SciencesPo LES PRESSES

CAIRN.INFO MATIÈRES À RÉFLEXION

« FAIRE SAUTER L'IDÉE TOUTE FAITE QUE L'UNIVERSITÉ EST UN LIEU OÙ ON APPREND. »

La socialisation des étudiants à l'entrepreneuriat

Olivia Chambard

Presses de Sciences Po | « Sociétés contemporaines »

2020/4 N° 120 | pages 41 à 69

ISSN 1150-1944
ISBN 9782724636611
DOI 10.3917/soco.120.0041

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2020-4-page-41.htm

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.
© Presses de Sciences Po. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

« Faire sauter l'idée toute faite que l'université est un lieu où on apprend. » La socialisation des étudiants à l'entrepreneuriat

Olivia Chambard [1]

Depuis une dizaine d'années se multiplient dans l'enseignement supérieur des dispositifs et des filières se proposant d'éduquer les étudiants à « l'esprit d'entreprendre ». À travers une analyse des pratiques et conceptions pédagogiques que véhicule ce projet de socialisation de la jeunesse, cet article éclaire certains bouleversements à l'œuvre dans le champ éducatif. Il interroge notamment les enjeux de la valorisation des *soft skills*, qui se trouve au cœur des formations étudiées. Si la promotion de ces « compétences comportementales » ou autres « savoir-être » peut être appropriée dans des optiques différentes, l'article montre qu'elle participe au premier chef à une forme de déstabilisation de la mission de l'université en matière de transmission des savoirs, au profit d'un façonnage des personnalités effectué en référence aux normes et valeurs de l'univers de l'entreprise.
Mots-clés : Esprit d'entreprendre – Formation – Pédagogie – Savoirs – Socialisation

"Blow up the Preconceived Notion that University is a Place to Learn." Socializing Students to Entrepreneurship

Over the past ten years or so, a growing number of schemes and courses have been introduced in higher education to raise awareness or train students in the "spirit of entrepreneurship." Through an analysis of the pedagogical practices and conceptions conveyed by this project for the socialization of youth, this article proposes to shed light on certain upheavals at work in the educational field. In particular, it examines the challenges of the valorisation of "soft skills," which is at the heart of the training courses studied. While the promotion of these "behavioural skills" or other soft skills may be appropriate from different perspectives, the article shows that it is primarily involved in a form of destabilization of the university's mission in terms of knowledge transmission, in favour of a shaping of personalities carried out with reference to the norms and values of the corporate world.
Keywords: Entrepreneurial spirit – Training – Pedagogy – Knowledges – Socialization

Une fin d'après-midi de novembre, alors que les locaux d'une université parisienne de lettres et sciences humaines (LSH) se vident, une vingtaine d'étudiants converge vers une salle de TD, où les attendent une conseillère d'insertion professionnelle et un consultant spécialiste d'entrepreneuriat. Ils ont rendez-vous pour

1. CEET (CNAM) et Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, oliviachambard@hotmail.com

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

un atelier de deux heures, premier d'une formation de 24 heures dédiée aux « étudiants entrepreneurs ». Faisant allusion à son propre parcours, l'intervenant les accueille par un discours les exhortant à « oser se penser comme des entrepreneurs ». Avec force plaisanteries et *slides* lourdement illustrées, il s'attache à démonter une série d'idées reçues. Il explique à un public attentif que « celui qui réussit a plus d'audace que les autres, pas forcément plus de moyens ni plus de talent ». À la suite de son topo, les étudiants sont invités à présenter leur projet. Se succèdent alors des *pitchs*[2] plus ou moins assurés, effectués seuls ou à plusieurs. Les projets présentés vont d'une « agence de voyages éthique » à la « fabrication de bougies parfumées », en passant par une « boutique multi-marques éthique et écolo », des « cabines de sieste » ou un projet de « disruption du distributeur automatique » par l'introduction de barres protéinées à base d'insecte. Issus des différentes filières de licence et de master, ces étudiants entendent soit proposer des « solutions » pour améliorer la vie quotidienne des particuliers, soit fournir des services, innovants ou à meilleur marché, aux entreprises. La plupart des projets sont peu aboutis mais il n'empêche que certains codes du monde des start-ups semblent déjà intégrés par leurs porteurs. Les entretiens confirment que nombre d'entre eux échangent sur les réseaux sociaux avec d'autres « passionnés d'entrepreneuriat », lisent des biographies de « stars de la tech », se montrant ainsi engagés dans une socialisation anticipatrice à un devenir entrepreneur pensé sur un registre vocationnel (Suaud, 1978). S'ils se déclarent globalement satisfaits de cette première séance, ils seront moins nombreux à assister aux suivantes – dédiées à des thématiques tels que le *business plan*[3] ou la communication – au point que les dernières seront annulées. Ce cas indique à la fois la place relativement limitée qu'occupe l'entrepreneuriat dans une université prestigieuse de LSH, et, dans le même temps, le fait que proposer une formation minimum dans ce domaine est devenu un passage obligé.

Au cours de la décennie 2010, « l'entrepreneuriat étudiant » s'impose en effet comme une catégorie réformatrice de l'enseignement supérieur. La création en 2009 des Pôles de l'entrepreneuriat étudiant (PEE) – devenus depuis Pôles étudiant pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PEPITE) –, puis celle en 2014 du Statut national étudiant-entrepreneur (SNEE), sont les mesures phares qui organisent la montée en puissance de cette

2. Ce terme, issu de la Silicon Valley, désigne une présentation réalisée devant des investisseurs potentiels sur un format court et percutant (Frances et Le Lay, 2020).

3. Le *business plan* ou « plan d'affaires » consiste en un document prévisionnel comportant une partie littéraire et un tableur. Malgré certaines critiques, il s'est imposé comme une technologie incontournable de la création d'activité économique (Giraudeau, 2018) et demeure au cœur de la pédagogie entrepreneuriale.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

politique. Le SNEE permet aux porteurs de projets d'obtenir un aménagement de leurs études ainsi qu'une formation, notamment dans le cadre du Diplôme d'établissement étudiant-entrepreneur (D2E). Regroupant au niveau territorial universités et grandes écoles, les 30 Pépite fonctionnent comme les « guichets uniques » auxquels doivent s'adresser les candidats à ces dispositifs. Si les premiers modules de formation des étudiants à l'entrepreneuriat ont vu le jour en France dans quelques grandes écoles dès la fin des années 1970, dans un contexte international de revalorisation de la création d'entreprise et de la figure du petit entrepreneur (Darbus, 2008), les initiatives pour socialiser la jeunesse à l'entrepreneuriat restent cependant limitées, jusque dans les années 2000, à quelques partenariats locaux entre grandes écoles et acteurs économiques. Les rares tentatives pour les encadrer et les dupliquer sur l'ensemble du territoire, à l'instar de la création de Maisons de l'entrepreneuriat, sont portées par le ministère de l'Économie et des Finances (Minefi) ainsi que par les services en charge de l'innovation et de la recherche du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR). Cet état des choses est consubstantiel au fait que les enjeux, alors associés à la formation à l'entrepreneuriat, sont d'ordre exclusivement économique. Celle-ci vise en priorité les futurs ingénieurs et chercheurs, considérés comme les acteurs potentiels de l'innovation et du renouvellement du tissu productif. Cependant, à partir de 2009, l'intérêt renouvelé que montrent pour cette thématique les services en charge de l'enseignement au MESR s'accompagne d'un processus de requalification éducative de celle-ci. S'érigeant en porte-parole de la cause de l'entrepreneuriat, la nouvelle direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle [4] s'efforce de la « traduire [...] dans son propre langage » (Callon, 1986), c'est-à-dire d'en faire un enjeu d'insertion professionnelle concernant l'ensemble des étudiants ainsi qu'un vecteur de modernisation institutionnelle et pédagogique du monde académique. Comme l'exprime, à travers un appel séculaire à « l'ouverture » de l'université, cette ancienne professeure de français devenue chargée de mission Entrepreneuriat au MESR :

> il s'agit de faire sauter l'idée toute faite que l'université est un lieu où on apprend, complètement centré sur l'accumulation de connaissances, sur la recherche, etc. Donc d'essayer d'ouvrir un monde un peu autofermé, depuis des lustres... ça remonte au Moyen Âge... sur la société civile, sur le monde extérieur [5].

4. À la suite de l'adoption en 2007 de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), la direction générale de l'enseignement supérieur prend le nom de direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP) marquant ainsi l'officialisation de cette mission pour les universités.

5. Entretien avec Annie Paquelet.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Ce projet d'intégrer l'éducation à l'entrepreneuriat dans les *curricula* universitaires prend appui sur la mobilisation d'organisations internationales qui, telles l'OCDE et la Commission européenne, s'efforcent depuis les années 2000 de faire reconnaître « l'esprit d'entreprendre » comme une compétence transversale devant être acquise dès la fin de la scolarité obligatoire.

En quoi consiste l'enseignement proposé sous le label « éducation à l'entrepreneuriat » ? Quelles mœurs pédagogiques favorisent ces filières et dispositifs ? La remise en cause apparente de la forme scolaire qui s'y joue frappe l'enquêteur issu d'un « autre monde de l'enseignement supérieur » (Chambard, 2019). La forme scolaire constitue en effet le principe structurant autour duquel s'est cristallisée l'école moderne à partir du XVI[e] siècle. Ce concept désigne un mode de socialisation caractérisé par l'existence d'un « maître », qui instruit des élèves en leur transmettant des « savoirs codifiés » (c'est-à-dire fondés sur les résultats de la science et mis en discipline notamment à l'aide de l'écriture), dans un « lieu séparé » (l'école), à travers un « usage du temps défini » (l'emploi du temps, la division de la scolarité en années, la séparation du temps scolaire du reste de l'existence) et l'imposition de « règles impersonnelles » (Lahire, Thin et Vincent, 1994). Ces auteurs soulignent le paradoxe contemporain d'une forme scolaire qui ne cesse de s'étendre à d'autres univers – par exemple dans le syndicalisme (Ethuin et Yon, 2011) ou dans la culture (Deslyper, 2013) – alors même que « l'école comme institution » et « son monopole pédagogique » sont contestés de toute part.

Partant de l'hypothèse que le projet de socialisation entrepreneuriale de la jeunesse incarne de manière paradigmatique une série de mouvements qui travaillent en profondeur l'ensemble du champ éducatif, cet article se propose d'analyser les conceptions et pratiques pédagogiques qu'il contribue à diffuser. Une dimension, qui cristallise tout particulièrement la subversion de la forme scolaire qui se joue dans les marges de l'institution auxquelles on s'intéresse ici, est l'importance accordée aux *soft skills*. Celles-ci désignent des « savoir-être », des « compétences transversales à forte dimension sociale et émotionnelle » (Maire et Morel, 2017) ou encore un « capital personnel » (Brown, Duru-Bellat et van Zanten, 2010), qui sont opposés par leurs promoteurs à des savoirs scolaires ou académiques, réputés froids, abstraits, déconnectés du monde réel, etc.

Produit d'une forme de syncrétisme entre des références empruntées aux univers de la pédagogie, de la psychologie, de la formation professionnelle et du management, promues parfois à travers des alliances politiquement improbables (Laval, Vergne, Clément et

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Dreux, 2011 ; Garcia, 2009), ces nouvelles compétences « molles » s'inscrivent, malgré des variations de sens en fonction des contextes et des acteurs qui s'en saisissent, dans la montée en puissance de ces paradigmes éducatifs qui font de « la personne » et non plus de « l'élève » le sujet éducatif par excellence (Bodin, 2009 ; Millet, 2013 ; Iori, 2019). L'école a certes toujours intégré dans ses missions une dimension de socialisation morale. Mais ce qui change à partir des années 1990-2000, c'est la valorisation renouvelée dont font l'objet cette fabrique des savoir être et son association, à travers un vocabulaire « aux accents utilitaristes et behavioristes » (Bautier, Bonnéry et Clément, 2017), à des objectifs d'adaptation au monde professionnel qui infléchissent la vocation toute entière de l'institution éducative. En analysant la contribution du projet de socialisation entrepreneuriale de la jeunesse à la légitimation des *soft skills*, cet article interroge les modalités et les enjeux de la diffusion à l'université d'un style éducatif issu du pôle économique de l'enseignement supérieur[6]. Jusqu'à quel point l'importation de celui-ci déstabilise-t-il la place des savoirs académiques et les formes de leur transmission ?

En analysant la contribution du projet de socialisation entrepreneuriale de la jeunesse à la légitimation des *soft skills*, cet article interroge les modalités et les enjeux de la diffusion à l'université d'un style éducatif issu du pôle économique de l'enseignement supérieur.

Encadré 1 : une enquête ethnographique multisituée

Cet article s'appuie sur l'étude de huit dispositifs d'ampleur et de nature variées, mais qui affichent tous le même objectif d'éduquer à l'entrepreneuriat ou à l'esprit d'entreprendre :

1. Les « 24 h de l'entrepreneuriat » (*business game* organisé par une école de commerce, à destination d'étudiants de l'école et d'universités partenaires ; créé en 2008) ;

2. Les « Entrepreneuriales » (séminaire destiné aux étudiants de master d'une Comue[7] ; créé en 2009) ;

3. Le TD d'Initiation à la vie économique (option d'un master de lettres, université ; crée en 2000) ;

4. La licence professionnelle Entrepreneurs (IUT ; créée en 2000) ;

5, 6, 7. Trois masters : HEC Entrepreneurs (créé en 1976), le mastère spécialisé Entrepreneuriat (co-porté par une école d'ingénieurs et une école de commerce, créé en 2009) et le master Accompagnement entrepreneurial (université ; créé en 2010) ;

8. Le dispositif d'accompagnement Jeunes entrepreneurs (école de commerce ; créé en 2001).

6. Pôle économique – incarné notamment par les écoles de commerce – qui s'oppose au pôle académique – représenté par les ENS ou les filières universitaires scientifiques et littéraires (Bourdieu, 1989 ; Blanchard, 2015).

7. Communautés d'universités et établissements, regroupant plusieurs universités et écoles.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Après une enquête visant à reconstituer les conditions de possibilité institutionnelle de ces formations, je me suis immergée dans chacune d'entre elles en croisant entretiens, observations (consignées dans un carnet de terrain) et passation de questionnaires aux étudiants (Chambard, 2020). Dans le cadre d'une enquête complémentaire consacrée aux parcours d'étudiants-entrepreneurs, je me suis également rendue dans l'université évoquée en introduction qui venait de mettre en place le dispositif décrit. Tous les *verbatim* sont tirés des entretiens réalisés à ces différents moments d'enquêtes (n = 98, au total), qui se sont déroulés entre 2010 et 2019. Les noms des formations (sauf celle de HEC) et des enquêtés ont été modifiés.

Parce que l'objectif était d'appréhender la diffusion de l'entrepreneuriat dans l'ensemble des segments de l'enseignement supérieur, je me suis intéressée dans un premier temps à des formations ordinaires, *i.e.* proposées dans des établissements universitaires et des écoles occupant des positions moyennes dans la hiérarchie académique et où le surgissement de l'entrepreneuriat avait quelque chose d'improbable (à la différence par exemple d'une université pionnière en la matière comme Dauphine). J'ai ainsi constitué un échantillon mêlant des dispositifs de sensibilisation, formation et accompagnement (qui sont les trois niveaux distingués par le dispositif Pépite), proposés par des établissements situés dans des régions géographiques et des champs disciplinaires différents et accueillant des profils d'étudiants variés tant du point de vue social que scolaire. Dans un second temps, je me suis également intéressée à des formations plus prestigieuses, sises au sein d'établissements « d'élite » dans lesquels l'entrepreneuriat constitue un domaine plus évident (c'est le cas de l'école de commerce et de l'école d'ingénieurs qui portent ensemble le mastère spécialisé Entrepreneuriat et surtout d'HEC, dont la formation en entrepreneuriat sert de référence à toutes les autres). Il s'est cependant avéré plus difficile d'enquêter de manière ethnographique dans les grandes écoles privées, que dans les établissements publics ou privés mais moins prestigieux dans lesquels j'ai été généralement très bien accueillie, voire sollicitée pour enseigner (comme à l'IUT).

Au moment de l'enquête, les dispositifs étudiés accueillaient chacun entre une vingtaine (le TD d'Initiation à la vie économique) et une centaine d'étudiants (HEC-Entrepreneurs). Il est difficile d'estimer le nombre total d'étudiants participant en France à des formations à l'entrepreneuriat, tant le champ est vaste et les intitulés variés. On peut toutefois indiquer que le ministère compte « 15 881 porteurs de projets sous statut national d'étudiant-entrepreneur accompagnés par les Pépite depuis 2014, 4 639 étudiants [qui ont] bénéficié du statut d'étudiant-entrepreneur en 2019, 120 000 [qui ont suivi] un cursus de sensibilisation » [8]. Ces chiffres ne prennent pas en compte les étudiants inscrits dans des cursus diplômants et ceux qui n'ont pas été accompagnés dans la création d'un projet. Il faut en outre signaler que les dispositifs de sensibilisation (proposés hors cursus et ne donnant pas lieu à des crédits) connaissent, quand ils se déroulent sur un semestre ou une année (comme celui évoqué en introduction), une fréquente diminution de leurs effectifs. Celle-ci peut être due à une déception des étudiants quant au contenu ou au fait qu'ils réalisent les difficultés de la création d'entreprise.

La démonstration s'articule d'abord autour de l'analyse successive de quatre modalités saillantes de la mise à distance de la forme scolaire, qui s'opère dans les formations étudiées : la valorisation d'un *ethos* professoral anti-académique, l'introduction de processus

8. Source : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25427/entrepreneuriat-etudiant.html

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

de sélection qui privilégient les qualités « personnelles » aux prérequis scolaires, la mise au centre des savoir être qui s'accompagne d'un recours privilégié aux méthodes dites actives et, enfin, la préférence accordée à des modalités d'évaluation revendiquant une part subjective au détriment de critères plus rationnels. La dernière partie de l'article montre toutefois que, pour s'inscrire durablement dans le monde académique, l'éducation à l'entrepreneuriat doit satisfaire certaines de ses normes de transmission, d'évaluation et d'usage des savoirs, quitte à ce que soient à leur tour infléchies les catégories mêmes du « scolaire » et de « l'académique ».

« Ce prof, il a de la caisse, il a du réseau »

Dans les formations étudiées, la domination des *soft skills* se réfracte tout d'abord dans l'importance accordée à la personnalité singulière des enseignants. Si aucune relation pédagogique ne se passe tout à fait du charisme du pédagogue, la forme scolaire s'est constituée à travers l'imposition de règles impersonnelles, caractéristiques des sociétés bureaucratiques modernes. « Détenteur d'une compétence spécifique, garantie par le "titre" [...] le maître est en un sens dépersonnalisé » (Lahire *et al.*, 1994). Dans l'univers de l'entrepreneuriat, tout se passe au contraire comme si les intervenants, quels que soient leurs statuts [9], tiraient leur légitimité moins de leur statut validé par un diplôme et un titre – au fondement d'une légitimité légale-rationnelle – que de ce qu'ils « sont » personnellement, au fondement d'une légitimité de type plutôt charismatique (Weber, 1995). Plus, c'est l'affichage d'un *hexis* anti-académique qui est particulièrement valorisé dans cet univers où enseignants comme étudiants sont largement issus du pôle privé des classes moyennes et supérieures [10]. À l'inverse de ceux du professeur Rawls à Harvard [11], les étudiants que j'observe se montrent ainsi séduits par des manières

9. Enseignants-chercheurs, enseignants du second degré (Prag et PRCE), personnels administratifs chargés d'insertion professionnelle, « professionnels » extérieurs intervenant sous le statut de Past (personnel associé à temps partiel) ou de vacataire, en sont les principales figures. Des passages dans le secteur privé au cours de leur trajectoire professionnelle ou une spécialisation disciplinaire dans laquelle l'entreprise est l'objet et le terrain d'études (comme la gestion) sont autant de caractéristiques qui disposent ces agents à jouer un rôle de courtier entre le monde économique et le monde académique (pour une analyse plus fine de leurs propriétés sociales et culturelles, voir Chambard, 2019).

10. Au-delà de cette « origine commune », les propriétés sociales des étudiants varient en fonction du prestige des formations : si les enfants de (petits) travailleurs indépendants sont surreprésentés dans la licence professionnelle Entrepreneurs, les enfants de cadres supérieurs exerçant dans les secteurs de la finance ou des nouvelles technologies le sont dans les deux masters les plus élitistes (et parisiens) de l'échantillon.

11. « Les anciens élèves de Rawls à Harvard évoquent en entretien ses tenues austères et son bégaiement, perçus comme des indices d'une forme d'authenticité intellectuelle, quand le charisme et le brio de son collègue et concurrent Robert Nozick semblent paradoxalement avoir détourné les étudiants et doctorants de ce dernier, jugeant qu'ils convenaient mieux à "une star de cinéma" qu'à un philosophe universitaire. » (Hauchecorne, 2012).

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Les étudiants que j'observe se montrent ainsi séduits par des manières et une posture non professorale, qui peut être rapportée à la « fascination sans principe » que l'entreprise tend à exercer dans le contexte actuel, marqué par les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés.

et une posture non professorale, ce qui peut être rapporté à la « fascination sans principe » (Rose, 2008) que l'entreprise tend à exercer dans le contexte actuel, marqué par les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés.

La mise en scène de soi du responsable des 24 h de l'entrepreneuriat (lors d'une session observée en 2013) illustre parfaitement ce style anti-académique. Après le *flash business-meeting* (séance de réseautage) qui ouvre la matinée, Richard Vala qui, à 40 ans, est chargé d'accompagnement à l'entrepreneuriat dans une école de commerce, réunit les participants dans l'amphithéâtre principal de celle-ci. Enchaînant les plaisanteries, il « chauffe » la salle, en faisant sans cesse référence à la formule « Non mais allô, quoi ! », proférée la veille par une vedette de la téléréalité, ou en mimant un appel urgent reçu sur son portable (il hausse alors les épaules en soupirant « Le business, quoi ! »). Des étudiants, installés au fond de l'amphithéâtre et que l'enseignant-animateur n'hésite pas interpeller nominativement, poussent des cris d'animaux dans une ambiance potache. D'autres étudiants (plutôt des filles ou des étudiants provenant d'autres établissements, notamment universitaires) se montrent plus réservés, adoptant une posture scolaire et notant les consignes distillées entre les plaisanteries.

La présentation du déroulement du *business game* mêle les champs lexicaux de la compétition sportive et de l'entreprise, en faisant la part belle aux anglicismes : encouragés à « *challenger* », à « *bluffer* [le jury] », à « performer », les étudiants ont 24 heures pour rendre « deux livrables ». Mais relever ce défi doit aussi se faire dans la bonne humeur. Vantant la « finance *by night* », Richard Vala les enjoint à se « taper un délire » à une heure du matin en dansant un *harlem shake* [12] sur le toit de l'école. L'ambiance qui règne aux « Entrepreneuriales » rappelle ainsi celle que l'on peut trouver habituellement au sein des écoles de commerce (Subramanian et Suquet, 2016). S'il n'est pas à dire qu'un « esprit de sérieux » dominerait à chaque instant dans les espaces plus proches du pôle académique de l'enseignement supérieur, le type d'humour qui s'y déploie et les références sur lesquelles il s'appuie ne sont à l'évidence pas les mêmes [13].

Le type de relation pédagogique valorisé dans ces formations passe en outre par la mise en avant par l'enseignant de ses traits personnels et la possible identification qu'ils offrent à l'étudiant. On le constate aux « Entrepreneuriales » qui, quatre jours durant

12. Danse collective déguisée alors très populaire sur les réseaux sociaux.

13. Sur les variations des formes d'humour selon les espaces sociaux, voir Flandrin, 2011. L'analyse reste à faire pour le monde académique.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

regroupent des étudiants de master dans une station de ski (session 2012). Tant dans leurs manières d'être que dans leur façon de décrire leur parcours – marqués par des expériences variées, loin de celui de l'universitaire dans sa tour d'ivoire –, les encadrants [14] cherchent à incarner auprès des étudiants certaines qualités, telles la « flexibilité », le « dynamisme » ou encore le « pragmatisme ». Luc Fongère, maître de conférences en gestion, se présente ainsi sur le site internet comme quelqu'un qui s'est lancé dans la vie active « avec un simple bac en poche » et qui, après avoir occupé des « fonctions commerciales et marketing », a débuté dans l'enseignement « sur le tas » avant de reprendre ses études « en cours du soir ». Il n'hésite pas à expliquer aux étudiants, dans un registre de langue relâché, que l'entrepreneuriat « c'est beaucoup plus *fun* que d'autres matières », « que ça [le] fait bander », ou que l'on « accompagne des projets réels au lieu de se faire chier à corriger des copies ». Les étudiants qui adhèrent le plus au dispositif apprécient ce type de langage inhabituel, de la part d'enseignants qui relatent leurs expériences professionnelles comme des « aventures ». Un étudiant me décrit ainsi, plein d'admiration, Luc Fongères et Henri Weisel (un universitaire en médecine, qui a créé une start-up) comme « des mecs qui ont vécu ! ».

Si le cadre scolaire relâché des « Entrepreneuriales » favorise l'établissement de relations personnalisées, on les retrouve dans des dispositifs se déroulant dans un cadre plus académique. C'est le cas, par exemple, du TD d'Initiation à la vie économique animé dans une faculté de Lettres par un consultant. Perçu par les étudiants comme tranchant radicalement avec les autres enseignants, ce dernier est loué pour ses qualités personnelles et décrit comme « bienveillant », « moderne », « pro », etc. Alice, ancienne khâgneuse, exprime avec humour sa réticence initiale face à une telle figure (anti)professorale et la manière dont Hervé Henri a finalement emporté son adhésion :

> – Ce qui était vraiment génial et agréable avec lui, c'est qu'il nous laissait une grande liberté sur tout. C'était « Je vous fais confiance, vous vous faites confiance, je vais vous donner des petites pichenettes, des petites pulsions, des petits trucs » [...] Je me suis dit que c'était peut-être plus ce genre d'enseignement qu'on avait dans les écoles de commerce. Au début, c'est vrai que t'es réticent, avec tous les clichés du littéraire, on est là à renier... avec le *brainstorming*, le *marketing*, le *packaging*, les concepts en « -ing » [*rires*].
> – *Et donc ce qui tranchait, c'était les mots qu'il employait, sa façon de parler ?*
> – Ouais ! Et même, c'est paradoxal, ce côté hypersociable qu'il avait, tu sais, c'est horrible, mais le côté « On est joyeux, on est positif »... ce que j'ai pu apprécier à la fin justement. Bon, au début je me disais « Il est un peu... il est un peu con *[Elle baisse la voix]*. Qu'est-ce qu'il veut ? Faut qu'il arrête son

14. Les encadrants comprennent deux enseignants-chercheurs, une Prag de gestion, une Past et le directeur adjoint du PEE qui a un statut de personnel administratif de l'université.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

> jeu ». Je trouvais ça hypocrite comme manière de faire, alors qu'au final, c'est pour nous mettre en confiance. Mais peut-être qu'en tant qu'étudiant français, sortant de prépa, de fac, on est dans la méfiance, il y a une distance avec le professeur [...] Ce côté « professionnel qui débarque à la fac », on a l'impression au début qu'il n'a pas sa place.

L'associant à l'univers britannique où elle a étudié en premier cycle, Konnaly se montre quant à elle immédiatement enthousiaste à l'égard de cet enseignant atypique :

> Je pense que personne n'a eu de mauvaise note. Il avait ce côté un peu comme en Angleterre « Je fais tout pour vous aider », alors que la plupart du temps en France c'est « Je fais tout pour vous descendre et puis si vous passez, c'est vraiment que vous serez un génie », tu vois ? [...] Il était vachement moderne, quoi, trop jeune dans sa tête en fait, trop dynamique ! Rien à voir avec les autres profs... qui sont plus [*elle imite un ton acariâtre*] : « J'en avais pas parlé mais vous deviez citer Michel Foucault ! ».

Comme dans ces écoles de communication où les intervenants sont incités à se comporter en *showmen* et en « gourous » (Georgakakis, 1995), le rapport pédagogique fait ici l'objet d'un processus de « re-personnalisation », à travers lequel les formateurs en entrepreneuriat jouent le rôle de passeur d'un *ethos* de l'entreprise, qui tranche avec les normes et les pratiques en vigueur au sein de l'univers académique.

■ « Ce qui m'intéresse, c'est le bonhomme… ou la petite dame qu'il y a en a face de moi »

À cette personnalisation des rapports pédagogiques répond un mode de sélection des étudiants qui donne la priorité à des traits de caractère naturalisés et censés être révélés par les CV et les entretiens.

À cette personnalisation des rapports pédagogiques répond un mode de sélection des étudiants qui donne la priorité à des traits de caractère naturalisés et censés être révélés par les CV et les entretiens. Dans les processus de sélection observés [15], des réquisits scolaires minimaux permettent certes aux responsables d'effectuer un premier tri parmi les candidatures. Mais, s'inspirant en cela des méthodes de recrutement à l'œuvre dans les entreprises (Marchal, 2015), les sélectionneurs recherchent ensuite les indices d'un « potentiel entrepreneurial », qui se confond avec la personnalité et l'expérience du candidat. Cette manière de procéder est justifiée tant au nom de l'efficacité – les qualités académiques ne seraient pas celles de l'entrepreneur – que de l'égalité – on donne leur chance à ceux qui ne sont pas les meilleurs scolairement.

15. Cette sélection est parfois plus mise en scène que réelle dans les dispositifs de sensibilisation (comme les « Entrepreneuriales » qu'il s'agit en réalité de « remplir » comme le confie son fondateur). Elle est en revanche très forte à HEC Entrepreneurs ou dans le MS Entrepreneuriat.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Bastien Géraud, directeur du mastère spécialisé (MS) *Entrepreneuriat*, co-porté par deux écoles prestigieuses, privilégie ainsi des parcours « hors du commun » susceptibles de dénoter des personnalités idoines :

> – *Ce sont des gens qui ont déjà un projet affirmé ?*
> – Ils ont une légitimité parce qu'ils ont déjà été engagés dans la vie associative, ils ont déjà lancé des projets. On a des gens qui témoignent dans leur passé, même quand ils sont jeunes... Voyez x, quand il est arrivé chez nous, c'était le gars qui avait fait le tour de France à pied... C'est quand même pas banal quand vous avez 20 ans... pour collecter des fonds pour des associations. Ça, c'est une démarche entrepreneuriale et même création d'entreprise.
> – *Qui retient votre attention ?*
> – Ben oui, c'est le gars qui est pas dans le *track* normal, quoi. Il s'est pris en main, il a décidé de faire quelque chose. Donc c'est pas une création d'entreprise au sens où on l'entend, mais on voit bien que c'est une démarche d'entrepreneur. Il se prend en main, il est autonome, il se lance sur quelque chose, il exécute, il met en œuvre, il accomplit des choses, il a des résultats [...] Il y a une autosélection assez forte en amont. Ces mecs-là, ils savent très bien se juger. Et ils savent bien, par rapport à tous leurs copains, qu'ils sont pas dans la ligne du parti [...] On voit quasiment pas de dossier banal, de parcours ordinaire. C'est très rare.

Notons que le registre viriliste, qui transparaît de cet extrait d'entretien est typique d'un univers entrepreneurial qui demeure peu féminisé [16], et de formations qui accueillent davantage d'étudiants que d'étudiantes (le ratio varie de l'une à l'autre mais elles se composent en moyenne de deux tiers d'hommes et d'un tiers de femmes). Malgré une volonté affichée des formateurs d'encourager l'entrepreneuriat féminin (qui est un objectif des politiques publiques), ces derniers associent souvent – sans y prêter toujours attention comme le montrent plusieurs extraits d'entretiens – l'entrepreneuriat à des catégories présentées comme masculines, telles que le courage ou la prise de risque ; ce que l'on retrouve dans des univers proches comme celui du conseil (Boni-Le Goff, 2012).

Le directeur de HEC Entrepreneurs décrit quant à lui, un processus de sélection, première étape du « parcours initiatique » que constitue pour lui cette formation :

> Ça se passe dans une salle un peu obscure à Paris. Il y a trois jurys dans la salle, chacun étant composé de deux entrepreneurs plus d'une personne de l'école. C'est sous la forme d'un *speed-dating*, ils passent d'un jury à l'autre. Le jury les bouscule un peu avec des remarques du type : « Non, mais arrêtez de débiter votre blabla, dites-nous des choses plus intéressantes, plus originales ! » ; ou à des filles : « Bon, vous venez là pour trouver un mari ? » [...] Même s'il faut peut-être quand même pas aller trop loin dans la provocation. Bon, je suis pas entièrement confortable sur ces critères, ils sont très

16. Seules 39 % des entreprises créées en 2018 l'ont été par des femmes, leur part diminuant si l'on enlève les entreprises individuelles.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

> discutables. Mais ça les bouscule quand même pas mal ! Même s'ils sont quand même préparés aussi, ils se renseignent auprès des anciens.
> – *Mais quels sont les critères justement ?*
> – Des étudiants qui ont fait des trucs en dehors de leurs études, qui n'ont pas juste suivi leurs cours. Et qui montrent générosité, humilité, ambition et humilité. Pas d'arrogants, on déteste ! Bon, voilà, c'est un portait chinois de l'étudiant idéal, qui est discutable. Mais en même temps, au fur et à mesure, avec l'expérience, on recrute de plus en plus juste, on fait de moins en moins d'erreurs de *casting*.

Quant à Xavier Pero, même si « sa » licence professionnelle (LP) Entrepreneurs est beaucoup moins sélective que les deux mastères précédents, il est aussi à la recherche de « personnalités atypiques » :

> Je ne veux pas des bons élèves, des scolaires, je veux des mégalos, des ambitieux, des personnalités tordues. Ce ne sont pas des critères scolaires, intellectuels qu'il faut regarder. Moi, je veux des gens avec une vision de l'entreprise, une vision un peu costaud [...] des gens un peu caractériels entre guillemets, un peu atypiques, un peu spéciaux qui ont vraiment quelque chose de particulier, qui ont une histoire, qui ont un truc complètement dingo. Si on n'a pas ce charisme-là, ça portera pas la classe.

Souhaitant recruter des étudiants « qui veulent bosser », il précise qu'il associe cette catégorie moins au sérieux académique qu'à l'envie d'entrer sur le marché du travail (ce qui renvoie par ailleurs à un critère d'évaluation des licences professionnelles).

■ Des savoir-être transmis à l'aide de méthodes « actives »

Une fois les étudiants sélectionnés, que leur apprend-on dans ces formations et comment le leur apprend-on ? À distance d'un modèle éducatif fondé sur la transmission de connaissances disciplinaires, on a affaire à un *curriculum* qui accorde une priorité aux savoir-être et, dans une moindre mesure, aux savoir-faire. Conçus comme des compétences, les premiers comme les seconds sont censés s'apprendre par la pratique, à la différence du savoir « qui s'enseigne par la parole ou l'écrit » (Grignon, 2015).

Dans le référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre », élaboré en 2011 à travers un partenariat entre le MESR, le MEDEF et la Conférence des présidents d'université, les contenus d'enseignement sont distingués entre « compétences transversales » et « compétences de gestion ». Les premières renvoient à des savoir-être, qui se déclinent dans des qualités morales (motivation, sens de l'effort, volonté, détermination), psychologiques (connaissance de soi, prise de confiance, prise d'initiative créativité, s'accomplir, se réaliser, être rêveur et réaliste à la fois) et relationnelles (savoir travailler en équipe, communiquer, avoir du *leadership*,

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

être autonome). L'enquête montre que l'association de ces savoir-être à la figure de l'entrepreneur s'accompagne de la diffusion d'un ensemble de schèmes idéologiques : « Ça fait tomber des barrières sur des représentations, sur le monde de l'entreprise », estime ainsi Alain Bayard, le professeur de gestion à l'origine des « Entrepreneuriales », tandis que Mohammed Saghir, directeur d'un Pépite, considère que « l'objectif, c'est travailler sur des freins culturels par rapport à l'entreprise ». Les « compétences de gestion » désignent quant à elles des savoir-faire, tels qu'identifier des opportunités, imaginer des produits et services, structurer un projet, réaliser le plan d'affaires. Articulés dans le texte à des savoirs disciplinaires empruntés à la gestion, au droit ou à la communication, ces contenus sont cependant peu objectivés au sein des formations observées. Parce qu'ils sont distillés au fur et à mesure des besoins des étudiants dans l'accomplissement de leur projet entrepreneurial, ils ne laissent d'ailleurs guère de trace écrite, comme me le font remarquer des étudiants à qui je demandais de consulter leurs cours. Quand ils font l'objet d'un enseignement plus explicite, c'est toujours en étant rapportés à leur utilité immédiate, par exemple sous la forme de *toolbox*. Certes exacerbé dans le cadre de la formation à l'entrepreneuriat, cet utilitarisme demeure une caractéristique générale des sciences de gestion.

La tendance à la prédominance des savoir-être (*soft skills*) sur les savoir-faire et les savoirs (*hard skills*), que j'ai pu observer, découle dans certains cas d'un défaut de compétence technique des intervenants : faute de (pouvoir faire) mieux, ces derniers s'en tiennent à des généralités sur « l'esprit entrepreneurial ». Mais elle peut également être rapportée à une difficulté plus générale à identifier précisément ce qu'il faudrait enseigner pour « fabriquer des entrepreneurs ». Recourant à la rhétorique de « l'exceptionnalité » (on y reviendra), enseignants et étudiants s'accordent paradoxalement sur le fait que devenir entrepreneur ne peut s'apprendre sur les bancs de l'école. Et pourtant, cette conviction souvent entendue n'empêche pas qu'une partie des étudiants regrette de ne pas avoir acquis un niveau technique plus poussé à l'issue de la formation. C'est ainsi qu'à la question : « Quel bilan faites-vous avec un peu de recul de votre participation aux « Entrepreneuriales » ? » figurant dans le questionnaire que j'ai fait passer, les critiques formulées portent essentiellement sur ce point [17] :

> Les enseignants sont sympas, mais j'aurais aimé avoir plus d'échanges avec eux, j'aurais aimé de vrais commentaires sur nos travaux, après les avoir présenter.

17. L'orthographe et la syntaxe de ces deux réponses ont été laissées telles quelles.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

> Personnellement, je suis restée à ma soif, voulant savoir ce qu'ils ont pensé, quels sont nos points forts, et faibles, pour pouvoir vraiment en tirer le bénéfice. Je regrette l'absence d'une petite séance de formation sur les documents (compte de résultat prévisionnel, *business plan*, etc.).

Même Konnaly, l'étudiante qui ne tarissait pas d'éloge sur la « personnalité » de l'encadrant du TD d'Initiation à la vie économique, juge pour autant que son enseignement ne lui a pas permis d'acquérir une réelle maîtrise des notions de gestion abordées. Quant à Adrien, étudiant de la LP, il regrette l'insuffisance de l'enseignement de droit (« Si tu ne maîtrises pas le droit quand tu crées ton entreprise, tu fais des conneries. »). Une autre étudiante de la même formation, Marianne, critique pour sa part un manque d'encadrement pédagogique pour la réalisation de la partie financière du *business plan* (« Nous, on n'a pas eu de trame, rien du tout, c'était un peu horrible à faire. On n'a rien eu, c'est au *feeling*, quoi, t'es là, t'as pas de support, t'as rien. »). On s'affronte ici aux limites de l'efficacité de ces méthodes pédagogiques, où les savoirs à acquérir sont peu institutionnalisés et jamais clairement désignés (Bautier *et al.*, 2017).

L'inculcation de dispositions et de techniques entrepreneuriales est en effet largement mise en œuvre à l'aide de méthode relavant de « l'action pédagogique active » conseillée dans le référentiel. Le responsable du MS Entrepreneuriat valorise ainsi le fait « d'apprendre en faisant » (*learning by doing*) :

> L'entrepreneuriat, ça s'enseigne peut-être, mais ça s'expérimente surtout. Si je vous mets dans une salle et que je vous fais faire des exercices de pliage de parachute [...] puis que je vous apprends au tableau l'aérodynamique d'un parachute... tant que vous n'avez pas sauté, sauté trois fois, vous ne serez jamais parachutiste.

Ce qui est contesté dans ces propos, c'est la distinction entre les sphères de l'apprentissage et de l'activité. Caractéristique de la « forme scolaire », celle-ci a été rendue possible par la diffusion de l'écriture, qui a elle-même permis une codification des savoirs et l'autonomisation de leur transmission. Si les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat s'inscrivent dans une société scolaire et, partant, ne rompent pas radicalement avec les formes pédagogiques et cognitives qui y ont cours (voir *infra*), il n'empêche qu'ils cherchent à s'en distancer, en se référant tant au « tour de main » et à la « créativité » de l'artisan, qu'au « pragmatisme » de l'homme d'affaire. Cette posture se réfracte dans des pédagogies qui combinent méthode des cas[18], expérimentation directe (inspirée de la formation

18. Pédagogie inductive développée à Harvard en droit et en gestion, qui confronte les étudiants à la résolution de situations pratiques.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

professionnelle) et jeu (importé des pédagogies dites alternatives). La méthode pédagogique par excellence est celle du *business game*, qui fait s'affronter des étudiants autour de la création d'un projet entrepreneurial. Que ce type de dispositif soit scénarisé comme un tournoi sportif ou proposé dans une version plus scolaire (les groupes remplaçant les équipes et les notes se substituant aux prix), les étudiants sont censés apprendre « en s'amusant » et « sans s'en rendre compte ». À l'inverse, les méthodes caractéristiques de la forme scolaire qui, tels le suivi d'un cours magistral ou la réalisation répétée d'exercices abstraits, engagent consciemment dans une opération d'apprentissage, sont discréditées dans cet univers comme ennuyeuses et peu efficaces. Un élément parmi d'autres, qui symbolise cette volonté de (re)connexion des sphères de l'apprentissage et de l'activité, tout en favorisant une dimension ludique, est l'ouverture des portes de la salle de classe sur l'extérieur. Alors que l'autonomisation de l'apprentissage a eu pour corollaire l'invention d'un lieu séparé (l'école), les étudiants du TD sont ainsi incités à aller explorer le « monde réel », y compris pendant les cours, comme s'en étonne Amélia :

> – Parce que les cours, voilà, on est enfermé dans une salle, on écoute patiemment alors que là, par exemple, il nous disait : « Si vous avez besoin là tout de suite d'aller faire des... euh ? ».
>
> – *Des études de marché ?*
>
> – Oui, avec des questionnaires... ouais voilà. « – Si vous avez envie d'aller poser des questions aux gens dans la rue, ben vous y allez maintenant ! – Mais on est en cours ? – Ben oui, et alors ? Allez-y si vous avez des questions à poser. » Enfin, c'est choquant en fait pour un élève normal ! Bon, du coup, pour être franc, on en a un petit peu usé et abusé [*Rires*]. On disait : « Bon ben on va faire des questionnaires... ».
>
> – *Et ça se finissait au café ?*
>
> – Exactement ! [*Rires*].

Cette pédagogie ludique, issue du pôle économique de l'enseignement supérieur, n'en est pas moins tout ce qu'il y a de plus sérieuse. Comme l'a montré Y.M. Abraham à propos de HEC, ce qui est en jeu dans la dévalorisation du sérieux académique est une remise au centre du sérieux entrepreneurial (Abraham, 2007). Lieu par excellence de « l'art pour l'art », l'école, est renvoyée à son sens originel de *skhole*, qui désigne en grec le loisir et le temps libre (Bourdieu, 1997). Dans les formations à l'entrepreneuriat, cela passe notamment par la création de « situations d'urgence ». L'un des dispositifs étudiés est ainsi explicitement scénarisé en référence à une série américaine, *24 Heures chrono*, dans laquelle le stress et la montée d'adrénaline sur une courte durée jouent un rôle central. Mais, contrairement à leurs condisciples de classe préparatoire, cette instillation de l'urgence n'est pas censée conduire ces étudiants à se consacrer corps et âme à leur travail scolaire en

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Pensée comme un instrument de socialisation anticipatrice à une carrière d'entrepreneur, l'urgence est introduite ici sur le mode de la réintégration de la réalité extérieure dans l'univers scolaire.

frappant d'illégitimité « tous les moments qui ne sont pas consacrés au travail » (Darmon, 2013). Pensée comme un instrument de socialisation anticipatrice à une carrière d'entrepreneur, l'urgence est introduite ici sur le mode de la réintégration de la réalité extérieure dans l'univers scolaire. C'est parce qu'un jury de professionnels attend les étudiants, qu'il faut parvenir à « boucler ». Tant pis s'il faut « bâcler » le travail, l'essentiel étant de « bien maquetter » un projet, même inabouti, afin de séduire le jury. Au temps scolaire qui se donne ses propres scansions et enjeux (comme l'horizon du concours en classe préparatoire), on oppose un temps réel soumis aux impératifs de l'univers économique (« Le temps, c'est de l'argent »), dans lequel des « livrables » sont attendus en temps et en heure et où les délais ne souffrent aucun dépassement. Loin de l'exhortation à la planification du travail et à l'ascèse solitaire qui a cours au pôle académique de l'enseignement supérieur, c'est la capacité à mener de front travail et sociabilité qui est valorisée, à travers des travaux qui s'accomplissent toujours en équipe. Il s'agit d'une urgence qui conduit à « être sans cesse sur la brèche [...] à l'image de "l'homme d'action", du cadre supérieur » (Lazuech, 1999). L'objectif est de socialiser les étudiants à l'affaiblissement d'une séparation entre travail et vie privée, qui serait d'autant plus dépassée que le travailleur « se réalise » dans son travail et que l'entretien de réseaux constitue une dimension cruciale de cette « cité par projets », esprit du capitalisme contemporain (Boltanski et Chiapello, 1999).

■ L'évaluation : une subjectivité assumée au nom du « réalisme »

Intéressons-nous pour finir aux modalités selon lesquelles sont évalués les étudiants, à travers l'exercice le plus emblématique de ces formations : le projet entrepreneurial. À rebours de la prétention à l'objectivité censée caractériser l'opération d'évaluation à l'école, on retrouve cette part de subjectivité assumée, déjà repérée dans le processus de sélection des candidats.

Un trait commun à tous les dispositifs étudiés est, comme nous l'avons vu, la participation voire la délégation complète de l'évaluation des projets à des « professionnels ». Les formations ne disposent cependant pas toutes des mêmes ressources pour constituer ces jurys. L'année où j'observe celui de la LP, ses membres extérieurs se limitent à un chargé d'accompagnement de la Chambre des métiers et de l'artisanat, et à moi-même. Le responsable de la formation regrette l'époque où il disposait de budgets lui permettant d'inviter « des responsables de banques ou de sociétés de capitaux-risqueurs » :

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

> On était 17, 18 personnes à écouter les soutenances en amphi, c'était la grand' mess, on faisait un repas après, etc. Les chefs d'entreprises, les banques qu'on invitait, ils nous disaient « C'est fantastique, votre truc ». Au début, j'avais *open bar* et, depuis, les budgets, c'est effrayant, c'est hyper serré.

Le jury des « Entrepreneuriales » est quant à lui composé du maire de la station qui les accueille, de deux cadres d'entreprises locales, d'une enseignante d'école de commerce et de deux anciens étudiants devenus salariés de structures d'accompagnement à l'entrepreneuriat. Isabelle Catherine, Past en école d'ingénieurs, qui a participé à ce dispositif mais en a été écartée au moment de l'entretien, raille la modestie de ce jury :

> Faut regarder qui il y avait, ça fait rigoler. Après ils disent : « Oui on avait des professionnels, des machins ». Mais bon il n'y avait personne dans leur jury. Il y avait les personnes de la station. C'est tout. Et puis il y avait deux trois jeunes qui étaient en master IAE l'année dernière quoi, c'est tout.

Les jurys officiant à HEC Entrepreneurs ou dans le MS Entrepreneuriat sont quant à eux composés d'investisseurs potentiels, de grands patrons et se déroulent parfois au siège du MEDEF. La composition des différents jurys présente ainsi une nette homologie avec les origines sociales des étudiants et l'ambition des projets présentés.

Nonobstant cette différence importante entre les formations, les critères utilisés pour évaluer les projets entrepreneuriaux y sont relativement convergents. Leur caractère innovant est systématiquement pris en compte même si, dans les dispositifs qui attirent le moins d'étudiants issus de filières scientifiques et techniques, il est admis que l'innovation doit être entendue dans un sens élargi. L'autre critère récurrent est le « réalisme » du projet, qui se confond peu ou prou avec sa capacité à être ou à paraître rentable (« Ce qui fait que le projet vole », précise le responsable du TD d'Initiation à la vie économique). Pour autant, ce critère ne signifie pas que les projets soient nécessairement réalisables, dans la mesure où il n'est pas attendu qu'il y ait adéquation entre le plan d'affaires et les ressources financières auxquelles peuvent vraisemblablement accéder ses porteurs. L'objectif pédagogique reprend à cet égard le dessus, non sans générer des incertitudes dans le processus d'évaluation. Plusieurs étudiants de la LP se plaignent ainsi en entretien des injonctions contradictoires émises par les enseignants qui, après les avoir sans cesse rappelés au réalisme, valorisent *in fine* des projets ambitieux, qui paraissent démesurés à ceux qui pensent s'être autocensurés comme Adrien :

> Il y en a qui viennent à perdre la réalité. Il y en a une qui avait un projet de création de spa, c'est le projet qui a le plus cartonné dans la classe. Sauf qu'il

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

> fallait un investissement de 3 millions d'euros peut-être ! Les profs, ils ont un double discours.

Cette incertitude quant à la nature du projet à réaliser – à la fois travail scolaire et première étape potentielle d'une véritable création d'entreprise – découle aussi du fait que les membres d'une même équipe enseignante n'ont pas toujours les mêmes attentes entre eux. Cela transparaît nettement dans la LP lorsqu'au moment des soutenances, le maître de conférences en droit défend des critères d'évaluation plus scolaires que le responsable de la formation et qu'un intervenant extérieur, qui se font tous deux les chantres du « réalisme ». X. Pero, le responsable, rapporte cette dissension pédagogique au fait que tous deux sont issus d'école de commerce et du monde de l'entreprise, tandis que leur collègue juriste « la ramène du haut de sa superbe universitaire alors qu'il n'a jamais créé une boîte ».

Si l'acte d'évaluation comporte toujours une part d'arbitraire, ce qui est spécifique à l'univers étudié, c'est que cette faible rationalisation est revendiquée. Le cas du TD montre l'écart à la norme pédagogique, consistant à expliquer le mieux possible en amont les critères de l'évaluation (Merle, 1998) :

> Le dossier qu'on devait monter pour après être noté justement, il nous a dit : « On verra ça à la fin, pour l'instant vous créez et puis après je vous dirai comment vous serez notés mais ne faites pas en fonction de comment vous allez être notés ! ».

L'entretien mené avec l'enseignant confirme cette impression étudiante (Amélia). Exprimant une forme de mépris pour l'activité de notation qui, en raison de sa dimension « bassement scolaire », pourrait limiter la créativité des étudiants, ce dernier justifie sa faible rationalisation par le fait que les jurys simulent le rôle d'investisseurs :

> Le côté injuste de l'exercice entre guillemets est revendiqué, c'est-à-dire vous n'aurez que ce que vous aurez présenté à l'oral, le reste... les rapports écrits... n'est pas vu donc n'existe pas. [...] La tenue, le tonus, l'originalité de la présentation, le confort qu'a eu le jury à échanger avec l'équipe, ça, ça fait vraiment partie de l'expérience !

Sauf peut-être dans des espaces spécifiques tels que les formations en art (Divert, 2020), le rôle joué *de facto*, dans les évaluations scolaires, par le subjectif ou l'affectif (le « coup de cœur », le « *feeling* ») correspond à une forme de déviance. À l'inverse, dans le monde économique qui sert de référence aux formations étudiées, si des critères objectifs existent pour évaluer le caractère réaliste d'un projet entrepreneurial – leur maîtrise constituant le cœur de métier des investisseurs –, la décision d'investir relève *in fine* du pari, de la prise

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

de risque et comporte, à ce titre, une part d'irrationnel [19]. De manière homologue, l'évaluation des projets des étudiants comporte deux caractéristiques typiquement anti-scolaires : la prime au résultat par rapport à la démarche, puisque lui seul compte « dans la réalité » ; et la supériorité accordée à la prestation orale par rapport au rendu écrit. Lors des soutenances, les étudiants sont ainsi en priorité évalués sur leur capacité à convaincre. Ils peuvent par conséquent réussir une « arnaque », comme le clame de manière provocante Alain Bayard :

> Moi, j'ai vécu des trucs avec des étudiants, il y en a ils sont partis en Chine derrière, sur un coup de bluff... c'était du bluff, c'était du délire ! Mais le délire, il a permis quand même qu'il y en ait un qui parte en Chine pour parler de son projet. Tout en sachant que c'était un peu un délire, un peu une arnaque, mais ça me plaît, quoi !

À l'inverse, un travail sérieux est toujours susceptible de ne pas être reconnu à sa juste valeur, tant le charisme personnel et la mise en scène jouent un rôle décisif. Savoir *pitcher* s'est en effet imposé comme une compétence décisive au sein de « l'écosystème entrepreneurial ». Sans le contester vraiment, Amélia regrette ainsi que son groupe n'ait obtenu que la troisième meilleure note (16/20) pour son projet de librairie, à cause d'un oral un peu terne : « Ils n'ont pas été complètement "Wouah !", émerveillés comme avec un autre groupe où ça a beaucoup plus marché. Mais on n'était pas dans le *show* non plus. »

Alice, membre de cet autre groupe qui a eu 18/20, confirme que c'est la théâtralisation de leur présentation qui a emporté l'adhésion du jury. Konnaly, quant à elle, attribue la note de son groupe (17/20) – qu'elle juge surévaluée au regard du travail fourni – à son aisance personnelle à l'oral qu'elle estime devoir à sa personnalité et à ses études en Angleterre. Si elle reconnaît une part de bluff, elle défend aussi l'utilité de la valorisation de ce type de compétences :

> – Je ne suis jamais stressée pour ce genre de trucs mais il y avait des filles qui n'arrivaient pas à parler [*Rires*] Mais ce genre d'exercice, c'est vrai que ça fait du bien, il faut s'entraîner... même pour un entretien d'embauche... ça t'apprend à être convaincant, ça apprend à être convaincu par toi-même, tu vois. Au final on a eu 17, alors qu'on n'avait quand même rien foutu, donc on était trop sur le cul.
> – *Vous étiez les premiers surpris ?*
> – Ouais ouais, on avait la deuxième meilleure note tu vois, alors qu'il y en avait d'autres qui avaient tellement plus bossé, enfin tu vois, la librairie ils avaient dix fois plus bossé !

19. Dimension largement occultée par la fiction de l'*homo eoconomicus*.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Pour Angèle, enfin, en stage dans un cabinet de ressources humaines après avoir suivi le même TD, ce mode d'évaluation basé sur l'oral et comportant une part assumée d'arbitraire, lui semble pleinement légitimé par l'expérience qu'elle vit en entreprise :

> – Ça nous a pas mal ouvert l'esprit, surtout d'être jugé par des professionnels. Avoir un autre regard et une autre méthode d'évaluation parce que justement, au moment de la présentation, on était aussi évalué sur la crédibilité. T'as 10 minutes pour convaincre, ton idée est peut-être bonne mais si tu n'arrives pas à le faire ressentir à ton interlocuteur... Donc il y a une part subjective et, justement, cette part là on l'a peut-être moins à l'université où on est un peu anonyme.
> – *Ce n'est pas une manière de penser qui est trop académique en effet, ce n'est plus vraiment sur le contenu...*
> – Et ça c'était super ! J'ai trouvé que c'était intéressant parce que là, ça te mettait vraiment dans le monde réel, où c'est injuste ces modes de notation, d'évaluation, c'est très injuste, mais du coup, ça te renvoie vraiment à la réalité, dans le monde de l'emploi, où voilà, on va choisir telle ou telle personne, parce qu'elle t'a attiré, il y a quelque chose qui se passe, bon ben voilà. Et c'est un peu ça le monde professionnel. Un recrutement, c'est ça. OK il y a les compétences mais au bout d'un moment, quand vous êtes deux ou trois, quand t'as trié et qu'il te reste les meilleurs, ça va être à l'affect.
> – *Celui qui tape dans l'œil...*
> – C'est un peu ça. Et je pense que c'est pas mal aussi de nous avoir confrontés à ça. Parce que nous à l'université, on est dans une bulle en fait !

Certains justifient au nom de l'égalité des chances la place accordée dans les *curricula* aux « compétences non académiques », en arguant que celles-ci étant de plus en plus exigées sur un marché du travail dominé par le secteur tertiaire, il serait du ressort de l'institution éducative d'en garantir la transmission à tous (Duru-Bellat, 2015). Mais l'étude des modalités d'évaluation à l'œuvre dans les formations à l'entrepreneuriat indique au contraire que la place accordée aux *soft skills* débouche moins sur une opération égalitaire de transmission de compétences codifiées, que sur leur naturalisation, dans une forme de déni exacerbé du social.

La place accordée aux *soft skills* débouche moins sur une opération égalitaire de transmission de compétences codifiées, que sur leur naturalisation, dans une forme de déni exacerbé du social.

L'esquisse d'un processus de scolarisation de l'entrepreneuriat au principe d'une redéfinition des catégories du scolaire

L'analyse de l'espace de l'éducation à l'entrepreneuriat a jusqu'à présent donné à voir une remise en question de la forme scolaire, au nom des normes et des valeurs de l'entreprise. Mais, parce que ces dispositifs et ces filières n'existent pas « hors-sol », qu'ils s'inscrivent dans le cadre d'une société scolarisée, ils se coulent aussi en partie dans ses catégories. Révélateur du paradoxe contemporain, qui associe l'extension permanente de la forme scolaire à la montée

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

des « mises en cause de l'école dans son fonctionnement traditionnel » (Lahire *et al.*, 1994), on assiste ainsi, dans l'univers des formations à l'entrepreneuriat, à un processus discret de scolarisation et d'académicisation qui, à son tour, ne laisse pas inchangée l'université.

Mais, parce que ces dispositifs et ces filières n'existent pas « hors-sol », qu'ils s'inscrivent dans le cadre d'une société scolarisée, ils se coulent aussi en partie dans ses catégories.

Une première dimension qu'il faut souligner, c'est qu'au sein des sciences de gestion, le sous-domaine de l'entrepreneuriat fait depuis les années 2000 l'objet d'un processus de reconnaissance académique. Une partie des responsables et des intervenants des dispositifs étudiés sont en effet des universitaires qui tentent de faire exister leur spécialité comme une discipline autonome, soit « un corps de savoir entendu comme articulation d'un objet, d'une méthode et d'un programme » permettant de « penser conjointement l'organisation de la recherche et de l'enseignement » (Fabiani, 2012). Ce projet de disciplinarisation de l'entrepreneuriat, plus ancien aux États-Unis, trouve en France des conditions favorables dans les transformations qui bouleversent l'univers académique dans les années 2000. Stavrou donne ainsi à voir un déplacement à l'université des frontières entre savoirs et pratiques se révélant dans l'émergence de « région du savoir » qui, tels la communication ou le tourisme, se développent « à l'interface des discours scientifiques et des activités socio-économiques » (Stavrou, 2017). Si l'apparition de ces nouveaux objets transversaux indique une rupture avec le modèle disciplinaire classique, cela n'empêche pas qu'elle se réalise aussi en se coulant dans certaines de ses formes, *i.e.* en adoptant les rites, les codes et les institutions qui fondent l'existence d'une spécialité académique. Dans le cas de l'entrepreneuriat, des enseignants-chercheurs s'engagent ainsi, à partir du tournant des années 1990-2000, dans la reproduction de leur propre corps en « produisant » des docteurs spécialisés en entrepreneuriat et en se mobilisant au sein de la section de Sciences de gestion (06) du Conseil national des universités pour promouvoir leur carrière, dans un contexte d'expansion de leur discipline (Le Gall, 2014 ; Chambard, 2020). Professeur des universités en gestion et dirigeant d'un Pépite, Éric Akerman incarne l'un de ces « entrepreneurs de la cause entrepreneuriale » :

> Je suis directeur du pôle, chargé de mission pour le président, j'ai entre guillemets toutes les casquettes de l'entrepreneuriat sur le secteur de l'université [...] Moi, la chance que j'ai par rapport à d'autres collègues, c'est que j'ai une convergence de l'ensemble de mes activités sur l'entrepreneuriat, je suis monomaniaque. Là, j'ai fini mon dernier bouquin. C'est très théorique, le bouquin sera très théorique. Mais, derrière, c'est toute la pratique qu'on a mise en place qui m'interroge.

Sa manière d'insister sur la double dimension « théorique » et « pratique » de son livre est caractéristique de la posture disciplinaire

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

des gestionnaires, qui consiste à (tenter de) maintenir en permanence un double espace de projection vers le monde académique et vers le monde de l'entreprise (Anteby, 2015).

Une deuxième dimension de l'acclimatation de l'entrepreneuriat au milieu académique a trait à la codification des savoirs enseignables. Où il ne s'agit plus seulement de *faire science* mais aussi de *faire école*. Certes, l'éducation à l'entrepreneuriat relève pour partie d'une forme de prosélytisme en faveur de la création d'entreprise, ainsi que de l'inculcation d'un type d'attitude. Cependant, dans le cadre de la politique volontariste de promotion de « l'entrepreneuriat étudiant », une formalisation minimale de cet enseignement devient une condition nécessaire de son déploiement. L'élaboration du référentiel en 2011 a contribué, on l'a vu, à la sélection d'un ensemble de contenus et de méthodes jugés adaptés à ce domaine. Sur le terrain, on a pu repérer de manière concrète l'existence effective d'un certain nombre d'invariants pédagogiques, qui s'affirment comme le « socle commun » de cet enseignement. Celui-ci se compose d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire rattachés aux différentes spécialités de la gestion mais aussi à des disciplines annexes dont les apports complémentaires se donnent à voir dans l'exercice paradigmatique du plan d'affaires. Restent pour les enseignants à composer avec la contradiction inhérente au fait de dispenser une spécialité, qui s'est construite en opposition au modèle disciplinaire et à l'idée de transmission de savoir. C'est ce que laisse entendre Marc Foriot, professeur de gestion, spécialisé en entrepreneuriat :

> Il faut être assez exigeant sur... comment dire... sur ce qu'est le gain, ce qui va être apporté en fait aux étudiants, enfin plutôt ce qu'ils vont s'approprier. Et pour ça il faut être prêt, et ça c'est extrêmement difficile pour un prof, c'est un déchirement, à enlever des choses qui lui semblent essentielles, à renoncer à ce qu'il adore en termes de marketing, de finance. D'habitude, on est plutôt dans le *ex cathedra*, en disant : « Voilà ce que vous devez savoir », alors que là, on est vraiment dans une posture d'expérimentation par l'action, c'est : « Vous ne vous souviendrez que de ce que vous avez vécu par l'émotion, y compris par l'émotion. » La difficulté est vraiment de mettre le curseur au bon endroit.

Dans cet extrait, on le voit, la revendication d'une pédagogie « active » peut apparaître comme un moyen de concilier enseignement par la pratique et revendication disciplinaire.

Par ailleurs, si la plupart des agents affichent une distance résolument critique face aux catégories scolaires, force est pourtant de constater que cette posture ne présume pas de (tout) ce qui se passe en classe. Certaines dimensions, notamment les plus matérielles, de la forme scolaire sont maintenues. Les étudiants doivent en effet être évalués, des crédits ou des diplômes délivrés, les cours s'inscrire

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

dans des emplois du temps. Comme dans n'importe quelle autre formation, il est par conséquent nécessaire de se mettre d'accord sur des contenus à transmettre, d'imposer une discipline permettant cette transmission, de l'évaluer, etc. Même les dispositifs proposés hors cursus, et bénéficiant à ce titre de marges de manœuvre accrues, s'adressent à des étudiants déjà socialisés à la forme scolaire et qui, nous l'avons vu, peuvent se montrer tout à la fois demandeurs de formes alternatives d'enseignement mais aussi désarçonnés par un manque de contenus théoriques et techniques ou par un trop grand flou des modalités d'évaluation. Les enseignants, y compris les intervenants issus de l'entreprise, sont eux-mêmes porteurs d'un « inconscient d'école » forgé au cours d'études longues. En les observant agir, il semble que l'on ait affaire à une sorte de loi d'airain de la forme scolaire, que cela transparaisse dans la valorisation du travail et du sérieux contre le dilettantisme, dans le maintien de l'importance de la correction orthographique, dans la distribution de bibliographies, ou encore dans l'exigence de docilité envers les consignes. Ces dimensions ne sont pas d'ailleurs sans entrer en contradiction avec les injonctions au ludique, à l'expression de sa personnalité et au refus de la transmission verticale.

Prenons l'exemple des « Entrepreneuriales » qui, parmi les dispositifs étudiés, semble être l'un de ceux qui met le plus à distance les catégories scolaires. Les encadrants sont censés accompagner les étudiants dans la réalisation de leur projet et ne leur distiller des savoirs que de manière informelle, quand ces derniers en ont besoin. Cependant, malgré cette posture à mi-chemin entre celle du coach et celle du consultant, on constate chez eux un retour « par la bande » des catégories de l'entendement professoral (Bourdieu et Saint-Martin, 1975). Entre distribution de bons et mauvais points aux différents groupes, comparaison des promotions, déploration de la baisse du niveau, la pièce qui leur est réservée au Palais des sports (où se tient le séminaire) bruisse rapidement de ces discussions si classiques de « salle des profs ». Le moment de l'évaluation des travaux révèle tout particulièrement la tension entre logiques scolaire et professionnelle. L'un des groupes primés par le jury avait en effet été étiqueté comme « problématique » par l'équipe enseignante, en raison de sa lenteur à démarrer et à trouver une idée – ce qui avait été stigmatisé comme un manque de créativité – et du comportement peu apprécié d'un des étudiants (un élève ingénieur taxé de forte tête parce qu'il ne prend pas en compte les conseils). Mais, à la surprise générale, ces étudiants obtiennent le prix du « Projet le plus innovant » pour une application *smartphone* permettant aux commerçants d'envoyer des offres promotionnelles aux personnes passant à proximité de leur boutique. Le projet en lui-même plaît peu aux enseignants. Après l'annonce des

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

résultats, Luc Fongères, le maître de conférences en gestion, glisse à ses collègues qu'il n'aimerait pas recevoir de publicité sur son téléphone et que les membres du jury, facilement impressionnables par les nouvelles technologies, se seraient laissés berner par un projet superficiel. Les étudiants affichent pour leur part la satisfaction de s'être fait reconnaître par des « professionnels », alors qu'« on n'était pas les chouchous » me confie l'un eux. Déçu de ne pas avoir été primé, un autre groupe regrette pour sa part d'avoir suivi une idée soufflée par les enseignants, mettant en doute leur compétence entrepreneuriale.

Une dernière forme d'accommodement entre l'ordre scolaro-universitaire et l'ordre entrepreneurial a trait à l'écart entre les objectifs affichés de ces formations et leurs usages réels. Faire exister des cursus destinés à susciter et à outiller des destins d'entrepreneur n'a, en effet, rien d'évident. Au-delà du fait que le passage à l'acte entrepreneurial a toutes les chances de rester minoritaire ou d'intervenir de longues années après la sortie de formation, ces filières se heurtent sans cesse au mythe de l'entrepreneur doté d'une « personnalité » et d'un « esprit » hors du commun, qui relèveraient moins de compétences transmissibles que de la vocation et du don. Comparant différentes formations à des métiers d'officier et de sportif de haut niveau, Bertrand, Coton et Nouiri-Mangold notent de la même façon le paradoxe, auquel s'affrontent ces établissements qui « entendent former et destiner leurs membres à des univers professionnels construits sur le registre de l'exceptionnalité [...] exigeant des "qualités" que l'univers scolaire ne serait ni en mesure de "repérer", ni en mesure de transmettre » (Bertrand *et al.*, 2016). Comment dès lors justifier l'existence puis organiser ce type de filières ? Dans le cas de l'entrepreneuriat, sauf à ne recruter que des individus déjà quasiment prêts à entreprendre – ce qu'elles cherchent le plus possible à faire, sans nécessairement y parvenir –, certaines formations diplômantes sont contraintes de devenir des cursus de management assez ordinaires. La LP Entrepreneurs ne « produit » finalement guère d'entrepreneurs et recrute même peu d'étudiants envisageant sérieusement cette voie. Issus de BTS ou de DUT, la plupart des candidats construisent prudemment leur accès à l'enseignement supérieur « en progressant de proche en proche » dans les différentes filières du « petit supérieur » (Orange, 2009), cherchant avant tout à obtenir un niveau bac + 3, quelle que soit la spécialisation. Quant à ceux qui intègrent la LP comme un premier choix, ils semblent surtout mus par l'espoir que l'entrepreneuriat constitue une catégorie valorisante sur un CV et favorise l'accès à un emploi salarié. D'autres cursus, de niveau licence ou master, assument pour leur part de former des spécialistes de l'accompagnement à l'entrepreneuriat, profession en plein essor. N'ayant pas à se prévaloir d'un débouché

Ces filières se heurtent sans cesse au mythe de l'entrepreneur doté d'une « personnalité » et d'un « esprit » hors du commun, qui relèveraient moins de compétences transmissibles que de la vocation et du don.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

professionnel tangible, les dispositifs de sensibilisation font quant à eux référence à des compétences si transversales (capacité d'initiative, montage de projet, etc.) que leur substance spécifiquement entrepreneuriale tend à se diluer, si bien que cela permet à la fois d'élargir le vivier de recrutement et de légitimer leur existence.

Contrairement à l'image d'un enseignement supérieur qui abdiquerait complètement ses exigences au profit de logiques hétérodoxes, on constate donc que cet univers parvient aussi, dans une certaine mesure, à tordre à sa propre logique un enseignement teinté au départ d'une forte humeur anti-académique. Mais cette hybridation entre normes entrepreneuriales et normes académiques n'est rendue possible que par les profondes transformations de l'institution universitaire, à laquelle la légitimation de l'éducation à l'entrepreneuriat participe, autant qu'elle les révèle. Les *soft skills*, ainsi que les méthodes pédagogiques qui favorisent leur transmission, constituent à cet égard les assises d'une « nouvelle forme scolaire » permettant d'adapter l'école aux exigences du monde de l'entreprise (Delespierre, 2015).

À la faveur d'un processus de requalification éducative, l'action publique en matière « d'entrepreneuriat étudiant » s'est imposée dans les années 2010 comme un vecteur de réforme de l'enseignement supérieur. L'examen successif des *hexis* professoraux, des modes de sélection des étudiants, des contenus et méthodes d'enseignement, ainsi que des modalités d'évaluation, a montré comment ce projet de socialisation entrepreneuriale constituait l'outil privilégié de transformations pédagogiques, participant d'un processus d'interpénétration des univers académique et économique. Celui-ci s'incarne notamment dans la valorisation des *soft skills*. Capable de s'accorder tant avec les dispositions contestataires des formateurs en travail social (Bodin, 2009), qu'avec la valeur cardinale accordée à la créativité individuelle dans les formations artistiques (Divert, 2020) ou encore avec l'*ethos* du monde des affaires, cette vulgate éducative s'inscrit en faux contre la domination des savoirs objectifs et universels, consacrée par la société bureautique moderne et son école. Ce qui s'apparente à une nouvelle forme scolaire teintée d'humeur anti-scolaire a plus largement à voir avec la montée en puissance au sein des classes moyennes d'une *doxa* faisant de l'éducation un processus personnalisé d'accompagnement de chacun dans la recherche d'un « être propre », qui pré-existerait au processus de socialisation. Dissimulant la dimension normative inhérente à toute entreprise éducative, cette mise en avant des « intériorités fictives » (Demailly, 2006), n'est pourtant pas sans danger. En brouillant les

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

processus et les objectifs d'apprentissage, en récusant toute forme de déterminisme social, elle s'oppose aux efforts réalisés en matière de démocratisation de l'école. Naturaliser certaines compétences en renonçant à les définir clairement revient en effet à renvoyer (encore) davantage chacun à son mérite individuel, dans une exacerbation de la logique du don. Sous le rapport de leur normativité, ces méthodes et contenus *soft* sont en outre beaucoup plus *hard* qu'ils n'y paraissent. À la différence de « l'école de la III^e^ République », au sein de laquelle la visée morale consistant à former de « bons citoyens » est pleinement assumée, ou de « l'école bourgeoise » (Bourdieu et Passeron, 1970), pour qui le privilège accordé aux *ethos* idoines s'apparente à une déviance institutionnelle, cette nouvelle forme scolaire entend combiner, de manière paradoxale, l'accompagnement de chacun dans le développement de ses potentialités propres avec le façonnage de certaines dispositions sociales et morales. Mais il n'est que rarement énoncé à l'aune de quel « idéal de l'homme » (Durkheim, 1993) cette entreprise de socialisation est réalisée, si ce n'est à travers une référence – qui se fait de plus en plus explicite au fil de l'avancement dans la scolarité – à « l'employabilité » (Tiffon, Moatty, Glaymann et Durand, 2017). Sous couvert de « développement de soi », cette normativité (d'apparence) *soft* – comparée à celle contenue dans des savoirs et des savoir-faire davantage codifiés – contribue ainsi avant tout à faire intérioriser les normes et valeurs attendues de l'univers capitaliste.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abraham Y. M., 2007 — « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, 1, p. 37-66.

Anteby M., 2015 — *L'école des patrons*, Paris : Éditions Rue d'Ulm/presses de l'École normale supérieure.

Bautier E., Bonnery S., Clément P., 2017 — « L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, p. 73-93.

Bertrand J., Coton C., Nouiri-Mangold S., 2016 — « Des écoles d'excellence en dehors de l'École. Formation au Métier et classements scolaires », *Sociétés contemporaines*, 102, p. 75-102.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Blanchard M., 2015 — *Les écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*, Paris : Classiques Garnier.

Bourdieu P., 1989 — *La noblesse d'État, Grandes écoles et esprit de corps*, Paris : Minuit.

Bourdieu P., 1997 — *Les méditations pascaliennes*, Paris : Seuil.

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970 — *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.

Bourdieu P., Saint-Martin M., 1975 — « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 68-93.

Bodin R., 2009 — « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 178, p. 80-87.

Boltanski L., Chiapello E., 1999 — *Le nouvel esprit du capitalisme* : Paris, Gallimard.

Boni-Le Goff I., 2012 — « "Ni un homme, ni une femme, mais un consultant." Régimes de genre dans l'espace du conseil en management », *Travail et emploi*, 132, p. 21-34.

Brown P., Duru-Bellat M., van Zanten A., 2010 — « La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché », *Sociologie* [En ligne], 1.

Callon M., 1986 — « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles St-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St-Brieuc », *L'Année sociologique*, numéro spécial *La sociologie des sciences et des techniques*, 36, p. 169-208.

Chambard O., 2019 — « Entre familiarité et étrangeté : enquêter sur un autre monde de l'enseignement supérieur », *Terrains/Théories* [En ligne], 10.

Chambard O., 2020 — *Business model. L'université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*, Paris : La Découverte.

Darbus F., 2008 — « L'accompagnement à la création d'entreprise », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 175, p. 18-33.

Darmon M., 2013 — *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris : La Découverte.

Delespierre A., 2015 — « Des entreprises dans les salles de classe ? La révolution conservatrice des grandes écoles d'ingénieurs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 14.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Demailly L., 2006 « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique », dans Bresson M., *La psychologisation de l'intervention sociale*, Paris : L'Harmattan, p. 35-50.

Deslyper R., 2013 « Une "école de l'autodidaxie" ? L'enseignement des "musiques actuelles" au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185.

Divert N., 2020 « Former des "personnalités", valoriser la créativité. La permanence de la forme scolaire dans l'enseignement supérieur de *design* de mode », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série, 7.

Durkheim E., 1993 *Éducation et sociologie*, Paris : PUF.

Duru-Bellat M., 2015 « Les compétences non académiques en question », *Formation emploi*, 130, p. 13-29.

Ethuin N., Yon K., 2011 « Les mutations de l'éducation syndicale : de l'établissement des frontières aux mises en dispositif », *Le Mouvement social*, 235, p. 3-21.

Fabiani L., 2012 « Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? », *Pratiques*, 153-154, p. 129-140.

Flandrin L., 2011 « Rire, socialisation et distance de classe », *Sociologie*, 1, p. 19-35.

Frances J., Le Lay S., 2020 « Docteurs, Pitches et ascenseurs. L'étrange recette du concours. Ma thèse en 180 secondes® », *Savoir/Agir*, 51, p. 51-58.

Garcia S., 2009 « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 33, p. 154-172.

Georgakakis D., 1995 « Comment enseigner ce qui ne s'apprend pas. Rationalisations de la "communication de masse" et pratiques pédagogiques en école privée », *Politix*, 29, p. 158-185.

Giraudeau M., 2018 « Business plans (États-Unis, second XX^e siècle) », dans Graber F., Giraudeau M. (dir.), *Les Projets : une histoire politique (XVI^e-XXI^e siècles)*, Paris : Presses des Mines, p. 207-222.

Grignon C., 2015 « Point de vue : Bachelier ou professionnel ? », *Formation emploi*, 131, [en ligne].

Iori R., 2019 « L'individu d'abord ? Les enseignements professionnels dans les formations d'assistantes sociales en France et en Italie », *Revue d'anthropologie des connaissances*, p. 253-277.

Hauchecorne M., 2012 « Faire du Terrain en pensée politique », *Politix*, 100, p. 149-165.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)

Lahire B., Thin D., Vincent G., 1994	« Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.
Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G., 2011	*La nouvelle école capitaliste*, Paris : La Découverte.
Lazuech G., 1999	*L'exception française. Le modèle des grandes écoles face à la mondialisation*, Rennes : PUR.
Le Gall B., 2014	« La résistible ascension de la gestion universitaire et la transformation de la culture académique », *Savoir/Agir*, 29, p. 51-58.
Maire S., Morel S., 2017	« L'entreprenance à l'école primaire en France : reconfiguration des politiques éducatives et de leur évaluation », *Formation Emploi*, 140, p. 27-46.
Marchal E., 2015	*Les embarras des recruteurs. Enquête sur le marché du travail*, Paris : EHESS.
Merle P., 1998	*Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris : PUF.
Millet M., 2013	*Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*, habilitation à diriger des recherches, Université de Poitiers.
Orange S., 2009	« Un "petit supérieur" : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur », *Revue française de pédagogie*, 167, p. 37-45.
Rose J., 2008	« La professionnalisation des études supérieures. Tendance, acteurs et formes concrètes », *Les chemins de la formation vers l'emploi*, Relief, 35, Marseille : CEREQ.
Stavrou S., 2017	*L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*, Louvain-la-Neuve : Academia.
Subramanian D., Suquet J.-B., 2016	« Esprit de corps et jeux de distinction étudiants Deux faces d'un week-end d'intégration dans une école de commerce », *Sociologie*, 1, p. 5-22.
Suaud C., 1978	*La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris : Minuit.
Tiffon G., Moatty F., Glaymann D., Durand J.-P. (dir.), 2017	*Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes : PUR.
Weber M., 1995	*Économie et société*, Paris : Plon.

© Presses de Sciences Po | Téléchargé le 18/01/2023 sur www.cairn.info (IP: 163.173.91.110)