



FEJ
FONDS
D'EXPÉRIMENTATION
POUR LA
JEUNESSE

**« Développement
de l'esprit d'entreprendre »**

RAPPORT D'ÉVALUATION

CRÉDOC

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13

www.experimentation.jeunes.gouv.fr



Cette évaluation a été financée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) dans le cadre du troisième appel à projets en milieu scolaire (APSCO3) lancé en juillet 2011 par le Ministère chargé de la jeunesse.

Le FEJ est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative

Mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr> la note de restitution finale soumise au FEJ par les établissements porteurs de projet.



Développement de l'esprit d'entreprendre

Structure porteuse de l'évaluation

Nelly GUISSÉ, chargée d'études au CREDOC

Léopold GILLES, directeur du département Evaluation des Politiques sociales
du CREDOC

Durée d'expérimentation : 2 ans

Date de remise du rapport d'évaluation :

Novembre 2013



RÉSUMÉ

Entre 2011 et 2013, 16 académies ont mis en place 28 projets dans le cadre de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre ». L'expérimentation visait à mettre en œuvre des démarches entrepreneuriales afin de favoriser l'acquisition de compétences dites « entrepreneuriales » chez les lycéens et de faire évoluer les pratiques pédagogiques.

L'évaluation confiée au CREDOC a mobilisé une approche qualitative longitudinale. 5 projets ont été sélectionnés de manière à représenter la diversité des projets mis en place. Sur chaque site, le CREDOC a mené une double enquête de terrain à un an d'intervalle : des entretiens individuels avec les acteurs et partenaires des projets, des entretiens collectifs avec les bénéficiaires des actions, ainsi que des séances d'observation non participante. Au total, 117 personnes ont été interrogées, dont 50 acteurs en entretiens individuels et 67 bénéficiaires en entretiens collectifs.

Les principaux résultats de l'évaluation sont les suivants :

- **L'adhésion aux projets est variable.** Chez les élèves, elle est d'autant plus forte que la participation au projet était basée sur le volontariat et que le jeune est acteur de son orientation. Chez les enseignants, la mobilisation s'est parfois heurtée à des réticences d'ordre « culturelles ».
- Les équipes pédagogiques expérimentatrices ont su mettre en œuvre de nouvelles **approches pédagogiques actives**, favorables au développement de compétences chez les élèves.
- Les observations montrent de **réels acquis en termes de comportement, compétences relationnelles, autonomie et prise d'initiative**, notamment pour les projets de mini-entreprises (savoir-être et savoir-agir).
- L'évaluation conclue cependant à **une faible plus-value de l'expérimentation sur l'acquisition de connaissances** sur le fonctionnement de l'entreprise et **de compétences techniques** de gestion par les élèves (savoir et savoir-faire).
- On observe enfin un impact potentiel de l'expérimentation sur l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves ayant participé à un projet de mise en situation réelle, au travers du **développement de leur sentiment de compétence**.

Cinq facteurs de réussite ont été identifiés pour la mise en œuvre de projets futurs :

- Des projets basés sur le **volontariat** des enseignants et des élèves.
- Des **approches pédagogiques actives** privilégiant les mises en situation réelles.
- Des **projets intégrés dans le cadre institutionnel et organisationnel** des établissements.
- Des **enseignants soutenus et reconnus**.
- Des **partenariats** avec l'environnement économique basés sur une communauté d'intérêt.



NOTE DE SYNTHÈSE

En 2011, partant du constat que les actions visant à promouvoir l'entrepreneuriat dans l'enseignement secondaire sont relativement peu développées à ce jour, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, en partenariat avec la direction générale de l'enseignement scolaire, a lancé un appel à projets déconcentré auprès des établissements volontaires de chaque académie : le projet « développement de l'esprit d'entreprendre ».

Le contexte de l'expérimentation

L'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » revêt un double enjeu : l'insertion professionnelle des jeunes d'une part, et le renouvellement des approches pédagogiques du corps enseignant d'autre part. Les projets expérimentaux devaient permettre aux établissements scolaires, en partenariat avec des professionnels et/ou associations, de développer de nouvelles approches d'initiation à la vie économique, afin de favoriser le développement de l'« esprit d'entreprendre » chez les lycéens, mais aussi au sein des équipes pédagogiques. 28 projets ont été retenus pour participer à l'expérimentation dans 16 académies.

Les objectifs et la méthode d'évaluation

L'évaluation de l'expérimentation a été confiée au CREDOC suite à une procédure d'appel d'offres. Elle s'est déclinée en quatre phases successives.

Phase 1 – une analyse documentaire afin de disposer d'un état des lieux sur les dispositifs visant au développement de l'entrepreneuriat dans l'enseignement secondaire en France et à l'étranger, ainsi que des résultats d'évaluation, lorsque ces dernières ont été conduites.

Phase 2 – la sélection d'un échantillon de 5 projets sur la base d'une analyse de l'ensemble des projets de l'expérimentation. L'échantillon sélectionné rend compte de la diversité des projets expérimentés et des contextes économiques et sociaux dans lesquels ils se sont inscrits.

Phase 3 – la réalisation de deux vagues d'enquêtes qualitative durant l'année scolaire 2012-2013. Afin d'apprécier la montée en charge des dispositifs ainsi que l'évolution des pratiques et des perceptions des acteurs et des lycéens, le recueil des données de terrain s'est fait en deux phases successives : au moment de la mise en œuvre de l'expérimentation et en fin d'année scolaire. Le recueil de l'information s'est fait auprès de l'ensemble des parties prenantes :

- des entretiens individuels semi-directifs avec les acteurs et partenaires des projets,
- des observations non participantes de séances de travail avec les bénéficiaires,
- des entretiens collectifs avec les bénéficiaires de l'expérimentation.

Au total, 117 personnes ont été interrogées, dont 50 acteurs en entretiens individuels et 67 bénéficiaires en entretiens collectifs. 11 observations non participantes ont été conduites par le CREDOC, dont 9 séances à destination d'élèves bénéficiaires et 2 séances à destination d'enseignants bénéficiaires.

Phase 4 – l'analyse évaluative et l'élaboration des recommandations en vue d'une généralisation du dispositif. L'évaluation de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » poursuivait deux objectifs complémentaires globaux déclinés en une série de questions évaluatives afin d'analyser :

- les effets de l'expérimentation sur les comportements et compétences des lycéens, les pratiques des équipes pédagogiques, la vie de l'établissement et les partenariats entre les lycées (et académies) et le monde économique (entreprises et/ou associations) ;
- les conditions de mise en œuvre opérationnelle de l'expérimentation afin de dégager les clés de succès d'un tel dispositif, en termes de bonnes pratiques et d'obstacles à surmonter.

Des projets aux caractéristiques contrastées

L'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » a consisté en la mise en place de projets hétérogènes, tant dans leur contenu, le public auquel ils s'adressent, les modalités de recrutement des bénéficiaires, les objectifs spécifiques qu'ils poursuivent, les moyens mobilisés ainsi que le contexte dans lequel ils s'inscrivent. Ils ont en commun de s'appuyer sur le volontariat des enseignants pour mettre en œuvre les actions auprès des élèves, et de proposer des dispositifs répondant à l'objectif de donner l'envie et les moyens aux lycéens (et aux enseignants) de développer des projets de création d'entreprise. Un tableau récapitulatif des principales caractéristiques des projets de l'échantillon sélectionné pour l'évaluation est disponible dans la partie 3. 2. du rapport.

En synthèse, les projets se distinguent principalement sur les points suivant :

- Le **profil du public bénéficiaire** : les bénéficiaires directs de l'expérimentation sont principalement les lycéens (parfois les enseignants). Il s'agit aussi bien de jeunes préparant un diplôme de l'enseignement général, technologique ou professionnel, de la seconde à la terminale et dans des filières diverses. Ils se distinguent en outre par leur positionnement vis-à-vis de leur orientation scolaire : qu'ils soient en lycée professionnel ou en lycée d'enseignement général et technologique, certains sont acteurs de leur parcours scolaire tandis que d'autres expriment clairement avoir été contraints dans leur « choix » d'orientation. Enfin, les lycéens bénéficiaires présentent des niveaux scolaires hétérogènes, certains jeunes issus de classes SEGPA au collège (section d'enseignement général et professionnel adapté) présentant d'importantes lacunes d'apprentissage.
- Les **modalités de recrutement** des bénéficiaires : les projets se distinguent sur la place laissée au volontariat des élèves (ou des enseignants) pour rejoindre le projet. Dans quelques cas, l'expérimentation a été imposée dans le cadre d'un cours obligatoire. Dans d'autres, le projet s'inscrit dans un cours optionnel qui peut être explicitement choisi par le jeune, ou rejoint par défaut. Enfin, pour

d'autres dispositifs, l'expérimentation a pu être basée exclusivement sur le volontariat des jeunes, un processus de sélection sur la base de la motivation pouvant alors être associé au recrutement.

- **L'intensité et la nature des actions** mises en place ; l'expérimentation couvre une palette de projets : information et sensibilisation à l'entrepreneuriat sur quelques heures ou accompagnement dans un projet de création (ou de reprise) d'une mini-entreprise qui peut mobiliser les élèves jusqu'à plusieurs heures hebdomadaires.
- Le **cadre** dans lequel s'inscrivent les projets : en dehors de l'emploi du temps scolaire, dans le cadre d'un cours optionnel (accompagnement personnalisé ou enseignement exploratoire) ou encore sur les heures de cours habituels.
- Le type, le nombre et l'implication des **partenaires** mobilisés : partenariat avec des acteurs associatifs, économiques ou des collectivités territoriales qui viennent témoigner, conseiller ou appuyer le développement du projet.
- Le niveau d'implication de **l'académie** : des projets pilotés au niveau de l'académie et d'autres au niveau des établissements, avec, dans ce derniers cas, un soutien institutionnel et matériel plus ou moins important de la part du rectorat.

Ces caractéristiques constituent autant de variables d'analyse dans la compréhension des effets observés.

Une adhésion variable des enseignants et des élèves

L'adhésion des enseignants apparait comme une clé de réussite pour la mise en place des projets. Qu'ils soient porteurs de projet ou bénéficiaires de formations, les enseignants expérimentateurs étaient tous volontaires. Leur engagement correspond souvent à des aspirations personnelles et professionnelles qui les poussent à innover. On note certaines réticences parmi le reste des équipes éducatives, dont la mobilisation sur le projet s'est parfois heurtée à des réserves face à un investissement temporel anticipé comme conséquent, mais également vis-à-vis d'un projet parfois vu comme étranger au métier d'enseignant.

Chez les élèves, l'adhésion est d'autant plus grande que les jeunes étaient volontaires pour participer au projet. On observe également un lien entre l'implication des jeunes dans le projet et le caractère plus ou moins choisi de leur orientation scolaire. Deux attitudes contrastées ont pu être dégagées :

- les « entrepreneurs en herbes » : plutôt dans les filières techniques ou professionnels, ils ont souvent un projet professionnel en tête, parfois un projet de création à moyen termes ;
- les « réticents » : plutôt des jeunes qui ont le sentiment de subir leur orientation, ou des jeunes en filière générale moins familiers avec les notions liées à l'entrepreneuriat.

Une expérimentation qui renouvelle les pratiques pédagogiques des enseignants expérimentateurs

L'évaluation a permis d'observer un effet de l'expérimentation sur les pratiques professionnelles des enseignants expérimentateurs.

- Pour les enseignants porteurs d'un projet, l'expérimentation été l'occasion de tester une nouvelle approche pédagogique qui place l'élève davantage au cœur du processus d'apprentissage, de s'initier à la gestion de projet et de découvrir les ressorts des relations avec les acteurs du monde économique, ainsi que de renforcer les temps d'échanges entre les enseignants.
- Pour les enseignants bénéficiaires de séances d'information et formation à l'entrepreneuriat, l'expérimentation a favorisé une sensibilisation sur des approches pédagogiques innovantes, ainsi qu'un outillage concret sur les étapes de la création d'entreprise ou les ressources mobilisables dans le cadre d'un projet entrepreneurial. Dans plusieurs cas, la formation a pu impulser la mise en place de projets avec les élèves l'année suivante.

Des acquis sur les savoir-être et les savoir-agir des élèves d'autant plus importants que le projet propose une mise en situation réelle

L'analyse de l'adhésion des jeunes quant à l'expérimentation dont ils ont bénéficié révèle qu'ils sont d'autant plus motivés et actifs dans le programme qu'ils ont été volontaires à participer, et qu'ils sont acteurs de leur parcours scolaire (en particulier, ils vivent leur orientation comme un choix assumé).

L'évaluation permet de conclure à une plus-value des dispositifs comportant une dimension de mise en situation réelle sur les savoir-être et la confiance en soi des jeunes bénéficiaires.

- Les projets qui proposent une initiation à l'entrepreneuriat au travers d'une approche de type initiation / information permettent une première sensibilisation des élèves à la vie économique et aux enjeux de la création d'entreprise, mais n'ont pas d'impact observable sur les compétences des jeunes.
- Pour les programmes de mini-entreprise, on observe un impact sur les qualités relationnelles des jeunes (présentation de soi, travail en équipe), l'autonomie et la prise d'initiative. Finalement, les jeunes développent un « sentiment de compétence » qui, à moyen terme, peut venir infléchir les trajectoires scolaires et professionnelles.

On observe une faible plus-value de l'expérimentation sur l'acquisition de savoirs, pour laquelle une approche pédagogique théorique apparaît comme plus adaptée dans le discours des jeunes.

Un impact limité sur la vie du lycée et les partenariats extérieurs

Les observations et entretiens de terrain montrent que la plus-value de l'expérimentation

sur les pratiques professionnelles des enseignants se limite aux équipes porteuses et bénéficiaires de l'expérimentation sans toucher le reste du corps enseignant, en partie en raison des réticences, prégnantes chez certains, vis-à-vis d'un thème (l'entrepreneuriat) associé à des valeurs économiques libérales, alors perçues comme antagonistes avec la mission de l'Education Nationale.

L'expérimentation a parfois contribué à alimenter, consolider voire orienter le projet de l'établissement. Plusieurs projets ont par ailleurs contribué à la valorisation de l'image de l'établissement, auprès de l'académie, du monde économique, des familles des élèves voire du public plus largement (au travers de la médiatisation des projets de mini-entreprise notamment). Pour les élèves et les enseignants, les échos positifs sur leur projet viennent renforcer leur sentiment d'attachement au lycée.

Peu de nouveaux partenariats ont été suscités par l'expérimentation. Le plus souvent, les projets ont permis de poursuivre une dynamique partenariale qui préexistait.

Un essaimage souhaitable à condition d'une capitalisation des bonnes pratiques identifiées dans le cadre de l'expérimentation

Les résultats de l'évaluation, en particulier l'impact sur les savoir-être et savoir-agir des élèves, leur capacité d'autonomie et de prise d'initiative, conduisent à recommander une diffusion des initiatives visant au développement de l'esprit d'entreprendre. L'évaluation a permis d'identifier 5 leviers de réussite en cas d'extension du programme.

- Les projets doivent être basés sur le **volontariat des élèves comme des enseignants**, dans la mesure où cela est déterminant sur le degré d'adhésion au projet et l'investissement consenti, et donc sur le succès du programme.
- Les actions doivent privilégier **une approche pédagogique active**. Il s'agit de favoriser les mises en situation réelles, au travers desquelles l'apprenant peut expérimenter et développer des compétences transversales telles que l'autonomie ou la prise d'initiative. Ceci suppose un renouvellement de la relation de l'enseignant à l'élève, ce dernier se retrouvant en « autonomie encadrée ». Les projets de mini-entreprises constituent à ce titre des supports privilégiés.
- Les projets doivent **s'appuyer sur le cadre institutionnel de l'établissement** : ils doivent s'intégrer aux programmes scolaires des jeunes en complémentarité avec les cours qu'ils suivent par ailleurs ; les dispositifs doivent aussi pouvoir s'appuyer sur les ressources internes des établissements ; enfin, la direction du lycée et l'académie doivent jouer un rôle d'appui et de conseil dans la gestion des contraintes administratives et réglementaires.
- Les projets doivent se faire en **lien avec l'environnement local** : mobilisation de partenaires (entreprises, associations ou collectivités locales) sur la base d'une communauté d'intérêt.
- Enfin, dans la perspective de diffuser ces programmes, il apparaît nécessaire de **sensibiliser le corps enseignant** sur les intérêts pédagogiques des projets visant au développement de l'esprit d'entreprendre et de les **soutenir**, notamment en les outillant et en les accompagnant dans la mise en œuvre des actions.



PLAN DU RAPPORT

1. LE CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION « DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE »	12
1.1. L'entrepreneuriat : une opportunité pour des jeunes en quête d'insertion ?	12
1.2. Renouvellement des approches pédagogiques et développement des compétences	14
1.3. Le lancement de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre »	15
2. OBJECTIFS ET METHODE D'EVALUATION	17
2.1. L'objectif global de l'évaluation	17
2.2. La méthode et le déroulement de l'évaluation	17
2.2.1. Phase 1 – Analyse documentaire	17
2.2.2. Phase 2 – La sélection des établissements inclus dans l'échantillon de l'évaluation	18
2.2.3. Phase 3 – Réalisation de deux vagues d'enquête qualitative	20
2.2.4. Phase 4 – Analyse évaluative et élaboration des recommandations	23
2.3. Validité et portée des résultats de l'évaluation	23
2.3.1. La validité interne des résultats	24
2.3.2. La validité externe des résultats	24
3. CONDITIONS DE MISES EN ŒUVRE ET PUBLIC CIBLE	25
3.1. Déploiement et caractéristiques des projets faisant partie de l'échantillon pour l'évaluation	25
3.1.1. Académie de Clermont-Ferrand : création d'une mini-entreprise dans la filière bois	26
3.1.2. Académie de Créteil : adaptation d'un jeu sérieux pour le cours de PFEG	28
3.1.3. Académie de Lyon : formations à destination d'enseignants et d'élèves en lycée professionnel et en LEGT	29
3.1.4. Académie de Reims : création et expérimentation de modules de formation à destination des élèves	30
3.1.5. Académie de Strasbourg : reprise d'une mini-entreprise pour la prévention des conduites à risque	32
3.2. Des projets hétérogènes	33
4. LES EFFETS OBSERVES	35
4.1. Les équipes pédagogiques expérimentatrices : adhésion et impact	35
4.1.1. Entre volontariat et réticences	35
4.1.2. Des projets qui renouvellent les pratiques et approches pédagogiques	38
4.1.3. Des enseignants mieux « outillés » pour la mise en œuvre de projets futurs	39
4.2. Les élèves : adhésion et impact	41
4.2.1. Une adhésion variable des élèves	41
4.2.2. Des résultats mitigés sur les « savoirs » : connaissances du monde économique	46
4.2.3. Un impact limité sur les « savoir-faire » ou compétences techniques	48
4.2.4. De réels acquis en termes de « savoir-être » ou compétences relationnelles	48
4.2.5. Des résultats sur les « savoir-agir » : autonomie et prise d'initiative	51
4.2.6. Un impact sur la capacité des jeunes à devenir acteurs de leur parcours	52

4.2.7.	Les études au second plan : un effet pervers potentiel démenti.....	55
4.3.	Impact sur le lycée	56
4.3.1.	Des projets qui viennent dynamiser le projet de l'établissement	56
4.3.2.	Un impact très limité sur le reste des équipes pédagogiques malgré des ambitions de dissémination 57	
4.3.3.	Peu d'impacts observés sur les autres élèves non bénéficiaires mais une forte attractivité des mini- entreprises	57
4.4.	Impact sur les liens avec l'environnement extérieur	58
4.4.1.	Des projets valorisants pour l'image des établissements (et de l'Education Nationale)	58
4.4.2.	Une dynamisation des partenariats existants.....	58
4.4.3.	Peu d'engagement des familles, certaines réserves évoquées.....	59
5.	ENSEIGNEMENTS CROISES	60
5.1.	Des projets basés sur le volontariat	60
5.2.	Privilégier une approche pédagogique active : droit à l'erreur et mise en situation réelle	60
5.3.	Donner un cadre institutionnel aux projets.....	61
5.4.	Impulser des partenariats basés sur une communauté d'intérêt	62
5.5.	Sensibiliser et soutenir le corps enseignant	62



RAPPORT D'ÉVALUATION

INTRODUCTION

Partant du constat que les actions visant à promouvoir l'entrepreneuriat ne sont pas suffisamment développées dans l'enseignement secondaire en France, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), en partenariat avec la direction générale de l'enseignement scolaire, a lancé en 2011 un appel à projets déconcentré auprès des établissements volontaires de chaque académie : le projet « développement de l'esprit d'entreprendre ». L'évaluation de l'expérimentation a été confiée au CREDOC suite à une procédure d'appel d'offres. Ce présent rapport en détaille les résultats.

Après un rappel du contexte et des enjeux de l'expérimentation et un retour détaillé sur les objectifs et la méthode d'évaluation, les projets inclus dans l'échantillon de l'évaluation sont présentés, ainsi que les effets observés sur les élèves, les équipes pédagogiques, les établissements et l'environnement extérieur. Enfin, la dernière partie présente les enseignements de l'expérimentation à prendre en compte en vue d'une éventuelle généralisation de l'expérimentation.

1. Le contexte de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre »

L'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » s'inscrit dans un double enjeu : l'insertion professionnelle des jeunes d'une part, et le renouvellement des approches pédagogiques du corps enseignant d'autre part.

1.1. L'entrepreneuriat : une opportunité pour des jeunes en quête d'insertion ?

D'après les résultats de l'enquête du Céreq sur la génération 2007¹, 43% des jeunes quittent le système éducatif à l'issue du collège ou du lycée. Les données ci-dessous présentent un aperçu de la situation d'emploi des sortants² de lycée d'enseignement technologique ou professionnel. Elles sont issues de l'enquête IVA (Insertion dans la Vie Active).

¹ Arrighi J.-J. (2012) « Quand l'école est finie... premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010 », CERECQ.

² Les jeunes ayant déclaré poursuivre des études ne sont pas comptabilisés parmi les sortants.

Taux d'emploi des sortants de lycée selon le diplôme en 2007-2008 et 2009-2010						
Plus haut diplôme obtenu	2007-2008			2009-2010		
	En emploi	Au chômage	Inactifs	En emploi	Au chômage	Inactifs
Sans diplôme ou diplômés du brevet des collèges, CFG (1)	38%	43%	19%	28%	52%	21%
CAP, BEP	49%	39%	12%	39%	49%	13%
BT, BP, BM, bac pro (2)	66%	27%	7%	56%	37%	7%
Bac général ou technologique	64%	24%	12%	56%	30%	15%
BTS, DUT	76%	20%	4%	66%	28%	6%
Ensemble	59%	31%	10%	48%	40%	12%

Champ : sortants d'année terminale de formations technologiques ou professionnelles, interrogés sept mois après la fin des études.

Source : MEN-MESR DEPP, enquêtes IVA 2007, 2008, 2009 et 2010

(1) CFG : certificat de formation générale.

(2) BT, BM, BP : brevet de technicien, brevet de maîtrise, brevet professionnel

En moyenne, en février 2009 et février 2010, moins de la moitié des jeunes sortis d'une année de terminale l'année précédente sont en emploi. Ils étaient près de 60% en février 2007 et février 2008. La crise économique de 2008 a donc significativement entravé l'insertion professionnelle des sortants du lycée, surtout chez les jeunes sortants des formations de la production³.

Parallèlement, le taux de chômage des 15-24 ans est passé de 17,7% au 1er trimestre 2008 à 24,2% au dernier trimestre 2010 : « les jeunes actifs sont plus sensibles aux fluctuations conjoncturelles que les actifs plus expérimentés »⁴. Les jeunes sont également confrontés à des situations d'emploi caractérisées par la précarité et l'instabilité (notamment du fait du recours à l'intérim, des contrats aidés et des contrats à durée déterminée).

Dans un contexte économique où l'insertion professionnelle des jeunes est de plus en plus difficile, le développement de l'entrepreneuriat apparaît comme une des réponses possible au chômage des jeunes. Cela correspond d'ailleurs aux attentes et aux aspirations de ces derniers : selon une étude de l'IFOP⁵ de 2008, 57% des jeunes âgés de 18 à 24 ans souhaitent créer leur propre entreprise ou se mettre à leur compte. D'après l'agence pour la création d'entreprise (APCE)⁶ près d'un quart des créateurs d'entreprise en 2011 ont moins de 30 ans⁷, 15% des créateurs se lancent dès la fin de leurs études, et 58% des créateurs d'entreprise ont un diplôme de niveau BAC ou moins.

Pourtant, si le désir d'entreprendre existe et que les jeunes sont bien représentés parmi les créateurs d'entreprise, le passage à l'action reste minoritaire dans l'ensemble de la

³ Le Rhun B., Chan Pang Fong E. (2012) « Une insertion professionnelle des sortants de lycée entravée par la crise économique de 2008 », note d'information, n°12.19, novembre.

⁴ Minni C., Pommier P. (2011), « Emploi et chômage des 15-29 ans en 2010 », Dares Analyses, n°039, mai.

⁵ Baromètre de l'IFOP *Les Français et la création d'entreprise*, 9^{ème} vague réalisée en décembre 2008 auprès d'un échantillon de 957 personnes, représentatif de la population âgée de 18 ans et plus, interrogées par téléphone.

⁶ Plana S., « Les jeunes créateurs d'entreprise en France », présentation de résultats APCE-OPPE, 2011.

⁷ A titre de comparaison, le 16-29 ans représentent 27% de la population française de 16 à 64 ans (Source : Insee, estimations de population - résultats provisoires arrêtés fin 2011)

population, et la création ou la reprise d'entreprise, bien qu'en augmentation depuis la création du statut d'auto-entrepreneur⁸, reste à un niveau très moyen dans les comparaisons internationales⁹.

L'étude internationale réalisée chaque année par le GEM (Global Entrepreneurship Monitor) estimait en 2011 à 5,7% la part des 18-64 ans qui ont créé ou sont à la tête d'une entreprise récente (entreprises créés il y a moins de 42 mois). La France se place ainsi au modeste rang de 47 sur les 54 pays concernés par l'étude. A titre de comparaison, les créateurs d'entreprise représentent 7,7% des 18-64 ans au Royaume-Uni, 7,5% au Portugal ou encore 12,3% aux Etats-Unis.

1.2. Renouveau des approches pédagogiques et développement des compétences

Depuis plusieurs années, on assiste à une réorientation des objectifs de l'Education Nationale : il ne s'agit plus seulement de transmettre des connaissances, mais également d'accompagner le développement de compétences transversales, c'est-à-dire des compétences qui ne sont pas rattachées à une discipline spécifique. En ce sens, le décret de 2006 organise le contenu du socle commun autour de sept grandes compétences. Le développement de l'esprit d'entreprendre s'inscrit plus spécifiquement dans le cadre de la 7^{ème} compétence clé à acquérir pour tous les élèves : « l'autonomie et l'esprit d'initiative ». Ces nouvelles ambitions nécessitent pour le corps enseignant un renouvellement de leurs approches pédagogiques : il s'agit de mettre l'élève davantage en position d'acteur de son apprentissage, et non plus seulement en position verticale de réception des savoirs. C'est dans ce cadre que s'inscrit l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre ».

La notion de compétence, complexe en ce qu'elle fait appel à une multitude de dispositions individuelles, a fait l'objet de nombreuses recherches¹⁰. Difficile à circonscrire, on peut néanmoins la définir comme désignant d'une part les actes, les aptitudes et les comportements observables (ce qu'on peut désigner sous les termes de savoir-faire et savoir-être), et d'autre part, la potentialité d'action de l'individu, c'est-à-dire sa capacité à mobiliser les ressources dont il a besoin pour faire face à des situations nouvelles : il s'agit en particulier de la capacité à prendre des initiatives, faire des choix à partir d'arbitrages, trouver des solutions innovantes.

De nombreuses recherches¹¹ ont montré l'importance du lien entre les approches pédagogiques et le développement des compétences, de la motivation et du bien-être des élèves, soit autant de facteurs également étroitement liés à la réussite scolaire. Les auteurs

⁸ D'après l'APCE, en 2011, 60% des entreprises créées par les moins de 30 ans l'ont été sous le statut d'auto-entrepreneur.

⁹ Degeorge J.-M., Fayolle A. (2011) « Les étudiants français ont-ils la fibre entrepreneuriale ? », *Entreprendre & Innover*, n°9-10, p.21-28

¹⁰ Pour une synthèse de la revue de la littérature sur la notion de compétence, voir Cortesero R., 2013, « La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux », *Jeunesse études et synthèses*, INJEP, février n°12.

¹¹ Centre d'analyse stratégique, 2013, "Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative", *La note d'analyse* n°313, janvier.

Urduan T., Schoenfelder E., 2006, « Classroom effect on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs », *Journal of School Psychology*, n°44 pp 331-349.

ont en particulier montré l'impact positif de techniques telles que les méthodes d'enseignement horizontales (les projets collectifs par exemple), les jeux de mise en situation, l'accent sur la coopération entre les élèves plutôt que sur la compétition, ou encore le fait de reconnaître que les erreurs font partie du processus d'apprentissage (en évaluant les efforts et les progrès plutôt que de sanctionner le résultat seulement).

Or les projets à finalité entrepreneuriale présentent un support intéressant pour l'exercice de ces outils et approches, parfois englobés sous la dénomination de « pédagogies actives ». En effet, historiquement, les programmes visant la promotion de l'entrepreneuriat se sont développés conjointement à l'essor des pédagogies actives, d'abord en Amérique du Nord et dans l'enseignement supérieur : l'idée est que les compétences entrepreneuriales de l'élève se développent au travers d'une mise en situation (la méthode des cas, l'apprentissage par projet et la pédagogie par compétence dès les années 1980)¹².

1.3. Le lancement de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre »

Les actions visant à promouvoir l'entrepreneuriat dans l'enseignement secondaire sont relativement peu développées à ce jour et sont essentiellement initiées localement, au sein des académies ou des lycées volontaires. C'est sur la base de ce constat que le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, en partenariat avec la direction générale de l'enseignement scolaire, a lancé en 2011 un appel à projets déconcentré auprès des établissements volontaires de chaque académie : le projet « développement de l'esprit d'entreprendre ».

Il n'y a pas en France de stratégie nationale pour le développement de l'esprit d'entreprendre, comme cela peut exister dans d'autres pays européens (c'est le cas au Danemark, au Royaume-Uni, en Suède, en Norvège, en Estonie, en Lituanie et en Flandres¹³). Malgré l'inscription depuis 2006 de l'autonomie et de l'esprit d'initiative dans le socle commun de connaissances et de compétences, il n'y a pas d'enseignement, de cursus ou d'outils nationaux dédiés spécifiquement à la promotion de l'esprit d'entreprendre. Cependant, le parcours de découverte des métiers et des formations, avec, au lycée, l'accompagnement personnalisé et les enseignements d'exploration (notamment « principes fondamentaux de l'économie et de la gestion »), recouvrent plus particulièrement les objectifs sous-tendant d'acquisition des compétences d'autonomie et d'esprit d'initiative.

Par ailleurs des actions sont menées au niveau du ministère pour resserrer les liens entre l'école et le monde économique, au travers de :

¹² Carrier C. (2009) « L'enseignement de l'entrepreneuriat : au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaire », Revue de l'entrepreneuriat, Vol. 8

Voir aussi la revue de la littérature réalisée par le Crédoc dans le cadre de la première phase de l'évaluation.

¹³ Rapport de la commission européenne, EURYDICE, Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes, mars 2012.

- La mise en place de conventions nationales avec des associations (Entreprendre pour Apprendre, 100 000 Entrepreneurs, Jeunesse et Entreprise), des chambres consulaires, des branches professionnelles ou des grandes entreprises ;
- L'organisation d'événements nationaux (la semaine de l'industrie et la semaine école-entreprise).

Le développement de la relation école-entreprise est animé au niveau académique par des chargés de mission de l'Education Nationale et des cadres détachés de grandes entreprises dans le cadre de partenariats. On constate cependant une hétérogénéité des territoires quant aux actions menées sur les thèmes de l'entreprise et de l'entrepreneuriat.

En 2011, 28 projets ont été retenus pour participer à l'expérimentation dans 16 académies : Amiens, Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Guadeloupe, La Réunion, Lille, Lyon, Nantes, Nice, Reims, Rouen, Strasbourg, Toulouse et Versailles.

Les projets expérimentaux devaient permettre aux établissements scolaires, en partenariat avec des professionnels et/ou associations, de développer de nouvelles approches d'initiation à la vie économique qui permettent de favoriser le développement de l'« esprit d'entreprendre » chez les lycéens, mais aussi au sein des équipes pédagogiques en leur donnant l'envie et les moyens de développer des projets en lien avec la création d'entreprise. En parallèle, il s'agissait également de renouveler et développer l'offre en matière de promotion de l'entrepreneuriat au lycée.

Plus précisément, l'expérimentation soutenue par le FEJ telle qu'elle est présentée dans l'appel à projets auprès des établissements visait à :

- « intégrer dans le parcours scolaire des élèves, en lien avec des partenaires professionnels, une initiation à la vie économique, à la connaissance de l'entreprise et à l'entrepreneuriat, notamment par la mise en situation ;
- ancrer dans les pratiques des établissements d'enseignement secondaires, lycées d'enseignement général et technique (LEGT) mais également lycées professionnels (LP), les démarches entrepreneuriales en contribuant à modéliser les moyens garantissant l'accompagnement pédagogique, méthodologique et technique nécessaire au développement des démarches entrepreneuriales en établissement ;
- développer une ingénierie spécifique à la mise en situation de création et gestion d'entreprise des élèves, notamment en formant les équipes éducatives.

L'objectif est, au terme des 2 années d'expérimentation et après évaluation, de bénéficier des enseignements permettant d'intégrer l'ensemble des établissements du secondaire dans une démarche similaire.»

2. Objectifs et méthode d'évaluation

2.1. L'objectif global de l'évaluation

L'évaluation de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » poursuivait deux objectifs complémentaires :

- Analyser **les effets de l'expérimentation** à partir d'un échantillon diversifié de dispositifs expérimentaux, du point de vue des acteurs et des bénéficiaires de ces projets, afin d'en mesurer qualitativement la plus-value pour l'ensemble des parties prenantes : identifier les effets de l'expérimentation sur les comportements et compétences des lycéens, les pratiques des équipes pédagogiques, la vie de l'établissement et les partenariats entre les lycées (et académies) et le monde économique (entreprises et/ou associations) ;
- Analyser **les conditions de mise en œuvre** opérationnelle des expérimentations afin de dégager les clés de succès d'un tel dispositif, en termes de bonnes pratiques et d'obstacles à surmonter.

In fine, l'évaluation visait à identifier les conditions de généralisation de l'expérimentation à l'ensemble des établissements du secondaire.

2.2. La méthode et le déroulement de l'évaluation

La méthode d'évaluation s'est déclinée en 4 phases : une analyse documentaire préalable afin de disposer d'un état des lieux sur les dispositifs et les évaluations d'expérimentations visant au développement de l'entrepreneuriat en France et à l'étranger ; le recensement et la catégorisation de l'ensemble des projets de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » afin de sélectionner un échantillon de projets pour l'évaluation ; la réalisation du terrain qualitatif sur les cinq sites sélectionnés ; et l'analyse et la mise en perspective des résultats.

2.2.1. Phase 1 – Analyse documentaire

En amont de l'évaluation, le CREDOC a réalisé un état des lieux des politiques publiques visant la promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement ainsi que de leurs effets (lorsque des évaluations ont été menées), en France et dans une sélection de pays à

l'étranger. Les résultats complets de cette première phase sont disponibles en ligne, sur le site du FEJ¹⁴.

Si la recherche documentaire a permis d'identifier de nombreux dispositifs visant à développer l'esprit d'entreprendre dans différents pays, le nombre de travaux d'évaluation et d'études d'impact de ces projets paraît cependant encore relativement limité, notamment dans l'enseignement secondaire. En outre, plusieurs difficultés méthodologiques pour mesurer statistiquement l'effet de ces programmes ont été relevées par les chercheurs : comment isoler les effets de sélection des projets basés sur le volontariat, et notamment l'impact des formations ou expériences antérieures des élèves ?

De façon schématique, on peut regrouper en deux catégories les indicateurs retenus dans les évaluations étudiées dans le cadre de cette revue de la littérature :

- Des indicateurs rendant compte de l'impact à court terme des dispositifs sur les représentations et les compétences des élèves : l'intention d'entreprendre, la perception qu'a l'individu quant à sa capacité à entreprendre ou à identifier des opportunités entrepreneuriales.
- Des indicateurs rendant compte de l'impact sur le parcours des jeunes, qui s'inscrivent dans une temporalité longue : le taux d'insertion dans l'emploi, le taux de création d'entreprise.

Enfin, plusieurs recherches ont mis en évidence l'importance du volontariat dans la réussite de ces dispositifs¹⁵, ainsi que l'impact de la nature des motivations initiales des jeunes sur leur satisfaction et leur investissement dans le programme¹⁶.

2.2.2. Phase 2 – La sélection des établissements inclus dans l'échantillon de l'évaluation

Cinq projets ont été sélectionnés pour l'évaluation afin de permettre une analyse approfondie des projets sur un nombre limité mais diversifié d'établissements. Ces établissements ont été sélectionnés sur la base de l'analyse de l'ensemble des projets expérimentaux, en tenant compte de la diversité des projets. Le choix des établissements faisant partie de l'échantillon pour l'évaluation s'est fait de manière à disposer d'une vision de l'ensemble des catégories de projets expérimentés.

Au final, sur les 5 projets sélectionnés, deux concernent des lycées d'enseignement général et technologique¹⁷, deux concernent des lycées d'enseignement professionnel et le dernier est un projet académique.

¹⁴ « Développement de l'esprit d'entreprendre – Revue de littérature », Crédoc, 2013.

¹⁵ Levie J., Hart M., Anyadike-Danes M. (2009) "The effect of business or enterprise training on opportunity recognition and entrepreneurial skills of graduates and non-graduates in the UK", *Frontiers of Entrepreneurship Research*, vol. 29.

¹⁶ Arlotto J., Jourdan P., Sahut J.-M., Teulon F. (2012) « Les programmes de formation à l'entrepreneuriat sont-ils réellement utiles ? Le cas des concours pédagogiques de création d'entreprise », *Management et Avenir*, n°55, pp. 291-309.

¹⁷ Dont un projet à destination à la fois d'élèves en filière générale et d'élève en filière professionnelle.

La sélection des 5 projets s'est faite sur la base des informations fournies par la Direction de la Jeunesse de l'Education Populaire et de la Vie Associative. Le CREDOC a cherché à tenir compte de la forte diversité des projets mis en place en termes de :

- contenu et objet des dispositifs ;
- implantation géographique ;
- nombre d'établissements expérimentateurs dans l'académie ;
- dimension académique dans le portage de l'expérimentation ;
- types et nombre de classes concernées (de la seconde à la terminale) ;
- type de diplôme préparé (filière générale ou professionnelle, niveau IV et V) ;
- durée des dispositifs (des classes suivies sur un an ou sur deux années consécutives) ;
- nombre et nature des partenaires.

A l'issue de l'analyse des principales caractéristiques de l'ensemble des projets expérimentateurs, le CREDOC a donc sélectionné les projets suivants (voir plus loin pour une présentation détaillée des projets) :

Académie	Nom du projet	Type de projet
Clermont-Ferrand	Envie d'entreprendre	Mini-entreprise
Créteil	Utiliser un jeu sérieux pour manager une entreprise	Jeu sérieux
Lyon	Enseignement d'exploration et entrepreneuriat	Formation à destination d'enseignants et de leurs élèves
Reims	Parcours entrepreneuriat	Modules d'initiation à l'entrepreneuriat
Strasbourg	Afterbox	Mini-entreprise

Cet échantillon rend compte de la diversité des projets expérimentés et des contextes économiques et sociaux dans lesquels ils se sont inscrits. Ainsi, l'ensemble des caractéristiques des projets en cours est représenté puisque nous disposons notamment de :

- 5 académies réparties dans des zones géographiques différentes (zone frontalière, zone centre, sud-est) ;
- Des projets portant sur des lycées professionnels et lycées d'enseignement général et technologique ;
- 1 projet académique sachant qu'au total seuls 3 projets étaient de dimension académique parmi les projets retenus (2 à Lyon, 1 à Lille) et 25 projets concernent des établissements ;

- des mini-entreprises en activité, sachant qu'une dizaine de projets consiste en la création d'une mini-entreprise ;
- 1 projet pédagogique de sensibilisation des enseignants de lycées généraux et professionnels ;
- 1 projet dans une petite ville (moins de 2 500 habitants), 2 dans une ville moyenne (2 500 à 20 000 habitants), 2 dans des grandes villes (plus de 20 000 habitants) ;
- 2 projets en partenariat avec l'association « Entreprendre pour Apprendre », sachant qu'elle est partenaire de 9 des projets.

NB : suite à l'abandon du projet de l'académie de Rouen, qui avait été initialement sélectionné, l'échantillon ne comporte pas de projet ayant une dimension internationale, sachant que seuls 2 projets étaient concernés au départ.

2.2.3. Phase 3 – Réalisation de deux vagues d'enquête qualitative

Une approche méthodologique **qualitative et longitudinale** a été retenue pour réaliser l'évaluation de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » : réalisation d'entretiens individuels semi-directifs avec les acteurs et partenaires éventuels des projets, observations non participantes de séances de travail avec les élèves et entretiens collectifs avec les bénéficiaires de l'expérimentation. Afin d'apprécier la montée en charge des dispositifs, l'évolution des pratiques et des perceptions des acteurs et des lycéens, deux vagues d'enquête qualitative successives ont été conduites au cours de l'année scolaire 2012-2013.

Cette méthodologie qualitative présente le double intérêt :

- d'être longitudinale : outre l'appréciation de la montée en charge de l'expérimentation, les chercheurs ont pu observer les bénéficiaires au début et à l'issue de la mise en œuvre des actions, ce qui permet d'en apprécier la plus-value ;
- de prendre en compte l'ensemble des parties prenantes (bénéficiaires, acteurs, partenaires) ce qui permet de disposer d'une vision croisée de l'effet pressenti par chacun.

Au total, 117 personnes ont été interrogées, dont 50 acteurs en entretiens individuels et 67 bénéficiaires en entretiens collectifs. 11 observations non participantes ont été conduites par le CREDOC, dont 9 séances à destination d'élèves bénéficiaires et 2 séances à destination d'enseignants bénéficiaires.

Acteurs interrogés	Effectif *
Personnel du ministère de l'Education Nationale	1
Personnel académique	6
Personnel de direction des établissements	6
Enseignants / chefs de travaux	23
Partenaires économiques et associatifs	14
Bénéficiaires (en entretien collectif)	67
Nombre total d'entretiens	117
Nombre d'observations non participantes	11

* les effectifs représentent le nombre d'entretiens réalisés, et non pas le nombre d'acteurs interrogés : les mêmes acteurs ont été interrogés à deux reprises à chaque fois que cela était pertinent (et dans la mesure du possible)

Chacune de ces deux vagues s'est articulée en trois volets complémentaires :

1. Des entretiens individuels avec les acteurs et partenaires du dispositif.

Les entretiens ont été réalisés en face-à-face et par téléphone auprès de personnels des académies pilotes (chargés de mission des enseignements techniques ou de la relation école-entreprise, inspecteurs d'académie), de la direction des établissements (proviseurs et proviseurs adjoints), des équipes pédagogiques qui portent les projets, ainsi qu'auprès des partenaires extérieurs (association d'aide à la création, partenaires économiques).

Ces échanges approfondis avaient pour objectif de comprendre les conditions de mise en œuvre de l'expérimentation, son déroulement et son impact. En particulier, les entretiens avec les acteurs et partenaires des dispositifs ont permis d'aborder :

- le contexte dans lequel l'expérimentation s'est déployée : contexte socio-économique local, description du profil des lycéens, projet de l'établissement et actions préexistantes ;
- la mise en place de l'expérimentation : moyens mobilisés, mobilisation des enseignants et des partenaires, sélection des élèves bénéficiaires,
- les objectifs du projet et les attentes des différents intervenants des projets au sein de l'établissement et au sein des structures partenaires ;
- la montée en charge du dispositif ;
- le bilan de l'expérimentation : impact sur l'organisation du lycée, les pratiques professionnelles des enseignants, les relations partenariales, les compétences des bénéficiaires.
- les perspectives à venir.

Outre les deux vagues d'entretiens en début et en fin d'année scolaire, des échanges fréquents par téléphone et par mail ont permis de maintenir un suivi continu du déroulement des projets.

2. Des entretiens collectifs avec des jeunes bénéficiaires du dispositif.

Deux réunions de groupe ont été organisées avec des élèves bénéficiaires (ou des enseignants bénéficiaires dans un cas) de l'expérimentation au sein de chaque établissement sélectionné pour l'évaluation. Ces entretiens collectifs ont favorisé un recueil spontané et vif de la parole des jeunes qui, en entretien individuel, ont parfois des difficultés à échanger avec des adultes.

Ces entretiens en groupe visaient à débattre de la pertinence de l'expérimentation mise en place ainsi qu'à comprendre les attentes, opinions et ressentis des jeunes bénéficiaires vis-à-vis du dispositif.

Plus précisément, le guide d'animation élaboré comportait les points suivants :

- Le projet d'orientation des jeunes : il s'agissait de cerner l'état d'avancée dans la définition d'un projet professionnel et son degré de réalisme afin d'en mesurer l'évolution éventuelle à l'issue de l'expérimentation.
- Les représentations sur le monde professionnel en général et l'entrepreneuriat en particulier, dans l'objectif de préciser le degré de proximité des élèves avec le monde économique et leur connaissance de ce qu'est l'entrepreneuriat avant et à l'issue de l'expérimentation.
- Les motivations à rejoindre le projet et les attentes des jeunes.
- Le vécu, les perceptions et l'opinion des jeunes au regard des actions suivies dans le cadre de l'expérimentation.
- Le bilan et les pistes d'amélioration envisagées par les jeunes.

3. Des observations *in situ* au sein de chaque établissement expérimentateur.

Pour chaque projet, deux à trois observations non participantes d'une demi-journée sur site ont été organisées afin d'assister aux actions mises en place au sein des établissements dans le cadre du projet expérimental.

Ces observations ont permis de :

- objectiver le discours des acteurs interrogés ;
- comprendre les dispositifs mis en place (objectif et séquençage des activités...) ;
- observer le niveau d'adhésion des jeunes (ou des enseignants bénéficiaires) ;
- appréhender les interactions qui se créent entre les élèves et leurs professeurs ainsi que la dynamique de groupe entre les jeunes ;
- identifier d'éventuelles difficultés rencontrées par les jeunes ou l'équipe pédagogique ;
- apprécier les points forts et points faibles du dispositif.

La grille d'observation élaborée dans le cadre de l'observation comprenait trois parties distinctes :

- Une description du contexte de l'intervention observée : la date, le lieu, le nombre, le profil et le rôle des intervenants et des élèves, les objectifs de la séance ;

- Des indicateurs sur le déroulement de la séance, et en particulier sur le niveau d'interactions entre les jeunes et les intervenants, ainsi qu'entre les jeunes entre eux et sur l'approche pédagogique et la mobilisation éventuelle d'outils spécifiques.
- Un recueil libre, précis et complet du déroulement de l'ensemble de la séance : description du contenu de l'intervention, de l'approche pédagogique, de la nature des outils éventuels et du comportement des jeunes notamment.

2.2.4. Phase 4 – Analyse évaluative et élaboration des recommandations

En s'appuyant sur les objectifs stratégiques de l'expérimentation identifiés par le FEJ et les objectifs opérationnels posés par les porteurs locaux des dispositifs au sein des établissements, le CREDOC a formulé un ensemble de questions évaluatives qui structurent le présent rapport.

- Quel est l'impact de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » sur les élèves bénéficiaires, à court et moyen terme ? En particulier concernant les domaines suivants :
 - les savoirs, c'est-à-dire les connaissances et représentations des jeunes, en particulier sur le monde de l'entreprise ;
 - les savoir-faire qui désignent les compétences techniques et opérationnelles ;
 - les savoir-être, soit le comportement des élèves et leur rapport aux autres ;
 - les savoir-agir, et en particulier la capacité à être autonome, à prendre des décisions et des initiatives, et à en assumer la responsabilité ;
 - l'orientation et l'insertion des élèves.
- Quel est l'impact de l'expérimentation sur le corps enseignant ?
 - sur les pratiques pédagogiques, la posture des enseignants ;
 - sur le fonctionnement des équipes pédagogiques.
- Quel est l'impact de l'expérimentation sur les établissements scolaires ?
- Quel est l'impact de l'expérimentation sur les liens entre l'école et le monde économique ?

Finalement, au regard de la pluralité des projets qui composent l'expérimentation, du point de vue des conditions de mise en œuvre, du public cible, des moyens mobilisés et surtout des actions proposées, quelles seraient les bonnes pratiques à diffuser dans une ambition de dissémination des dispositifs ?

2.3. Validité et portée des résultats de l'évaluation

La question de la validité des résultats de l'évaluation est double :

- Il s'agit d'une part de s'interroger sur la validité de l'échantillon sélectionné dans le cadre de l'évaluation et sur la **pertinence d'une extrapolation des conclusions de l'évaluation à l'ensemble de l'expérimentation** ;
- D'autre part, dans une perspective de généralisation, il s'agit également d'interroger la **portée des résultats, à la fois dans le temps** (quel est l'impact du dispositif à long

terme ?) **et dans l'espace** (dans quelle mesure les résultats observés sont-ils conditionnés aux contextes locaux de mise en œuvre de l'expérimentation ?).

2.3.1. La validité interne des résultats

Comme indiqué plus haut (partie 2.2.), le recueil d'information pour l'évaluation « développement de l'esprit d'entreprendre » s'est porté sur 5 projets, sélectionnés parmi les 28 projets financés dans le cadre de l'expérimentation. Cet échantillon a été sélectionné de manière à **rendre compte de la diversité de l'expérimentation dans son ensemble**, du point de vue des contextes géographiques, sociaux, économiques dans lesquels ils s'inscrivent, de la nature et de l'intensité des actions mises en place, des partenariats mobilisés, ou encore du public destinataire (enseignants ou élèves, filière et niveau de diplôme préparé notamment).

La taille de l'échantillon a été définie de manière à aborder finement la diversité des contextes et des actions mis en œuvre dans le cadre de l'expérimentation. L'échantillon a notamment permis d'appréhender des projets portant sur des dispositifs d'information et de sensibilisation ou encore des projets proposant un accompagnement vers la création de mini-entreprises.

Dans le cadre de cette évaluation, la méthodologie qualitative proposée ne comportait pas d'observation d'un groupe témoin (un échantillon d'élèves et d'enseignants qui présenterait un profil comparable à la population bénéficiaire mais qui n'aurait pas bénéficié de l'expérimentation). Ce type d'approche, mobilisé dans le cadre des évaluations quantitatives dites randomisées, permet d'isoler l'effet propre d'un dispositif, c'est-à-dire de distinguer les effets qui relèvent des actions suivies des évolutions liées au contexte plus global. Néanmoins, l'approche qualitative mise en place dans le cadre de l'évaluation de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » permet d'appréhender les effets propres du point de vue ses acteurs et bénéficiaires concernés.

Par ailleurs, la méthode est longitudinale, dans la mesure où les acteurs ont été interrogés et observés au début et à la fin de l'expérimentation. Ceci a permis d'observer les évolutions qui peuvent être attribuées au dispositif. D'autre part, l'ensemble des parties prenantes ont été interrogées (acteurs, partenaires et bénéficiaires), ce qui permet de disposer d'une vision croisée des effets attribuables au dispositif. Enfin, les observations réalisées sur site ont été l'occasion de confronter le discours des acteurs à la réalité.

Finalement, le nombre et la diversité des projets sélectionnés pour l'évaluation d'une part, et l'approche méthodologique longitudinale et croisée d'autre part, ont permis d'identifier les convergences de point de vue concernant les difficultés transversales, les bonnes pratiques et les effets du dispositif.

2.3.2. La validité externe des résultats

En ce qui concerne la portée des conclusions de l'évaluation au-delà de l'expérimentation, les résultats doivent être appréhendés avec une certaine prudence.

D'une part, seuls les effets à court et moyen termes ont pu être observés (1 an), le temps de l'évaluation n'ayant pas été suffisant pour suivre les acteurs bénéficiaires sur un temps long. Il n'a pas été possible, en particulier, d'identifier l'impact de l'expérimentation sur l'insertion professionnelle réelle des jeunes, la création d'entreprise et le taux de survie de ces entreprises, ou encore l'évolution des pratiques pédagogiques du milieu enseignant par exemple.

D'autre part, les établissements expérimentateurs se sont tous portés volontaires pour participer à l'expérimentation. Il est donc légitime de s'interroger sur la représentativité des contextes dans lesquels s'inscrivent les expérimentations. Cet effet est cependant à relativiser dans la mesure où 16 des 30 académies ont mis en place un ou plusieurs projets expérimentateurs.

Néanmoins, dans une perspective de généralisation, les contextes dans lesquels se sont inscrites les expérimentations permettent de disposer d'un cadre d'expérimentation suffisamment hétérogène : lycée professionnels et LEGT, contextes économiques et sociaux diversifiés (régions frontalières, nature des activités économiques locales, conditions d'insertion des jeunes diplômés...), relation école entreprise plus ou moins avancée.

3. Conditions de mises en œuvre et public cible

D'une manière générale, les académies qui ont fait remonter des projets dans le cadre de l'appel à projets « développement de l'esprit d'entreprendre » semblent être plutôt avancées dans le développement d'actions visant à rapprocher l'école et l'entreprise et à développer l'esprit d'entreprendre chez les élèves. La plupart des projets s'inscrivent donc dans le prolongement d'une dynamique préexistante. Plusieurs projets étaient en effet déjà en cours d'élaboration et l'appel à projets a souvent été vu comme une occasion de voir se concrétiser un projet mûri en amont.

Les cinq projets sélectionnés sont très divers dans leur contenu, le public¹⁸ auquel ils s'adressent, les objectifs spécifiques qu'ils poursuivent ainsi que le contexte dans lequel ils s'inscrivent. Ils ont en commun de proposer des dispositifs répondant à l'objectif de donner l'envie et les moyens aux lycéens et aux enseignants de développer des projets de création d'entreprise.

3.1. Déploiement et caractéristiques des projets faisant partie de l'échantillon pour l'évaluation

Les lycées expérimentateurs dans les académies de Clermont-Ferrand et de Strasbourg ont mis en place des projets de mini-entreprises. Dans les académies de Créteil et de Reims, les projets ont consisté en la création par les enseignants d'outils pédagogiques à destination

¹⁸ Notons que les porteurs des projets ne semblent pas avoir ciblé le public en fonction du sexe ; les filières générales, technologiques et professionnelles sont représentées dans leur diversité.

des élèves, respectivement un jeu sérieux et des modules innovants d'initiation à l'entrepreneuriat. Enfin, le projet académique sur Lyon concerne à la fois les lycées professionnels et les lycées d'enseignement général et technologique : des sessions d'information animées par la chambre de métiers et de l'artisanat (CMA) et l'agence pour la création d'entreprise (APCE) ont été organisées auprès d'enseignants et d'élèves.

3.1.1. Académie de Clermont-Ferrand : création d'une mini-entreprise dans la filière bois

Le projet expérimenté dans l'académie de Clermont-Ferrand s'inscrit une problématique de développement économique : malgré un taux de chômage en deçà de la moyenne nationale, le constat est celui d'un dynamisme économique en déclin, en grande partie lié au départ des jeunes diplômés vers d'autres régions jugées comme davantage porteuse d'opportunités professionnelles. L'enjeu actuel du territoire est celui d'un regain d'attractivité pour les habitants et les entreprises. Ainsi, l'expérimentation s'est inscrite dans une volonté de dynamisation du territoire en visant en particulier à inciter les jeunes à la création ou la reprise d'entreprises locales.

Le lycée a mis en œuvre un projet en trois phases :

- une première étape de sensibilisation et de formation à la création d'entreprise (année 2011-2012) ;
- une seconde phase de création d'une mini-entreprise (année 2012-2013) ;
- une troisième phase (hors expérimentation) de création d'entreprise en réel au sein des Résidences Jeunes Entrepreneurs. Financées par la communauté de communes du pays de Murat et la région Auvergne, ces projets offrent la possibilité à des jeunes entrepreneurs de bénéficier de la mise à disposition d'une résidence, d'une indemnité, ainsi que d'un accompagnement technique, matériel et juridique pour une durée maximale d'un an (année 2013-2014).

L'évaluation a concerné principalement la seconde étape de création d'une mini-entreprise. 12 élèves préparant un baccalauréat professionnel ou un CAP (post bac) en filière bois se sont portés volontaires pour monter le projet sur leur temps personnel. Le projet avait été proposé à deux classes, soit une trentaine d'élèves. Suite à une étude de marché, les « Gueules de bois » se sont lancés dans la fabrication en bois local et la vente sur commande de produit de signalétique et de mobilier d'extérieur.

Le lycée à mis à disposition des élèves les moyens matériels pour la réalisation de leur projet : mise à disposition d'une salle de classe dans laquelle ils se sont réunis une fois par semaine, utilisation des machines pour la fabrication des produits en bois.

Une enseignante d'anglais les a encadrés dans toutes les étapes de la création de la mini-entreprise. Elle estime son investissement à 6 à 7 heures hebdomadaires dont un quart seulement lui sont rémunérées (1 heure de mise à disposition par l'établissement et une demi-heure financée par le FEJ). Au cours de l'année scolaire, les jeunes et leur enseignante ont également été soutenus dans leurs démarches par le réseau local RELET (Réseau d'Echanges Lycée Entreprises Territoire) et l'association EPA (Entreprendre Pour Apprendre).

A l'issue de l'année scolaire, 7 élèves étaient toujours investis au sein de la mini-entreprise, et 3 ont été sélectionnés pour intégrer la Résidence Jeune Entrepreneur, et ont depuis la rentrée 2013 le statut d'entrepreneurs salariés.

Présentation RELET

Le Réseau d'Echanges Lycée Entreprises Territoire est une association créée en 2010 qui regroupe des communes, la Communauté de Communes, le Parc Régional des Volcans d'Auvergne, des entreprises de la première et de la deuxième transformation de la filière bois du département, des organisations professionnelles, et des représentants du lycée professionnel expérimentateur. L'objet du Réseau est de développer les synergies entre le lycée professionnel, les entreprises du territoire et les collectivités locales. Il s'agit en particulier de mettre en cohérence l'offre de formation du lycée professionnel et les besoins du territoire, ainsi que de renforcer l'implication de l'établissement dans les actions contribuant au développement du territoire et du tissu économique local.

Présentation EPA

Entreprendre pour Apprendre est une association implantée dans la plupart des régions françaises. Son action vise à initier les publics scolaires à la vie économique. Elle contribue pour cela principalement à la création de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire et supérieur. L'association met à disposition des jeunes et des équipes pédagogiques qui se lancent dans un projet de création de mini-entreprise des outils (un livret pédagogique retraçant les étapes d'un projet entrepreneurial) et un suivi par un référent.

3.1.2. Académie de Créteil : adaptation d'un jeu sérieux pour le cours de PFEG

L'académie de Créteil bénéficie d'un tissu économique dense. Le taux de chômage y est inférieur à la moyenne nationale. Selon les acteurs interrogés, les actions sur le thème du développement de l'esprit d'entreprendre y sont relativement limitées en dehors de ce qui est impulsé au niveau national (semaine école-entreprise, partenariats avec des associations visant au développement de l'entrepreneuriat).

Ce sont les inspecteurs d'académie des disciplines d'économie et de gestion qui ont été à l'initiative de la réponse à l'appel à projets du FEJ. Cette démarche s'inscrivait pour eux dans le cadre d'une réflexion déjà amorcée sur l'enrichissement des cours d'enseignement exploratoire PFEG (Principes Fondamentaux de l'Economie et de la Gestion). L'un des inspecteurs d'académie a proposé aux trois enseignantes d'un même lycée de s'associer à une entreprise spécialisée dans la conception et le développement d'activités pédagogiques multimédia en vue d'adapter un jeu sérieux préexistant pour une utilisation au sein de leurs cours auprès de classes de secondes. Le lycée expérimentateur est un lycée d'enseignement général et technologique avec une section professionnelle minoritaire.

Pour les porteurs, l'objectif était avant tout d'outiller les enseignants du cours de PFEG afin d'enrichir cet enseignement exploratoire. A l'issue de l'expérimentation, l'ambition était de proposer l'utilisation du jeu sérieux à l'ensemble des enseignants de PFEG de l'académie. L'utilisation du jeu sérieux visait à compléter l'enseignement PFEG en sensibilisant les élèves à l'entrepreneuriat et à les appuyer dans la construction de leur orientation, au travers de la découverte des métiers et du fonctionnement de l'entreprise.

L'année 2011-2012 a été consacrée à l'adaptation du jeu sur les propositions des enseignants, et dans la limite des contraintes techniques et du temps alloué par l'entreprise partenaire. Le jeu sérieux qui préexistait était en effet destiné aux micro-entrepreneurs des pays émergents et avait pour objectif principal de leur faire découvrir l'intérêt des technologies de l'information et de la communication dans la réalisation de leur projet entrepreneurial. Les adaptations ont principalement consisté en l'insertion de contenu, l'ajout de quizz afin de tester les acquis des élèves, et la création d'un support papier, ayant pour double objectif de guider l'élève dans la prise en main du jeu, et de travailler les notions abordées. Le jeu se compose de 6 missions associées chacune à une thématique économique :

- Mission 1 : Présentation de l'entreprise ;
- Mission 2 : Les technologies de l'information et de la communication dans l'entreprise et le développement durable ;
- Mission 3 : La gestion des ressources humaines ;
- Mission 4 : La gestion comptable ;
- Mission 5 : L'environnement juridique ;
- Mission 6 : La stratégie commerciale.

Les élèves bénéficiaires de cette expérimentation n'ont pas choisi volontairement de tester le jeu sérieux. La plupart d'entre eux se sont positionnés pour l'option PFEG, ce qui ne relève pas réellement du volontariat car ces élèves devaient obligatoirement choisir un des deux enseignements exploratoires proposés dans le domaine économique.

Les premiers tests auprès des élèves ont été réalisés à partir de décembre 2012 auprès de trois classes, dans le cadre de leurs cours de PFEG.

3.1.3. Académie de Lyon : formations à destination d'enseignants et d'élèves en lycée professionnel et en LEGT

La région Rhône-Alpes bénéficie du dynamisme économique de la métropole lyonnaise. Il s'agit d'un territoire plutôt urbain. Le rectorat a souhaité y proposer un programme académique de formation à destination des enseignants de lycées professionnels et de lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et de leurs élèves (élèves en lycées professionnels uniquement). Partant du constat que les mini-entreprises étaient déjà bien développées sur l'académie, le rectorat a souhaité saisir l'opportunité de l'appel à projets du FEJ pour proposer quelque chose de différent et expérimenter un programme de formation.

Des formations à destination des enseignants et de leurs élèves sur le thème de l'entrepreneuriat ont été mises en place au sein de plusieurs établissements de l'académie. La mission école entreprise du rectorat a piloté le projet en s'associant à la Chambre Régionale des Métiers et de l'Artisanat (CMA) de la région Rhône-Alpes et à l'Agence pour la création d'entreprise (APCE) pour la création du contenu pédagogique des formations et leur animation.

Ce projet comporte deux volets distincts.

Le volet lycée professionnel

Pour le volet lycée professionnel, des modules de formation à destination des enseignants et de leurs élèves ont été proposés à 6 lycées professionnels de la région. Le rectorat a souhaité cibler les lycées qui proposent des filières où, alors que les opportunités de création-reprise d'entreprises sont importantes, l'accès à l'information et aux ressources pour s'y préparer sont jugées trop peu développées (métiers de la mode, pressing, pâtisserie, boulangerie, hôtellerie).

Ces formations ont été animées par les CMA départementales de la région, sur la base d'outils de formation préexistants adaptés au public cible. 33 enseignants ont assisté à une formation d'une journée. Le contenu de la formation se décline en 4 temps :

- Présentation des perceptions liées à l'artisanat ;
- Définition et données de cadrage sur le secteur artisanal ;
- Présentation de la CMA et de ses missions ;
- Description des étapes de la création d'entreprise : de l'élaboration de l'idée au lancement de l'activité, en passant par le choix du statut juridique et les ressources mobilisables.

En parallèle, 177 élèves ont bénéficié d'une formation en 3 demi-journées dans lesquelles ont été abordées successivement :

- Les représentations des élèves quant au rôle de chef d'entreprise (test de personnalité) ;
- Une présentation du secteur de l'artisanat en général, du secteur dans lequel les élèves préparent leur métier, et de l'offre de services de la CMA ;
- Une description des étapes de la démarche entrepreneuriale.

Le volet LEGT

Pour le volet LEGT, des modules de formation ont été proposés à des enseignants en charge des enseignements CIT (Création et Innovation Technologique) et d'éco-gestion. Les 28 enseignants volontaires répartis en deux groupes ont participé à 5 journées de formation animées par des formateurs de l'APCE. Le contenu des formations a été créé par l'APCE en concertation avec le rectorat. La formation consistait en deux temps successifs :

- sensibilisation des enseignants à la démarche entrepreneuriale ;
- co-construction avec les enseignants d'une démarche pédagogique à destination de leurs élèves.

L'objectif du double projet académique est multiple. Il s'agit d'abord de créer un pool d'enseignants moteurs dans l'académie, qui soient outillés et formés pour participer au développement de l'esprit d'entreprendre chez leurs élèves. Pour les élèves directement formés par la CMA, la sensibilisation à l'entrepreneuriat s'inscrit dans un contexte économique local où la création-reprise d'entreprises offre des perspectives d'insertion professionnelle jugées intéressantes sur la région.

3.1.4. Académie de Reims : création et expérimentation de modules de formation à destination des élèves

Dans la région de Reims, les acteurs interrogés jugent la situation économique locale difficile : la région a été fortement touchée par la crise, et de nombreuses entreprises ont fermé depuis 2008. Le taux de chômage y est supérieur à la moyenne nationale. L'insertion des jeunes est très souvent conditionnée à leur mobilité régionale, en particulier vers l'Ile-de-France. Enfin, le réseau partenarial souffre de la proximité de la capitale qui concentre les têtes de réseaux économiques et associatifs.

Quelques initiatives sur le thème de l'entrepreneuriat avaient déjà été mises en place sur l'académie de Reims, en amont de l'expérimentation : en particulier, le rectorat a mis en place un tournoi de gestion où les lycéens qui suivent l'enseignement exploratoire d'économie et de gestion (PFEG) s'affrontent autour d'un jeu sérieux ; plus de 60 mini-entreprises sont par ailleurs actives sur l'académie.

La mission école entreprise et le GIP EFTLV (groupement d'intérêt public d'éducation et de formation tout au long de la vie) du rectorat ont vu l'appel à projets du FEJ comme l'opportunité de concrétiser un projet déjà envisagé en amont au niveau de l'académie : créer des modules de formation afin de développer les compétences entrepreneuriales chez les élèves – esprit d'équipe, esprit d'initiative, créativité, confiance en soi, persévérance et sens des responsabilités. Avec l'appui du chef de travaux de la section industrielle d'un lycée

professionnel de la région, deux enseignants se sont portés volontaires pour participer à la création des modules et les tester auprès des jeunes.

Le lycée expérimentateur est labellisé lycée des métiers. Le lycée prépare aux diplômes généraux, technologiques et professionnels de l'enseignement secondaire ainsi qu'à des diplômes de l'enseignement supérieur (BTS) dans de nombreuses filières (scientifique, sanitaire et social, transport, restauration...). Enfin, le lycée comprend également une antenne d'un centre GRETA (formations pour adultes proposées par l'Education Nationale).

L'objectif des porteurs était d'accompagner les élèves dans le développement de qualités entrepreneuriales favorables à un investissement dans un projet quel qu'il soit (entreprise, association, mais aussi en tant que salarié ou dans sa vie personnelle). La volonté était aussi d'impulser une dynamique dans la vie du lycée, le constat général étant celui d'un désengagement des élèves (constat d'une absence d'animation du foyer, pas de candidats aux élections des délégués de classes). Enfin, il s'agissait d'inciter le monde enseignant à élargir la pédagogie traditionnelle vers davantage de responsabilisation de l'élève.

Les enseignants, appuyés par le chef de travaux et le rectorat, ont d'abord recensé la littérature et les actions déjà existantes mises en place en faveur du développement de l'esprit d'entreprendre, en France et à l'étranger (notamment au Québec et en Belgique), ainsi que les potentiels partenaires mobilisables localement. Le rectorat a suivi le projet afin d'y apporter conseil et appui, du point de vue logistique et technique (ingénierie pédagogique et mise à disposition du matériel vidéo pour la réalisation d'interview d'entrepreneurs notamment), ainsi que pour la mobilisation de partenaires issus du monde économique (MEDEF, CCI).

Le projet a consisté en l'élaboration de 3 modules de 12 heures conçus pour être suivis successivement par les élèves ayant choisis cette option dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. En 2011-2012, les enseignants se sont réunis mensuellement (en présence ou non du chef de travaux et du rectorat) ainsi que durant les vacances scolaires. 120 heures (soit 60 heures pour chaque enseignant) ont été nécessaires pour la création des deux premiers modules. A l'issue de l'observation évaluative, le troisième module était toujours en cours d'élaboration afin d'être expérimenté auprès des élèves dès la rentrée 2013.

- Module 1, pour les élèves de seconde, « Mieux se connaître pour entreprendre » : quizz pour apprendre à se connaître, présentation des valeurs de l'entrepreneuriat, réalisation d'un mini-projet « produit » par petit groupe (réalisation d'un ballotin en carton).
- Module 2, pour les élèves de première « Travailler ensemble pour entreprendre » : l'importance de la collaboration dans le succès d'un projet, présentation de techniques de créativité et des profils d'entrepreneurs, réalisation d'une interview filmée de 2 entrepreneurs et réalisation d'un mini projet entrepreneurial de « service » pour l'établissement (le recyclage des papiers ou la signalétique dans l'établissement par exemple, laissé au choix des élèves).
- Module 3, pour les élèves de terminale « Prêt à entreprendre » : introduction de la notion de « challenge », recherche d'idées pouvant déboucher sur la création d'une entreprise, réalisation d'un projet choisi par les élèves sur plusieurs semaines.

En parallèle et en dehors du cadre de l'expérimentation, les enseignants ont élaboré un livret de formation à destination des enseignants qui souhaiteraient dispenser ces modules au sein de leur classe.

Dès la rentrée 2012, les deux premiers modules ont été expérimentés auprès de deux classes (une classe du lycée professionnel et une classe du LEGT) dans le cadre de l'accompagnement personnalisé.

3.1.5. Académie de Strasbourg : reprise d'une mini-entreprise pour la prévention des conduites à risque

En Alsace, la situation socio-économique locale est jugée par les acteurs interrogés plutôt plus favorable que dans la plupart des autres régions françaises : le bassin d'emploi a été touché par la crise de 2008 relativement tardivement, ce qui se traduit par un taux de chômage inférieur à la moyenne nationale. L'insertion des jeunes est en outre facilitée par la position frontalière de la région : la proximité de la Suisse et de l'Allemagne offre des opportunités d'insertion professionnelles intéressantes. Enfin, selon le rectorat, le tissu partenarial entre l'Education Nationale et le monde économique et associatif est dense, notamment en raison de l'influence des pratiques observées en Allemagne, où la relation école-entreprise est très avancée, en particulier en raison de l'importance des formations en alternance. En conséquence, le rectorat a mis en place de nombreuses actions en faveur du développement de la relation école-entreprise. En particulier, le rectorat encourage la mise en place de projets de mini-entreprises au sein des collèges et lycées de l'académie depuis plus de 5 ans. Sur plus de 40 mini-entreprises mises en place en 2012, deux projets ont été cofinancés par le FEJ.

Le lycée expérimentateur est labellisé lycée multi-métier. Le lycée prépare aux métiers de l'hôtellerie (CAP et BAC professionnels et technologiques) ainsi qu'à certains métiers du tertiaire (CAP vente, BAC professionnel service à la personne, commerce...). Enfin, le lycée dispense également la formation en apprentissage (BTS hôtellerie restauration notamment).

Le projet sélectionné pour l'évaluation concerne une mini-entreprise mise en place par des élèves préparant un BAC professionnel en 2011-2012 et reprise l'année suivante, en 2012-2013, par des jeunes préparant un CAP Commerce Multi-spécialité (CMS). Si pour les BAC pro, la mini-entreprise consistait en la commercialisation d'un espace publicitaire sur des kits de prévention (éthylotest, préservatifs, plaquette d'information), le projet des CAP a consisté en la préparation, l'organisation et l'animation de séances de prévention à destination d'autres lycéens, associées à la distribution des kits imaginés par leurs prédécesseurs (dans des forums ou au sein des établissements scolaires de la région).

A défaut d'intégrer des élèves de sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) dans le projet, ainsi que cela était initialement prévu, les élèves de CAP étaient majoritairement en classe SEGPA (ou déscolarisés) l'année précédente. Il s'agit donc de jeunes présentant des difficultés scolaires importantes.

Le projet « afterbox » se déroule essentiellement dans le cadre du cours de technique de vente (à raison de deux ou trois heures par semaine), mais aussi, de manière plus ponctuelle, dans le cadre du cours de français, l'enseignant intégrant certaines étapes du projet de mini-

entreprise dans son cours (rédaction des CV et lettres de motivation pour postuler aux postes de la mini-entreprise, rédaction des courriels pour mobiliser des partenaires économiques) voire en dehors des heures de cours, sur la base du volontariat élèves et enseignants.

Les élèves et leurs enseignants sont en outre accompagnés par l'association EPA, qui appuie les enseignants selon les besoins, assiste à quelques séances dans l'année, et fournit un livret pédagogique retraçant les étapes de la création de la mini-entreprise.

Ce projet de mini-entreprise est porté par un enseignant particulièrement investi dans la vie de l'établissement, et qui met en place une deuxième mini-entreprise en parallèle.

Pour les porteurs, l'objectif de ce projet est d'abord l'insertion socio-professionnelle des élèves au travers de :

- l'approfondissement de leurs connaissances sur le monde de l'entreprise (le fonctionnement de l'entreprise et les métiers),
- l'acquisition de qualités et compétences entrepreneuriales qui sont nécessaires à la réussite d'un parcours scolaire et professionnel : la confiance en soi, le travail en équipe, la responsabilité
- l'acquisition d'une première expérience concrète d'entrepreneur, qui peut impulser des vocations entrepreneuriales pour le future, ou, *a minima*, constitue un atout sur le CV.

Il s'agit aussi de remobiliser des élèves qui sont souvent dans la filière CAP CMS par défaut (faute d'avoir pu intégrer des filières sélectives) au travers de la création d'une dynamique collective et de la participation à un projet valorisant.

Enfin, pour l'académie, l'objectif à moyen terme est de diffuser ces projets à l'ensemble des établissements, afin qu'à l'issue de sa scolarité, chaque élève ait participé à au moins un projet de création d'une mini-entreprise.

3.2. Des projets hétérogènes

Ces projets se distinguent donc par le contexte socio-économique dans lequel ils s'inscrivent, leur contenu, l'intensité des actions qu'ils proposent (fréquence des interventions auprès des élèves), le public auquel ils s'adressent (niveaux et filières), le principe de sélection pour y participer (cours obligatoire ou volontariat), les modalités d'organisation du projet (heures de cours, heures personnelles) mais aussi dans les objectifs qu'ils poursuivent (outiller les enseignants, développer les compétences entrepreneuriales ou favoriser l'insertion professionnelle des élèves).

- Le tableau ci-après synthétise les principales caractéristiques de chaque projet.

		Académie de Clermont-Ferrand	Académie de Créteil	Académie de Lyon	Académie de Reims	Académie de Strasbourg
DEFINITION DU PROJET	Nom du projet	Envie d'entreprendre	Utiliser un jeu sérieux pour manager une entreprise	L'entrepreneuriat et les métiers de l'artisanat en lycées professionnel Enseignement d'exploration et entrepreneuriat en LEGT	Modules innovants de formation en entrepreneuriat	Afterbox
	Type de projet	Mini-entreprise	Jeu sérieux	Outil pédagogique	Outil pédagogique	Mini-entreprise
	Objectifs	Création d'une mini-entreprise et poursuite du projet en réel au sein d'une résidence pour jeunes entrepreneurs (hors cadre expérimental)	Sensibiliser les élèves à l'entrepreneuriat par des mises en situation virtuelle de gestion d'une entreprise	Sensibiliser les enseignants et leurs élèves à l'entrepreneuriat	Permettre aux élèves de développer les 6 attitudes de l'esprit d'entreprendre	Développer l'esprit d'entreprendre chez les élèves et découvrir concrètement l'entreprise
	Principales actions	Séances hebdomadaires de travail entre le jeune encadré par un professeur une fois sur deux	Adaptation du jeu sérieux et expérimentation auprès des élèves	Séances de formation à destination des enseignants et de leurs élèves	Création d'un outil pédagogique : 3 modules de formation à l'entrepreneuriat	Séances hebdomadaires de travail en vue du prolongement du projet de mini-entreprise de l'année précédente
ELEVES CONCERNES	Nombre d'établissements	1	1	Projet académique	1	1
	Type d'établissements	Lycée professionnel	LEGT	Lycées professionnels et LEGT	Lycée professionnel et LEGT	Lycée professionnel
	Niveau des classes	Bac Pro + CAP	2 ^{nde}	CAP, BAC	2 ^{nde} à Terminale	2 ^{nde} CAP
	Nombre d'élèves	12	70 (env.)	Lycée pro : 177	20 (env.)	15
	Cours concerné	Hors emploi du temps	Enseignement d'exploration PFEG	Lycée pro : enseignement technique LEGT : enseignements exploratoires	Accompagnement Personnalisé	Cours de réception, stockage, techniques de vente
ACTEURS ET PARTENAIRES	Nombre d'enseignants mobilisés	1	3	Lycée pro : 33 LEGT : 28	3	2
	Partenaires extérieurs principaux	Collectivités locales	Entreprise de e-learning	Réseau des CMA APCE	GIP EFTLV (rectorat)	Association EPA
	Niveau d'implication de l'académie	Faible	Moyen	Projet académique	Fort	Fort

4. Les effets observés

4.1. Les équipes pédagogiques expérimentatrices : adhésion et impact

Si on observe un impact intéressant de l'expérimentation sur les équipes pédagogiques, celui-ci se limite aux enseignants directement impliqués dans le programme (porteurs ou destinataires de l'expérimentation), qui, souvent volontaires et mus par des motivations personnelles fortes, ne sont peut-être pas représentatifs de l'ensemble du corps enseignant.

4.1.1. Entre volontariat et réticences

a) Le volontariat, clé de l'adhésion des enseignants

Les enseignants expérimentateurs étaient la plupart du temps **volontaires** pour s'engager dans l'expérimentation.

Les enseignants porteurs interrogés concèdent que la mise en place de ces dispositifs nécessite un investissement personnel souvent conséquent, qui ne peut être concédé qu'à condition **d'une motivation interne forte**. Interrogés sur leurs motivations, celles-ci relèvent d'une réflexion sur leur pratique pédagogique (volonté d'enseigner autrement, sortir des « bouquins ») et d'un goût de la nouveauté, « l'occasion de faire quelque chose de nouveau ». Enfin, plusieurs ont apprécié la dimension de « défi » inhérente à la mise en place d'un dispositif innovant.

Pour les enseignants porteurs de projet, le volontariat est un préalable indispensable. D'une part, mettre en œuvre un dispositif nouveau requiert en effet souvent un investissement personnel conséquent qui ne peut pas être imposé. D'autre part, les enseignants volontaires font preuve d'une motivation qui est indispensable pour impulser une dynamique auprès du reste des équipes, comme des élèves.

*« Ca ne peut pas marcher avec des profs qui ne veulent pas faire 1 minute de plus que leurs cours. Ce sont des projets chronophages ; ça ne peut pas être imposé, ça **doit reposer sur le volontariat** [...] tous les enseignants n'y sont pas prêts ». (Association, Strasbourg)*

*« Il faut une **adhésion** de la part du prof. On est vecteur par rapport aux élèves, si on est passionné, ça passera ». (Enseignant, Reims)*

*« **C'est bien d'avoir un accompagnateur très motivé** parce que parfois les élèves peuvent avoir un coup de mou et ça nous est arrivé » (Elèves, Clermont-Ferrand)*

Ainsi, la mise en place de l'expérimentation s'est appuyée localement sur les volontés individuelles des enseignants porteurs. Si les acteurs interrogés s'accordent sur l'idée qu'aucune connaissance préalable n'est requise pour mettre en place un projet visant au développement de l'esprit d'entreprendre, les échanges avec les équipes d'enseignants sur le terrain suggèrent qu'il y aurait un profil d'enseignant plus à même de s'investir sur ce type de projet. Ainsi, sur les 4 projets qui sont portés par des enseignants (hors Lyon), tous s'étaient déjà investis par ailleurs dans des projets (délégué d'entreprise, formateurs d'enseignants, mini-entreprise) et la plupart avaient une connaissance fine du monde de

l'entreprise, souvent au travers d'une expérience personnelle de création d'entreprise (l'enseignant lui-même ou son conjoint par exemple).

Dans le cas des dispositifs dont les enseignants sont les bénéficiaires des actions le volontariat des enseignants apparaît également comme un facteur discriminant du succès du dispositif.

A Lyon, l'académie a mis en place des modules de formation à destination des enseignants en LEGT et en lycée professionnel. Sur ces deux cibles, les modalités de mise en œuvre du dispositif ont différé. Ainsi, si dans un cas, le volontariat a été effectif, dans l'autre, les animateurs ont eu le sentiment que les enseignants étaient en fait « *désignés volontaires* ». Il en résulte un différentiel important d'adhésion.

Dans le cas des formations basées sur un volontariat réel, les propos des enseignants interrogés sur leurs motivations traduisent une réflexion déjà engagée sur le renouvellement de leur approche pédagogique et l'intérêt de la mise en place de projets sur le thème de l'entrepreneuriat avec les élèves : ainsi, certains souhaitaient s'informer et se former dans la perspective de mettre en place un programme de mini-entreprise, d'autres souhaitaient s'initier à une nouvelle approche pédagogique à mobiliser dans le cadre des cours traditionnels.

« En BTS tertiaire (compta, vente...) ils ne se projettent pas dans la création mais ça peut les motiver d'être sur du concret. C'est pas trop la cible mais ça change les méthodes pédagogiques [cette enseignante a souhaité suivre la formation pour adapter ses méthodes pédagogiques et non pas pour enrichir le contenu de son cours, qu'elle juge inadapté]. (Enseignante, Lyon)

Ces enseignants se déclarent en grande majorité très satisfaits des modules de formation qu'ils ont suivis.

Pour le deuxième volet en revanche, le bilan est plus mitigé. D'une part, une partie des enseignants n'était pas réellement volontaire pour suivre la formation, certains ayant été plutôt fortement incités par leur chef d'établissement. D'autre part, la dimension académique de la formation n'a pas facilité une concertation préalable au sein des établissements pour vérifier la disponibilité des enseignants sur le créneau envisagé. Les observations d'une séance de formation à destination d'un groupe d'enseignants rendent ainsi compte du manque d'enthousiasme d'une partie d'entre eux, qui ne se sont pas présentés ou ont dû quitter la séance avant son terme.

Compte rendu d'une séance d'observation non participante, Lyon.

13 enseignants étaient prévus, 6 étaient présents dont 1 doit partir au bout d'1 heure pour chercher son fils à l'école, puis 2 autres au bout de 2h. Le jour était visiblement proposé par les proviseurs sans concertation avec les enseignants et a été selon eux mal choisi (pas toujours prévu sur les heures de cours) [...] les enseignants notent mais semblent un peu largués.

b) La nécessité de valoriser l'investissement consenti par les enseignants pour entretenir l'engagement

Pour certains enseignants, l'investissement personnel qu'ils ont engagé dans l'expérimentation n'est pas suffisamment reconnu par leur hiérarchie, au sein de l'établissement ou au niveau national. Ce soutien, important pour tous, l'est peut-être davantage pour les enseignants qui débutent dans la profession, et sont davantage en recherche de soutien de leur hiérarchie.

« C'est surtout important pour les enseignants qui débutent, le fait de savoir que l'inspecteur les soutient, favorise leur démarche, intègre le projet dans les objectifs pédagogiques ». (Partenaire associatif de l'expérimentation)

L'investissement personnel peut représenter plusieurs heures supplémentaires hebdomadaires. De ce point de vue, de nombreux enseignants ont fait part de leur incompréhension par rapport à l'impossibilité de mobiliser la subvention du FEJ pour couvrir les heures supplémentaires engagées dans les projets par les enseignants. Face à ces difficultés comptables qui n'ont pas toujours trouvé d'issues réellement satisfaisantes, certains enseignants ne se sont pas sentis suffisamment reconnus dans leur investissement : ils ont confié avoir vécu la non-rémunération de leurs heures supplémentaires comme une absence d'intérêt pour le projet de la part de la direction de leur lycée.

« De plus, on a eu du mal à payer les heures sup... Le problème c'est surtout parce que cela montre le peu d'implication du lycée pour trouver des solutions » (Enseignant)

Même si ces enseignants se disent toujours motivés en fin d'expérimentation pour s'engager dans de nouveaux projets à l'avenir, le risque à terme est celui d'un essoufflement des bonnes volontés en l'absence de soutien institutionnel et financier.

c) Les freins potentiels à la mobilisation des enseignants

Sur certains sites, la mobilisation des enseignants pour la mise en place de l'expérimentation n'a pas suscité l'engouement attendu de la part des acteurs. Ainsi, dans un des établissements, l'appel à projets du FEJ a été relayé auprès de l'ensemble des enseignants afin de recenser les personnes volontaires pour s'investir : un seul enseignant était présent lors de la première réunion d'information (sur plus de 100 enseignants).

*« C'était pas parlant pour beaucoup de monde ! Ça reste marginal, ça reste étiqueté éco-gestion. [...] Les autres **ne se sont pas sentis concernés** par le projet. Mais c'est aussi parce que ça représente beaucoup de boulot certainement, du travail supplémentaire, et **tout le monde n'est pas prêt à s'investir autant** ». (Enseignant porteur de projet)*

« Il faut les « décomplexer » vis-à-vis de la notion d'entreprise, abaisser les freins. L'idée est de rester sur l'esprit d'entreprendre et non l'esprit d'entreprise, c'est très important, et ça passe mieux auprès des professeurs et des parents ». (Rectorat)

Selon les acteurs, ceci s'explique par le fait qu'une part importante du corps enseignant ne se sent pas concernée par le thème de l'entrepreneuriat. D'une part, ce sujet est souvent vu comme relevant de certaines disciplines, en particulier l'éco-gestion. D'autre part, de nombreux enseignants se montreraient réticents vis-à-vis de l'entrepreneuriat, notion liée à la transmission de valeurs économiques associées au libéralisme, qui se situeraient en dehors du cadre de la mission de l'Éducation Nationale.

*« Il faut dire que le mot entrepreneuriat, chez le corps professoral de base, c'est un peu un gros mot. C'est comme quand on a parlé hier soir d'indicateur de performance [rires] ». « **Ce mot est pas bien vu, et ça pour des raisons culturelles** » (Membre de la direction d'un lycée)*

« Moi je forme des citoyens, c'est la mission de l'Éducation Nationale, pas de former des acteurs économiques » (Enseignant)

4.1.2. Des projets qui renouvellent les pratiques et approches pédagogiques

Pour les enseignants, la mise en œuvre de l'expérimentation leur a permis de s'initier à la gestion de projet et de découvrir les ressorts des relations avec les acteurs du monde économique. Cela a également été l'occasion de tester une nouvelle approche pédagogique qui place l'élève davantage au cœur du processus d'apprentissage.

a) Une nouvelle approche pédagogique : le changement de posture de l'enseignant

Dans les 4 projets sélectionnés pour l'évaluation et qui sont portés par des enseignants, les porteurs ont souhaité renouveler l'approche pédagogique traditionnelle souvent jugée comme culpabilisante pour les élèves, en ce qu'elle relève davantage de la sanction que de l'encouragement : pour eux, l'erreur doit être davantage envisagée comme une source d'apprentissage.

*« Les modules innovants, attention, **c'est surtout pas un cours**, cela ne donne pas lieu à une notation. **Il n'y a pas de notes sanctions**. On n'est pas dans une classe mais dans une salle de réunion : l'idée de travail en équipe, le prof et les élèves » (Enseignant)*

*« On souhaite **briser la spirale négative où les élèves se voient comme des nuls**, n'ont pas conscience de leurs atouts [...] Ils ont un rôle à jouer, une responsabilité dans la mini, ils voient qu'on leur fait confiance » (Accompagnateur de projet associatif)*

L'expérimentation a alors été l'occasion de tester **une nouvelle posture de l'enseignant**, visant à **mettre l'élève au centre de l'apprentissage** et non plus simplement de transmettre la connaissance de manière descendante (de l'enseignant vers l'élève). Cela suppose pour les enseignants un renouvellement de la relation à l'élève au travers de la création d'un espace ouvert à l'expérience et à l'expression du jeune, dans lequel l'enseignant fait confiance à l'élève qui se retrouve dans des positions de prise de décision et de responsabilité. L'élève est en situation « d'autonomie encadrée ».

Les enseignants qui portent cette dynamique se voient d'avantage dans le rôle d'« animateur » plutôt que celui de professeur, ce qui a nécessité un changement de posture dans la dynamique relationnelle avec l'élève.

*« Pour enseigner ces modules, **il faut que les professeurs changent de posture**, qu'ils soient accompagnateur et animateur et non professeur, qu'ils disposent par exemple les tables en rond, etc., l'esprit d'entreprendre c'est tout un concept ». (Rectorat)*

Les observations ont permis de confronter ces ambitions à ce qui se passe réellement au sein de la classe. Pour l'un des projets de mini-entreprise, le positionnement de l'enseignant est clairement celui d'accompagnateur, et les élèves sont réellement autonomes dans la création de leur projet.

Dans d'autres cas en revanche, enseignants comme élèves ont du mal à totalement endosser ce changement de posture. Ainsi, les enseignants restent souvent très directifs dans les consignes et les étapes à suivre dans la conduite du projet. Lorsque les élèves sont davantage laissés en autonomie, l'observation révèle la difficulté pour eux d'assumer cette nouvelle responsabilité : ils restent très dépendants de leur enseignant et ont tendance à rechercher leur consentement préalable avant d'agir, de crainte de faire une erreur.

Extrait d'un compte rendu d'observation d'une séance avec les élèves

*Les élèves ont **peu d'autonomie**, plusieurs demandent confirmation de ce qu'il faut faire : « je mets quoi comme mot de passe ? Il faut remplir ça ? ». Il y a beaucoup de questions pour être certain de bien faire, les élèves ont peur de se tromper. [...] Il y a presque trop d'interactions entre l'enseignant et les élèves qui sont finalement très dépendants. Ils ont peur de faire une erreur.*

Néanmoins, aussi minime soit-il, ce changement de posture est remarqué par les élèves qui apprécient cette nouvelle dynamique relationnelle : « *c'est nous qui faisons le cours, presque* » (Elève). Du côté des enseignants, l'expérimentation est envisagée comme une étape dans un processus de renouvellement de leur approche pédagogique.

b) Un changement de culture : le travail en mode projet

L'expérimentation a souvent été l'occasion de constituer de nouvelles équipes de travail au sein des établissements : deux ou trois enseignants, et éventuellement un représentant de l'académie (personnel de la cellule école entreprise ou inspecteur d'académie). Sur d'autres sites, les enseignants porteurs ont su mobiliser certains de leurs collègues pour contribuer à l'expérimentation. Ainsi, l'enseignant du cours de français de la classe expérimentatrice dans l'académie de Strasbourg a intégré le projet de mini-entreprise des jeunes à son cours : appui à la rédaction de leurs lettres de motivation (dans le cadre des candidatures aux postes de la mini-entreprise) ou aide à la rédaction des mails à destination des clients ou fournisseurs par exemple.

Les projets ont ainsi été l'occasion de multiplier les temps de collaboration au sein de l'équipe porteuse, pour la coordination comme pour l'élaboration du contenu pédagogique. Cela a permis de renforcer les temps d'échanges entre les enseignants.

Enfin, les enseignants qui ont eu l'occasion d'assister aux comités de pilotage organisés dans le cadre du financement du FEJ ont apprécié l'opportunité de rencontrer d'autres enseignants mettant également en place un projet dans le cadre de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre ».

Les formations mises en place par l'académie de Lyon ont également constitué des occasions de rencontre entre des enseignants issus d'établissements différents, ce qui a favorisé des échanges de bonnes pratiques.

Compte rendu d'observation, Formation enseignants en LEGT, Lyon

*Les échanges entre collègues semblent riches, en particulier concernant **le retour d'expériences et la mise en place de projets pluridisciplinaires** : les profs discutent de ce qu'ils font chacun, de ce qui est le mieux, des avantages et inconvénients de chaque méthode. Selon les enseignants, les échanges ont également permis **une prise de recul par rapport aux pratiques individuelles**. Enfin, une **plateforme collaborative** a été mise en place pour que les enseignants puissent échanger leurs expériences, leurs outils, information... Néanmoins, au printemps 2013, celle-ci n'était que très peu utilisée.*

4.1.3. Des enseignants mieux « outillés » pour la mise en œuvre de projets futurs

Concernant le projet académique proposant des formations à destination des enseignants, les formateurs notent la plus-value d'une formation qui dispense des informations pratiques à destination d'enseignants qui n'ont parfois qu'une vision théorique du monde économique. Associé à une sensibilisation sur des approches pédagogiques innovantes,

certaines enseignants se sentent mieux outillés pour, à leur tour, se lancer dans un projet entrepreneurial avec leurs élèves.

La formation à destination des enseignants en lycée professionnel leur permet de mieux identifier les centres de **ressources qui peuvent servir de relais sur les projets entrepreneuriaux**. Elle constitue également une première source d'information sur les **étapes de la création d'entreprise**.

« L'avantage c'est que ça leur a permis de connaître la CMA, de savoir ce que c'est, de voir les prestations que proposent les organismes consulaires. Et en même temps, par rapport à la création d'entreprise, les profs se sont rendus compte qu'il y avait beaucoup de choses à faire car c'est un thème qui n'est pas du tout abordé dans le système scolaire classique ». (Formateur)

Cependant, la formation à destination des enseignants sur le volet lycée professionnel était relativement courte (une journée), les élèves bénéficiant par ailleurs de séances également animées par la CMA. En conséquence, il apparaît que ce format ne soit pas toujours suffisant pour que les enseignants se sentent préparés pour se lancer dans la mise en place d'un projet avec les élèves. Néanmoins, cela a parfois pu les aider à prendre conscience de l'intérêt de l'approche pour les élèves.

« C'est ce genre de questions qui intéresse les jeunes » (en réaction à la présentation des différentes aides liées à l'activité / à la personne / au territoire)... mais avec cette présentation je ne serai pas capable de leur restituer » (Enseignant bénéficiaire)

Pour les enseignants, plus souvent volontaires, qui ont bénéficié de la formation sur le volet LEGT, le bilan dressé est positif, notamment sur les **acquis pédagogiques**, ainsi qu'en témoigne cette enseignante qui a pris conscience de l'intérêt de donner d'avantage d'autonomie à ses élèves.

*« Ça donne envie de se lancer dans ce genre de démarche, et ça donne des outils avec **la carte mentale ou les techniques de créativité**, ce que je ne fais pas en classe car **je ne donne pas assez d'initiative** » (Enseignant bénéficiaire)*

Les enseignants qui envisageaient de se lancer dans un projet d'initiation à l'entrepreneuriat avec leurs élèves se sentent mieux outillés et se trouvent confortés dans leur projet. Interrogés à la rentrée 2013, plusieurs enseignants nous ont confié avoir initié la mise en place d'une mini-entreprise dans le cadre de leurs cours, ou l'organisation de l'intervention d'un entrepreneur au sein de leur classe par exemple. La formation apparaît dans leur discours comme une source d'information ayant favorisé cette démarche.

« J'ai pu grâce à cette formation mettre en place une mini entreprise en classe de seconde en PFEG avec le soutien de EPA. »

*« **Cette année, j'organise le témoignage de chefs d'entreprise dans ma classe grâce aux informations fournies lors de ce stage.** J'aimerais également utiliser les techniques de créativité mais cela peut paraître trop innovant pour des élèves donc tout dépendra de la réaction du groupe. » (Enseignants bénéficiaires)*

Les informations sur les étapes de la création d'entreprise, les ressources mobilisables, et l'intérêt d'approches pédagogiques innovantes viennent outiller les enseignants bénéficiaires : ces formations ont ainsi parfois donné une **impulsion dans la mise en place de projets** avec les élèves.

4.2. Les élèves : adhésion et impact

L'impact de l'expérimentation sur les élèves doit d'abord être analysé au regard de l'adhésion qu'elle a pu susciter chez ce public. Il s'agit ensuite d'en dresser le bilan au regard des résultats concernant l'évolution des acquis dans les domaines suivants :

- Le **savoir** et les connaissances acquises.
- Le **savoir-faire**, c'est-à-dire la capacité à réaliser un objectif en mobilisant les compétences techniques nécessaires.
- Le **savoir-être**, le comportement, et les compétences relationnelles, c'est-à-dire l'aptitude à travailler en équipe et à interagir avec les autres.
- Le **savoir-agir** et la confiance en soi, c'est-à-dire la capacité à mobiliser des ressources pour faire face à des situations inédites (autonomie et prise d'initiative).

Ceci a pu être appréhendé grâce à la double visite des chargés de recherche du CREDOC en début et en fin d'année scolaire, mais aussi grâce au croisement du regard des enseignants, formateurs et professionnels partenaires du projet.

L'évaluation permet de conclure à une plus-value des dispositifs comportant une dimension de mise en situation réelle sur les savoir-être et la confiance en soi des jeunes bénéficiaires.

- Les projets qui proposent une initiation à l'entrepreneuriat au travers d'une approche de type initiation / information (modules d'initiation ou jeu sérieux) permettent une première sensibilisation des élèves à la vie économique et aux enjeux de la création d'entreprise, mais n'ont pas d'impact observable sur les compétences des jeunes.
- Pour les programmes de mini-entreprise, on observe un impact positif sur les qualités relationnelles des jeunes (présentation de soi, travail en équipe), l'autonomie et la prise d'initiative. Finalement, les jeunes développent un « sentiment de compétence » qui, à moyen terme, peut venir infléchir les trajectoires scolaires et professionnelles.

L'évaluation n'a pas mis en évidence d'impact différencié de l'expérimentation en fonction du sexe. Rappelons que les différents projets ayant été déployés au sein de filières et de métiers diversifiés, le public cible est hétérogène du point de vue du sexe.

4.2.1. Une adhésion variable des élèves

Les séances d'observation au sein des établissements et l'animation d'entretiens de groupe avec les élèves ont permis d'évaluer l'adhésion des élèves vis-à-vis des programmes expérimentaux : appréciation de leurs motivations à rejoindre le projet, mesure de leur implication dans les actions proposées et recueil de leurs opinions sur les actions dont ils ont été les bénéficiaires.

Les motivations des jeunes à participer aux différents projets « développement de l'esprit d'entreprendre » varient en fonction de l'ampleur de l'investissement requis pour le projet et des modalités de recrutement. Le discours des jeunes n'est en effet pas le même selon

qu'ils aient été volontaires pour participer à un projet qui nécessite un investissement sur leur temps personnel, qu'il s'agisse d'un projet qui s'inscrit dans le cadre d'un cours optionnel, ou encore que le dispositif s'intègre dans le cadre d'un cours obligatoire pour lequel les jeunes n'ont pas candidaté.

a) Une adhésion forte aux dispositifs chez les élèves volontaires

Globalement, dans le cas des projets basés sur le volontariat des élèves, les jeunes sont plus à même d'exprimer les raisons de leur engagement. Ils ont en effet choisi de participer au projet ce qui suppose une réflexion en amont : ils associent alors leurs motivations à des objectifs souvent précis et expriment des attentes en termes d'acquisition de connaissances sur le fonctionnement des entreprises et les étapes d'une démarche entrepreneuriale. Plusieurs font état de projets à moyen ou à long terme de création d'entreprise – un jeune lycéen de seconde s'est même déjà lancé dans la création d'une junior association, les modules de formation à l'entrepreneuriat sont l'occasion pour lui de préciser son projet. Ce qu'ils attendent, c'est de mettre en pratique ce qu'ils peuvent aborder par ailleurs en cours, et comprendre le fonctionnement de l'entreprise au travers de toutes les fonctions qu'on y trouve : la gestion administrative, financière, commerciale, la production...

« Moi c'était le seul cours qui me plaisait. J'ai choisi spécifiquement cette option. J'avais vu l'info sur le site internet et le flyer. Je me suis dit que ça pouvait être que formateur, que j'allais apprendre des choses [...] Apprendre à gérer le budget par exemple, savoir vraiment gérer quelque chose. » (Élève)

« [les élèves] viennent toutes parce qu'elles veulent quelque chose [créer une entreprise] elles ont déjà bien enclenché la réflexion » (Formateur)

Pour eux, le projet « développement de l'esprit d'entreprendre » permet de mettre en pratique la théorie abordée en cours, et de compléter ce qu'ils ont pu appréhender lors de leurs premières expériences professionnelles.

« Ce qui m'intéresse c'est de créer une entreprise, faire le lien entre les cours et la réalité. Avoir des responsabilités. Au quotidien, c'est scolaire, c'est plus la théorie, on ne met pas en pratique ». (Élève)

« Chez un patron [au cours des stages] on apprend toujours les mêmes choses, c'est pas très diversifié, créer une entreprise on explore vraiment tout : comment faire des papiers... C'est de l'expérience en permanence, chez le patron on a le plan et on fabrique, là on fait les plans, on discute, on écrit beaucoup, on fait des calculs... » (Élève)

b) Une participation passive chez les élèves non volontaires

Dans le cas des projets pour lesquels les jeunes n'ont pas explicitement candidaté, la participation au programme est souvent passive. Ces jeunes se retrouvent à suivre cet enseignement sans l'avoir explicitement choisi, soit parce que l'initiation à l'esprit d'entreprendre s'est imposée à eux dans le cadre de leur cursus, en tant que cours obligatoire ; soit parce que le projet s'intègre dans un cours optionnel mais dans lequel ils se retrouvent par défaut, faute de place dans leur premier choix (enseignement exploratoire ou accompagnement personnalisé). Dans ce cas, si la plupart des jeunes se montrent ouverts sur l'enseignement et sont prêts à s'y intéresser, ils n'explicitent pas d'attentes.

« Moi personnellement je ne devais pas venir là, j'avais fait un vœu pour un AP dans la santé, on m'a mis là. Je suis arrivé le 1^{er} cours je ne savais absolument pas ce que j'allais faire. »

« Quelques jours après la rentrée, Mr M. a dit qu'on va créer une mini-entreprise. Il nous a expliqué comment ça s'est passé l'année dernière, qu'ils ont vendu des boîtes [malgré des relances, les jeunes

*n'expriment aucune attente et s'en tiennent à décrire ce qu'il est prévu dans le cadre du dispositif] On va les vendre, on va faire de la pub, on va gagner de l'argent, on va parler aux gens pour faire de la prévention »
« Moi les autres [option d'enseignement exploratoire] ne m'intéressaient pas, **il y avait que celui-là qui restait** »*

Certains jeunes en filière générale ont un rapport très pragmatique avec l'enseignement et ne voient pas l'intérêt d'une initiation à l'entrepreneuriat si cela n'est pas leur projet et que cela n'est pas directement lié à l'obtention du BAC.

*« Après en accompagnement personnalisé, on avait le choix de choisir histoire, pour nous améliorer, parce que après on a le bac. Pour le bac, cette filière là, pour moi ça ne va absolument pas me servir. Donc concrètement là, pour l'instant, **ça ne me servira à rien pour avoir le bac.** » (Élève, Reims)*

Finalement, les observations ont révélé que la plupart des élèves qui disaient avoir rejoint le cours par obligation ou par hasard se sont montrés peu enclins à participer activement aux actions proposées dans le cadre du dispositif. Les comptes rendu d'observation permettent de prendre la mesure de ce manque d'implication de la part des élèves.

Compte rendu d'observation non participante à Reims

*Seulement cinq élèves sont présents sur les 10 inscrits. Selon l'enseignant, 7 sont habituellement présents, les 3 autres ne se sont jamais présentés au cours : « certains **ne se sentent pas obligés d'assister à l'AP** » (enseignant). Pendant la séance, la participation des élèves est très faible, ils font le minimum. Ils répondent aux questions de l'enseignant uniquement après qu'il ait insisté longtemps et relancé les jeunes individuellement pour susciter une réaction de leur part. **Aucune dynamique collective.** Mais ils restent cependant attentifs. [...] Puis, passage en revue des 6 attitudes entrepreneuriales : **pas de participation, élèves mous.** N'osent pas répondre au prof ou répondent par un mot. C'est finalement le prof qui décèle les différentes valeurs.*

c) Un degré d'implication également fonction du caractère plus ou moins choisi de l'orientation scolaire

Le profil des élèves bénéficiaires de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » reflète la diversité de la cible souhaitée par le FEJ : des élèves en lycée professionnel, général ou technologique, préparant des diplômes de niveau et de filières variés (enseignement général, CAP ou BAC pro en vente, couture, menuiserie, pressing...).

Cette hétérogénéité du public des jeunes bénéficiaires quant à l'âge et à la filière de formation se traduit par des attitudes et représentations vis-à-vis du monde professionnel variés, qui, à leur tour, ne sont pas neutres quant au niveau d'adhésion des jeunes aux projets mis en œuvre. A cette première « variable » d'interprétation (la filière et le diplôme préparé) se juxtapose une deuxième grille d'analyse. En effet, les entretiens auprès des jeunes révèlent que leur adhésion au projet est aussi fonction du caractère plus ou moins choisi de leur orientation scolaire.

La question de l'orientation scolaire, centrale dans l'éducation secondaire, a fait l'objet de nombreuses études en sciences sociales¹⁹. Rappelons simplement que l'orientation dite « subie » ou « contrainte » est un phénomène fréquent au lycée. Ainsi, l'exploitation de

¹⁹ Pour une revue de la littérature synthétique, voir en particulier Landrier S., Nakkhili N., 2010, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaire en France », *Formation emploi*, n°109, janvier-mars.

l'enquête *Jeunes 2002*²⁰ dévoile que près de 40% des jeunes déclarent une orientation contrainte (parce que leur dernier vœu d'orientation à l'issue de la troisième ou de la seconde a été refusé et / ou en raison d'un niveau scolaire qu'ils ont jugé insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient).

Finalement, au regard de leur adhésion à l'expérimentation, les jeunes se distinguent clairement selon deux types d'attitudes :

- les « réticents » d'un côté, qui portent parfois un discours négatif vis-à-vis de l'entreprise et/ou sont plus souvent dans une attitude passive vis-à-vis de leur orientation ;
- et les « entrepreneurs en herbe » de l'autre, qui montrent davantage d'engouement à participer au projet, sont plus souvent acteurs de leur parcours scolaire et envisagent plus volontiers un projet de création-reprise d'entreprise dans leur vie professionnelle.

Des jeunes réticents : orientation subie et jeunes éloignés de l'entrepreneuriat

Les jeunes réticents vis-à-vis de l'entrepreneuriat portent un regard plutôt critique sur le monde de l'entreprise et / ou n'envisagent pas un projet de création-reprise d'entreprise, même à long terme : cela leur semble trop compliqué et trop risqué pour qu'ils s'imaginent se lancer un jour.

Qu'ils soient en filière LEGT ou en filière professionnelle, les jeunes de cette catégorie ne semblent pas être acteurs de leur orientation scolaire et suivent l'expérimentation par défaut, parce qu'il fallait choisir une option ou parce que l'expérimentation s'est greffée sur leurs cours obligatoires.

Les premiers entretiens auprès des jeunes préparant un CAP ont révélé chez eux une vision parfois **emprise de stéréotypes négatifs sur le monde économique**. Ces discours assez virulents doivent être lus au regard de la situation scolaire de ces jeunes : en échec scolaire, ils peuvent adopter une attitude de rejet vis-à-vis de ce que recouvre la norme dominante : l'école, mais aussi le monde de l'entreprise.

« Les employés c'est des esclaves. »

« Il faut savoir être faux cul pour travailler. Il faut sourire au client alors qu'on a envie de péter un câble. »

« Les secrétaires ne servent à rien. A faire le café, faire les papiers administratifs, l'emploi du temps, les horaires [...] C'est l'assistant du patron : ce que le patron n'a pas envie de faire, c'est elle qui le fait » (Elèves en CAP)

Par ailleurs, interrogés sur leurs éventuels projets de création d'entreprise, la réponse de la plupart des élèves en filière générale **révèle une aversion au risque et un défaut de confiance en soi**.

« Je ne voudrais pas être à mon compte. Je pense que ... C'est pas que j'y arriverais pas mais ça ne me donne pas trop envie. Avec tout le côté administratif, faut gérer... Alors je préfère être salarié, travailler dans un hôpital. Y a plus de responsabilités en étant à son compte, je sais pas si j'arriverai à gérer. Pour moi être à mon compte, jeune, à 25 ans je vois pas trop. » (Élève)

²⁰ Caille J.-P., 2005, « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Education & formations*, n°72, septembre. L'enquête *Jeunes 2002* a été réalisée par le Ministère de l'Éducation Nationale et la Direction de l'évaluation et de la prospective.

« Pour créer une entreprise, il faut avoir du cran. C'est chaud quand même. On démarre avec de l'argent mais on n'est pas sûr que ça marche, faut prendre des risques. **Ça fait peur** parce qu'après si on fait faillite on n'a plus rien. » (Élève en LEGT)

Notons que ce discours semble également prégnant en lycée professionnel, où la création d'entreprise est parfois vue comme une étape qui n'est franchissable qu'à l'issue d'une longue expérience, nécessaire à l'acquisition d'une maîtrise du métier et du fonctionnement de l'entreprise.

« On leur a dit qu'il faut 10 ans de compagnons puis 20 ans d'entreprise, tu te lances à 80 ans quoi. C'est ce que les patrons disent. On leur a fait du bourrage de crâne : **ils ont peur de se lancer** » « En France on n'y croit pas, aux US c'est un non-événement de créer une entreprise » (Elèves en BAC professionnel)

Des jeunes entrepreneurs en herbe : passionnés par le choix d'un métier créatif, plutôt en filières professionnelles et technologiques

A l'inverse, plusieurs élèves, notamment parmi les élèves préparant un diplôme professionnel, avaient déjà envisagé un projet de création d'entreprise ou d'association. Il s'agit toujours de jeunes passionnés dans un domaine créatif dont ils souhaitent faire leur métier (la musique, la couture, la menuiserie, la chapellerie) : ils sont acteurs de leur parcours, ont choisi leur orientation et ont déjà des projets formalisés pour leur insertion professionnelle.

« La plupart des jeunes ont un projet de création derrière donc ça les a interpellés. Pour vous donner une idée, sur 14 élèves, 13 ont un projet de création. » (Formateur, Lyon)

C'est le cas en particulier des jeunes préparant un diplôme dans la filière bois : ils envisagent leur futur métier comme une passion, et s'investissent dans leur mini-entreprise sur leur temps personnel par goût.

« C'est du travail en plus, si ça nous plaisait pas on le ferait pas » (Elève mini-entrepreneur)

A l'inverse des réticents, certains de ces jeunes semblent parfois manquer de réalisme quant aux enjeux de la création d'entreprise, et aux risques qui y sont associés.

« [Les élèves] se voient toutes artisanes mais elles ne parlent pas d'argent ! Elles ne se demandent pas comment elles vont en vivre alors qu'il faut quand même que ce soit viable. Il leur manque le côté financier, **elles sont dans leurs rêves**, elles sont dans le "créer pour créer", c'est-à-dire créer leurs propres vêtements, mais **elles ne sont pas réalistes** [très peu de débouchés dans ce métier en tant que créateur] » (Enseignante)

Finalement, l'adhésion des jeunes est d'autant plus importante qu'ils étaient volontaires pour participer au programme, mais également qu'ils sont acteurs de leur scolarité. Par ailleurs, les besoins des jeunes sont hétérogènes et semblent appeler à des réponses variées : **il s'agit davantage du « donner envie » pour les jeunes en filière générale ou qui n'ont pas choisi leur orientation, et du « donner les moyens » pour les jeunes en filière professionnelle, passionnés par leur métier**, qui souhaitent se lancer dans la création sans avoir toujours les connaissances et les compétences nécessaires.

4.2.2. Des résultats mitigés sur les « savoirs » : connaissances du monde économique

L'impact sur les connaissances des élèves est difficile à évaluer qualitativement, pour l'observateur extérieur comme pour les enseignants, aucun des projets ne faisant l'objet d'une évaluation des connaissances. Néanmoins, quelle que soit la forme prise par les projets – modules d'initiation à l'entrepreneuriat, jeu sérieux ou création d'une mini-entreprise – le « développement de l'esprit d'entreprendre » a été appréhendé au travers de la découverte des métiers et du fonctionnement de l'entreprise, et il paraît indispensable d'en estimer l'impact sur les jeunes.

a) Pour les élèves préparant un CAP : une première découverte du monde de l'entreprise sous forme ludique

Les enseignants soulignent l'intérêt de la mobilisation d'outils ludiques pour transmettre des connaissances auprès d'un jeune public qui, préparant un diplôme de niveau V (CAP), présente souvent des difficultés d'apprentissage avec les techniques d'enseignements traditionnelles. La plus-value de l'expérimentation a donc résidé dans la posture pédagogique adoptée : plutôt qu'un cours théorique présentant les concepts de l'économie et de la gestion, une approche par la mise en situation et le jeu permet d'appréhender des aspects théoriques sous une forme plus accessible pour ces jeunes. Ainsi, dans le cadre du dispositif expérimenté dans l'académie de Strasbourg, l'organigramme d'une entreprise est appréhendé au travers de la répartition des rôles au sein de la mini-entreprise et de l'attribution des fonctions correspondantes (le directeur, l'équipe commerciale, le gestionnaire des ressources-humaines ou encore le comptable).

« Le programme est abordé indirectement, les élèves se laissent prendre au jeu. Ils apprennent sans s'en rendre compte » (Enseignant)

Les notions appréhendées concernaient surtout les connaissances de base sur le fonctionnement de l'entreprise : l'organigramme de l'entreprise ou l'importance de la gestion d'un stock par exemple. Les échanges avec les élèves ont révélé qu'ils n'en renaient que quelques détails, sans en avoir, à ce stade, une vision d'ensemble, notamment sur les interactions entre les différentes fonctions dans l'entreprise et avec le monde extérieur.

« Là on sait ce qu'on fait. Par exemple, dans le stage y a un PDG, au moins je sais ce que c'est un PDG ou un comptable maintenant » (Elève en CAP)

« Certaines choses sont rentrées grâce à l'approche projet, comme l'utilité de tenir un stock, mais pas tout ! ». (Enseignant).

Dans l'académie de Lyon, l'importance du caractère ludique de la formation est également relevée par les formateurs de la CMA, qui ont dû adapter le contenu de leur formation lorsqu'ils s'adressaient aux jeunes préparant un CAP, certaines notions étant apparues comme trop théoriques et abstraites pour ce public.

« Pour les CAP, on a dû « adapter le discours » : on le voit tout de suite, s'ils réagissent ou pas, on passait vite sur des thématiques qui les dépassaient, on restait sur celles qui les accrochaient. Quand on arrive plus

*sur du technique, c'est plus dur. Il faut que ce soit interactif, ludique, qu'il y ait du débat et **que ce ne soit pas un cours** » (Formateur)*

L'expérimentation présente par ailleurs l'intérêt d'aborder des notions de gestion avec des élèves qui n'ont pas d'autre occasion d'appréhender ces aspects de la vie économique dans le cadre de leur cursus scolaire.

« La formation est très utile car ils n'ont pas de cours de gestion, etc. Les CAP sont vus comme des exécutants dans les textes de l'Education Nationale et du coup, ils n'ont pas de cours de gestion, de comptabilité ». (Enseignant)

Ainsi, pour les jeunes préparant un niveau de diplôme V, notamment ceux qui sont en échec scolaire, **l'expérimentation a favorisé une acquisition des connaissances de base** au travers d'**une pédagogie ludique**, basée sur **les interactions** entre les jeunes et le formateur.

b) Pour les autres, des apports théoriques potentiellement redondants avec d'autres enseignements

En ce qui concerne les dispositifs à destination de jeunes préparant un BAC (en LEGT ou en lycée professionnel) la plupart des élèves suivent en parallèle des cours d'économie et / ou de gestion dans lesquels les étapes et les concepts de la démarche entrepreneuriale sont abordés de manière plus approfondie du point de vue théorique que ce qui était prévu dans le cadre de l'expérimentation.

Certains jeunes ont fait part de leur lassitude face à des enseignements qu'ils jugent redondants.

*« Certaines choses abordées pendant le module ont été **déjà vues l'année dernière** [dans le cadre du cours de PFEG] comme les qualités pour fonder son entreprise [...] Mais moi je trouve que c'est **répétitif** ce qu'on fait, c'est quasiment pareil à chaque fois, si on regarde des vidéos, on complète des qualités tout le temps et une fois qu'on sait ça, **on n'apprend plus réellement** ». (Élève, Reims)*

C'est le cas également des élèves qui ont expérimenté le jeu sérieux. Si pour les enseignants, l'objectif est de voir sous un autre angle des notions préalablement abordées de manière théorique, les élèves ont le sentiment qu'il s'agit de redites qui ne permettent pas de mieux comprendre les concepts.

*« **On n'a rien appris**. En SES on parle déjà de l'entreprise, donc forcément du coup on n'apprend pas grand-chose. C'est un peu **la même chose**. SES c'est plus approfondi que PFEG, il faut réfléchir. C'est plus difficile [...] il n'y a pas vraiment de différence [dans le contenu des enseignements], c'est juste que c'est plus facile en fait » (Elèves, Créteil).*

Finalement, c'est surtout lorsque la théorie – appréhendée éventuellement dans le cadre d'un autre cours – se trouve concrétisée par une confrontation au réel – dans le cadre de la création d'une mini-entreprise – que les acquis sont les plus intéressants au regard des connaissances du monde de l'entreprise. Ainsi, sur Clermont-Ferrand, le programme pilote ne comprenait aucune transmission des connaissances théoriques de l'enseignante vers les jeunes. Néanmoins, tout au long de la création de leur mini-entreprise, les « Gueules de Bois » ont appris au quotidien au travers des différentes étapes de la création d'une entreprise : par exemple les différents statuts juridiques et les formes de gouvernance. Les jeunes ont en particulier été marqués par les sociétés coopératives et participatives (SCOP),

système découvert « concrètement » au travers de la rencontre de salariés d'une SCOP dans la filière bois.

4.2.3. Un impact limité sur les « savoir-faire » ou compétences techniques

Le savoir-faire désigne ici la capacité à mettre à l'œuvre les savoirs au travers de la connaissance des moyens pour la réalisation d'une tâche : il s'agit des compétences techniques et opérationnelles. Ces compétences ne peuvent donc se développer qu'au travers de l'expérience, de la mise en pratique des connaissances. Sur les projets proposant une mise en situation, on observe un impact sur l'apprentissage des savoir-faire liés à la gestion administrative et à la bureautique.

Les élèves ayant participé à la mini-entreprise de Strasbourg ont ainsi pu approfondir leur connaissances bureautiques (élaboration de planning sous Excel, envoi d'email) et mieux utiliser les outils de recherche sur internet (recherche de fournisseur pour constituer les « afterbox » : éthylotests et préservatifs).

Concernant la deuxième mini-entreprise, les jeunes ont dû s'initier à l'élaboration de bons de commande, l'émission de factures, mais aussi à des démarches administratives (élaboration d'une convention avec le lycée pour obtenir la mise à disposition du matériel et des locaux). Pour ce qui est des compétences techniques directement liées aux métiers pour lesquels ils se préparent (menuiserie, ébénisterie), plusieurs jeunes ont exprimé le fait qu'ils ne voient pas de plus-value liée à leur participation à l'expérimentation par rapport aux cours pratiques qu'ils ont par ailleurs.

« Pour moi ce qui m'intéresse dans ce projet c'est ce qui est administratif. L'atelier on en bouffe, on fait des stages, on sait comment ça fonctionne, comment une commande arrive. Après c'est d'où on part pour arriver à y a des ouvriers qui travaillent' [...] pour ça sinon on a de la théorie, pas de pratique. On ne pourrait pas créer une entreprise avec les cours de gestion qu'on a. On voit plutôt l'entreprise du côté du salarié : comment on lit une fiche de paye, tout ça. » (Elève).

Finalement, si la mise en pratique permet aux élèves de s'initier aux compétences administratives et gestionnaires nécessaires à un projet de création-reprise d'entreprise, l'expérimentation ne leur permet pas d'atteindre l'expertise suffisante pour être des gestionnaires autonomes (ce qui n'est d'ailleurs pas l'objectif de l'expérimentation). En termes de compétences « métier », les projets ne présentent pas de plus-value par rapport aux enseignements techniques déjà intégrés dans leur cursus scolaire.

4.2.4. De réels acquis en termes de « savoir-être » ou compétences relationnelles

Le savoir-être désigne ici la capacité d'un individu à interagir avec son environnement : ce sont les compétences sociales et relationnelles. C'est ici que semble résider l'essentiel de la plus-value de l'expérimentation.

a) Une première sensibilisation des jeunes dans le cadre des modules de formation

A Lyon, certains élèves ont pu prendre conscience de l'importance du savoir-être dans le cadre de la réalisation d'un projet entrepreneurial. La deuxième session de formation consistait à échanger sur les représentations qu'ont les jeunes sur les qualités requises pour un chef d'entreprise. Le « test du profil de l'entrepreneur » a permis aux élèves de réaliser qu'ils avaient tendance à valoriser les connaissances et compétences techniques et à sous-estimer l'importance des compétences relationnelles.

« [la formation] permet aussi de voir que ce n'est pas seulement du technique, que c'est tout un savoir-être pour être entrepreneur, tout un équilibre personnel » (Elève, Lyon)

b) De réels acquis en termes de compétences sociales, relationnelles et communicationnelles grâce aux mises en situations

Les dispositifs qui abordaient le développement de l'esprit d'entreprendre au travers de mises en situation ont permis aux élèves de se confronter aux exigences du monde de l'entreprise, en mettant à l'épreuve leurs qualités relationnelles.

Pour les jeunes bénéficiaires de l'académie de Strasbourg, les enseignants et les accompagnateurs insistent sur « le point de départ » où ces jeunes se trouvaient au moment du démarrage du projet afin de valoriser les acquis en termes de compétences : ces élèves présentaient en effet des difficultés scolaires importantes (la majorité d'entre eux sont issus de SEGPA ou étaient déscolarisés l'année précédente). **La première vague de recueil de données de l'évaluation a en effet été l'occasion de constater les difficultés d'expression de plusieurs d'entre eux** (difficultés à exprimer des idées cohérentes, mauvaise élocution, pauvreté du vocabulaire), ainsi que **les problèmes de discipline** (retards, inattentions, bavardages, non-respect des instructions de l'enseignant, ...). Au cours de l'année, les élèves ont été amenés à animer des sessions de sensibilisation aux conduites à risques auprès d'autres lycéens (risques liés à la consommation d'alcool et aux relations sexuelles non protégées), dans le cadre d'un forum ou au sein d'établissements scolaires de la région. Il leur a fallu échanger avec les proviseurs ou infirmiers des lycées partenaires et s'exprimer en public. A l'issue du programme, le bilan dressé par les acteurs est positif : au travers de l'expérience de la mini-entreprise, les jeunes ont compris **l'importance de la présentation de soi** (ils ont mis en place un code vestimentaire pour ces sessions) et ont été capables, à plusieurs reprises, de **s'exprimer à l'oral devant un auditoire composé de plusieurs dizaines de lycéens et d'enseignants**.

*« Ils ont **intégré les codes de l'entreprise**. Ça projette les élèves dans les situations professionnelles futures » (Enseignant)*

*« Les élèves ont progressé sur le projet, ils ont évolué dans leur capacité à **prendre la parole à l'oral**, à présenter leur projet » (Partenaire associatif)*

*« J'ai vu comment **me comporter avec un client** » (Elève d'une mini-entreprise hors expérimentation)*

L'impact n'est cependant réellement positif que pour une partie des élèves, ceux qui se montraient davantage investis dès le démarrage du dispositif (pour rappel, le projet s'est intégré dans le cadre des cours obligatoires suivis par les élèves, et non sur la base du volontariat). Pour ces jeunes qui représentent une petite moitié de la classe, les observations réalisées en fin d'année scolaire, permettent de conclure à des progrès en termes de

communication orale et d'aisance relationnelle : les élèves se sont montrés plus à même de présenter leur projet, les objectifs et actions engagées, mais aussi d'échanger de manière informelle avec le chargé de recherche du CREDOC.

Enfin, sur Clermont-Ferrand, les élèves étaient davantage en autonomie dans la création et le développement de leur mini-entreprise. Ils se sont ainsi retrouvés « en première » ligne pour présenter leur projet directement auprès du maire d'une commune qui souhaitait passer une commande pour installer des bancs en bois dans sa ville.

*« Les élèves participants ont déjà changé au niveau de la **maturité, du commercial, du relationnel** »
(Enseignant, Clermont-Ferrand)*

c) Un impact sur la cohésion de groupe : travail en équipe et gestion des conflits

La participation à un projet en groupe contribue à renforcer voire à créer une **cohésion de groupe** au sein des classes concernées. A l'occasion d'un concours régional des mini-entreprises accompagnées par EPA, le CREDOC a pu recenser les retours d'une vingtaine d'équipes de lycéens ayant créé des mini-entreprises dans des domaines aussi variés que la production et commercialisation de produits créatifs ou innovants (bijoux, porte-vélo, livre), la vente, et les services (recyclage par exemple). Malgré la diversité des projets montés, les premiers apprentissages que retiennent la quasi-totalité des jeunes interrogés sont « *l'esprit d'équipe et l'entraide* ».

Les élèves ont le sentiment de prendre part à une même « aventure humaine » (Clermont-Ferrand), et de dépendre les uns des autres pour faire avancer le projet dans le bon sens. Dans le cas des mini-entreprises qui supposent un investissement conséquent sur toute une année scolaire, les jeunes prennent conscience de l'importance de la solidarité et de la complémentarité des membres d'une équipe.

*« **Tout seul je ne tenterais pas le truc**, c'est impossible, je n'aurais pas assez la motivation, je me planterais, la compta je ne supporterais pas ça je laisserais tomber : tous les papiers, etc... »
« **Déjà ça nous rapproche tous ensemble** » (Elèves mini-entrepreneurs)*

La création de liens entre les jeunes bénéficiaires est favorable à l'acquisition de connaissances, au travers d'un effet d'émulation collective.

*« Elles se posent plus de questions, en discutent entre elles, ce qui fait sûrement avancer les choses ».
(Formateur)*

Les projets peuvent également faire émerger des **conflits interpersonnels dont la gestion est source d'enseignements**. Périodiquement, les élèves sont confrontés à des moments difficiles dans la construction du projet, notamment lors de la prise de décisions importantes ou à l'arrivée d'échéances clés (le concours régional des mini-entreprises par exemple). Peuvent alors apparaître des désaccords et des tensions au sein du groupe, qui, dès lors qu'un compromis est élaboré, viennent renforcer les compétences relationnelles des jeunes.

Dans le cas du projet de mini-entreprise Afterbox, de vives tensions ont émergé entre certains jeunes. Qualifiées de « conflits de personnalité » par l'enseignant, elles n'ont pas trouvé d'issue satisfaisante, et seule une partie de la classe est restée impliquée dans le projet jusqu'à son terme. Néanmoins, les jeunes toujours investis dans le dispositif retiennent les apprentissages en termes de recherche de solution.

L'expérience leur a aussi appris à gérer les conflits qui ont été fréquents en cours d'année.

*« On faisait des réunions presque de famille pour voir ce qui n'allait pas, discuter, trouver des solutions »
(Elève en CAP, mini-entrepreneur)*

4.2.5. Des résultats sur les « savoir-agir » : autonomie et prise d'initiative

Depuis 2006, « l'autonomie et l'initiative » font partie du socle commun de connaissances et de compétences défini par le ministère de l'Éducation Nationale : au même titre que la maîtrise de la langue française ou des opérations mathématiques par exemple, chaque élève doit, à l'issue de sa scolarité, apprendre à « être autonome dans son travail, s'engager dans un projet et le mener à terme, construire son projet d'orientation »²¹.

La possibilité pour les élèves d'agir en autonomie et de prendre des initiatives suppose la création d'un **espace de liberté** souvent nouveau pour les élèves comme pour leurs enseignants, qui n'y parviennent pas toujours.

Extrait du compte rendu d'observation du concours régional des mini-entreprises

Certains profs ont du mal à laisser le projet aux élèves « ils les maternent trop ». Une enseignante s'est habillée comme ses élèves et est passée devant le jury bien que ce soit contraire au règlement.

Favoriser le développement de l'autonomie et de la prise d'initiative suppose de permettre à l'élève de se confronter à des difficultés face auxquelles il sera contraint de trouver les ressources par lui-même afin d'y apporter une réponse.

C'est ce que les enseignants qui ont mis en place le jeu sérieux ont souhaité, en outillant les jeunes d'un guide d'utilisation plutôt qu'en leur dictant les étapes à suivre : les jeunes sont contraints de mobiliser par eux-mêmes des sources d'information pour avancer dans le jeu.

*« On se débrouille un peu tout seul, on a la feuille. C'est mieux parce que **sinon on a constamment quelqu'un derrière notre dos.** » (Elève, Créteil)*

Dans le cadre d'une mini-entreprise, un enseignant a créé une entreprise de conseil fictive à laquelle les jeunes devaient faire appel pour obtenir un conseil afin de les « responsabiliser » et de les inciter à prendre davantage de décisions sans attendre l'aval de leur professeur.

Dans le cas du projet de mini-entreprise des « Gueules de Bois », une part importante du projet s'est déroulée sans encadrement pour les jeunes : une fois sur deux, leurs réunions hebdomadaires se faisaient en l'absence de leur enseignante. Les jeunes se sont alors retrouvés en situation de prendre des décisions parfois difficiles par eux-mêmes – éventuellement en sollicitant conseil auprès des interlocuteurs pertinents.

« Au début de l'année, on a dû refuser une commande, ils nous demandaient un délai trop serré, on était encore dans la partie administrative de la création de l'entreprise, on n'avait pas encore commencé la partie technique » (Elève, Clermont-Ferrand)

L'acquisition du savoir-agir est donc conditionnée à la possibilité pour l'élève d'être en situation de liberté face à des prises de décision : les jeunes se trouvent dans un contexte favorable à l'expérimentation de la prise d'initiative.

²¹ Site internet du ministère de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/>

Enfin, le sentiment de liberté dans l'action apparaît comme un préalable nécessaire à l'appropriation du projet par l'élève, son adhésion, et donc son engagement dans le dispositif. C'est le postulat de la théorie de l'engagement.

La théorie de l'engagement²²

La théorie de l'engagement, imaginée par Kiesler dans les années 1970²³ comprend deux hypothèses centrales :

- Seuls nos actes nous engagent ;
- Le sentiment de liberté lors de l'émission des actes est la condition essentielle de l'engagement.

4.2.6. Un impact sur la capacité des jeunes à devenir acteurs de leur parcours

Les projets proposant une approche pédagogique par la mise en situation de l'élève ont été favorables au développement de l'estime de soi des jeunes bénéficiaires au travers d'une meilleure appréciation de leurs atouts, et d'une dédramatisation de leurs faiblesses. A moyen terme, le développement de la confiance en soi peut impacter les trajectoires scolaires et professionnelles de jeunes qui deviennent acteurs de leur parcours.

a) Un espace d'expérimentation pour le jeune, favorable au développement de la confiance en soi

Sur certains sites, et de manière plus ou moins aboutie, l'expérimentation a permis la mise en place d'un contexte favorable à l'expression du jeune, une sorte « d'espace des possibles » où le lycéen peut se mettre en danger, expérimenter échecs comme réussites. Cet espace d'expérimentation ne peut s'ouvrir que dans un contexte de confiance réciproque entre l'élève et l'enseignant : le jeune se voit accorder la confiance et la considération de l'adulte, qui, en retour, ne le sanctionne plus en cas d'échec.

Les élèves apprécient ces nouvelles perspectives :

« Ce qui est bien, c'est que ça ne soit pas noté, il n'y a pas de contrôle. Je pense qu'on serait plus stressé, ou quelque chose comme ça. Il faut pas de devoir, le soir. Faut pas être forcé, forcé d'aimer cette matière. Avec la note je me sens obligé : de réviser, d'apprendre, de bien suivre en cours. Si je n'aime vraiment pas, à force ça va m'énerver. Je vais venir dans le cours et je vais même plus m'y intéresser ». (Élève)

« Ils ont un rôle à jouer, une responsabilité dans la mini : ils voient qu'on leur fait confiance [...] ils se sentent valorisés, ce sont souvent des élèves qui sont dénigrés au collège » (Enseignant)

Dans ce contexte, le jeune peut expérimenter ses propres compétences et apprendre à se connaître. La connaissance de soi constitue une étape préalable clé pour plusieurs porteurs interrogés : pour eux, la démarche entrepreneuriale – tout comme le choix d'orientation scolaire – nécessite d'avoir identifié ses capacités et qualités, mais aussi ses lacunes et

²² Cohen-Scali V., 2004, « Travailler en étudiant : les enjeux pour l'insertion professionnelle », *Cahier de recherche du Crédoc*, n° C199, juillet.

²³ Kiesler, 1971, "The Psychology of Commitment", *Academic Press*, New York.

faiblesses. A Reims par exemple, la première séance du module 1 était consacrée à cette découverte de soi : les élèves étaient invités à répondre à un questionnaire, permettant de dresser leur « profil » sous la forme d'un cadran multidimensionnel. Ce module a été apprécié des élèves qui se sont sentis confortés dans les qualités qu'ils s'attribuaient déjà.

« Ce module, c'est réellement apprendre à se connaître parce que pour entreprendre, le chemin est long, faut apprendre à se connaître » (Enseignant)

« On a aussi appris à se connaître à travers un logiciel, là c'est pour trouver ses propres qualités, et ça c'était intéressant » (Elève)

Dans les projets de mini-entreprise, les jeunes sont ensuite invités à tester « en réel » leurs limites : les échecs, non sanctionnés, peuvent être appréhendés comme des sources d'enseignement.

Les succès, valorisés individuellement mais aussi dans le regard des enseignants, des autres élèves et jusqu'à la communauté locale (les projets de mini-entreprise font souvent l'objet de relais dans les médias locaux) contribuent à renforcer l'estime de soi des jeunes.

« Les autres élèves sont « bluffés » : on est pris en considération » (élève, Clermont-Ferrand)

« Il y a au moins quelqu'un qui s'intéresse à nous. A part [les enseignants qui encadrent le projet], les autres ils s'en foutent de nous » (élève mini-entrepreneur)

« Le positif est que ces jeunes filles ont eu le sentiment d'être valorisées (intervenant extérieur, etc.). (Formateur)

« Ça montre qu'ils peuvent faire autre chose que la blanchisserie, ils ont quelque chose dans la tête » (Enseignant, concours des mini).

« Ils sortent de l'étiquette « on est en CAP on ne fera rien de notre vie » : là ils font quelque chose jusqu'au bout, ils ont une réussite » (Partenaire associatif)

Ces expériences positives viennent renforcer le sentiment de compétence, la confiance en soi des jeunes. Les études sur ce champ ont montré l'influence du sentiment de compétence sur les choix d'orientation.

L'influence du sentiment de compétence dans les choix d'orientation²⁴

Le sentiment de compétence, théorisé par A. Bandura²⁵ (self-efficacy) désigne les jugements que les individus portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné.

La persistance de certains comportements et actions est déterminée par la manière dont l'individu perçoit ses capacités à faire face à certains challenges de l'environnement. Les sentiments des individus sur leur capacité à réussir dans certaines situations affectent le choix de leurs activités, les efforts fournis pour atteindre un but, les motivations à entreprendre. Le sentiment de compétence peut être influencé par certaines expériences, comme des expériences de performance (réussir à atteindre son but dans certaines situations), les expériences imaginaires (s'imaginer en train de réussir), l'observation (voir quelqu'un qui nous ressemble réussir), ou encore certaines stratégies d'apprentissage (par exemple des techniques qui permettent d'apprendre ou de se comporter plus efficacement).

Les travaux de recherche ont montré que le sentiment de compétence préfigurait les choix d'orientation et les trajectoires de carrière²⁶.

b) Un effet potentiel à moyen terme sur l'insertion professionnelle de certains bénéficiaires

L'évaluation ne permet pas de suivre les élèves sur une temporalité suffisante pour objectiver l'impact de l'expérimentation sur le parcours des bénéficiaires. Néanmoins, les projets de mini-entreprises laissent présager un impact positif sur l'insertion professionnelle de certains jeunes : cela tient davantage à la nature du dispositif expérimenté qu'au profil de l'élève.

D'abord, au travers de la découverte - en situation réelle - du monde professionnel (découverte des métiers et du fonctionnement d'une entreprise, de la relation commerciale, rencontre avec des professionnels ...) et de l'acquisition des savoirs-être valorisés dans l'entreprise (compétences relationnelles), les jeunes sont mieux outillés, à la fois pour définir leur choix d'orientation scolaire et professionnelle, mais aussi pour leurs futurs contacts avec le monde du travail.

En outre, le renforcement du sentiment de compétence est favorable à une remobilisation du jeune sur son parcours scolaire, et à des choix d'orientation plus ambitieux. Les élèves qui présentent des difficultés scolaires et ont connu de nombreux échecs au cours de leur scolarité n'osent en effet pas toujours candidater dans des filières sélectives.

Compte rendu d'observation, Strasbourg

L'enseignant fait le constat d'une insertion positive des sortants de l'expérimentation l'année dernière : bilan de l'orientation des jeunes en BAC pro (diplômés en 2012) : « sur 22, 2 ou 3 sont en emploi, 14 poursuivent

²⁴ Angotti M., Aldeghi I., Brezault M., Olm C., Cohen-Scali V., 2008, « Deuxième chance ? La prise en charge des jeunes éloignés de l'emploi de qualité », *Cahier de recherche du Crédoc*, n° 257, décembre.

²⁵ Bandura A., 1986, "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory", Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

²⁶ N. Betz et G. Hackett, 1995, "Self-efficacy and Career Choice and development", in J. Maddux (ed.), *Self Efficacy, Adaptation and Adjustment*, Plenum Press.

des études supérieures (dont BTS et classe prépa en 3 ans pour les jeunes issus BAC pro ». Les autres années, le prof ne comptait que 3 ou 4 poursuites d'études.

Pour les acteurs comme pour les jeunes, ces acquis vont au-delà de ce que des lycéens peuvent apprendre dans le cadre d'un stage, où leur rôle est souvent limité à une tâche technique ; ou par rapport à un cours qui reste soit trop théorique, soit exclusivement technique. Finalement, au travers de la création d'une mini-entreprise, les jeunes ont une occasion unique de s'immerger dans toutes les étapes de la production : depuis l'idée de la conception d'un produit jusqu'à sa commercialisation.

« Ça permet d'apercevoir ce qu'est l'entreprise au-delà du stage qui se résume souvent à des tâches d'exécution peu intéressantes. Permet d'être plus attentif à l'organisation. De mieux comprendre les décisions de leurs supérieurs ». (Personnel académique)

« L'atelier on en bouffe, on fait des stages, on sait comment ça fonctionne, comment une commande arrive. Après c'est d'où on part pour arriver à y a des ouvriers qui travaillent. » « Pour ça sinon on a de la théorie, pas de pratique. [...] On comprend vraiment tout de a à z (Elève mini-entrepreneur)

Finalement, l'expérience constitue une véritable première expérience professionnelle

« Un plus sur le CV » (personnel académique)

Enfin, la création d'une mini-entreprise peut susciter l'envie d'un projet de création chez les jeunes, tout en donnant un aperçu des moyens nécessaires (les connaissances et compétences à mobiliser). C'est le cas à Clermont-Ferrand où trois lycéens diplômés se sont lancés dans la création d'une entreprise réelle avec le soutien financier et technique des collectivités locales.

4.2.7. Les études au second plan : un effet pervers potentiel démenti

Soulevé par quelques acteurs interrogés, la question de l'effet négatif de ces projets sur la réussite scolaire se pose : on peut imaginer que certains projets, qui, on l'a vu, nécessitent un investissement conséquent de la part des élèves, puissent se faire au détriment de l'apprentissage des connaissances et savoir-faire nécessaires à l'obtention du diplôme préparé. Une autre crainte serait de voir certains élèves se lancer dans des projets de création au détriment de la poursuite de leurs études supérieures.

*« Lors de l'exercice de créativité [recherche d'idée pour une création d'entreprise], **on laisse croire que toute idée est réalisable**. Certains profs ont fait remarquer au tout début de la journée de formation que l'objectif est également de montrer aux jeunes les difficultés qu'il y a à créer son entreprise, quand est-ce qu'il faut savoir s'arrêter, etc. » (formateur)*

Sur l'un des projets, les lycéens ont créé leur mini-entreprise exclusivement sur leur temps personnel : ils reconnaissent être davantage fatigués par les heures supplémentaires engagées pour leur projet, et il leur semblerait judicieux d'intégrer une partie du projet sur les heures de cours habituelles. Néanmoins, l'investissement personnel leur semble incontournable, notamment pour mettre à l'épreuve la motivation de chacun, clé de réussite du projet.

*« C'était **fatigant**, déjà qu'on fait des journées de 9h, plus le week-end »*

«Il faudrait inclure le projet aux cours, ce qui nous manquait c'est le temps, inclure ça dans les ateliers c'est peut-être compliqué mais en CAP [...] il faut aussi une partie sur le temps personnel sinon y a pas de motivation, y en a qui vont faire acte de présence, ça leur apportera rien » (Elèves mini-entrepreneurs)

Finalement, sur les cinq projets faisant partie de l'échantillon de l'évaluation, aucun impact négatif n'a été identifié. Pour la mini-entreprise dans la filière bois, projet présentant l'investissement le plus conséquent pour les jeunes, tous les mini-entrepreneurs ont obtenu leur diplôme.

4.3. Impact sur le lycée

4.3.1. Des projets qui viennent dynamiser le projet de l'établissement

L'intérêt porté par la direction des établissements expérimentateurs est très variable d'un dispositif à un autre. Lors du terrain d'enquête, les difficultés ou facilités à solliciter des entretiens avec les proviseurs ou adjoints ont d'ailleurs été révélatrices du degré d'importance que revêt l'expérimentation pour l'équipe de direction de l'établissement.

L'expérimentation a contribué dans certains lycées à consolider le projet d'établissement. C'est le cas de trois des cinq projets sélectionnés pour l'évaluation.

- A Clermont-Ferrand, la participation au projet a contribué à redynamiser l'image du lycée, qui, selon les acteurs, était menacé de fermeture.
- A Reims, l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » est inscrite dans le projet d'établissement, à travers l'objectif de la redynamisation de la vie lycéenne. L'idée est de susciter chez les élèves des envies « d'entreprendre » au sein de l'établissement, en initiant des projets là où le constat est celui d'un désintérêt d'une majorité de plus en plus grande des élèves pour la vie du lycée. L'établissement a par ailleurs engagé un processus de labélisation « Lycée des métiers », pour lequel la direction du lycée entend valoriser l'expérimentation. Le développement de l'esprit d'entreprendre devrait également être inscrit dans le projet académique, et les modules innovants devraient être intégrés dans le « catalogue d'actions » proposé aux établissements scolaires.

« Le projet Esprit d'entreprendre va certainement jouer en bien à ce niveau. » (Membre de la direction de l'établissement)

- A Strasbourg l'enseignant qui porte la mini-entreprise a également mis en place une deuxième mini-entreprise auprès d'élèves issus pour partie de la section générale du lycée, et pour le reste de la section professionnelle (hôtellerie) de l'établissement. Cette mini-entreprise va dans le sens de l'orientation prévue pour le lycée dans le cadre du projet d'établissement qui prévoit de rapprocher les deux filières. Le projet a en effet contribué à établir des liens entre les enseignants issus des deux mondes d'une part et entre les élèves d'autre part (les jeunes en section générale ont par exemple appris l'importance de la présentation de soi, centrale en filière hôtelière).

Des échanges avec des mini-entrepreneurs (hors expérimentation) ont révélé leur ambition de participer à la vie de l'établissement durablement, au-delà de leur projet. Ainsi, des

élèves ont confié vouloir « *laisser [leur] trace dans le lycée* » au travers de leur projet : la création d'une buvette qui pourra être reprise les années suivantes, ou la transmission d'une mini-entreprise de recyclage aux élèves de seconde et première l'année suivante pour qu'ils continuent le projet.

4.3.2. Un impact très limité sur le reste des équipes pédagogiques malgré des ambitions de dissémination

L'ambition de diffusion académique de l'expérimentation est très présente localement. C'est évidemment le cas sur Lyon (projet académique) ainsi que sur Strasbourg et Clermont-Ferrand (les mini-entreprises sont soutenues sur les académies par le rectorat). Dans le cas des projets de mini-entreprise, l'effet bouche à oreille entre les enseignants est déterminant et contribue au succès du déploiement des mini-entreprises dans les académies.

Sur Reims et Créteil, la dissémination était également au cœur des ambitions des porteurs. Les enseignants ont dans ce sens formalisé des outils pédagogiques en vue d'une utilisation future des modules innovants et du jeu sérieux par leurs collègues au sein du lycée, mais aussi pour une diffusion auprès d'autres établissements (livret pédagogique élèves, élaboration d'un module de formation à l'entrepreneuriat à destination des enseignants).

Cependant, à l'issue de la période d'évaluation, aucun impact n'a été constaté sur le reste des équipes pédagogiques.

- D'abord, parce que les projets sont restés largement confidentiels, par pudeur des acteurs et manque de confiance en la réussite des projets : deux équipes nous ont confié attendre d'avoir des résultats positifs à montrer aux collègues avant de communiquer sur le projet. Les porteurs et les directions d'établissement n'ont que très peu communiqué sur leur projet, même de manière informelle.
- Ensuite, parce que le constat général est celui d'une réticence du corps enseignant vis-à-vis de l'entrepreneuriat, associé au libéralisme et jugé comme en dehors des missions de l'Education Nationale.

4.3.3. Peu d'impacts observés sur les autres élèves non bénéficiaires mais une forte attractivité des mini-entreprises

Globalement, l'impact de l'expérimentation reste limité à ses bénéficiaires directs. Néanmoins, le bouche à oreille entre les élèves attise parfois la curiosité des camarades, suscitant des envies. En particulier la mini-entreprise semble avoir bonne presse auprès des élèves.

En dehors des mini-entreprises, les jeunes bénéficiaires de l'expérimentation ont fait part de leur frustration sur les limites des projets proposés : qu'il s'agisse du jeu sérieux ou des modules innovants, les élèves aspirent à davantage de complexité et de réalisme : la mini-entreprise semble correspondre à leurs attentes.

« C'est enfantin, c'est pas comme ça dans la réalité, on va pas cliquer on arrive dans le bureau, c'est pas réaliste » « il faudrait qu'il y ait plus d'actions. Faire de la pub, que l'entreprise s'améliore, parce que là elle

*est toujours pareil. Pouvoir avoir plus d'employés, agrandir l'entreprise » « **faire un truc vraiment réaliste.** » « aller voir d'autres entreprises pour s'associer » « là c'est trop simple, je ne pense pas que ça se passe comme ça dans la vie, y'a d'autres choses, là on le donne à un gosse de 10 ans il sait le faire ». (Elèves)*

*« Faudrait approfondir, comme si on était réellement dans le sujet, **comme si on créait réellement notre entreprise**, les différentes étapes, parce que là on nous apprend que oui, on peut créer une entreprise, mais ça nous explique pas comment » « faudrait qu'on **fasse comme si on était une entreprise**, et qu'un client demande telle chose et faut le réaliser » (Elèves)*

Certains mini-entrepreneurs ont été amenés à présenter leur projet à d'autres élèves : ces derniers ont parfois exprimé leur regret de ne pas avoir pris part au dispositif.

Enfin, lors d'un concours régional de mini-entreprises, il a été observé que plusieurs projets se sont montés à l'initiative des jeunes, et non de leurs enseignants.

Il existe donc un potentiel important du côté des jeunes, qui semblent globalement partants pour monter des projets mini-entreprise.

4.4. Impact sur les liens avec l'environnement extérieur

4.4.1. Des projets valorisants pour l'image des établissements (et de l'Education Nationale)

Les projets de mini-entreprise font souvent l'objet d'une médiatisation auprès du grand-public : articles de presse, reportage sur les chaînes des télévisions locales mais aussi bouche à oreille. Pour les acteurs, et en particulier la direction des lycées, ceci contribue à la valorisation de l'établissement auprès des entreprises et des parents : ces initiatives viennent démentir l'image parfois négative associée à l'Education Nationale qui transparaîtrait dans le discours de certains employeurs et parents (l'idée d'une institution éloignée des préoccupations économiques, peu dynamique, qui prépare mal les jeunes à l'insertion professionnelle...).

*« Enfin ça bouge à l'Education Nationale. Ça permet de rapprocher le monde de l'Education Nationale du monde de l'entreprise, parce **qu'on entend souvent que les élèves sont pas opérationnels**, les entreprises disent que de toute façon, elles vont les former. Et puis il y a beaucoup de profs qui n'ont jamais mis les pieds en entreprise » (Enseignant)*

Enfin, pour les élèves et les enseignants, les échos positifs sur leur projet viennent renforcer leur sentiment d'attachement au lycée.

4.4.2. Une dynamisation des partenariats existants

Sur l'ensemble des projets observés dans le cadre de l'évaluation, les porteurs se sont appuyés sur des partenaires institutionnels (collectivités locales, CMA, APCE, organisme de formation académique, Medef), économiques (entreprises locales), ou associatifs (Entreprendre pour apprendre, Lions Club).

Le premier constat est qu'à l'issue de l'expérimentation, parmi les projets sélectionnés pour l'évaluation, **il n'y a pas eu de nouveaux partenariats créés durablement**. Sur l'un des dispositifs, les enseignants se sont associés avec une entreprise privée pour l'adaptation du jeu sérieux, mais cette collaboration n'a pour le moment pas impulsé de dynamique de collaboration au-delà de l'expérimentation.

Dans les cas où les partenariats préexistaient à l'expérimentation, celle-ci a pu donner l'occasion de **poursuivre la dynamique en resserrant localement les liens entre le monde de l'école et le monde extérieur** : associations, entreprises ou collectivités locales. Les partenariats opérants ont été construits sur une mobilisation commune autour des projets, les deux parties y trouvant un réel intérêt. C'est le cas notamment sur le projet des « Gueules de bois », qui s'inscrivait dans une ambition de dynamisation territoriale autour de la filière bois, et qui a su mobiliser les collectivités locales.

4.4.3. Peu d'engagement des familles, certaines réserves évoquées

Les familles des élèves ont été globalement très peu mobilisées dans le cadre de l'expérimentation. Pour les mini-entreprises, les parents sont informés, notamment pour des questions de réglementation (signature des autorisations de sortie par exemple). Les parents n'ont pas été interrogés dans le cadre de cette évaluation. Selon les enseignants et les élèves, certains parents soutiennent ces initiatives, y voyant une occasion de mieux préparer les jeunes au monde de l'entreprise. D'autres en revanche sont plus sceptiques.

« Mes parents étaient contre ils sont toujours contre : ils voudraient que j'aille chez un patron, ils disent vous n'avez pas d'expérience, ça peut pas marcher »

« Ils nous soutiennent, même s'ils rigolent un peu. Moi mes parents n'y croient pas, on n'a jamais entendu parler d'un projet comme ça, on sort du lycée on crée un entreprise, c'est pas commun » (Elèves mini-entrepreneurs)

Pour les projets qui s'inscrivent dans le cadre d'un cours optionnel, l'intérêt des parents semble très limité. Certains sont informés dans le cadre des journées portes ouvertes à la rentrée scolaire. D'autres découvrent l'enseignement au travers des retours de leur enfant. Les enseignants comme les élèves relatent une absence d'intérêt des parents pour ces projets, qui s'inscrivent dans le cadre de matières souvent jugées comme « secondaires », derrière les matières qui font l'objet d'une note sur le bulletin scolaire ou sont évaluées dans le cadre de l'examen final.

« Ça compte pas dans la moyenne comme une note. Ça change parce que les parents, quand ils regardent le bulletin, ils ne vont pas forcément regarder la lettre [système de notation de A à E], ils s'en foutent. » (Elève, Créteil)

5. Enseignements croisés

Les résultats de l'évaluation, en particulier l'impact sur les savoir-être et savoir-agir des élèves, leur capacité d'autonomie et de prise d'initiative, conduisent à recommander une diffusion des initiatives visant au développement de l'esprit d'entreprendre. Au regard des observations, entretiens et analyses croisées menées dans le cadre de l'évaluation de l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre », le CREDOC a identifié une série de bonnes pratiques et facteurs clés de réussite qui sont à privilégier dans une perspective de dissémination. Sont distinguées :

- Les caractéristiques auxquelles doit répondre le programme, à la fois pour donner envie aux lycéens d'entreprendre, mais aussi pour favoriser le développement de leurs compétences transversales : le rapport aux autres, l'autonomie, la prise d'initiative ou encore l'estime de soi.
- Les moyens à mettre en œuvre pour initier une dynamique dans le monde enseignant, et outiller les équipes pédagogiques susceptibles de mettre en œuvre des programmes visant au développement de l'esprit d'entreprendre.

5.1. Des projets basés sur le volontariat

Les programmes visant au développement de l'esprit d'entreprendre doivent être basés sur le volontariat des enseignants et des élèves afin d'en assurer le succès.

Pour les enseignants, il s'agit d'un investissement cognitif et temporel qui vient s'ajouter à la charge de travail habituelle : ceci ne peut pas être imposé. En outre, l'adhésion de l'enseignant est un facteur préalable nécessaire à l'engouement des jeunes pour le programme : la motivation de l'enseignant se transmet au reste de la classe.

Pour les élèves, les résultats de l'évaluation montrent que leur investissement dans le projet est d'autant plus important qu'ils sont volontaires. La libre adhésion au programme constitue la clé de l'appropriation du projet, et de leur engagement sur la durée.

5.2. Privilégier une approche pédagogique active : droit à l'erreur et mise en situation réelle

L'expérimentation avait pour ambition le développement de compétences transversales chez les lycéens. Ces compétences qui n'appartiennent à aucun champ disciplinaire particulier nécessitent pour leur acquisition un renouvellement de l'approche pédagogique traditionnelle dans laquelle l'élève se retrouve « acteur » : à la fois parce qu'il se retrouve en position de prise de décision, mais aussi parce qu'il apprend en faisant.

Pour cela, l'enseignant devient animateur : il laisse les jeunes en « autonomie encadrée ». Les jeunes sont invités à prendre des initiatives, tout en bénéficiant des conseils de leurs enseignants qui les guident sur les grandes étapes du projet. Cette marge de manœuvre laissée aux jeunes suppose la mise en place d'un climat de confiance : la marge de liberté

ouverte pour les jeunes ne peut être réellement investie qu'à condition d'un droit à l'erreur. Les échecs ne sont plus sanctionnés, mais considérés comme des sources d'apprentissage.

Enfin, la pédagogie active renvoie l'apprenant à l'expérience. La pédagogie par projet consiste à créer des conditions de mise en situation dans lesquelles l'apprenant développe par lui-même ses compétences.

Les projets de mini-entreprises constituent des supports privilégiés pour le développement des compétences transversales des jeunes au travers de la mise en situation réelle.

5.3. Donner un cadre institutionnel aux projets

Les projets doivent s'appuyer sur le programme scolaire des étudiants et les ressources de l'établissement.

D'abord, les programmes visant au développement de l'esprit d'entreprendre doivent d'inscrire dans le cursus scolaire des lycéens. L'évaluation a permis de mettre en évidence que l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » ne constitue pas un support pertinent pour l'acquisition des savoirs. Pour cela, un cours traditionnel semble plus à même de remplir l'objectif et de satisfaire les élèves. Néanmoins, dès que cela est possible, des ponts doivent être établis entre les enseignements pratiques appréhendés au travers de la participation au programme et les apports théoriques vus dans le cadre d'autres cours, dans la double optique de renforcer ces enseignements qui se font ainsi échos, mais aussi afin d'éviter les redites.

Les programmes doivent aussi pouvoir s'appuyer sur les ressources internes des établissements : utilisation de salles, du matériel, mobilisation de plages horaires. Le lycée doit jouer un rôle d'appui dans la gestion des contraintes administratives et réglementaires (accès aux machines, assurances, autorisation de sortie...).

Finalement, un cadre spatio-temporel doit être mobilisable pour les équipes, mais celui-ci doit rester souple et autoriser des ajustements en fonction des nécessités du projet. A ce titre, l'accompagnement personnalisé et les enseignements exploratoires de type CIT et PFEG proposés en LEGT constituent des opportunités intéressantes pour la mise en place de projets visant au développement de l'esprit d'entreprendre : enseignements optionnels (dans le sens où une part de choix est laissée aux jeunes), ils peuvent être rejoints par les jeunes sur la base du volontariat. En outre, les objectifs assignés à ces enseignements rejoignent ceux des programmes visant la promotion de l'esprit d'entreprendre : pour PFEG « découvrir les notions fondamentales de l'économie et de la gestion par l'observation et l'étude de structures concrètes et proches des élèves (entreprises, associations, etc.) »²⁷; pour l'accompagnement personnalisé « un approfondissement des connaissances ou une autre approche des disciplines étudiées ; une aide à l'orientation, qui s'appuie sur le parcours de découverte des métiers et des formations ».

²⁷ Site du ministère de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/cid52692/les-enseignements-nouvelle-seconde.html>

5.4. Impulser des partenariats basés sur une communauté d'intérêt

Les projets doivent se faire en lien avec l'environnement local : entreprises, associations ou collectivités locales.

D'une part, ces partenariats peuvent prendre la forme de la mobilisation d'experts de la vie économique, qui viennent apporter leur expérience pour éclairer les jeunes sur les problématiques faces auxquelles ils se retrouvent dans l'élaboration de leur projet, et auxquelles les enseignants n'ont pas toujours de réponse à donner, faute d'expérience dans ce domaine.

D'autre part, au travers des programmes de mini-entreprise notamment, des partenariats école entreprise peuvent être créés sur la base d'une communauté d'intérêt.

Enfin, ces projets contribuent à la dynamisation du maillage école-entreprise, nécessaire pour mieux préparer les jeunes à leur future insertion professionnelle.

5.5. Sensibiliser et soutenir le corps enseignant

Le succès des projets repose sur la volonté du corps enseignant, qui doit être sensibilisé à l'intérêt pédagogique d'un tel dispositif, formé à l'approche pédagogique par compétences, ainsi qu'outillé et accompagné dans la mise en œuvre des programmes. Enfin, pour alimenter la dynamique, l'investissement consenti par les enseignants doit être valorisé, symboliquement mais aussi matériellement.

L'immersion dans les établissements mise en place dans le cadre de l'évaluation a permis de cerner les réticences d'une grande partie des équipes pédagogiques vis-à-vis de programmes visant la promotion de l'esprit d'entreprendre : nombre d'enseignants perçoivent cet objectif comme en dehors du cadre de la mission de l'Education Nationale.

Afin de lever ces réticences, il s'agit en premier lieu de formaliser les objectifs pédagogiques au cœur de la démarche et d'en valoriser l'impact pour les lycéens dans le cadre de leur parcours scolaire et de leur insertion professionnelle future.

- Organisation de séances d'information et de sensibilisation aux intérêts de la démarche à destination de l'ensemble des équipes de direction, inspecteurs académiques, chefs de travaux et enseignants.
- Formation des enseignants aux principes et intérêts de la pédagogie active, initiation aux principes de l'entrepreneuriat, information sur les acteurs ressources mobilisables.
- Formalisation de retours d'expérience entre les enseignants, intra et inter-établissements afin de favoriser la diffusion des bonnes pratiques et engager une dynamique d'innovation.
- Communication sur les projets au sein de l'établissement, sur l'académie et auprès des acteurs locaux : municipalités, entreprises, parents... afin de contribuer à la diffusion des programmes et de valoriser les actions.
- Indemnisation des heures supplémentaires pour les enseignants.



BIBLIOGRAPHIE

Angotti M., Aldeghi I., Brezault M., Olm C., Cohen-Scali V., 2008, « Deuxième chance ? La prise en charge des jeunes éloignés de l'emploi de qualité », *Cahier de recherche du Crédoc*, n° 257, décembre.

Arlotto J., Jourdan P., Sahut J.-M., Teulon F. (2012) « Les programmes de formation à l'entrepreneuriat sont-ils réellement utiles ? Le cas des concours pédagogiques de création d'entreprise », *Management et Avenir*, n°55, pp. 291-309.

Arrighi J.-J. (2012) « Quand l'école est finie... premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010 », CEREP.

Bandura A., 1986, "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory", Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Betz N. et Hackett G., 1995, "Self-efficacy and Career Choice and development", in J. Maddux (ed.), *Self Efficacy, Adaptation and Adjustment*, Plenum Press.

Caille J.-P., 2005, « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Education & formations*, n°72, septembre.

Carrier C. (2009) « L'enseignement de l'entrepreneuriat : au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaire », *Revue de l'entrepreneuriat*, Vol. 8

Centre d'analyse stratégique, 2013, "Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative", *La note d'analyse* n°313, janvier.

Cohen-Scali V., 2004, « Travailler en étudiant : les enjeux pour l'insertion professionnelle », *Cahier de recherche du Crédoc*, n° C199, juillet.

Cortesero R., 2013, « La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux », *Jeunesse études et synthèses*, INJEP, février n°12.

Degeorge J.-M., Fayolle A. (2011) « Les étudiants français ont-ils la fibre entrepreneuriale ? », *Entreprendre & Innover*, n°9-10, p.21-28

Kiesler, 1971, "The Psychology of Commitment", *Academic Press*, New York.

Landrier S., Nakhili N., 2010, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaire en France », *Formation emploi*, n°109, janvier-mars.

Le Rhun B., Chan Pang Fong E. (2012) « Une insertion professionnelle des sortants de lycée entravée par le crise économique de 2008 », *Note d'information*, n°12.19, novembre

Levie J., Hart M., Anyadike-Danes M. (2009) "The effect of business or enterprise training on opportunity recognition and entrepreneurial skills of graduates and non-graduates in the UK", *Frontiers of Entrepreneurship Research*, vol. 29.

Minni C., Pommier P. (2011), « Emploi et chômage des 15-29 ans en 2010 », *Dares Analyses*, n°039, mai.

Plana S., « Les jeunes créateurs d'entreprise en France », présentation de résultats APCE-OPPE, 2011.

Urdan T., Schoenfelder E., 2006, « Classroom effect on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs », *Journal of School Psychology*, n°44 pp 331-349.

Rapport de la commission européenne, EURYDICE, « Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes », mars 2012.

A decorative graphic on the left side of the page consists of several colored squares and dashed boxes. The colors include purple, green, orange, and blue. Some squares are solid, while others are dashed. The arrangement is scattered, with some squares overlapping or positioned near each other.

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
www.experimentation.jeunes.gouv.fr