enseignement – Formation, 1966-1968. Groupe "Enseignement Supérieur", 1970.</p>
72 AS 1849	<p>EC199.  Commission Enseignement-Formation : Réunions 1980-1985, convocations, ordre du jour, compte-rendus, quelques documents joints, quelques réunions de groupes de travail, insertion professionnelle des jeunes – 2 Décembre 1982. Réunion des DEPE :  Questionnaire, notes manuscrites – 1982. Avenant du 21 Septembre 1982 à l'accord national interprofessionnel du 9 Juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement... dans les formations alternées – Décembre 1982. Documentation.</p>
72 AS 1075	<p>EC 192.  Groupe de travail chargé de déterminer les critères de répartition des crédits aux Universités : Nomination de 2 représentants du CNPF – 30 Janvier 1975. Documents de travail utilisés. Rapport présenté par la commission : plusieurs versions. Documentation émanée du Secrétaire d'État aux Universités, notes, statistiques, tableaux divers de la situation des Universités. Répartition des subventions allouées à la recherche. Rapport présenté par la commission concernant les moyens et les personnels 1973 – 1973/1975</p>
72 AS 1844	<p>EA.570  Ministère de l'éducation nationale.  Demandes d'avis au C.N.P.F sur des projets de décrets, d'arrêtés, de circulaires, correspondance, 1984-1986.  Groupe permanent du comité interprofessionnel consultatif ; désignation des membres ; réunions, convocation compte-rendu, documents de travail ; correspondance 1983, 1984.  Haut comité Éducation-Économie ; groupes de travail, compte-rendu de réunions, conférence de presse, 1986.  Ministère de la Défense ; correspondance avec le C.N.P.F concernant des stages, la formation des jeunes ; note du C.N.P.F "passerelles entre la première formation, le service militaire et l'entreprise", 1976-1986.</p>
72 AS 638	<p>Ec 63. - Correspondance, 1975.  Ec 64. - Commission Enseignement, Formation-Emploi : réunions, ordre du jour, compte-rendu, pièces annexes, 1974, 1975</p>

## II. Entretiens (n=78<sup>1221</sup>)

- Les noms indiqués sont fictifs à l'exception de ceux qui sont suivis d'un astérisque.
- Une majorité des entretiens a été réalisé sur le lieu de travail des enquêtés ; les autres l'ont été dans des cafés et restaurants, dans mon bureau à l'université ou encore au domicile des enquêtés.
- Différents enquêtés auraient pu être placés dans plusieurs tableaux : nous avons alors fait le choix, parfois arbitraire, de les faire figurer dans l'un ou l'autre (mais il est rendu compte de leurs circulations tout au long de la thèse).
- Les informations indiquées sont celles (sauf mention contraire) qui sont valables à la date de l'entretien.

### 1. Agents engagés dans la promotion de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat

#### 1.1. Pôle administratif

Nom	Date	Age	Profession	Engagement spécifique	Diplôme(s) le(s) plus élevé(s)
<b>Emmanuel Paris</b>	10/10/14	68	Retraité de la Caisse des Dépôts et consignations	Animateur du « Club d'échanges Universités-CDC »	Diplôme d'ingénieur
<b>Mireille Laon</b>	10/03/11	60	Agent DGCIS (ministère de l'Économie)	- Comité de pilotage des deux plans nationaux en faveur de l'entrepreneuriat - CPEJ (Comité pour la Promotion de l'Entrepreneuriat des Jeunes)	DESS de gestion (finances)
<b>Jacques Bernard</b>	02/11/10 et 19/12/13	61/64	Chargé de mission contractuel DGESIP (ministère de l'Enseignement supérieur) ; puis retraité	- Comité de pilotage du premier plan - Groupe de travail référentiel	Diplôme d'ingénieur
<b>Odile Meyer-Oullier</b>	02/11/10	≈ 60	Agent DGESIP (ministère de l'Enseignement supérieur)		Maîtrise d'histoire

<sup>1221</sup> Ce chiffre dénombre les *personnes interrogées* (et non pas les entretiens réalisés, dans la mesure où certaines personnes ont été vues plusieurs fois et que d'autres ont été rencontrées à plusieurs lors d'un entretien collectif) ; il intègre en outre trois personnes, que j'ai rencontrées au cours de l'enquête de terrain, mais qui n'ont pas été interviewées par mes soins (les auteurs de ces entretiens me les ont communiqués et m'ont autorisée à les exploiter).

<b>Marie Coulon</b>	25/03/15	≈ 55	Agent DGESIP (ministère de l'Enseignement supérieur)	Comité de pilotage du second plan	BTS de secrétariat
<b>Annie Paquelet</b>	02/11/1	≈ 45	Agent DGRI (ministère de l'Enseignement supérieur)	Comité de pilotage du premier plan	Agrégation de lettres
<b>Claire Pivot</b>	10/02/16	45	Agent DGRI (ministère de l'Enseignement supérieur)	Comité de pilotage des deux plans	Maîtrise de droit
<b>Maud Cordier</b>	28/02/13	42	- Ancienne directrice de cabinet (DGESIP) - Permanente au MEDEF (direction Éducation-formation)		DEA de droit privé option droit des affaires
<b>Alain Bayard</b>	02/12/10	44	- Coordinateur national pour l' « entrepreneuriat étudiant » - Professeur de gestion (université)	- CPEJ - Groupe de travail du référentiel	Doctorat de sciences de gestion
<b>Nelly Thomas</b>	07/02/12	61	Permanente à la CPU	- Groupe de travail référentiel	DEA de droit des affaires et DEA de droit du travail

## 1.2. Pôle économique

Nom	Date	Age	Profession	Engagement spécifique	Diplôme(s) le(s) plus élevé(s)
<b>Pierre Fontlup*</b>	14/09/16	63	Chef d'entreprise Vice-président du MEDEF	A présidé la <b>commission « Entrepreneurs » (MEDEF) à l'initiative de la « Semaine École-Entreprise »</b>	Diplôme d'HEC
<b>Grégory Jackowski</b>	08/07/11	30	Entrepreneur (secteur de la finance) et membre de la commission « Entrepreneuriat » du MEDEF	- Comité de pilotage des deux plans - Groupe de travail référentiel	Diplôme d'école de commerce
<b>Anne-Edith Regiani</b>	24/08/11	56	Permanente au MEDEF (directrice adjointe de l'Éducation et de la Formation)	- Comité de pilotage des deux plans - Groupe de travail référentiel	Diplôme de Sciences Po Paris
<b>Gérald Forlini</b>	23/01/12	50	- Vice-président de la CCIP (devenu depuis le directeur de l'APCE puis le président de la CCIP) - Ancien entrepreneur (secteur de l'intérim)	Fondateur de l'Institut du Mentorat Entrepreneurial (IME) et du « Moov'jee » - CPEJ	- Niveau de terminal - Reprise d'études au Centre de préparation aux affaires de la CCIP

<b>Nicolas Ferraille</b>	24/01/12	38	- Entrepreneur (secteur du bâtiment) et président d'un MEDEF régional - Ancien élu national au CJD et ancien président d'une CCI	- Rédacteur d'un rapport sur les BAIP - A participé, au sein du CJD, à la création d'une formation pour les dirigeants.	DEUG en chimie des matériaux
<b>Chantal Dupond</b>	01/02/13	50	- Coordinatrice régionale de l'éducation et de la formation au MEDEF (région Sud) - Ancienne chef d'entreprise (secteur des ressources humaines et de la formation)		DESS de psychologie et master 2 de droit et management des relations collectives
<b>Vincent Carron</b>	16/10/13	≈ 22	Etudiant en école de commerce (Lille) Président de la Confédération nationale des Junior-entreprises (CNJE)	Partenaire (au nom du CNJE) des deux plans	4 <sup>ème</sup> année d'école de commerce (équivalent master 1)
<b>Adel Benussa</b>	01/03/13	37	Salarié de la CCIP : conseiller en création d'entreprise, chargé de sensibilisation à l'entrepreneuriat dans une école de commerce (responsable des <i>24H Chrono</i> ) puis animateur du réseau de l'IME		DESS de « Management de Projets Territoriaux »
<b>Leïla Bouremani</b>	08/07/11	35	Chargée de mission à l'OPPE (APCE)	CPEJ	DEA de gestion
<b>Aïcha Saal</b>	14/01/10	35	Directrice de l'OPPE (APCE)	- CPEJ - Groupe de travail du référentiel	DESS « Gestion de projet »
<b>André Letowski*</b>	2011 (réalisé par Brice Le Gall)	≈ 65	Retraité de l'APCE (co-fondateur de l'OPPE, ancien chargé d'études statistiques))	CPEJ	Doctorat de sciences de gestion
<b>Valérie Dubar</b>	14/01/10	≈ 35	Chargée d'études statistiques (APCE)		DESS de démographie
<b>Hervé Henri</b>	25/01/12	53	Responsable du pôle « Promotion de l'esprit d'entreprise » de l'APCE	- CPEJ - Groupe de travail du référentiel - Chargé du TD d' <i>Initiation à la vie économique</i> (univ.)	Diplôme d'ingénieur et MBA (spécialisation en finance)

### 1.3 Champ médiatique

<b>Emmanuel Davidenkoff*</b>	16/07/15	46	Directeur de la rédaction du magazine <i>L'Étudiant</i>		Licence de lettres
------------------------------	----------	----	--	--	--------------------

## 2. Agents pédagogiques

### 2.1. Enseignants-chercheurs en sciences de gestion

Nom	Date	Age	Profession	Engagement spécifique	Diplôme(s) le(s) plus élevé(s)
<b>Bernard Jayet</b>	03/02/11	56	PR (école de commerce et université de province)	Co-fondateur de l'OPPE Auteur de rapports ministériels	Doctorat de sciences de gestion
<b>Akim Benslimane</b>	21/06/11	≈ 45	PR (université de province)	Co-directeur du master <i>Accompagnement entrepreneurial</i>	Doctorat de sciences de gestion
<b>Marc Loriol</b>	23/01/13	49	PR (université de province)	- Président de l'Académie de l'Entrepreneuriat - Comité de pilotage des deux plans	Doctorat de sciences de gestion
<b>Michel Marchesnay*</b>	26/02/13	73	PR émérite (université Paris-Dauphine)		Doctorat de sciences de gestion
<b>Catherine Léger-Jarniou*</b>	13/01/11 (réalisé par Brice Le Gall)	≈ 45	MCF (université Ile-de-France)	- Groupe de travail du référentiel - Directrice d'un master d'entrepreneuriat	Doctorat de sciences de gestion
<b>Catherine Boulud</b>	08/03/11	≈ 45	MCF (université de province)	- Co-directeur du master <i>Accompagnement entrepreneurial</i> - Participe à la création du <i>PEE</i> (région Sud)	Doctorat de sciences de gestion

<b>Luc Fongères</b>	15/03/12	≈ 45	MCF (université de province)	Directeur du <i>PEE</i> (région Est)	Doctorat de sciences de gestion
<b>Adeline Daly</b>	12/04/11	≈ 35	Professeur en école de commerce (province)	- Participe à la création du <i>PEE</i> (région Sud) - Référent entrepreneuriat	Doctorat de sciences de gestion
<b>Paula Volker</b>	12/04/11	≈ 35	Professeur en école de commerce (province)	- Participe à la création du <i>PEE</i> (région Sud) - Référent entrepreneuriat	Doctorat de sciences de gestion
<b>Eric Akerman</b>	31/01/15	44	PR (université de province)	Directeur d'un <i>PÉPITE</i>	Doctorat de sciences de gestion
<b>Jean-Claude Pierrard</b>	20/03/13	55	MCF (université de province)		Doctorat de sciences de gestion
<b>Fabienne Jolly-Vallet</b>	20/05/07 (réalisée par Fabienne Pavis)	≈ 45	MCF (université de province)	Directrice d'une Maison de l'entrepreneuriat (puis du <i>PEE</i> )	Doctorat de sciences de gestion

## 2.2. Enseignants-chercheurs non gestionnaires

<b>Mohammed Saghir</b>	02/12/10	44	MCF en STAPS	- Ancien directeur de la maison de l'Entrepreneuriat (actuel <i>PÉPITE</i> de la région Est) - Référent entrepreneuriat	Doctorat de STAPS
<b>Paul Montagné</b>	23/06/11	≈ 40	MCF en robotique	- Participe à la création du <i>PEE</i> (région Sud) - Référent entrepreneuriat	Doctorat de robotique
<b>Henri Weiseil</b>	16/03/12	≈ 40	Professeur associé à la faculté de médecine ainsi qu'à l'IAE	- Directeur du <i>PÉPITE</i> (région Est) - Référent entrepreneuriat	Doctorat de médecine

### 2.3. « Professionnels » chargés de cours et/ou de direction de diplômes

Nom	Date	Age	Profession	Engagement spécifique	Diplôme(s) le(s) plus élevé(s)
<b>Bastien Géraud</b>	28/11/13	53	Professeur associé à l'école Centrale: directeur du MS <i>Entrepreneurs</i>	Directeur d'un incubateur	- DEA d'informatique - Master de psychologie cognitive
<b>François Roueff</b>	28/05/14	63	Professeur du CNAM et professeur affilié à HEC : directeur du master <i>HEC-Entrepreneurs</i>	Entrepreneur et consultant	- Diplômé de l'École militaire de St Cyr - Doctorat de gestion
<b>Isabelle Catherine</b>	06/05/13	45	-PAST dans une école d'ingénieur (région Est) - Encadrante des <i>Masteriales</i> (PEE) - Collaboration avec « Les Entrepreneuriales »	Analyste financière puis consultante	Maîtrise de gestion des entreprises
<b>Pierre de Bussy</b>	23/06/11	57	Professeur associé dans une petite école de commerce (région Sud) : chargé de cours et du programme <i>Entrepreneur jeune</i>	Entrepreneur et directeur de pépinières	- Ingénieur (ENSAE) - DEA d'économie
<b>Xavier Pero</b>	01/03/12	57	- PAST dans un IUT (région Sud) : directeur de la licence professionnelle <i>Création d'entreprises</i> - Chargé de cours en écoles de commerce	Consultant et entrepreneur	Diplôme d'une petite école de commerce (région Sud)
<b>Jean Hély</b>	06/11/13	49	Chargé de développer l'entrepreneuriat dans une école de commerce et chargé d'affaire dans la technopole dont elle dépend	- A représenté la conférence des grandes écoles (CGE) dans le Comité de pilotage du premier plan - Groupe de travail du référentiel	Formation universitaire en mathématiques et informatique

## 2.4. Agents administratifs fonctionnaires et contractuels

Nom	Date	Age	Profession	Engagement spécifique	Diplôme(s) le(s) plus élevé(s)
<b>Jean-Philippe Réaumur</b>	11/03/11	≈ 55	Chargé de mission « Insertion professionnelle » auprès de la présidence d'une université d'Ile-de-France (ingénieur de recherche)	Ancien responsable de la responsable de la Mission Universités-entreprises d'une autre université	Doctorat de mathématiques
<b>Corine Ambroise-Léger</b>	08/04/11	40	Chargée d'orientation et d'insertion professionnelle dans le SCUIO d'une université de province (ingénieure d'étude)	Référente entrepreneuriat - Participe à la création du <i>PEE</i> (région Sud)	Master en ressources documentaires et gestion des bases de données
<b>Nathalie Guims</b>	14/04/11	≈ 40	Chargée de la valorisation de la recherche dans une université de province	Référente entrepreneuriat - Participe à la création du <i>PEE</i> (région Sud)	Master en communication
<b>Estelle Cailloux</b>	23/05/11	41	Conseillère en insertion professionnelle au BAIP d'une université d'Ile-de-France	Référente entrepreneuriat	DESS de psychologie du travail
<b>Séverine Desbordes</b>	23/06/11	≈ 35	Responsable du BAIP d'une université de province	- Participe à la création du <i>PEE</i> (région Sud)	NC
<b>Françoise Valmorin</b>	17/11/11	59	Responsable administrative de la Direction de l'orientation, des stages et de l'insertion professionnelle d'une université de province	Référente entrepreneuriat - Participe à la création du <i>PEE</i> (région Sud)	DESS d'Economie internationale
<b>Michel Texeire</b>	20/01/2012	≈ 40	Conseiller en insertion professionnelle, au BAIP d'une université d'Ile-de-France	Référent entrepreneuriat	Licence de lettres
<b>Guy Franck</b>	16/03/12	≈ 50	Directeur administratif adjoint d'un <i>PEE</i> (région Est)		DESS économie-finance
<b>Guillaume Nadeaux</b>	03/05/13	35	Chargé de mission dans un <i>PEE/ PÉPITE</i>		DESS en gestion locale et développement des territoires
<b>Vanessa Trilles</b>	13/ 05/15	34	Chargée de mission dans un <i>PEE/ PÉPITE</i>		Diplôme d'école de commerce
<b>Claude Laville</b>	22/05/13	61	Chargée de mission dans un <i>PEE/ PÉPITE</i>		Diplôme d'école d'ingénieur

### 3. Étudiants suivant une formation en entrepreneuriat et jeunes diplômés entrepreneurs <sup>1222</sup>

Dispositif de formation à l'entrepreneuriat suivi (noms fictifs)	Noms	Date	Age	Cursus principal (si différent de la première colonne)	Situation par rapport à l'entrepreneuriat au moment de l'entretien	Profession en 2016
<i>HEC Entrepreneurs</i>	<b>Thomas</b>	17/12/09	29	-	Entrepreneur	Directeur général d'une société de gestion spécialisée dans le financement de PME françaises de croissance
	<b>Louis</b>	28/12/16	27	-	Entrepreneur	Entrepreneur (livraisons de repas)
<i>24H Chrono (PEE Ile-de-France)</i>	<b>Lison</b>	25/01/13	25	Master 2 de génétique (université, Ile-de-France)	Porteuse de projet dans l'économie sociale et solidaire (accompagnée par l'association « Enactus »)	Ingénieur chercheur en bio-informatique
<i>Programme Entrepreneurs jeunes</i>	<b>Peter</b>	02/03/12	25	École de commerce-IAE (master 2 de <i>Création de jeunes entreprises innovantes</i> )	Porteur de projet	-Manager de projet dans une société au Vietnam - Informaticien freelance
	<b>Ludovic</b>	08/03/12 et 02/01/17	23 (2012)	École de commerce-IAE (master 2 de <i>Création de jeunes entreprises innovantes</i> )	Porteur de projet	Porteur de projet (domotique)
<i>TD Initiation à la vie économique (option d'un master 1 de Lettres, université Ile-de-France)</i>	<b>Angèle</b>	12/04/12	22	-	Pas de projet	Consultante senior dans un cabinet de conseil en recrutement
	<b>Amélia</b>	3/04/12	21	-	Porteuse de projet	Entrepreneuse (édition)
	<b>Foued</b>	16/04/12	27	-	Pas de projet	?

<sup>1222</sup> Les étudiants et jeunes diplômés ont été désignés à l'aide d'un seul prénom car c'est ainsi que nous les nommons au cours de l'entretien (et nous les avons tutoyés à la différence de la plupart des autres enquêtés).

	<b>Konnaly</b>	16/04/12	21	-	Pas de projet	Chargée de marketing dans un groupe audiovisuel
	<b>Alice</b>	17/04/12	22	-	Pas de projet	Assistante de production (théâtre)
<b>Licence professionnelle Création d'entreprises (IUT, région Sud)</b>	<b>Katia</b>	11/06/12	21	-	Porteuse de projet	Chargée de développement économique dans une Chambre de Métiers et d'Artisanat
	<b>Marianne</b>	25/05/12	30	-	Porteuse de projet	Porteuse de projets
	<b>Elias</b>	30/05/12	46	-	Porteur de projet	A créé une société de commerce international (liquidé depuis)
	<b>Sébastien</b>	20/12/12	27	-	Pas de projet	Indépendant (ingénierie, études techniques)
	<b>Adrien</b>	19/12/12	23	-	Porteur de projet	Vendeur à Décathlon
<b>Masteriales (PRES, région Est)</b>	<b>Laura</b>	<b>15/03/12</b>	22	IEP	Pas de projet	Chargée de projet dans la culture
	<b>Julien</b>	16/03/12	23	IAE	Porteur de projet	?
	<b>Nicolas</b>	17/03/12	23	IAE	Porteur de projet	?
<b>M2 Accompagnement à l'entrepreneuriat (université, région Sud)</b>	<b>Lise</b>	29/01/13	25	-	Pas de projet	A été chargée de financement pour le développement de l'impor-export dans des entreprises ; e 2016 : en recherche d'emploi
	<b>Coralie</b>	07/02/13	23	-	Pas de projet	Chargée de mission « Initiative Gard »
	<b>Adam</b>	19/02/13	30	-	A créé une entreprise	A créé une entreprise de nettoyage de bâtiments

### III. Principales observations réalisées

Les observations de ces différentes séquences ont été consignées dans un carnet de terrain dont des extraits sont cités tout au long de la thèse.

**18 octobre 2013** : Colloque national de l'Association Jeunesse et Entreprises (AJE), intitulé « Entreprendre de l'envie à l'action », en présence de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Geneviève Fioraso et du ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon (Université Pierre-et-Marie Curie, Paris 6).

**28 mars 2013** : *Doctoriales (région Est)*

**22-23 mars 2013** : *24H Chrono* (école de commerce, Paris).

**6-7 décembre 2012** : Journées de l'OPPE « L'Entrepreneuriat des jeunes au cœur de la dynamique des territoires » (Chambre de commerce de Grenoble).

**22 octobre 2012** : table-ronde organisée par le PEE de la région Sud, dans le cadre de la semaine de l'entrepreneuriat : « L'entrepreneuriat féminin » (université).

**27 septembre 2012** : « Barcamp » organisé par le PEE de la région Sud (université).

**14-17 mars 2012** : *Masteriales* (région Est)

**21 octobre 2011** : réunion du *PEE* de la région Sud (université).

**14 octobre 2011**: journée annuelle de la Mission de coordination nationale des *PEE* (université Paris-Dauphine).

**13 septembre 2011** : présentation au ministère du référentiel au directeur de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR).

**28 juin 2011**: dernière réunion du groupe de travail « Entrepreneuriat » (université Paris-Dauphine).

**23 mai 2011** : réunion du groupe de travail qui élabore le référentiel (MEDEF).

**25-26 mai 2011** : Rencontres Universités-Entreprises (CNIT, la Défense).

**21 avril 2011** : réunion du *PEE* de la région Sud (université).

**29 mars 2011** : réunion du groupe de travail qui élabore le référentiel (MESR).

**Année universitaire 2011-2012** : observations régulières dans le cadre de la licence professionnelle *Création d'Entreprises* (région Sud)

**9 et 10 décembre 2010** : Journées de l'OPPE « L'entrepreneuriat dans tous ses états » (Bourse du Commerce à Paris).

**15 juin 2010** : « Planète PME », huitième édition du Congrès des patrons de PME ((Palais des Congrès, Paris).

**7 avril 2010** : Réunion d'information générale sur la création d'entreprise (CCIP).

**3-4 février 2010** : Salon des Entrepreneurs (Palais des Congrès, Paris).

**6-8 octobre 2009** : Salon des Micro-entreprises (Palais des Congrès, Paris).

**4-5 février 2009** : Salon des Entrepreneurs (Palais des Congrès, Paris).

#### IV. Dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat étudiés

	Nature du dispositif	Responsable pédagogique	Matériaux mobilisés pour l'analyse
<p><b>1. Masteriales</b> (PEE région Est)</p> <p>Créées en 2009</p>	<p>SENSIBILISATION</p> <p>Séminaire de quatre jours, en station de ski, sous forme de <i>business game</i>. Ouvert à tous les étudiants de master du PEE.</p>	<p>Luc Fongères (MCF en gestion, spécialisé en entrepreneuriat)</p>	<p>* Entretiens avec agents pédagogiques (n=6)</p> <p>* Entretiens avec étudiants (n=3)</p> <p>* Questionnaire étudiants (n=24)</p> <p>* Observation participante</p>
<p><b>2. 24 Heures chrono *</b> (école de commerce / PEE, région Ile-de-France)</p> <p>Créées en 2008</p>	<p>SENSIBILISATION</p> <p><i>Business game</i> de 24 heures (dans l'école) scénarisé sur le principe de la série américaine éponyme.</p>	<p>Adel Benussa (responsable de la sensibilisation à l'entrepreneuriat à l'École et salarié de la CCIP)</p>	<p>*Entretien avec agent (n=1)</p> <p>* Entretien avec étudiants (n=1)</p> <p>* Observation participante</p>
<p><b>3. TD Initiation à la vie économique</b> (université, région Ile-de-France)</p> <p>Créé en 2000</p>	<p>SENSIBILISATION</p> <p>TD semestriel de 29 heures proposé parmi les options obligatoires d'un M1 de Lettres modernes appliquées. Réalisation d'un projet entrepreneurial</p>	<p>Hervé Henri (consultant à l'APCE)</p>	<p>* Entretiens avec agents (n=2)</p> <p>* Entretiens avec étudiants (n=5)</p>
<p><b>4. Licence professionnelle Création d'entreprises</b> (IUT, région Sud)</p> <p>Créée en 2000</p>	<p>SPECIALISATION</p> <p>Enseignements relatifs à l'entrepreneuriat organisés autour de la réalisation d'un projet entrepreneurial</p>	<p>Xavier Pero (PAST à l'IUT et consultant)</p>	<p>*Entretiens avec agents (n=2)</p> <p>* Entretiens avec étudiants (n=5)</p> <p>* Questionnaire étudiants (n=13)</p> <p>* Observation participante</p>
<p><b>5. Mastère spécialisé/ majeure HEC-Entrepreneurs*</b></p> <p>Créé en 1976</p>	<p>SPECIALISATION</p> <p>Enseignements relatifs à l'entrepreneuriat et réalisation de plusieurs projets entrepreneuriaux</p>	<p>François Roueff (professeur au CNAM, professeur associé à HEC et consultant)</p>	<p>*Entretien avec agent (n=1)</p>
<p><b>6. Mastère spécialisé Entrepreneurs</b></p>	<p>SPECIALISATION</p> <p>Enseignements relatifs à l'entrepreneuriat,</p>	<p>Bastien Géraud (professeur associé à</p>	<p>*Entretien avec agent (n=1)</p>

(ESSEC/ École centrale de Paris) * Créé en 2009	organisés autour de la réalisation d'un projet entrepreneurial	Centrale et directeur d'un incubateur)	
<b>7. Programme Jeunes Entrepreneurs</b> (école de commerce, région Sud) Créé en 2001	ACCOMPAGNEMENT Dispositif de <i>coaching</i> des porteurs de projets étudiants	Pierre de Bussy et Jean Laurent (entrepreneurs et chargés de cours)	*Entretiens avec agent (n=3) * Entretiens avec étudiants (n=2)
<b>8. Master Accompagnement entrepreneurial</b> (université, région Sud) Créé en 2010	SPECIALISATION Enseignements relatifs à l'accompagnement à la création d'entreprise	Catherine Boulu (MCF en gestion) et Akim Benslimane (PR en gestion)	*Entretiens avec agents (n=2) * Entretiens avec étudiants (n=3) * Questionnaire étudiants (n=10)

1. Dans le cas des **PEE-PÉPITE** des régions Est et Sud, l'analyse a été étendue aux activités de ces pôles, débordant ainsi des seuls dispositifs étudiés au départ. Le but était de prendre pour objet à la fois l'activité d'un *PEE* créé à partir d'une structure déjà ancienne (une Maison de l'entrepreneuriat existait depuis quinze ans en région Est) et la construction d'un *PEE* qui émergeait sous nos yeux au moment de l'enquête (en région Sud). Des matériaux complémentaires ont ainsi été réunis, à travers des entretiens menés avec d'autres agents impliqués, la participation à des réunions du pôle (dans le cas du *PEE* Sud), l'observation de différentes activités pédagogiques (en plus des dispositifs étudiés de manière principale), comme par exemple des *Doctoriales* en région Est, des conférences et un *barcamp* en région Sud, etc.

2. La forme pédagogique idéal-typique, que prend l'éducation l'entrepreneuriat, est celle de la réalisation d'un **projet entrepreneurial**, le plus souvent en groupe, durant un temps limité (qui peut aller d'une journée pour les *24H Chrono* à une année pour la licence professionnelle) et présenté sous la forme d'un « plan d'affaire » (ou *business plan*). Ce projet entrepreneurial est presque toujours fictif, dans le cadre des dispositifs de sensibilisation qui s'adressent à des étudiants encore peu aguerris : les *Masteriales* et les *24H Chrono* consistent ainsi en des *business game*, ou jeu sérieux, consistant à s'affronter en équipes autour de la simulation de création d'entreprise; le TD d'*Initiation à la vie économique* est un dispositif assez semblable, même s'il se déroule dans un cadre moins ludique (ou plus scolaire) et sur une durée plus longue (un semestre). Dans le cadre des dispositifs dits de spécialisation, et évidemment lorsqu'il s'agit d'accompagnement, les projets entrepreneuriaux des étudiants débouchent plus souvent sur une création d'entreprise réelle, même si c'est loin d'être systématique (même si les dispositifs d'accompagnement ont aussi souvent avant tout une visée avant tout pédagogique, dans la mesure où ces derniers ne débouchent pas forcément sur une création d'entreprise réelle). Le dernier dispositif étudié, le master 2 *Accompagnement entrepreneurial*, est un peu à part, dans la mesure où son objectif premier n'est pas de former des entrepreneurs mais des professionnels de l'accompagnement. Il n'est pas au centre de l'analyse mais son étude a permis de décaler quelque peu le regard en donnant à voir un autre type de cursus existant sous le label de la

formation à l'entrepreneuriat. Le contenu des enseignements possède de grandes similarités avec les autres dispositifs et comprend également la réalisation d'un projet entrepreneurial fictif.

3. Les **quatre premiers dispositifs** ont fait l'objet d'une étude plus approfondie que les quatre derniers. Ce choix est lié au fait qu'ils correspondent plus étroitement à l'objectif politique de promouvoir une sensibilisation et une formation minimale de l'ensemble des étudiants à l'entrepreneuriat : les deux premiers correspondent en effet à des dispositifs de sensibilisation qui s'adressent à tous les étudiants, le troisième à des étudiants de lettres supposés très éloignés des « réalités entrepreneuriales » tandis que le quatrième, la licence, apparaît comme une formation « ordinaire », i.e. de niveau moyen et non situé dans un établissement prestigieux et possédant une excellence reconnue en entrepreneuriat (comme HEC).

# BIBLIOGRAPHIE

---

## I. Références méthodologiques et générales

ANSART Pierre, *Les idéologies politiques*, Paris, PUF, 1974.

BACQUÉ Marie-Hélène, BIEWENER Carole, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte, 2013.

BECKER Howard *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 [1963].

BECKER Howard, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988 [1982].

BOLTANSKI Luc, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.

BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984.

BOURDIEU Pierre, *Sociologie générale, volume 1. Cours au Collège de France (1981-1983)*, Paris, Raisons d'agir, 2015

BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude, PASSERON Jean-Claude, *Le métier de sociologue*, Paris-La Haye, Mouton, 1983 (1968).

CARTIER Marie, COUTANT Isabelle, MASCLET Olivier, SIBLOT Yasmine, *La France des "petits-moyens" Enquêtes sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte, 2008,

CASTEL Robert, « Présent et généalogie du présent : une approche non évolutionniste du changement », in FRANCHE Dominique, PROKHORIS Sabine, ROUSSEL Yves (textes réunis par), *Au risque de Foucault*, Paris, Centre Pompidou, p.161-168.

CHAUVEL Louis, *La spirale du déclassement. Essai sur la société des illusions*, Paris, Le Seuil, 2016.

COHEN Antonin, LACROIX Bernard, RIUTORT Philippe (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, 2009.

CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Le Seuil, 1977.

CUSSET François, *La décennie. Le grand cauchemar des années 1980*, Paris, La Découverte, 2006.

DOUGLAS Mary, *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte, 1999.

DURKHEIM Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 1988 [1894].

- ETHUIN Nathalie, « Comment pensent les communistes ? Enjeux conceptuels et méthodologiques autour de l'analyse des processus d'idéologisation de l'engagement », *communication dans le cadre du module du GERMM " Questions de méthode "*, congrès de l'AFSP, 2007.
- HAUCHECORNE Mathieu, « Faire du Terrain en pensée politique », *Politix*, 100, 2012, p. 149-1965.
- FLANDRIN Laure, « Rire, socialisation et distance de classe », *Sociologie*, 1, 2011, p. 19-35.
- FREIDSON Eliot, *Professionalism : the third logic*, Chicago, University of Chicago Press, 2001.
- FOUCAULT Michel, *Dits et écrits (1976-1988)*, Paris, Gallimard, 1994/2001
- FOUCAULT Michel, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 2004.
- FOUCAULT Michel, *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978)*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 2004.
- LAHIRE Bernard, *La condition littéraire. La double vie des écrivains*, Paris, La Découverte, 2006.
- LAHIRE Bernard, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Le Seuil, 2012.
- LAHIRE Bernard, *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, Paris, La Découverte, 2015.
- LEPETIT Bernard, *Carnet de croquis. Sur la connaissance historique*, Paris, Albin Michel, 1999
- LOMBARD Denys, *Le carrefour javanais. Essai d'histoire globale*, Paris, EHESS, 1990.
- MAC ADAM Doug, FLIEGSTEIN Neil, *A Theory of fields*, Oxford, Oxford University Press, 2012.
- MARCUS Georges E., « L'ethnographie du/ dans le système-monde. Ethnographie multi-située et processus de globalisation » in CEFAÏ Daniel (dir.), *L'engagement ethnographique*, Paris, EHESS, 2010.
- MARIOT Nicolas, « Faut-il être motivé pour tuer ? Sur quelques explications aux violences de guerre », *Genèses*, 53, 2004, p. 154-177.
- MARIOT Nicolas, « La réflexivité comme second mouvement », *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 203-204, 2012, p. 369-398.
- MATONTI Frédérique, « Plaidoyer pour une histoire sociale des idées », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5, 2012, p. 85-104.

PASSERON Jean-Claude, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, 1, 1990, p. 3-22.

PASSERON Jean-Claude *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel, 2006 [1991].

REVEL Jacques (dir.), *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1996.

RIOUFREYT Thibault, « Les passeurs de la "Troisième Voie". Intermédiaires et médiateurs dans la circulation transnationale des idées », *Critique internationale*, 59, 2013, p. 33-46.

SANSEIGNE Francis, « Les idées à l'état vif. Eléments pour une sociologie des appropriations d'idées », in Jean-Gabriel CONTAMIN et Jean-Philippe HEURTIN (dir.), *Les idées en science politique*, Rennes, PUR, (à paraître).

WEBER Max, *Économie et société*, Paris, Pocket, 1995 [1921].

ZUNZ Olivier, *Essai sur l'essor d'une grande puissance*, Paris, Fayard, 2000 [1998].

## **II. Action publique, participation politique, mobilisations**

BARRIER Julien, PILLON Jean-Marie, QUERE Olivier, « Les cadres intermédiaires de la fonction publique. Travail administratif et recompositions managériales de l'État », *Gouvernement et action publique*, 4, 2015, p. 9-32.

BARTHE Yannick, « Le recours au politique ou la problématisation politique « par défaut » » in Jacques LAGROYE (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003, p. 475-492.

BAYART Jean-François Bayart, MBEMBE Achille, TOULABOR Comi, *La politique par le bas en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1992.

BELORGEY Nicolas, *L'hôpital sous pression. Enquête sur le « nouveau management public »*, Paris, La Découverte, 2010.

BERENI Laure, « Penser la transversalité des mobilisations féministes : l'espace de la cause des femmes » in Christine Bard (dir.), *Les féministes de la deuxième vague*, Rennes, PUR, 2012, p.27-41.

BERENI Laure, *La bataille de la parité. Mobilisations pour la féminisation du pouvoir*, Paris, Economica, 2015.

BERGERON Henri, CASTEL Patrick, NOUGUEZ Étienne, « "Un entrepreneur privé de politique publique". La lutte contre l'obésité, entre santé publique et intérêt privé », *Revue française de science politique*, 2, 2011, p. 201-229.

BERGERON Henri, CASTEL Patrick, DUBUISSON-QUELLIER Sophie, « Gouverner par les labels. Une comparaison des politiques de l'obésité et de la consommation durable », *Gouvernement et action publique*, 3, 2014, p. 7-31.

BERNARDIN Stève, *La fabrique privée d'un problème public. La sécurité routière entre industriels et assureurs aux États-Unis (années 1920 à 2000)*, thèse de science politique, Université Paris 1, 2014.

BEZES Philippe, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, 2009

BOURDIEU Pierre, « Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97, 1993, p. 49-62.

BOURDIEU Pierre, *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*, Paris, Seuil-Raison d'agir, 2012.

BOURDIEU Pierre, CHRISTIN Rosine, « La construction du marché. Le champ administratif et la production de la "politique du logement" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81-82, 1990, p. 65-85.

BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie, RAVINET Pauline, *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Sciences Po, 2004,

BRETON Eléonor, « Répondre à l'appel (à projets). Récits d'un apprentissage silencieux des normes de l'action publique patrimoniale », *Politix*, 1, 2014, p. 213-232.

COBB Roger W., ELDER Charles D., *Participation in American Politics. The Dynamics of Agenda-building*, Boston, Allyn and Bacon, 1972

DONZELOT Jacques et ESTEBE Philippe, *L'État animateur. Essai sur la politique de la ville*, éditions Esprit, 1994.

DUBOIS Vincent, « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 201-202, 2014, p. 11-25.

DUBOIS Vincent, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999.

DUBOIS Vincent, *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Economica, 2010 [1999].

EYMERI-DOUZANS Jean-Michel, « Frontières ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique » in Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003, p. 47-77.

GALLY Nathalie, *Le Marché des hauts fonctionnaires. Une comparaison des politiques de la haute fonction publique en France et en Grande-Bretagne*, thèse de science politique, IEP de Paris, 2012.

GAUDIN Jean-Pierre, *Gouverner par contrat. L'action publique en question*, Paris, Sciences Po, 2007 [1999].

GAXIE Daniel, « Le vote désinvesti. Quelques éléments d'analyse des rapports au vote », *Politix*, 22, 1993, p. 138–164.

GILBERT Claude, HENRY Emmanuel, « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *Revue française de sociologie*, 1, 2012, p. 35-59.

GUSFIELD Joseph, *La culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, Paris, Economica, 2009 [1981].

HAJJAT Abdellali, *Les frontières de l'« identité nationale ». L'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*, Paris, La Découverte, 2012.

HALL Stuart, CRITCHER Chas, JEFFERSON Tony, *Policing the Crisis. Mugging, the State, and Law and Order*, London, Macmillan, 1978.

HALPERN Charlotte, « L'Union européenne, vecteur d'innovation instrumentale ? Les logiques d'instrumentation de la politique française de l'environnement (1971-2006) », *Politique européenne*, 33, 2011, p. 89-117.

HALPERN Charlotte, LASCOUMES Pierre, LE GALÈS Patrick (dir.), *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*, Paris, Sciences Po, 2014.

HEALY Aisling, *Le gouvernement privé de l'action publique urbaine. Sociologie politique de la "gouvernance métropolitaine" du Grand Lyon (fin du vingtième siècle)*, thèse de science politique, Université Lyon 2, 2007.

HOOD Christopher, *The tools of government*, London, Macmillan, 1983

JABKO Nicolas, *L'Europe par le marché. Histoire d'une stratégie improbable*, Paris, Sciences Po, 2009.

JORDAN Andrew Jordan, WURZEL Rüdiger K., ZITO Anthony, « The Rise of "New" Policy Instruments in Comparative Perspective », *Political Studies*, 3, 2005, p. 477-496.

KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, New York, Harper Collins, 1984.

LAGROYE Jacques, *La politisation*, Paris, Belin, 2003.

LAHIRE Bernard, *L'invention de l'« illettrisme »*, Paris, La Découverte, 1999.

LASCOUMES Pierre, LE GALES Patrick, *Gouverner par les instruments*, Sciences Po, 2005.

LATTÉ Stéphane, *Les « victimes ». La formation d'une catégorie sociale improbable et ses usages dans l'action collective*, thèse de sciences sociales, EHESS, 2008.

LAURENS Sylvain, *Une politisation feutrée. Les hauts fonctionnaires et l'immigration en France (1962-1981)*, Paris, Belin, 2009

LECLER Romain, « Naissance et mort d'une direction aux Affaires étrangères. L'administration de l'audiovisuel extérieur au prisme de ses entrepreneurs en bureaucratie », *Politix*, 114, 2015, p. 197-222.

LIPSKY Michael, *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, New York, Russell Sage Foundation, 1980.

MATHIEU Lilian, *La fin du tapin. Sociologie de la croisade morale pour l'abolition de la prostitution*, Paris, Bourin, 2014.

MATHIEU Lilian, *L'espace des mouvements sociaux*, Bellecombes-en-Bauge, Le Croquant, 2012.

MICHELAT Guy SIMON Michel, *Les ouvriers et la politique. Permanence, ruptures, réalignements – 1962-2002*, Sciences-Po, 2004

MORIVAL Yohann, *Les Europes du Patronat. L'enjeu « Europe » dans les organisations patronales françaises depuis 1948*, thèse de science politique, EHESS, 2015.

NEVEU Erik, *Sociologie politique des problèmes publics*, Paris, Armand Colin, 2015.

OFFERLÉ Michel, *Sociologie des groupes d'intérêt*, Paris, Montchrestien, 1994.

OFFERLÉ Michel (dir.), « La société civile en question », *Problèmes politiques et sociaux*, 888, Paris, La Documentation française, 2003

OFFERLÉ Michel, *Sociologie de la vie politique française*, Paris, La Découverte, 2004.

OFFERLÉ Michel, (dir.), *L'espace patronal français : Acteurs, organisations, territoires*, rapport pour la DARES, 2011.

OFFERLÉ Michel, *Les patrons des patrons. Histoire du MEDEF*, Paris, Odile Jacob, 2013.

OFFERLÉ Michel, « Militer en patronat. Engagements patronaux et sociologie du militantisme », *Sociétés contemporaines*, 98, 2015, p. 79-106.

OFFERLÉ Michel (dir.), *Patrons en France*, Paris, La Découverte, 2017.

PAGIS Julie, *Mai 68. Un pavé dans leur histoire*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014

PINTO Louis, « La gestion d'un label politique : la consommation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 1992, p. 3-19.

POUPONNEAU Florent, « Lutttes nationales et politique étrangère. Analyse d'un changement de la « position de la France » dans la crise du nucléaire iranien », *Gouvernement et action publique*, 3, 2013, p. 461-486.

SIROUX Jean-Louis, « La dépolitisation du discours au sein des rapports annuels de l'Organisation mondiale du commerce », *Mots*, 88, 2008, p. 13-23.

SPIRE Alexis, « L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 169, 2007, p. 4-21

TOPALOV Christian (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France. 1880-1914*, Paris, EHESS, 1999.

WELLER Jean-Marc, *L'État au guichet : sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999.

### **III. Education, formation, enseignement supérieur et recherche**

ABRAHAM Yves-Marie, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, 1, 2007, p. 37-66.

AGULHON Catherine, CONVERT Bernard (dir.), « La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3 (hors-série), 2011.

ANTEBY Michel, *L'école des patrons*, éditions Rue d'Ulm, 2015.

AUST Jérôme, *Permanence et mutations dans la conduite de l'action publique. Le cas des politiques d'implantation universitaire dans l'agglomération lyonnaise (1958-2004)*, thèse de science politique, Université Lyon 2, 2004.

AUST Jérôme, « Le financement de la recherche par projet », *Genèses*, 94, 2016, p. 2-6.

BARON Myriam, « La formation supérieure en régions (France) », *Cybergéo : revue européenne de géographie*, 279, 2004 : <https://cybergeog.revues.org/2575>

BARRÈRE Anne, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36, 2013, p. 95-116.

BARRIER Julien, *La science en projets : régimes de financement et reconfigurations du travail des chercheurs académiques : le cas des sciences et technologies de l'information et de la communication en France (1982-2006)*, thèse de science politique, IEP de Paris, 2010.

BARRIER Julien, « La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques », *Sociologie du travail*, 4, 2011, p. 515-536.

BEAUD Stéphane, « Un temps élastique. Étudiants des « cités » et examens universitaires », *Terrain*, 29, 1997, p. 43-58.

BEAUD Stéphane, *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

BECKER Howard S., GEER Blanche, HUGHES Everett C., STRAUSS Anselm L., *Boys in white*, Chicago, University of Chicago Press, 1961.

BECQUET Valérie, MUSSELIN Christine, *Variation autour du travail des universitaires*, convention MENRT 2002-2007, sur le travail des universitaires, rapport, 2004.

BEITONE, Alain, « Education à... Ya basta ! », *Skhole*, 2014 : <http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone>

BEN AYED Choukri, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF, 2009.

BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975 [1971].

BERTRAND Julien, COTON Christel, DARMON Muriel, LIGNIER Wilfried, NOURI-MANGOLD Sabrina, PASQUALI Paul, SCHOTTE Manuel (dir.), « Faire l'excellence », *Sociétés contemporaines*, 102, 2016.

BILAND Émilie, ISRAËL Liora, « A l'école du droit: les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique » *Les Cahiers de droit*, 3-4, 2011, p. 619-658.

BLANCHARD Marianne, « Développer la recherche et maintenir la professionnalisation : des Écoles Supérieures de Commerce françaises face aux transformations de l'enseignement supérieur européen », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3 (hors-série), 2011, p. 61-76.

BLANCHARD Marianne, *Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle -2010)*, thèse de sociologie, EHESS, 2012.

BLANCHARD Marianne, *Les Écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*, Paris, Classiques Garnier, 2015.

BODIN Romuald, ORANGE Sophie, *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2013.

BONGRAND Philippe, *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*, thèse de science politique, Université de Picardie, 2009.

BONGRAND Philippe, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, 98, 2012, p. 35-56.

BONNAFOUS Simone, DIZAMBOURG Bernard, MENDEL Gérard, MOREAU Jean-François, *Changement et participation à l'université. Modernisation administrative, l'exemple de Paris XII (19963-1996)*, Grenoble, PUG, 1997.

BONNARD Pascal, « La construction des études européennes en Europe centrale : interdisciplinarité et reconnaissance disciplinaire », *communication présentée au colloque « La construction des études européennes : trajectoires individuelles et réseaux nationaux »*, Université de Lorraine, Nancy, 23 mai 2014.

BONNERY Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007

BOUCHARD Julie, *Comment le retard vient aux Français. Analyse d'un discours sur la recherche, l'innovation et la compétitivité, 1940-1970*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008.

BOURDIEU Pierre, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1984.

BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'État, Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, SAINT-MARTIN Monique de, *Communication et rapport pédagogique*, Paris-La Haye, Mouton, 1965.

BOURDIEU Pierre, SAINT-MARTIN Monique, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 1975, p. 68-93.

BOURRON Samuel, « Les écoles de journalisme face à l'expansion du marché. Stratégies d'internationalisation et transformations des *curricula* », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 2015, p. 245-266

BRIANT (de) Vincent de Briant, GLAYMAN (dir.), *Le stage. Formation ou exploitation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

BRUCY Guy, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998.

BRUCY Guy, « De Jules Ferry aux Trente Glorieuses : regard historique sur l'adéquation » in Jean-François GIRET, Alberto LOPEZ, José ROSE (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, 2005, p. 27-46.

BRUNO Isabelle, *A vos marques, à vos marques, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2008.

BUISSON-FENET Hélène, PONS Xavier, « L'eupéanisation de l'École française en débat. Le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires », *Politix*, 98, 2012, p. 129-146.

CALLON Michel, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles St-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St-Brieuc », *L'Année sociologique*, 36, 1986, p.204.

- CALLON Michel, « On interests and their transformation : enrolment and counter-enrolment », *Social studies of sciences*, 4, 1982, p. 615-625.
- CASTA Aurélien, 2012, *Le financement des étudiants en France et en Angleterre de 1945 à 2011. Le student finance, l'award, le salaire étudiant et leur hégémonie*, thèse de sociologie, Université Paris 10, 2012
- CHAMBARD Olivia, « La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur : les enjeux d'une création lexicale », *Mots*, 102, 2013, p. 103-119.
- CHAMBARD Olivia, « 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, 2014.
- CHAMBARD Olivia, FRANCES Jean, « Comparer deux dispositifs pédagogiques de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre : les Masteriales et les Doctoriales », communication à la journée d'études « Comment traiter des rapports entre enseignement supérieur et « monde économique ? », Université Paris-Dauphine, 7 mai 2013.
- CHAMBARD Olivia, LE COZANET Laurène (dir.), « Les relations entre enseignement supérieur et monde économique », *Formation emploi*, 132, 2015.
- CHAMPY Philippe, ETEVE Christian (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, éditions Retz, 2005 [1994].
- CHAPOULIE Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 4, 2007, p. 7-38.
- CHARLE Christophe, *La République des universitaires. 1870-1940*, Paris, Le Seuil, 1994.
- CHATEIGNIER Frédéric, "*Education populaire*" : les deux ou trois vies d'une formule, thèse de doctorat en science politique, université de Strasbourg, 2012.
- CHATEL Elisabeth (dir.), *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*, Paris, INRP, 1990.
- CHATEL Elisabeth, « Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales », *Revue française de pédagogie*, 1, 1995, p. 9-20.
- CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 1, 1988, p. 59-119.
- CHUPIN Ivan, *Les écoles du journalisme : les enjeux de la scolarisation d'une profession (1899-2008)*, thèse de science politique, Université Paris-Dauphine, 2008.
- CLÉMENT Pierre, *Genèse du socle commun de connaissances et de compétences. Une sociologie du champ de production des politiques scolaires*, mémoire de master 2, ENS-EHESS, 2007.

CLÉMENT Pierre, *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, thèse de sociologie, Université d'Amiens, 2013.

CHESEL Marie-Emmanuelle, PAVIS Fabienne, *Le Technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris, Belin, 2001.

CLARK Burton R., *Creating entrepreneurial universities : organisational pathways of transformation*, New York, Elsevier, 1998.

CLARK Burton R., « The entrepreneurial university : demand and response », *Tertiary education and management*, 1, 1998, p. 5-16.

COULON Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

CROCHÉ Sarah, *Bologne confisqué. Constitution, autour de la Commission européenne, d'un acteur-réseau et d'un dispositif européen de l'enseignement supérieur*, thèse de sciences politiques et sociales, Académie universitaire Louvain, 2009.

DAMAMME Dominique, « Genèse sociale d'une institution scolaire : l'École libre des sciences politiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 70, 1987, p. 31-46.

DARMON Muriel, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, Paris, 2013.

DEROUET Antoine, « De l'honnête homme au manager ? La contribution des enseignements juridiques de l'École centrale à la définition d'un ingénieur d'élite depuis 1829 », *Droit et Société*, 83, 2013, p.33-47.

DIVERT Nicolas, « Les enjeux de la présence de professionnels dans l'enseignement supérieur. L'exemple des écoles de mode », Emmanuel de LESCURE, Cédric FRETIGNE (dir.), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes, PUR, 2010, p.171-182.

DORMOY-RAJRAMANAN Christelle, *Socio-genèse d'une invention institutionnelle : le centre universitaire expérimental de Vincennes*, thèse de science politique, Université Paris 10, 2014

DORMOY-RAJRAMANAN Christelle, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre consensus partiel, polarisation et compromis », *Formation emploi*, 132, 2015, p. 15-32.

DUBET François, « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur » in FELOUZIS Georges (dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, 2003.

François DUBET, Daniel FILATRE, François-Xavier MERRIEN, André SAUVAGE, Agnès VINCE, *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan, 1994

DUFOUR Annie, « Les enjeux de l'enseignement de la sociologie dans une école d'ingénieur. Analyse du curriculum de l'Institut supérieur d'agriculture Rhône-Alpes de 1968 à 1994 », *Ruralia*, 5, 1999 : <https://ruralia.revues.org/122>

DURU-BELLAT Marie, *L'inflation scolaire*, Paris, Le Seuil, 2006.

DEEM Rosemary, « Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities : is the local dimension still important ? », *Comparative education*, 1, 2001, p. 7-20.

DEFAUD Nicolas, GUIADER Vincent (dir.), *Discipliner les sciences sociales. Les usages sociaux des frontières scientifiques*, Paris, L'Harmattan, 2002.

DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 2014 [1938].

DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1993 [1922].

DUVAL Nathalie, *L'École des Roches*, Paris, Belin, 2009.

DUVAL Julien, HEILBRON Johan, « Les enjeux des transformations de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 164, 2006, p. 5-10.

ERLICH Valérie, *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 1998.

ETHUIN Nathalie, « De l'idéologisation de l'engagement communiste. Fragments d'une enquête sur les écoles du PCF (1970–1990) », *Politix*, 63, 2003. p. 145-168.

ETHUIN Nathalie, YON Karel, « Les mutations de l'éducation syndicale : de l'établissement des frontières aux mises en dispositif », *Le mouvement social*, 235, 2011, p. 3-21.

ETHUIN Nathalie, YON Karel, *La fabrique du sens syndical. La formation des représentants des salariés en France (1945–2010)*, Bellecombès-en-Bauges, Le Croquant, 2014.

EYMERI-DOUZANS Jean-Michel, *La fabrique des énarques*, Paris, Economica, 2001.

FABIANI Jean-Louis, « Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? », *Pratiques*, 153-154, 2012, p. 129-140.

FAVE-BONNET Marie-Françoise, « Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires », *Recherche et Formation*, 1, 1994, p. 11-34.

FAURE Sylvia, MILLET Matthias, SOULIÉ Charles, *Travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques*, Rapport d'enquête, 2005.

FELOUZIS Georges, *La condition étudiante*, Paris, PUF, 2001.

FELOUZIS Georges, *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003.

FILATRE Daniel, « Les universités et le territoire. Nouveaux contextes, nouveaux enjeux », in Georges FELOUZIS (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003.

FOURCADE Marion, *Economists and societies. Discipline and profession in the United States, Britain and France, 1890s to 1990s*, Princeton, Princeton University Press, 2009.

FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008

FRANCES Jean, *Former des producteurs de savoirs. Les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance*, thèse de sociologie, EHESS, 2013.

FREMONT Armand, (dir.), *Les universités françaises en mutation, la politique publique de contractualisation (1984-2002)*, Paris, La Documentation française, 2004.

FRETIGNE Cédric, « Les entreprises d'entraînement. Logique formative ou logique , productive ? », *Éducation et Société*, 7, 2001, p. 67-80.

FRIEDMANN Georges, *Pour l'unité de l'enseignement. Humanisme du travail et humanités*, Paris, Armand Colin, 1950.

GARCIA Sandrine, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques. La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 166-167, 2007, p. 80-93.

GARCIA Sandrine, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 33, 2009, p. 154-172.

GARCIA Sandrine, « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 2010, p. 48-57.

GEORGAKAKIS Didier, « Comment enseigner ce qui ne s'apprend pas. Rationalisations de la « communication de masse » et pratiques pédagogiques en école privée », *Politix*, 29, 1995, p. 158-185.

GIRET Jean-François (dir), *Parcours étudiants, de l'enseignement supérieur au marché du travail*, Marseille, Céreq, 2003.

GIRET Jean-François, *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : la valeur des diplômes en question*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Bourgogne, 2011.

GIRET Jean-François, MOULLET Stéphanie, THOMAS Gwenaëlle « L'enseignement supérieur professionnalisé : Un atout pour entrer dans la vie active ? », *BREF*, Céreq, 195, 2003.

GRELON André, « Les universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) », *Formation Emploi*, 27-28, 1989, p. 65-88.

GRIGNON Claude, « Point de vue : Bachelier ou professionnel ? », *Formation Emploi*, 131, 2015, p. 163-168.

GROSSETTI Michel, *Science, industrie, territoire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.

GROUSSET-CHARRIÈRE Stéphanie, *La Face cachée de Harvard. La socialisation de l'élite dans les sociétés secrètes étudiantes*, Paris, La Documentation Française, 2013.

GUEISSAZ Albert, « Informatisation et dynamique des relations entre administratifs, enseignants et étudiants dans les établissements universitaires », *Sociétés contemporaines*, 28, 1997, p. 33-56.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Editions Universitaires, 1990.

JULIA Dominique, « Une réforme impossible. Le changement de cursus dans la France du 18ème siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 1983, p. 53-76.

JULIA Dominique, « L'éducation des négociants français au dix-huitième siècle » in Franco ANGLIONI et Daniel ROCHE (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, EHESS, 1995, p. 215-256.

KARADY Victor, « Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens », *Revue française de sociologie*, 1, 1979, p. 49-82.

KERGOAT Prisca, « Savoirs, qualifications, compétences : enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école » in « *Apprendre autrement aujourd'hui ?* », Cité des sciences et de l'industrie, 2001, [http://education.cite-sciences.fr/education/apprendre/savoirs\\_p1-htm](http://education.cite-sciences.fr/education/apprendre/savoirs_p1-htm), p. 1

KHURANA Rakesh, *From higher aims to hired Hands. The social transformation of American Business Schools and the unfulfilled promise of management as a profession*, Princeton, Princeton University Press, 2007.

KOLOPP Sarah, *There is no (institutional) alternative? La formation en économie à l'ENA, des techniques 'scientifiques' à l'aide à la décision, 1961-1984*, mémoire de master 2, ENS-EHESS, 2011.

LAFARGE Géraud, « Les conditions sociales de l'insertion professionnelle » Destins croisés de deux populations étudiantes d'IUT », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 175, 2008, p. 40-53.

LAHIRE Bernard, *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française, 1996.

LAMY Erwan, « Le désir de faire science de gestion », *Le Portique*, 35, 2015 : <https://leportique.revues.org/2814>

LATOUR Bruno, *Politique de la nature. Comment faire entrer les sciences dans la démocratie ?*, Paris, La Découverte, 1999.

LAVAL Christian, VERGNE Francis, CLÉMENT Pierre, DREUX Guy, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.

LAZUECH Gilles, *L'exception française. Le modèle des grandes écoles face à la mondialisation*, Rennes, PUR, 1999.

LE COZANET Laurène, « La professionnalisation au secours des universités », *communication au congrès du RESUP « Les mission de l'université. Reconfigurations, articulations et contradictions »*, ENS de Lyon, 11-13 décembre 2014.

LE GALL Brice, « Des savoirs critiques aux savoirs pour l'entreprise : la normalisation d'un département universitaire d'économie », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 2007, p. 77-97.

LEROY Jean (dir.), « Sciences sociales improbables », *Genèses*, 29, 1997.

LESEMANN Frédéric, MARTIN Claude, « Québec/France : des recherches sociales en miroir. Aux prises avec la mondialisation des savoirs », *Informations sociales*, 143, 2007, p. 5-15.

LOUVEL Séverine, *Des patrons aux managers. Les laboratoires de la recherche publique depuis les années 1970*, Rennes, PUR, 2011.

MAILLARD Dominique Maillard, VENEAU Patrick, « Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université », *Sociétés contemporaines*, 62, 2006, p. 49-68.

MASSE Benjamin, « Rites scolaires et rites festifs : les “manières de boire” dans les grandes écoles », *Sociétés contemporaines*, 47, 2002, p. 101-129.

MAURICE Marc, SELIER François, SILVESTRE Jean-Jacques, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF, 1982.

MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002.

MERLE Pierre, « Faut-il en finir avec les notes ? », *La Vie des idées*, 2014 : <http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>

MERTON Robert K., READER George G., KENDALL Patricia L. (dir.), *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*, Cambridge, Harvard University Press, 1957.

MIGNOT-GERARD Stéphanie, *Échanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*, thèse de sociologie, IEP de Paris, 2006.

MILLET Mathias, *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*, Lyon, PUL, 2003

MILLET Matthias, CROIZET Jean-Claude, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, 2016.

MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011.

MOREAU Gilles (dir.), *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.

MUSSELIN Christine, FRIEDBERG Erhard, *En quête d'universités. Étude comparée des universités en France et en RFA*, Paris, L'Harmattan, 1989.

MUSSELIN Christine, *La longue marche des universités*, Paris, PUF, 2001.

MUSSELIN Christine, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, 39, 2008, p. 13-24.

MUSSELIN Christine, « Les politiques d'enseignement supérieur » in Olivier BORRAZ et Virginie GUIRAUDON (dir.), *Politiques publiques t. 1. La France dans la gouvernance européenne*, Paris, Sciences Po, 2008, p. 147-172.

NAVILLE Pierre, *La formation professionnelle et l'école*, Paris, PUF, 1948.

OFFERLÉ Michel, « En salle. Formation syndicale et transactions éducatives. Ethnographie d'une salle de cours », *Politix*, 14, 1991, p. 44-52.

ORANGE Sophie, « Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur », *Revue française de pédagogie*, 167, 2009, p. 37-45.

ORANGE Sophie, *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, Raison d'agir, 2013.

PALHETA Ugo, « L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du « métier » », *Sociétés contemporaines*, 77, 2010, p. 57-85.

PALLUAU Nicolas, *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances. 1919-1939*, Rennes, PUR, 2013.

PASQUALI Paul, *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard, 2014.

PAVIS Fabienne, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises. Le cas de la France. Années 1960-1990*, thèse de sociologie, Université Paris 1, 2001.

PAYE, Simon, *Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010)*, thèse de sociologie, IEP de Paris, 2013.

PAYRE Renaud, « Le stade de l'expérience. Une incertaine « science communale » et la question de l'institutionnalisation disciplinaire des savoirs urbains », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 12, 2005, p. 97-116.

PELPEL Patrice, TROGER Vincent, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan, 2001 [1993].

PESTRE Dominique, « La production des savoirs entre académies et marché. Une relecture historique du livre : *The new production of the knowledge* édité par M. Gibbons », *Revue d'économie industrielle*, 79, 1997, p. 163-174.

PICARD Emmanuelle, « Avant-propos », *Histoire de l'éducation*, 122, 2009, p. 5-10.

PICARD Emmanuelle, « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 122, 2009, p. 11-33.

- PINTO Vanessa, *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petits boulots"*, Paris, PUF, 2014.
- PINTO Vanessa, « « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, 55-56, 2008, p. 12-23.
- PINTO Vanessa, « Une pédagogie anti-scolaire aux frontières de l'école. Le cas des formateurs BAFA » in Emmanuel de LESCURE, Cédric FRETIGNE (dir.), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes, PUR, p.197-208.
- POMIAN Joanna, « « Serious games » : apprendre en jouant ? », *Quaderni*, 69, 2009, p. 121-126
- POULY Marie-Pierre, *L'« esprit » du capitalisme et le corps des lettrés. L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation. XIXe-XXe siècles*, thèse de sociologie, EHESS, 2009.
- POULY Marie-Pierre « La promotion d'un savoir utile dans l'ordre scolaire français de la Troisième République. Le cas des langues étrangères », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 2007, p. 119-134.
- QUENSON Emmanuel, COURSAGET Solène (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, 2012.
- QUÉRÉ Olivier, *L'atelier de l'État. Des Instituts régionaux d'administration pour former les cadres intermédiaires de la fonction publique (1966-2013)*, thèse de science politique, IEP de Lyon, 2014.
- RAVINET, Pauline, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, thèse de science politique, IEP de Paris, 2007.
- REY Olivier (dir.), en partenariat avec le Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP), « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », *Les dossiers de la veille*, Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2005.
- ROMAINVILLE Marc, *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- ROPÉ Françoise, TANGUY Lucie (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- ROSE José, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », *Les chemins de la formation vers l'emploi*, Relief, Marseille, Céreq, 2008.
- ROZIER Sabine, « Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des « mini-entreprises » dans des établissements scolaires français », *Politix*, 105, 2014, p. 163-184.
- ROZIER Sabine, « Une « piqûre d'économie ». Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises », *Savoir/agir*, 10, 2009, p. 65-72.

SANTELLI Emmanuelle, *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraire de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2001.

SEGAL Elodie, « Les compétences « relationnelles » en question », *Les cahiers d'Evry*, 2005, p. 1-113.

SEGAL Elodie, « Les « savoir-être », un angle mort des débats sur la compétence », *L'Homme et la société*, 162, 2006, p. 97-113.

SLAUGHTER Sheila, LESLIE Larry, *Academic Capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1997.

STAVROU Sophie, *Réforme de l'Université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs. Les universités françaises et le cas des masters en sciences humaines et sociales*, thèse de sociologie, Université Aix-Marseille, 2012.

SUBRAMINIAN Dilip, SUQUET Jean-Baptiste, « Esprit de corps et jeux de distinction étudiants. Deux faces d'un week-end d'intégration dans une école de commerce », *Sociologie*, 1, 2016, p. 5-22.

TANGUY Lucie, *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française, 1986.

TANGUY Lucie, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 4, 2002, p. 685-709

TANGUY Lucie, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Éducation et sociétés*, 16, 2005, p. 104.

TANGUY Lucie « Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990 », *Revue française de pédagogie*, 183, 2013, p. 27-37.

TANGUY Lucie, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute, 2016.

TROGER Vincent, « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité », *Histoire, économie et société*, 4, 1989, p. 593-611.

TROTTIER Claude, « L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? », *Éducation et sociétés*, 16, 2005, p. 77-97.

TRUONG Fabien, *Jeunesses françaises. Bac+5 made in banlieue*, Paris, La Découverte, 2015.

VANNEUVILLE Rachel « La mise en forme savante des sciences politiques. Les usages de la référence allemande dans l'institutionnalisation de l'École libre des sciences politiques à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Politix*, 59, 2002, p. 67-88.

VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.

VILLETTE Michel, « 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, 2007, p. 83-101.

VINCENT Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.

VIRY Laurence, *Le monde vécu des universitaires ou la République des egos*, Rennes, PUR, 2006.

WAGNER Anne-Catherine, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte, 2007.

WHITECHURCH Celia, *Reconstructing identities in higher education. The rise of Third Space professionals*, Abingdon, Routledge, 2013.

WILLIS Paul, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone, 2011 [1977].

YOUNG Michael (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier-Macmillan, 1971.

#### **IV. Entreprise, travail, idéologies économiques**

ABDELNOUR Sarah, *L'auto-entrepreneur aux marges du salariat. De la genèse aux usages d'un régime dérogatoire de travail indépendant*, thèse de sociologie, EHESS, 2012.

ABDELNOUR Sarah, *Moi, petite entreprise. Les auto-entrepreneurs, de l'utopie à la réalité*, Paris, PUF, 2017.

ABDELNOUR Sarah, LAMBERT Anne, « « L'entreprise de soi », un nouveau mode de gestion politique des classes populaires », *Genèses*, 95, 2014, p. 27-48.

ARUM Richard, MULLER Walter (dir.), *The reemergence of self-employment. A comparative study of self-employment dynamics and social inequality*, Princeton, Princeton University Press, 2004.

BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

BOLTANSKI Luc, ESQUERRE Arnaud, *Enrichissement. Une critique de la marchandise*, Paris, Gallimard, 2017.

BOURDIEU Pierre, « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 119, 1997, p. 48-66.

BOURDIEU Pierre, « La fabrique de l'habitus économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 2003, p. 79-90.

BOURDIEU Pierre, *Sociologie de l'Algérie*, Paris, PUF, 2012 [1961].

BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2, 1976, p. 3-73.

BOUSSARD Valérie, *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance*, Paris, Belin, 2008.

BRAUDEL Fernand, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme XVe–XVIIIe*, Paris, Armand Colin, 1979.

BUSCATTO Marie, « Des hiérarchies intermédiaires sous le signe de la « psychologisation sociale » », *Empan*, 61, 2006, p.69-75.

CASSELY Jean-Laurent Cassely, *La révolte des premiers de la classe. Métiers à la con, quête de sens et reconversions urbaines*, Paris, Arkhe, 2017.

CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard, 1999 [1995].

CHAUVIN Pierre-Marie, GROSSETTI Michel, ZALIO Pierre-Paul, (dir.), *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*, Paris, Sciences Po, 2014.

COCHOY Franck, *Une histoire du marketing. Discipliner l'économie de marché*, Paris, La Découverte, 1999.

CONVERT Bernard et MAHIEU Christian, « Des logiques d'action entrepreneuriale aux limites de l'entrepreneuriat : un dictionnaire inachevé. À propos de Pierre-Marie Chauvin *et al.* (dir.), *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*, Presses de Science-Po, Paris, 2014, 640 p. », *Revue Française de Socio-Économie*, 2, 2015, p. 273-276.

DARBUS Fanny, « L'accompagnement à la création d'entreprise », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 175, 2008, p. 18-33.

DARBUS Fanny, *Pratiques et praticiens de l'économie sociale et solidaire (2000-2007). Contribution à la sociologie des croyances économiques*, thèse de sociologie, EHESS, 2009

DARBUS Fanny, LAZUECH Gilles, « Du militant au manager ? Les « nouveaux » cadres de l'économie sociale » in Paul BOUFFARTIGUE, Charles GADEA, Sophie POCHIC, *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement ?*, Paris, Armand Colin, 2011, p.76-86.

DENORD François, *Néo-libéralisme version française. Histoire d'une idéologie politique*, Paris, Démopolis, 2007.

DUBUISSON-QUELIER Sophie (dir.), *Gouverner les conduites*, Paris, Sciences Po, 2016.

- DUMONT Louis, *Homo aequalis I. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris, Gallimard, 1976
- EBERSOLD Serge, « L'insertion, ses métamorphoses, ses registres de cohérence à la lumière d'un corpus de circulaires (1982–1993) », *Sociétés contemporaines*, 58, 2005, p. 105-130.
- EMMANUEL William, *Krach. Com. Enquête sur la bulle internet*, Paris, Economica, 2002.
- ERHRENBURG Alain, *Le culte de la performance*, Paris, Hachette, 1991.
- GIRAUDEAU Martin, « La firme en formules. L'Aide aux chômeurs créateurs ou repreneurs d'entreprise », *Idées économiques et sociales*, 152, 2008, p. 35-42.
- GIRAUDEAU Martin, *La fabrique de l'avenir. Une sociologie historique des business plans*, thèse de sociologie, Université Toulouse Le Mirail, 2010.
- GISLAIN Jean-Jacques, « Les origines de l'entrepreneur schumpétérien », *Revue Interventions économiques*, 46, 2012 : <http://interventionseconomiques.revues.org/1481>
- HENRY Odile, *Les guérisseurs de l'économie. Ingénieurs-conseils en quête de pouvoir*, Paris, CNRS, 2012.
- KARPIK Lucien, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du Travail*, 4, 1996, p. 527-550.
- LALLEMENT Michel, *L'âge du faire. Hacking, travail, anarchie*, Paris, Seuil, 2015.
- LAURENS Sylvain, *Les courtiers du capitalisme. Milieux d'affaires et bureaucrates à Bruxelles*, Marseille, Agone, 2015.
- LAZARUS Jeanne, « De l'aide à la responsabilisation. L'espace social de l'éducation financière en France », *Genèses*, 93, 2013, p. 76-93
- LE GOFF Jean-Pierre, *Le mythe de l'entreprise*, Paris, La Découverte, 1992.
- LE LAY Stéphane, PENTIMALLI Barbara, « Enjeux sociologiques d'une analyse de l'humour au travail : le cas des agents d'accueil et des éboueurs », *Travailler*, 29, 2013, p. 141-181.
- MAUGER Gérard, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, 2001, p. 5-14.
- MENGER Pierre-Michel, *Portait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Le Seuil, 2002.
- POCHIC Sophie, « La menace du déclassement. Réflexions sur la construction et l'évolution des projets professionnels de cadres au chômage », *La Revue de l'IRES*, 35, 2001, p.61-88.
- POLANYI Karl, *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Gallimard, 1983 [1944].

RIUTORT Philippe, « Les nouveaux habits du journalisme économique », *Hermès*, 44, 2006, p. 135-141.

RIUTORT Philippe, « Le journalisme au service de l'économie. Les conditions d'émergence de l'information économique en France à partir des années 1950 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 131-132, 2000, p. 41-55.

ROZIER Sabine, « L'influence en actes : enquête sur la contribution d'un cercle de grands dirigeants français à la promotion d'une vision "positive" des entreprises », *communication au congrès de l'AFSP*, 2009.

SALMAN Scarlett, « Un coach pour battre la mesure ? », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1, 2014, p. 97-122.

SALMAN Scarlett, « La fonction palliative du coaching en entreprise », *Sociologies pratiques* 17, 2008, p. 43-54.

SMITH Adam, *La richesse des nations*, Garnier Flammarion, 1999 [1776].

STEINER Pierre, VATIN François (dir.), *Traité de sociologie économique*, Paris, PUF, 2009.

STEVENS Hélène, *Entre désenchantement social et réenchantement subjectif. Le développement personnel dans l'entreprise*, thèse de sociologie, université de Versailles-Saint Quentin, 2005.

STEVENS Hélène, « Autonomie récusée, autonomie fabriquée. Informaticiens à l'épreuve de l'Entreprise de Soi », *Genèses*, 87, 2012, p. 90-112.

STEVENS Hélène, « Entre émancipation symbolique et reproduction sociale. Ethnographie d'une formation de « développement personnel » », *Travail et Emploi*, 133, 2013, p. 39-51.

VÉRIN Hélène, *Entrepreneurs, entreprise. Histoire d'une idée*, Paris, PUF, 1982.

VILLETTE Michel, « Psychosociologie d'entreprise et rééducation morale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, 1976, p. 47-65.

WEBER Max, *L'Éthique protestante et l'Esprit du capitalisme*, Paris, Pocket, 1992 [1904-05].

ZALIO Pierre-Paul, « L'entreprise, l'entrepreneur et les sociologues », *Entreprises et histoire*, 35, 2004, p. 16-30.

ZALIO Pierre-Paul, *Mondes patronaux et territoires. Esquisse d'une théorie sociologique de l'entrepreneur*, Habilitation à diriger des recherches, IEP de Paris, 2005.

ZALIO Pierre-Paul, « Les patronats régionaux vus par les sociologues, remarques méthodologiques », *Revue du Nord*, 387, 2010, p. 767-774.

## V. Sciences de gestion

BOISSIN Jean-Pierre, BRANCHET Bénédicte, EMIN Sandrin, HERBERT James L., « Students and entrepreneurship : a comparative study France-United States », *Journal of Small Business Enterprise*, 2, 2009, p. 101-122.

BOISSIN Jean-Pierre, EMIN Sandrine, « Les étudiants et l'entrepreneuriat : l'effet des formations », *Gestion 2000*, 3, 2007, p. 25-42.

BOISSIN Jean-Pierre, SCHIEB-BIENFAIT Nathalie, « Des Maisons de l'Entrepreneuriat au plan d'action national des Pôles Entrepreneuriat Étudiants », *Entreprendre et Innover*, 11-12, 2011, p. 55-64.

BOISSIN Jean-Pierre, CHOLLET Barthélemy, EMIN Sandrine, « Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants : un test empirique », *M@n@gement*, 1, 2009, p. 28-51.

BOISSIN Jean-Pierre, FAYOLLE Alain, MESSEGHEM Karim, « Renforcer notre conception collective de la connaissance entrepreneuriale », *Revue de l'entrepreneuriat*, 2, 2012, p. 7-9.

FAYOLLE Alain (dir.), « L'enseignement de l'entrepreneuriat », *Gestion 2000*, 3, 2000.

FAYOLLE Alain, « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif supérieur français : un regard sur la situation actuelle », *Gestion 2000*, 3, 2000.

FAYOLLE Alain, MESSEGHEM Karim, « La recherche en entrepreneuriat entre 2008 et 2009 », *Revue de l'entrepreneuriat*, 1, 2011, p. 53-72.

FAYOLLE Alain, LAMINE Walid, TOUTAIN Olivier, « La recherche doctorale française en entrepreneuriat : une perspective historique », communication au congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat et de l'innovation, 2013.

FAYOLLE Alain (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Cheltenham-Northampton, Edward Elgar, 2007.

FAYOLLE Alain (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship. What We Know and What We Need to Know*, Cheltenham-Northampton, Edward Elgar, 2014.

FAYOLLE Alain, REDFOR Dana (dir.), *Handbook on the entrepreneurial university*, Cheltenham-Northampton, Edward Elgar, 2014.

KATZ Jerome A., « The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education, 1876-1999 », in Rob van der HORST, Sandra KING KAUANI, Susan DUFFY (dir.), *Keystones of entrepreneurship knowledge*, Oxford, Blackwell, 2005, p. 264-281.

KRUEGER Norris F. REILLY Michael D., CARSRUD Alan L. « Competing models of entrepreneurial intentions », *Journal of business venturing*, 5-6, 2000, p. 411-432.

MARCHESNAY Michel, « Trente ans d'entrepreneuriat et PME en France : naissance, connaissance, reconnaissance », *Revue internationale des PME*, 2, 2008, p. 145-168.

MARCHESNAY Michel, *La rhétorique entrepreneuriale en France : entre sémantique, histoire et idéologie*, éditions de l'ADREG, 2009.

MESSEGHEM Karim, SAMMUT Sylvie, *L'entrepreneuriat*, éditions EMS, 2011.

MESSEGHEM Karim, VERSTRAETE Thierry, « La recherche en entrepreneuriat : état des thèses soutenues entre 2004 et 2007 », *Revue de l'entrepreneuriat*, 1, 2009, p. 91-105.

MINTZBERG Henry, *Des managers, des vrais ! Pas des MBA. Un regard critique sur le management et son enseignement*, Paris, Editions d'organisation, 2005.

OCDE (dir.), « L'entrepreneuriat », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 3, 2005.

PAPIN, Robert *L'art de diriger*, Paris, Dunod, 2002 [1995].

PATUREL Robert, « Les choix méthodologiques de la recherche doctorale française en entrepreneuriat. Remise en cause partielle d'idées préconçues », *Revue de l'entrepreneuriat*, 1, 2004, p. 47-65.

PATUREL Robert, « La recherche doctorale française en entrepreneuriat (années 2000-2004) », *XVIIèmes Journées des IAE, Lyon*.

PATUREL Robert, « Analyse de la recherche doctorale française en PME et en entrepreneuriat. Essai de prise en compte de 30 ans de soutenances de thèses », 18èmes Journées Nationales des IAE, « Les Sciences de Gestion : Acquis & perspectives », séance plénière, Montpellier 3-4 Avril 2006.

PATUREL Robert, « Grandeurs et servitudes de l'entrepreneuriat.. », *Revue internationale de psychosociologie*, 3, 2007, p. 27-43.

REDIEN-COLLOT Renaud, VIDAL Frank, « Faire école en entrepreneuriat », *Entreprendre et innover*, 11-12, 2011, p. 33-43.

ROBINSON Peter, HAYNES Max, « Entrepreneurship education in major universities », *Entrepreneurship theory and practice*, 3, 1991, p. 41-52.

SAPORTA Bernard, « Préférences théoriques, choix méthodologiques et recherche française en entrepreneuriat : un bilan provisoire des travaux entrepris depuis 10 ans », *Revue de l'entrepreneuriat*, 1, 2003, p. V-XVII.

SCHMITT Christophe (dir.), *Université et entrepreneuriat. Une relation en quête de sens* Paris, L'Harmattan, 2005.

TORRÈS Olivier, « La recherche académique française en PME : les thèses, les revues et les réseaux », *Regards sur les PME*, 14, 2007, Paris, Observatoire des PME / OSEO.

VERSTRAETE Thierry, *Essai sur la singularité de l'entrepreneuriat comme domaine de recherche*, éditions de l'ADREG, 2002.

VERSTRAETE Thierry, FAYOLLE Alain, « Paradigmes et entrepreneuriat », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1, 2005, p. 33-52.

VERSTRAETE Thierry, « La théorisation dans le domaine de l'entrepreneuriat et ses frontières dans le contexte scientifique français », *Revue internationale des PME*, 2, 2008.

VERSTRAETE Thierry, *Entrepreneuriat et Sciences de Gestion*, Habilitation à diriger des recherches, Université Lille 1-Institut d'administration des entreprises, 2000.

VERZAT Caroline, « Université entrepreneuriale n'est pas un oxymoron », *L'Expansion entrepreneuriat*, 1, 2009, p. 27-34.

# TABLE DES ENCADRÉS, GRAPHIQUES, TABLES ET SCHEMAS

---

Tableau 1 : Les principaux types de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat existant dans l'enseignement supérieur français .....	45
Encadré 1: Yvon Gattaz, courtier de la cause l'entreprise.....	90
Graphique 1 : L'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur américain .....	99
Graphique 2 : Nombre d'articles de presse contenant le terme « entrepreneuriat » .....	108
Graphique 3 : Nombre d'articles de presse contenant le terme « entreprenariat » .....	109
Schémas 1 : Les strates sédimentées dans la problématique de l'éducation à l'entrepreneuriat .....	112
Schéma 2 : L'espace de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat .....	116
Encadré 2 : La « bulle internet » .....	120
Encadré 3 : Les principales publications des spécialistes français de l'entrepreneuriat sur l'état de leur propre spécialité.....	128
Tableau 2 : Établissement de rattachement des 21 enseignants-chercheurs en entrepreneuriat .....	129
Tableau 3 : Chercheurs actifs et doctorants .....	130
Tableau 4 : Des consultants et des entrepreneurs exerçant dans des universités et des grandes écoles .....	161
Tableau 5 : L'investissement éducatif ponctuel de militants et permanents patronaux .....	164
Encadré 4 : Les rapports publiés sur l'entrepreneuriat en France, entre 1996 et 2006 .....	169
Schéma 3 : Les principaux enjeux de la cause de l'entrepreneuriat au sein des pouvoirs publics .....	171
Encadré 5 : Organisation et réorganisations successives des services de l'État en charge de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et des Entreprises (1997-2016).....	172
Tableau 6 : Institutions et enquêtés impliqués dans les initiatives publiques en matière d'éducation à l'entrepreneuriat .....	176
Encadré 6 : Mireille Laon, une entrepreneuse administrative engagée dans la durée au service de la cause de l'entrepreneuriat.....	179
Encadré 7 : André Letowski, premier directeur de l'OPPE et passeur entre monde économique, monde académique et monde politique .....	183
Encadré 8 : Le Club d'échanges Universités-CDC .....	191
Encadré 9: Publications des institutions européennes traitant de la promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat dans le système éducatif européen (1988 et 2008).....	204
Encadré 10 : Emmanuel Davidenkoff, journaliste éducatif, patron et militant de l'éducation à l'entrepreneuriat .....	211
Encadré 11 : Annie Paquelet, une agrégée de lettres, chargée de l'entrepreneuriat au sein de la direction générale de la Recherche et de l'Innovation (DGRI) .....	226
Encadré 12 : Patrick Hetzel, un universitaire en gestion à la direction de l'Enseignement supérieur.....	232
Encadré 13 : Jacques Bernard : le « poisson-pilote » des relations universités-entreprises au sein de la DGESIP .....	244

Encadré 14 : Alain Bayard, un universitaire en gestion devenu le coordinateur national du <i>Plan Étudiants Entrepreneurs</i> .....	249
Tableau 7 : Les membres du Comité de pilotage du <i>plan Étudiants Entrepreneurs</i> (reproduction du document qui figure sur le site de l'APCE) .....	271
Encadré 15 : Les participants au groupe de travail « Entrepreneuriat et Esprit d'entreprendre » .....	273
Tableau 8 : Les principaux instruments de la politique de développement de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur (2009-2012) .....	294
Tableau 9 : Les instruments de la politique de développement de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur (2013-2016) .....	298
Tableau 10 : Évolution du nombre d'articles de presse relatant la mise en place de la politique de l'entrepreneuriat étudiant .....	301
Graphique 4 : Nombre de créations d'entreprises par an (1985-2016) .....	327
Tableau 11 : Pourcentage d'entreprises créées par des jeunes de moins de 30 ans .....	328
Tableau 12 : Age moyen des créateurs d'entreprise .....	329
Tableau 13 : Evolution quantitative du traitement dans la presse de la thématique de l'entrepreneuriat des jeunes .....	330
Encadré 16 : Extrait du rapport de la Cour des Comptes intitulé <i>Les dispositifs de soutien à la création d'entreprise</i> , décembre 2012 (tome 2, p.94-95) .....	331
Graphique 5 : Nombre de pages consacrées à l'entrepreneuriat dans le <i>Magazine de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne</i> .....	334
Tableau 14 : Critères d'évaluation des projets entrepreneuriaux dans les formations étudiées .....	394
Tableau 15 : les « savoir-être » dans les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat .....	409
Tableau 16 : Les savoir-faire dans les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat .....	413
Encadré 17 : L'élaboration des bases de données des agents pédagogiques de l'entrepreneuriat .....	436
Tableau 17 : Sexe (%) .....	438
Tableau 18 : Âge (années) .....	438
Tableau 19 : Niveau d'études (en%) .....	440
Tableau 20 : Filière du diplôme le plus élevé obtenu (%) .....	440
Encadré 16 : Méthodes d'exploitation du questionnaire .....	442
Tableau 21 : Distribution des opinions politiques .....	445
Tableau 22 : Distance au monde entrepreneurial et orientation politique (%) .....	445
Tableau 23 : Nature des objectifs « qui tiennent le plus à cœur aux agents » et orientation politique (%) .....	447
Tableau 23 bis : Orientation politique et nature des objectifs (%) .....	447
Tableau 24 : Distance au monde entrepreneurial et nature des objectifs (%) .....	448
Tableau 25 : Distribution de la déclaration d'un objectif exclusivement social .....	449

## GLOSSAIRE DES SIGLES

---

**ACFCI** : Assemblée française des chambres de commerce et d'industrie  
**AIREPME** : Association internationale de recherche en entrepreneuriat et PME  
**APCE** : Agence pour la création d'entreprise  
**BAIP** : Bureau d'aide à l'insertion professionnelle  
**CCIP** : Chambres de commerce et d'industrie de Paris  
**CDC** : Caisse des dépôts et consignations  
**CDEFI** : Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs  
**CGE** : Conférence des grandes écoles  
**CGPME** : Confédération des petites et moyennes entreprises  
**CJD** : Centre des jeunes dirigeants d'entreprise  
**CNU** : Conseil national des universités  
**COMUE** : Communautés des universités et des établissements  
**CPEJ** : Comité pour la promotion de l'esprit d'entreprendre chez les jeunes  
**CPU** : Conférence des présidents d'université  
**DE** : Diplôme d'établissement  
**DGCIS** : Direction générale de la compétitivité, de l'industrie et des services  
**DGE** : Direction des entreprises  
**DGRI** : Direction générale de l'innovation et de la recherche  
**DGESIP** : Direction de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle  
**DU** : Diplôme d'université  
**ECTS** : European credits transfer system  
**FNEGE** : Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises  
**IAE** : Instituts d'administration des affaires  
**LRU** : Loi relative aux libertés et responsabilités des universités  
**LSH** : Lettres et sciences humaines  
**MEN** : Ministère de l'Éducation nationale  
**MESR** : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
**MINEFI** : Ministère de l'Économie et des Finances  
**MEDEF** : Mouvement des entreprises de France  
**OPPE** : Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat  
**PAST** : Personnel associé à temps partiel  
**PEE** : Pôle de l'entrepreneuriat étudiant  
**PÉPITE** : Pôle étudiant pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat  
**PIA** : Programme d'investissements d'avenir  
**PRAG** : professeur agrégé du second degré  
**PRES** : Pôle de recherche et d'enseignement supérieur.  
**SCUIO** : Service commun universitaire d'information et d'orientation  
**STS** : Section de technicien supérieur  
**UFR** : Unité de formation et de recherche  
**IUT** : Institut universitaire de technologie

# DOCUMENTS ANNEXES

---

## 1. *Plan Etudiants-Entrepreneurs*

### **16 novembre 2009 - Développer l'envie d'entreprendre dans l'enseignement supérieur**

**Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, et Hervé Novelli, secrétaire d'État chargé du Commerce, de l'artisanat, des PME, du tourisme, des services et de la consommation, ont inauguré « la Fête de l'entrepreneur ». À cette occasion, ils ont présenté leur plan pour développer l'esprit entrepreneurial chez les étudiants et faire émerger une nouvelle génération d'entrepreneurs issus de l'enseignement supérieur, un an après la création du statut de l'auto-entrepreneur.**

Les ministres ont tout d'abord rappelé que la France avait besoin de davantage de diplômés bien formés et prêts à s'investir dans les PME, que ce soit en participant à la création d'entreprises innovantes ou en reprenant des PME existantes, afin de poursuivre son effort en matière d'innovation et renouveler son tissu économique,

Ils souhaitent ainsi que d'ici 2012, la sensibilisation, la formation et l'accompagnement à l'entrepreneuriat soient intégrés dans les parcours de tous les futurs diplômés de l'enseignement supérieur qui se préparent à entrer dans le monde économique.

Pour cela, il est nécessaire de s'appuyer sur les initiatives existantes et d'encourager les coopérations entre établissements, en particulier dans les Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) :

- en généralisant et en assurant la promotion des bonnes pratiques : 300 actions de sensibilisation, de formation ou d'accompagnement sont déjà recensées, six « maisons de l'entrepreneuriat » ont développé des initiatives inter-établissements, 32 incubateurs publics encouragent la création d'entreprise issues de la recherche, et de nombreuses associations locales offrent leur soutien aux étudiants.
- en décloisonnant les formations : universités, grandes écoles, incubateurs, réseaux d'entrepreneurs sont incités, au sein des PRES, à se coordonner et développer des outils communs pour toucher d'avantage d'étudiants.

Le plan en faveur du développement de l'entrepreneuriat au sein des établissements d'enseignement supérieur s'articule autour de cinq mesures :

- **le lancement d'un appel à projets doté de 2M €,** cofinancé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche et par le ministère de l'Économie, de l'industrie et de l'emploi, **pour créer des pôles de l'entrepreneuriat étudiant, en particulier** au sein des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur. Ces pôles devront être inter-établissements, et associer les acteurs économiques locaux, pour offrir un accompagnement innovant aux étudiants. Ils proposeront des initiatives communes en matière de sensibilisation, de formation ou d'accompagnement (ex. : organisation d'événements, soutien pédagogique, conseil et orientation des étudiants porteurs de projet, incubateurs étudiants...).

- **la mise en place d'un « référent entrepreneuriat »** au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur, avec pour mission d'aiguiller les étudiants vers les carrières entrepreneuriales et les soutiens dont ils peuvent bénéficier. Ces référents travailleront en lien avec les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle au sein des universités.
- **la pérennisation du concours national de l'entrepreneuriat étudiant, « Innovons ensemble ».** 1 000 étudiants participeront à l'édition 2009, co-organisée par le réseau Retis, la Conférence des présidents d'université et la Conférence des grandes écoles. Au-delà du concours, deux autres actions « Innovons ensemble » seront proposées : une journée "portes ouvertes" dans les structures d'accompagnement à la création et les start-up et la mise en place d'une plateforme de stages en PME innovantes ([www.innovons-ensemble.com](http://www.innovons-ensemble.com))
- **la création d'une « junior entreprise » au sein de chaque université,** grâce au soutien de la Confédération nationale des junior-entreprises.
- **le lancement d'une mission de coordination nationale sur l'entrepreneuriat.** Une personnalité sera prochainement missionnée pour suivre la mise en œuvre de ces mesures, veiller à l'animation du réseau des « référents entrepreneuriat », et formuler des propositions complémentaires pour les aider dans leur mission. Elle travaillera en lien avec la Conférence des présidents d'universités, la Conférence des établissements et écoles de formations des ingénieurs, et la Conférence des grandes écoles.

Pour mieux informer les étudiants des opportunités liées à l'entrepreneuriat, les ministres ont demandé à l'agence pour la création d'entreprises de créer un portail qui leur soit dédié sur le site [www.apce.fr](http://www.apce.fr). Le portail de la vie étudiante (<http://www.etudiants.gouv.fr/>) relayera également ces informations.

### **Auto-entrepreneur : un statut connu par 55 % des étudiants**

Les principaux enseignements d'un sondage Ipsos réalisé les 12 et 13 novembre dernier s'agissant de la perception du statut d'auto-entrepreneur soulignent que les jeunes plébiscitent d'ores et déjà ce statut mais qu'il est important de faire connaître davantage, notamment à l'université, les possibilités qu'il offre aux jeunes qui souhaitent débiter une activité :

- 55 % des étudiants connaissent ce statut : 68 % sont des étudiants en grandes écoles, 51 % des étudiants à l'université ;
- 81 % de ceux qui le connaissent l'estiment adapté pour les étudiants qui souhaitent créer ou reprendre une entreprise ;
- 68 % des étudiants en grandes écoles pensent qu'ils seront formés à l'entrepreneuriat au cours de leur cursus, contre seulement 21 % des étudiants en universités ;
- 30 % des étudiants dans leur ensemble ont accès à un interlocuteur pour les renseigner sur l'entrepreneuriat, avec une différence entre grandes écoles et universités puisqu'ils sont 56 % dans les grandes écoles et 25 % dans les universités à y avoir accès.

*Sondage Ipsos effectué pour le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, réalisé les 12 et 13 novembre 2009 par téléphone.*

#### **Contacts presse :**

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche

Cabinet de Valérie PECRESSE : Karen BORNAGHI – [karen.bornaghi@recherche.gouv.fr](mailto:karen.bornaghi@recherche.gouv.fr) - 01 55 55 84 32  
 Secrétariat d'État chargé du Commerce, de l'artisanat, des PME, du tourisme, des services et de la consommation - Cabinet d'Hervé NOVELLI : Aurore LONGUET - [aurore.longuet@cabinets.finances.gouv.fr](mailto:aurore.longuet@cabinets.finances.gouv.fr)  
 - 01 53 18 46 35

© Copyright ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi, 17/11/2009

## ***2. Plan Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat***

### **Une nouvelle politique pour l'entrepreneuriat étudiant**



Lors de sa visite de l'incubateur Descartes de l'université Paris-Est Marne-la-Vallée mardi 22 octobre, Geneviève Fioraso a présenté un plan d'actions en 4 points en faveur de l'entrepreneuriat étudiant. Parmi eux, la création d'une trentaine de PEPITE (Pôles Etudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat).

Communiqué - 22.10.2013  
Geneviève Fioraso

#### **Mardi 22 octobre, Geneviève Fioraso a visité l'incubateur Descartes de l'université Paris-Est Marne-la Vallée et présenté son plan d'actions en faveur de l'entrepreneuriat étudiant.**

Ces mesures s'inscrivent dans la continuité des annonces faites par le Président de la République lors des Assises de l'entrepreneuriat, qui se sont tenues, à l'initiative du Gouvernement, en avril 2013.

Comme l'a souligné la ministre, "le constat que nous faisons, c'est celui d'un déficit de culture entrepreneuriale en France, notamment lié au manque de formation à l'innovation et à l'entrepreneuriat des jeunes. Dans la bataille pour l'emploi, pour l'innovation et la compétitivité engagée par le gouvernement, l'enseignement supérieur et la recherche ont un rôle majeur à jouer, avec 2,4 millions d'étudiants en formation. Nous devons davantage stimuler l'esprit d'entreprise, l'initiative des jeunes et la création d'entreprises par les étudiants et jeunes diplômés."

**Cette politique en faveur de l'entrepreneuriat articule formation à l'entrepreneuriat, reconnaissance des parcours entrepreneuriaux dans les cursus, et accompagnement de la démarche entrepreneuriale des étudiants et jeunes diplômés. Elle vise plusieurs objectifs:**

- **atteindre 20 000 créations ou reprises d'entreprises par des jeunes issus de l'enseignement supérieur, en quatre ans;**
- **renforcer le nombre et l'ampleur des actions engagées dans les écoles et universités;**
- **faire de l'entrepreneuriat un levier de changement pédagogique dans l'enseignement supérieur** en développant la culture entrepreneuriale et toutes les compétences nécessaires pour la réalisation de projets innovants, en valorisant la prise de risque, le travail en équipe, l'alternance, les stages encadrés, l'interdisciplinarité...

### 3. Programme des Journées de l'OPPE (édition 2010)

**"L'Entrepreneuriat dans tous ses états"  
9 & 10 décembre 2010**

**Bourse du commerce  
2, rue de Viarmes 75001 Paris**

#### **Programme du colloque**

##### ***Jeudi 9 décembre 2010***

09h00 - 09h30 : **Accueil des participants**

09h30 - 10h00 : **Allocutions d'ouverture**

10h00 - 12h00 : **" Nous sommes tous créatifs ! "**

Présentation, échange et interaction avec le public, par un spécialiste de la créativité

##### ***Animé par un spécialiste en créativité***

14h00 - 16h15 : **Mini tables rondes : pratiques et outils pédagogiques en entrepreneuriat**

Elles sont lancées simultanément et durent 35 mn, les participants choisissent un outil pédagogique ou un programme entrepreneurial. A l'issue du temps imparti, les participants doivent changer de table pour écouter un autre intervenant.

En l'espace de 40 minutes, l'intervenant va faire sa présentation en veillant à ce que les personnes autour de la table puisse interagir et poser des questions. L'objectif n'est pas de valoriser une structure/programme, mais de donner les informations pratiques sur le concept et les conditions nécessaires à son transfert.

***Diffusion du film "Promenons-nous dans les bois"***, produit par Entreprise en Vie et primé par la commission européenne.

› **Cap Ten "Sois capitaine de ton projet"** : valisette d'outils de développement des attitudes entrepreneuriales chez les jeunes de 10 à 13 ans (présentation le vendredi).

Par **Laurence Lievens**, Directrice des Programmes Jeunes, ICHEC-PME

› **Explorado "Pars à la découverte de ta créativité"** : Ensemble d'activités et d'outils pédagogiques travaillant la compétence de créativité chez les 14-15 ans (présentation le jeudi).

Par **Laurence Lievens**, Directrice des Programmes Jeunes, ICHEC-PME

› **Tecknoproduct** : entreprise pédagogique développée pour aborder le maximum de notions entrepreneuriales au sein d'un établissement scolaire. (Excellence entrepreneuriale, leadership, autonomie, créativité, connaissance du monde professionnel, orientation...).

Par **Julien Bousson**, Professeur de technologie au collège Henri Sellier de Suresnes et 2 élèves.

› **Les 24 heures Chrono** : Durant 24h, des étudiants toutes filières confondues, réunies en

équipe montent un projet de création d'entreprise aidé d'experts dans les domaines clés : juridique, financier, marketing, communication.

Par **Madjid Yahiaoui**, Responsable des programmes de sensibilisation à Advancia.

› **NFTE (Network For Training Entrepreneurship) "Aidons les jeunes à devenir entrepreneur de leur vie"** : programme pédagogique développé par NFTE à destination des jeunes sortis du système scolaire sans qualification ou sans diplôme. Le principe: stimuler l'envie d'entreprendre des jeunes participants afin de contribuer à leur insertion socio-professionnelle.

Par **Olivier Vigneron**, Délégué général, NFTE.

› **Le Jeu "Ma cyber Auto-entreprise"** : Jeu pédagogique sous forme de 4 modules proposant à "l'auto-entrepreneur" d'évoluer dans un environnement économique de plus en plus complexe, où il pourra comparer son score à celui des autres joueurs. Par **Philippe Vrignaud**, Chargé de mission création d'entreprise à la DGCIS (Direction générale de la compétitivité, de l'industrie et des services) - Ministère de l'Economie, de l'Industrie et de l'Emploi.

› **Du Portfolio à l'entreprise de soi** : portefeuille de compétences comme démarche d'entreprise de soi, et préparation à l'entrepreneuriat.

Par **Philippe-Didier Gauthier**, Responsable Formation Continue IPSA Université Catholique de l'Ouest.

› **Permis d'entreprendre** : dispositif visant à aider les étudiants à détecter et développer leurs aptitudes entrepreneuriales ; un label leur est également proposé pour valoriser les parcours d'étudiants entreprenants.

Par **Isabelle Tregret-Boucher** et **Nathalie Shieb-Bienfait**, université de Nantes.

› **Le jeu concours "CKILEBOSS"** : Durant cinq semaines, des étudiants de l'enseignement supérieur et de l'apprentissage découvrent des entrepreneurs mystères à partir d'énigmes, en se basant entièrement sur Internet grâce à la e-réputation des entrepreneurs mystères et aux contenus associés sur l'entrepreneuriat.

Par **Stéphane Caplier**, Délégué général, Donner envie d'entreprendre.

› **La mini-entreprise** : programme pédagogique destiné aux collégiens, lycéens, post bac et jeunes en insertion. Son principe est de créer une entreprise à l'école de A à Z sans aucune simulation et sur une année scolaire.

Par **Marc Flécher**, Co-président de l'association Entreprendre Pour Apprendre France.

› **Entreprise en vie** : programme de promotion de l'entrepreneuriat responsable et solidaire par la rencontre des jeunes avec des PME régionales à travers un événement régional, le Festival du Film "Entreprise en Vie" pour mettre à l'image des histoires d'entreprises responsables et solidaires.

Par **Florence Lacave**, Directrice de RP Entrepreneurs, Créatrice d'Entreprise en Vie.

› **Kikré** : jeu de plateau ludo éducatif sur la découverte de la démarche de création d'entreprise. Il consiste à construire et valider un parcours de création d'entreprise en répondant à l'une ou l'autre des 400 QUESTIONS - avec 3 niveaux de difficulté.

Par **Catherine Drousseaux**, Directrice du Cabinet Kiose.

› **[www.demainjecree.com](http://www.demainjecree.com)**: dans le cadre de sa politique de développement économique notamment via le Programme Régional de Création et Transmission d'Entreprises, le Conseil régional Nord-Pas de Calais et ses partenaires ont lancé en avril 2010 le réseau social [www.demainjecree.com](http://www.demainjecree.com). Destiné aux jeunes porteurs de projets et d'initiatives du Nord Pas de Calais de 14-30 ans, c'est un lieu d'information, d'échanges et de convivialité.  
Par **Laurine Herreman** - Pôle d'Animation Je Créé en Nord Pas de Calais.

› **100 000 entrepreneurs** : association ayant pour objectif de transmettre la culture entrepreneuriale aux jeunes par le biais de témoignages, de parrainages et de tutorats par des chefs d'entreprise.  
Par **Philippe Hayat**, Fondateur de 100 000 entrepreneurs.

16h45 - 17h45 : "**L'heure des entrepreneurs**"

*En partenariat avec le CJD (Centre des jeunes dirigeants), des entrepreneurs viendront à la rencontre du public de l'OPPE, pour partager leur vision : de l'acte d'entreprendre, ce qu'ils attendent de l'école, des compétences clés pour entreprendre et de la place/posture de l'entrepreneur dans notre société.*

*Ils participeront à l'échange convivial et répondrons aux questions des participants.*

21h00 : **Dîner de Gala sur le bateau croisière "Le Capitaine Fracasse"**

**Vendredi 10 décembre 2010**

09h00 - 10h15 : **Mini tables rondes : pratiques et outils pédagogiques en entrepreneuriat... Suite**

10h45 - 12h30 : **Débat sur "Transmettre les valeurs entrepreneuriales"**

Après une journée et demie consacrées à la créativité et à la manière de rendre les programmes entrepreneuriaux plus dynamiques et attractifs, l'objectif de cette plénière est de donner une grille de lecture sur la transmission de valeurs entrepreneuriales. La variété de profils des intervenants permettra d'apporter des regards à la fois riches et différents sur cette question centrale de la transmission des valeurs auprès des jeunes.

- **Cynthia Fleury**, Philosophe et chercheur à l'institut des sciences de la communication au CNRS

- **Laurent De Cherizey**, Entrepreneur social, fondateur de l'agence promoteur d'espoir

- **Hervé Lassalas**, Professeur associé à l'Ecole de Management de Normandie et Président de Pluriclub et d'Experts Connexion

- **Vincent Laffargue**, Président de la section de Paris du CJD (Centre des Jeunes Dirigeants)

*Animé par **Alain Bayard**<sup>1223</sup>, Professeur des Universités à l'IAE de Grenoble et Coordonnateur national des Pôles entrepreneuriat étudiant.*

12h30 - 12h45 : **Clôture des journées**

12h45 : Cocktail déjeunatoire

---

<sup>1223</sup> Nom fictif substitué par mes soins au nom réel.

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b><i>I. Les relations entre monde académique et monde économique saisies à travers le prisme de l'éducation à l'entrepreneuriat .....</i></b>	<b>10</b>
A. <i>Monde académique, monde économique .....</i>	10
B. <i>De quoi l'entrepreneuriat est-il le nom ?.....</i>	14
C. <i>Le contexte de l'émergence d'une mission éducative improbable pour l'enseignement supérieur.....</i>	19
<b><i>II. Une recherche à l'intersection de la science politique, de la sociologie de l'éducation et de la sociologie économique .....</i></b>	<b>21</b>
A. <i>Une sociologie politique de l'enseignement supérieur par ses marges.....</i>	22
B. <i>Une sociologie de la formation des conduites économiques.....</i>	30
C. <i>Synthèse de la problématique.....</i>	34
<b><i>III. Une approche ethnographique multi-située.....</i></b>	<b>35</b>
A. <i>L'ethnographie d'une politique.....</i>	36
B. <i>L'approche historique d'un problème social.....</i>	40
C. <i>L'analyse comparée de huit dispositifs pédagogiques .....</i>	42
D. <i>Une enquête quantitative et qualitative auprès des agents pédagogiques.....</i>	50
E. <i>Quelques remarques concernant le rapport à l'objet.....</i>	53
<b><i>IV. Économie de la thèse.....</i></b>	<b>57</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE. DÉFENDRE LA CAUSE DE L'ÉDUCATION A L'ESPRIT ENTREPRENEURIAL : LA GENÈSE D'UN PROBLÈME SOCIAL.....</b>	<b>59</b>
<b>CHAPITRE 1. La reformulation de la question ancienne des relations entre l'École et l'Entreprise .....</b>	<b>63</b>
<b><i>I. Ouvrir l'École à son environnement économique ? Une controverse pédagogique qui se déploie avec l'industrialisation de la société .....</i></b>	<b>65</b>
A. <i>La valorisation croissante des humanités modernes .....</i>	66
B. <i>Le développement de l'enseignement technique.....</i>	70
C. <i>Des innovations pédagogiques destinées à former à l'esprit du capitalisme.....</i>	75
<b><i>II. L'économicisation de l'enseignement après 1945 .....</i></b>	<b>79</b>
A. <i>Un intérêt accru du patronat pour l'éducation et la formation .....</i>	80
B. <i>Quand la politique scolaire et universitaire devînt (aussi) une politique économique... ..</i>	85

<b>III. L'autonomisation de la thématique de l' « éducation à l'esprit d'entreprise » (1970-1996) .....</b>	<b>88</b>
A. La construction du « manque d'esprit entreprise » comme un problème culturel...	88
B. Une seule solution, la (ré)éducation ! .....	93
C. Les expériences pionnières d'enseignement de l'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur .....	97
1. Du modèle américain des <i>entrepreneurship studies</i> .....	97
2 ... aux premières expérimentations françaises .....	100
D. La mobilisation experte d'entrepreneurs de cause transnationaux .....	104
E. L'installation du terme d' « entrepreneuriat » dans l'espace public français.....	107

## **CHAPITRE 2. La stabilisation d'un espace de la cause (1996-2008).... 113**

<b>I. Des investissements hétérogènes au sein du monde académique.....</b>	<b>117</b>
A. La promotion de la création d'entreprises dans les grandes écoles .....	118
1. Surfer sur la vague des <i>start-up</i> .....	118
2. La banalisation d'un « affichage entrepreneurial » dans les curricula des écoles de commerce .....	122
B. L'invention d'une sous-discipline académique par des enseignants-chercheurs en gestion .....	125
1. Des entrepreneurs académiques... ..	126
2... engagés dans un travail de légitimation de leur discipline .....	133
a) Légitimer la recherche en entrepreneuriat (légitimation académique) .....	134
b) Promouvoir la formation à l'entrepreneuriat (légitimation sociale) .....	137
c) Renforcement réciproque ou tiraillements entre la légitimation académique et la légitimation sociale de l'entrepreneuriat ?.....	140
<b>II. Un monde de l'Entreprise qui cherche à intégrer la communauté éducative.....</b>	<b>144</b>
A. Le militantisme patronal .....	144
1. L'intérêt des organisations patronales généralistes pour l'éducation à l'entrepreneuriat.....	145
2. Le développement d'un militantisme économique spécialisé .....	150
B. La constitution d'un marché de la formation à l'entrepreneuriat .....	155
1. La création d'entreprises dans ce secteur .....	157
2. Des formateurs hybrides qui évoluent à l'intersection du monde de l'entreprise et du monde académique .....	160
a) Des consultants et des entrepreneurs consacrant une partie de leur activité à la formation .....	160
b) Des militants et permanents patronaux exerçant des activités de formation ponctuelles .....	163
<b>III. L'action structurante des mobilisations bureaucratiques .....</b>	<b>167</b>
A. L'impulsion donnée par les services du Minefi en charge de l'Industrie et des PME .....	177
1. De la stimulation de la création d'entreprise... ..	177
2... à l'éducation à l'entrepreneuriat.....	178
3. Le rôle de Bercy dans la structuration de l'espace de la cause : la création de l'OPPE et l'initiation d'actions interministérielles .....	181

<i>B. Les prémices d'une « conversion » à l'entrepreneuriat au sein du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche</i> .....	187
1. De l'entrepreneuriat « innovant » .....	188
2. ... à l'entrepreneuriat étudiant .....	190
<i>C. Un intérêt ténu de la part de l'Éducation nationale</i> .....	194
<b>IV. Les « champs adventices » : soutiens internationaux, locaux et médiatiques</b> .....	199
<i>A. L'éducation à l'entrepreneuriat : une histoire connectée</i> .....	199
1. La légitimation internationale de l'éducation à l'entrepreneuriat .....	199
2. La « filière québécoise » .....	201
3. Le rôle des institutions européennes .....	204
<i>B. L'éducation à l'entrepreneuriat : une affaire territoriale</i> .....	206
<i>C. Des appuis médiatiques</i> .....	209
Conclusion de la première partie .....	214

## **DEUXIÈME PARTIE. UNE ACTION PUBLIQUE « À BAS BRUIT » : ANALYSE D'UNE SÉQUENCE POLITIQUE (2008-2016) ..... 217**

### **CHAPITRE 3. Une coalition administrative en charge de la politique de l'« entrepreneuriat étudiant » ..... 221**

<b>I. La requalification éducative du problème de l'entrepreneuriat</b> .....	222
<i>A. Un ancrage initial au confluent des politiques économiques et des politiques de recherche et d'innovation</i> .....	223
1. Des dispositifs éducatifs précurseurs gérés par les tutelles de l'Industrie et de la Recherche .....	223
2. Le <i>plan Étudiants Entrepreneurs</i> : une initiative commune de la direction générale de la Compétitivité, de l'Industrie et des Services (DGCIS) et de la direction générale de Recherche et de l'Innovation (DGRI) .....	228
<i>B. Une inscription progressive dans le cadre de la politique de l'enseignement supérieur</i> .....	230
1. De la création de la direction de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP) .....	231
2. ... à son appropriation du <i>plan Étudiants Entrepreneurs</i> .....	234
<b>II. La structuration d'un espace administratif</b> .....	242
<i>A. Une coalition administrative interministérielle dominée par la direction de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP)</i> .....	242
1. La désignation d'acteurs en charge de l'entrepreneuriat étudiant au sein de la DGESIP .....	243
2. Une coalition interministérielle sous tension .....	253
<i>B. Relégation administrative du dossier et autonomie des agents</i> .....	260
1. Un champ d'intervention publique peu politisé et peu institutionnalisé .....	260
2. L'investissement d'une petite équipe de « cadres intermédiaires » .....	263
<i>C. L'institutionnalisation de la participation des acteurs non-étatiques à l'élaboration de l'action publique</i> .....	269

1. Des cercles d'appui à l'action publique .....	270
2. Des lieux de négociation et de socialisation : le cas du groupe de travail chargé de l'élaboration du référentiel « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre ».....	273

## **CHAPITRE 4. La mise en œuvre d'une politique publique incitative ... 287**

### ***I. Une action publique sans droit et sans argent ? Histoire d'une institutionnalisation discrète .....*** 289

*A. Les instruments soft déployés dans le cadre du plan Étudiants Entrepreneurs.....* 290

*B. Un plan Étudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat qui se dote de nouveaux instruments propres, légèrement plus contraignants .....* 295

### ***II. Le gouvernement des conduites.....*** 302

*A. L' enrôlement d'agents « relais » de l'action publique.....* 303

1. « Cibles finales » et « cibles intermédiaires » .....

2. La mise en place des « référents entrepreneuriat » .....

3. L'appel à projets comme technique mobilisatrice .....

*B. Gouverner en favorisant l'autonomie des acteurs ... ..* 309

1. Le refus de la centralisation étatique .....

2. L'attribution de crédits incitatifs .....

3. La mise en concurrence comme technique d'émulation .....

*C...pour mieux normaliser les pratiques .....* 316

1. Le référentiel comme instrument d'homogénéisation (souple) des pratiques ...

2. L'appel à projets et la labellisation comme vecteurs d'imposition de normes ...

3. L'inculcation de dispositions concurrentielles comme objectif final .....

### ***III. La force d'une politique faible ?.....*** 325

*A. Des effets en demi-teinte... ..* 326

1. Une évolution limitée des comportements entrepreneuriaux de la jeunesse ..

2. L'installation de la formation à l'entrepreneuriat dans le paysage académique  
330

*B. ... qui attestent cependant de la puissance légitimatrice de l'État .....* 335

Conclusion de la seconde partie..... 342

## **TROISIÈME PARTIE. LE DÉPLOIEMENT D'UNE ENTREPRISE ÉDUCATIVE INCERTAINE SOUS LE LABEL DE L'ENTREPRENEURIAT..... 343**

## **CHAPITRE 5. Un processus d'innovation curriculaire marqué par une tension entre norme académique et norme professionnelle ..... 347**

### ***I. La licence professionnelle Création d'entreprises : une étude de cas.....*** 349

*A. La négociation de l'accès au terrain avec le responsable de la formation.....* 350

*B. La soutenance des business plans .....* 354

*C. Le recrutement des étudiants .....* 360

### ***II. De la déscolarisation de l'enseignement supérieur... ..*** 364

<i>A. Des agents pédagogiques importateurs d'un ethos de l'entreprise</i> .....	365
1. La valorisation de la légitimité entrepreneuriale .....	366
2. Une <i>hexis</i> anti-académique au principe de la personnalisation de la relation pédagogique .....	370
<i>B. Des modes de transmission anti-scolaires</i> .....	377
1. D'une « pédagogie du ludique »... ..	378
a) Une ambiance festive .....	378
b) Une pédagogie par le jeu .....	380
2 ... à une « pédagogie du réalisme » .....	383
a) Apprendre en faisant .....	383
b) Apprendre en travaillant dans l'urgence .....	387
c) Une prime au résultat et à l'oral dans les modes d'évaluation .....	392
<i>C. Une priorité donnée aux compétences comportementales et techniques</i> .....	401
1. La « personnalité » et l' « expérience » comme critères de sélection des étudiants .....	402
2. Inculquer en priorité des « savoir-être » .....	408
3. Transmettre aussi des savoir-faire ? .....	412
<b>III. ... à la disciplinarisation de l'entrepreneuriat</b> .....	<b>419</b>
<i>A. L'invention d'une « science improbable »</i> .....	420
<i>B. Le retour « par la bande » des formes matérielles de l'École</i> .....	426
<i>C. La normalisation d'une filière d' « exception »</i> .....	429

## **CHAPITRE 6. Les ambivalences idéologiques de l'inculcation d'une raison entrepreneuriale** .....

<b><i>I. La diversité des conceptions de l'éducation à l'entrepreneuriat, au sein du groupe des agents pédagogiques</i></b> .....	<b>435</b>
<i>A. Un groupe à l'intersection de différentes professions, féminisé, jeune et diplômé</i> 436	
<i>B. Les effets comparés de l'opinion politique et de la proximité au monde entrepreneurial sur les objectifs poursuivis par les agents</i> .....	442
1. Un positionnement politique modal au centre-gauche et une absence de corrélation entre opinion politique et degré de proximité au monde entrepreneurial .....	444
2. Une opinion politique qui détermine plus que la proximité au monde entrepreneurial les objectifs associés à l'éducation à l'entrepreneuriat .....	446
<b><i>II. Un projet éducatif qui oscille entre diffusion de l'idéologie dominante et perspective émancipatrice</i></b> .....	<b>450</b>
<i>A. Un usage économiciste : fabriquer des entrepreneurs</i> .....	451
1. De l'extension de la logique économique .....	452
2...à la diffusion d'un sens commun néolibéral .....	455
3. Xavier Pero, un entrepreneur importateur du « réalisme économique » à l'université .....	458
4. Françoise Valmorin, une fonctionnaire « en guerre économique » .....	460
<i>B. Un usage social : accompagner les jeunes dans leurs projets</i> .....	463
1. De l'insertion à l'émancipation .....	464

2. Corinne Ambroise-Léger : l'entrepreneuriat au service de l'initiative étudiante .....	467
C. <i>Un usage « interne » au service de la transformation de l'enseignement supérieur</i> .....	470
1. Entre réforme managériale et rénovation pédagogique de l'université.....	471
2. Mohammed Saghir, un maître de conférences partisan d'une « université entrepreneuriale ».....	474
D. <i>L'usage dé-motivé d'une bureaucratie émergente de l'entrepreneuriat</i> .....	477
<b>III. L'inégale accessibilité sociale des vertus émancipatrices de l'entrepreneuriat....</b>	<b>481</b>
A. <i>Se former à l'entrepreneuriat...pour devenir salarié</i> .....	483
B. <i>« Échapper à Décathlon » : l'entrepreneuriat comme tentative de résistance à la dévaluation des diplômes moyens</i> .....	485
C. <i>« Echapper à L'Oréal » : de la « réalisation de soi » à l'invention de nouvelles formes de domination des élites</i> .....	493
D. <i>« L'entrepreneuriat n'est qu'un mot »</i> .....	498
<b>IV. La force des mots, ou le subreptice rappel des réalités du marché .....</b>	<b>500</b>
A. <i>Une redéfinition non neutre des catégories langagières</i> .....	501
B. <i>Une critique ambivalente du salariat</i> .....	504
C. <i>Une faible prise en compte de l'utilité sociale des projets</i> .....	506
D. <i>Des usages au pouvoir de l'institué</i> .....	509
Conclusion de la troisième partie.....	513
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>515</b>
I. <i>Les effets ambivalents de l'acclimatation de l'entrepreneuriat au monde académique</i> .....	517
II. <i>L'éducation à l'entrepreneuriat, entre appropriation critique et légitimation de l'« esprit du capitalisme »</i> .....	518
III. <i>La fabrique de l'homo entreprenans au principe de l'extension de la logique gestionnaire ?</i> .....	520
<b>SOURCES .....</b>	<b>525</b>
I. <i>Archives</i> .....	525
A. <i>Archives du Ministère de l'Éducation nationale (MEN) et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MESR)</i> .....	525
B. <i>Archives du Ministère de l'Économie et des finances (Minefi)</i> .....	526
C. <i>Archives du CNPF/ MEDEF (« Commission Enseignement-formation »)</i> .....	526
II. <i>Entretiens (n=78)</i> .....	528
III. <i>Principales observations réalisées</i> .....	537
IV. <i>Dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat étudiés</i> .....	538
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>541</b>
I. <i>Références méthodologiques et générales</i> .....	541

<i>II. Action publique, participation politique, mobilisations</i> .....	543
<i>III. Education, formation, enseignement supérieur et recherche</i> .....	547
<i>IV. Entreprise, travail, idéologies économiques</i> .....	559
<i>V. Sciences de gestion</i> .....	563
<b>TABLE DES ENCADRÉS, GRAPHIQUES, TABLES ET SCHÉMAS</b>	<b>566</b>
<b>GLOSSAIRE DES SIGLES</b> .....	<b>568</b>
<b>DOCUMENTS ANNEXES</b> .....	<b>569</b>
1. <i>Plan Étudiants-Entrepreneurs</i> .....	569
2. <i>Plan Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat</i> .....	571
3. <i>Programme des Journées de l'OPPE (édition 2010)</i> .....	572
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>575</b>

## RÉSUMÉ

---

### **La fabrique de l'*homo entreprenans*. Sociologie d'une politique éducative entre monde académique et monde économique**

Cette thèse prend pour objet la diffusion dans les grandes écoles et les universités de modules de sensibilisation et de formation à « l'entrepreneuriat » ou à l'« esprit d'entreprendre » destinés aux étudiants. Articulant science politique, sociologie de l'éducation et sociologie économique, ce travail retrace la genèse d'un problème public, sa mise en politique publique, et sa traduction en *curriculum* pour produire des conduites économiques d'un type particulier. Basé sur une enquête combinant méthodes qualitatives (entretiens, observations, archives) et quantitatives (passage et traitement de questionnaires), cette recherche montre, d'une part, comment certains espaces de l'enseignement supérieur se transforment sous l'effet de l'appropriation de cette nouvelle mission éducative et, d'autre part, comment le projet d'éduquer à l'entreprise se voit à son tour transformé par sa mise en forme scolaire et académique. Par ailleurs, ce travail établit que, si l'acclimatation de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur est rendue possible par la variété des usages dont il fait l'objet dans cet espace, ceux-ci ne sont toutefois jamais en mesure de modifier radicalement la signification d'un projet d'« éducation au libéralisme » dont le cadre sémantique s'est cristallisé de longue date. En proposant une sociologie historique et politique de l'éducation à l'entrepreneuriat, cette thèse entend renouveler la connaissance de l'enseignement supérieur de deux façons : d'abord, en en donnant à voir des espaces et des acteurs jusqu'ici mal connus ; ensuite, en étudiant conjointement des dimensions rarement appréhendées ensemble (politiques universitaires et contenus d'enseignement). Ce faisant, ce travail contribue à la compréhension des mécanismes sociaux de production, de circulation et de légitimation de croyances et de pratiques économiques propres au capitalisme contemporain.

**Mots-clefs : entrepreneuriat – enseignement supérieur – sciences de gestion – action publique – forme scolaire – curriculum – conduites économiques – esprit du capitalisme**

### **The fabric of the *homo entreprenans*. Sociology of an educational policy, between the academic world and the economic world**

This thesis analyzes the dissemination of training modules on « entrepreneurship » or « entrepreneurial spirit » to the students of the « grandes écoles » and universities in France. Located at the intersection of political science, sociology of education and economic sociology, this research traces the genesis of a public problem, policy-making surrounding it and its translation into a *curriculum* to produce specific economic behaviors. Based on a field survey combining qualitative methods (interviews, participatory observations, archival research) and quantitative methods (questionnaires), this thesis demonstrates how certain areas of higher education are transformed by the appropriation of this new educational mission, and how the project of entrepreneurship education is in turn transformed by its school and academic formatting. This thesis then highlights that if the various uses of entrepreneurship in higher education have made its acclimatization in this space possible, these uses, however, are never able to radically change the meaning of a project of « education to liberalism » whose semantic framework has crystallized for a long time. Proposing a historical and political sociology of entrepreneurship education, this research intends to renew the knowledge on higher education in two ways : first, it analyzes spaces and actors that are typically/historically understudied ; second, it analyzes two dimensions rarely considered together (university policies and content). This thesis therefore contributes to understanding the social mechanisms of production, circulation and legitimization of economic beliefs and practices characteristic of contemporary capitalism.

**Key words : entrepreneurship – higher education – management science – public action – educational formatting – curriculum – economic behaviors – spirit of capitalism**