

## Démocratiser la culture entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur : les limites d'un programme basé sur le volontariat

*Making entrepreneurial culture accessible in higher education: the limits of a voluntary based program*

*Demokratisierung der Unternehmenskultur im höheren Bildungswesen: die Grenzen eines auf freiwillige Praktika gestützten Programms*

*Democratizar la cultura emprendedora en la enseñanza superior: los límites de un programa basado en el voluntariado*

**Magali Danner et Nelly Schutz**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5238>

ISSN : 2107-0946

**Éditeur**

La Documentation française

**Édition imprimée**

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 107-127

ISSN : 0759-6340

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

**Référence électronique**

Magali Danner et Nelly Schutz, « Démocratiser la culture entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur : les limites d'un programme basé sur le volontariat », *Formation emploi* [En ligne], 140 | octobre-décembre 2017, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 25 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5238>

---

# Démocratiser la culture entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur : les limites d'un programme basé sur le volontariat

MAGALI DANNER

*Enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne Franche-Comté (UBFC), rattachée à l'Institut de recherche en économie et sociologie de l'éducation (IREDU)*

NELLY SCHUTZ

*Docteure en sciences de l'éducation, ingénieure de recherche à AgroSup Dijon - université Bourgogne Franche-Comté (UBFC) et chercheure associée au Centre de recherche en entrepreneuriat de l'École de management (EM) de Lyon. Elle est référente entrepreneuriat et membre du PEPITE (Pôle étudiant pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat) Bourgogne-Franche-Comté*

---

## Résumé

- Démocratiser la culture entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur : les limites d'un programme basé sur le volontariat

Cette recherche s'intéresse à un programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur, reposant sur une démarche expérimentale encadrée pendant cinq mois. Elle étudie les conséquences des choix institutionnels opérés sur le profil du public accueilli (volontariat et validation d'ECTS – *European Credits Transfer Scale* – dans la formation) qui peuvent introduire un biais de sélection. Les analyses amènent à s'interroger sur l'impact de ces choix au regard de l'objectif des politiques européenne et nationale visant à promouvoir une culture entrepreneuriale auprès de tous les étudiants.

**Mots clés** : politique de l'éducation, contenu de formation, création d'entreprise, enseignement supérieur, projet professionnel, représentation de la formation

---

## Abstract

- Making entrepreneurial culture accessible in higher education: the limits of a voluntary based program

This paper focuses on an entrepreneurial awareness program in higher education, based on a five-month experimental approach. We study the consequences of the institutional choices made on the profile of the audience (voluntary work and validation

of ECTS -European Credits Transfer Scale- in training) which may incur a selection bias. The analysis leads us to question the impact of these choices with regards to the objective of European and national policies aimed at promoting entrepreneurial culture among all students.

**Keywords:** education policy, training content, business start-up, higher education, career project, perception of training

*Journal of Economic Literature:* I 23 ; I 28 ; L 26

Traduction : *Auteurs*

Dans la transition qui doit accompagner les économies de la connaissance vers celles de l'innovation, productrices de croissance et de réduction de chômage, l'entrepreneuriat se présente comme un potentiel à développer (Chambard, 2013 ; Champy-Remoussenaud, 2014 ; OCDE, 2014). Les petites et moyennes entreprises (PME), et plus particulièrement celles de moins de dix salariés, ont en effet contribué, entre 2002 et 2010, à près de 85 % des emplois créés<sup>1</sup>.

En France cependant, si un peu plus d'une personne sur trois souhaite créer une entreprise<sup>2</sup>, cette intention est inversement proportionnelle au niveau d'études, avec, *in fine*, seulement 4 % de créateurs d'entreprise parmi les sortants de l'enseignement supérieur. Considérant ces faits, en 2009, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le secrétaire d'État chargé du Commerce, de l'Artisanat, des PME (petites et moyennes entreprises), du Tourisme, des Services et de la Consommation ont lancé un plan pour développer l'esprit entrepreneurial chez les étudiants. En 2013, la mise en place de Pôles Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE) et du statut étudiant-entrepreneur, qui permet désormais à tout étudiant porteur d'un projet de création d'entreprise d'aménager son parcours de formation au sein de son établissement, prolongent cette dynamique.

Ainsi, la France s'inscrit dans le plan d'action « Entrepreneuriat 2020 »<sup>3</sup> de la Commission européenne (2013). Il vise à libérer le potentiel entrepreneurial, stimuler l'esprit d'entreprise et la culture de l'innovation en Europe. En conformité avec les objectifs du plan qui enjoint aux États membres de « *veiller à ce que l'esprit d'entreprise figure comme compétence clé dans les programmes de l'enseignement primaire, secondaire, professionnel et supérieur ainsi que dans la formation des adultes avant la fin de l'année 2015* », les actions de sensibilisa-

1. Communiqué de presse de la Commission européenne. [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-20\\_fr.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-20_fr.htm?locale=en).

2. Enquête de l'Union des auto-entrepreneurs (UAE), réalisée en 2015.

3. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012DC0795>.

tion se développent dans l'enseignement supérieur (Kolvereid, 1997 ; Léger-Jarniou, 2012 ; Champy-Remoussenard, 2014).

La réserve française face au risque de mettre directement l'éducation entrepreneuriale au service d'une économie néolibérale conduit toutefois à privilégier l'« *esprit d'entreprendre* » plutôt que l'« *esprit d'entreprise* » (Chambard, 2013). Cette nuance de termes traduit la volonté politique de développer une compétence qui donne les moyens de devenir entrepreneur de sa propre vie, c'est-à-dire capable de prendre des initiatives et de mener des projets pour atteindre des objectifs, sans se limiter à la création d'entreprise (Léger-Jarniou, 2012 ; Verzat, 2015), comme le rappelle le Référentiel de compétences Entrepreneuriat et Esprit d'entreprendre, publié en 2011 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Chambard, 2014). Ce débat autour des objectifs d'une éducation à l'entrepreneuriat n'est pas propre à la France, comme en témoigne l'état de l'art de la recherche présenté par Martin Lackéus (2015). Ainsi, certains dispositifs relient l'éducation à l'entrepreneuriat avec la création d'entreprise, l'identification d'opportunités existantes et la mobilisation des moyens nécessaires pour les développer ; d'autres visent plus largement la valorisation des potentialités dans le champ de la créativité et de la gestion de projet.

Le programme étudié dans cette recherche a été mis en place en 2009, sous l'impulsion conjuguée d'une fondation pour le développement et la promotion de l'entrepreneuriat, d'un réseau fédérant des associations locales de chefs d'entreprise pour le soutien aux nouveaux entrepreneurs, d'un cabinet d'audit et d'un réseau français de banques coopératives et mutualistes. Constitués en association, leur projet est d'amener les jeunes à faire évoluer leurs représentations sur la création d'entreprise et à l'intégrer comme débouché professionnel à travers l'expérience d'un « *business model*<sup>4</sup> ». Cependant, plus largement, il s'agit aussi de lancer le premier label professionnel national reconnaissant les compétences de l'étudiant à entreprendre et à manager un projet en équipe. De ce point de vue, ce programme de sensibilisation peut concerner des jeunes n'ayant pas l'intention de créer ou reprendre une entreprise, d'autant que la possibilité de bénéficier d'un réseau de professionnels bénévoles peut aussi représenter un intérêt stratégique pour l'insertion sur le marché du travail. Ainsi, la volonté des membres de l'association est de promouvoir, sur le territoire national, à travers ce programme, un « *réseau d'écoles sans murs, gratuites et ouvertes à tout étudiant* ».

Ces intentions illustrent le positionnement délicat d'une éducation à l'entrepreneuriat visant à favoriser un « *esprit d'entreprise* » pour faire émerger de futurs entrepreneurs parmi les étudiants, tout en proposant de développer l'« *esprit d'entreprendre* » auprès du

4. Le « *business model* », ou modèle économique, est un document de référence présentant la stratégie d'une structure pour créer de la valeur ajoutée et assurer sa rentabilité autour, notamment, d'un diagnostic du marché-cible, de la concurrence et des partenaires potentiels, une analyse des ressources, forces et faiblesses de l'organisation, des moyens de réalisation, promotion et diffusion du projet ou produit, des implications financières...

plus grand nombre. Cet article étudie les limites de ce discours d'ouverture, au regard des modalités négociées entre l'association et les établissements de formation pour encourager la participation des étudiants à ce programme (volontariat et validation d'ECTS dans la formation)<sup>5</sup>.

Accessible aux étudiants de niveau supérieur ou égal à bac + 2, le programme étudié constitue un dispositif de formation basé sur la pédagogie de l'apprentissage par la pratique, le « *learning by doing* » (Gibb et al., 2013). Il est organisé comme suit : après une présentation générale dans les établissements de formation, les étudiants sont invités à une soirée « *speed dating* » où ceux qui ont une idée, les « *porteurs de projet* », rencontrent en face-à-face d'autres étudiants intéressés pour devenir « *co-équipiers* » et apporter des compétences complémentaires. Un comité de sélection<sup>6</sup>, chargé de vérifier la pluridisciplinarité des équipes (deux à cinq personnes) et l'engagement de ses membres, valide leur participation. Inspiré du concept d'apprentissage expérientiel de David Kolb (1984), qui veut que l'on apprenne mieux quelque chose que l'on a fait soi-même, le parcours amène les participants à réaliser un « *business model* ». Au cours des cinq mois du programme (200 heures minimum), les équipes sont accompagnées. Elles bénéficient :

- d'un apport de connaissances lors de soirées en face-à-face avec des professionnels (14 à 16 séances de deux heures) au cours desquelles sont présentées des notions relatives à l'étude de marché, à la stratégie de communication ou au plan de financement de création d'entreprise... ;
- de ressources en ligne : espaces web collaboratifs, fiches conseils, ... ;
- de coaching assuré par un expert en accompagnement de créateurs d'entreprise ;
- du suivi par un parrain chef d'entreprise ;
- de conseils à la demande auprès d'experts de la création d'entreprise.

À l'issue du parcours, chaque équipe présente oralement son « *business model* » devant un jury de professionnels et d'enseignants. Des prix sont attribués aux lauréats.

Ce dispositif est conduit à l'identique dans plusieurs régions françaises (six en 2012, neuf en 2014 et quatorze en 2016).

Le volontariat a été affiché par l'association comme une garantie de l'adhésion de jeunes suffisamment motivés pour s'engager durablement dans le programme. Cependant, ce principe peut être de nature à générer un biais de sélection, entendu comme la prédominance possible d'une caractéristique parmi les participants du programme, à savoir une intention

---

5. Les ECTS, ou Système européen de transfert et d'accumulation de crédits, est un système de points développé par l'Union européenne visant à faciliter la lisibilité et la comparaison des programmes d'études des différents pays européens.

6. Le comité comprend le coordinateur du dispositif au niveau régional, un expert en accompagnement des créateurs d'entreprise et un représentant de l'enseignement.

élevée d'entreprendre (von Graevenitz et al., 2010 ; Bager, 2011 ; Bae et al., 2014). Dès lors, la problématique de la présente recherche est de s'interroger sur l'effective hétérogénéité des participants au programme que laisse supposer le discours d'ouverture promu par l'association. La question selon laquelle la participation serait plutôt le fait d'étudiants motivés pour entreprendre doit cependant être envisagée à l'aune de l'effet qu'exerce sur ce niveau d'intentionnalité la détention d'un capital entrepreneurial. Celui-ci est défini, notamment, par la proximité des parents avec l'environnement entrepreneurial (Krueger et al., 2000 ; Moreau et Raveleau, 2006), l'implication antérieure dans des expériences proches de l'entrepreneuriat (expérience associative (Wang, 2010) ou le suivi d'actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat (Fayolle et Gailly, 2009))<sup>7</sup>.

Ainsi, notre hypothèse considère que le biais de sélection généré par le volontariat se caractérise, certes, par une sur-représentation de jeunes ayant une intention d'entreprendre élevée, mais bénéficiant surtout déjà d'un capital culturel entrepreneurial. Cette réflexion interroge, en premier lieu, le degré d'ouverture du programme. En second lieu, c'est le principe d'égalité des chances dans le supérieur qui doit être questionné, dès lors que l'association d'entrepreneurs qui porte ce programme négocie avec les responsables de cursus la reconnaissance académique d'une participation par l'attribution d'ECTS.

En effet, si cette participation est liée au capital culturel entrepreneurial du jeune, cela reviendrait à rémunérer, non pas son effort d'investissement dans le programme, mais les conditions qui lui auront permis d'accumuler antérieurement ce capital. L'hypothèse retenue représente d'autant plus un enjeu de politique éducative qu'elle invite plus largement à considérer la façon dont l'enseignement supérieur participe à l'élection de certains jeunes, dans un contexte où l'éducation entrepreneuriale est déjà interrogée dans son rapport à une idéologie économique d'inspiration libérale (Chambard, 2014) et aux transformations des relations formation-emploi (Champy-Remoussard, 2015)<sup>8</sup>.

Pour explorer cette hypothèse, nous utilisons, dans cette recherche, les deux évaluations dont a fait l'objet ce programme, l'une en 2012, l'autre en 2014.

7. Plus précisément, les chercheurs se sont attachés à étudier le rôle de l'environnement culturel, social et économique de l'individu sur les perceptions de désirabilité (degré d'attraction de la création d'entreprise) et de faisabilité (degré de croyance de l'individu dans le fait qu'il est personnellement capable de créer une organisation) – en référence à la théorie de Shapiro (1982) – lesquelles déterminent l'intention d'entreprendre.

8. Olivia Chambard (2014) comprend l'éducation à l'entrepreneuriat comme un projet pour promouvoir la création d'entreprise comme débouché professionnel, mais aussi, plus largement, pour valoriser l'entreprise et l'entrepreneur en tant que modèles de référence. Cette réflexion s'inscrit dans un contexte où le développement de l'éducation à l'entrepreneuriat se présente, pour Patricia Champy-Remoussard, comme un analyseur des tendances de reconfiguration des relations entre éducation, formation et travail dans « *une société du risque, flexible, qui exige des individus qu'ils soient adaptables, autonomes, mobiles, acceptent les risques, l'échec et soient indéfiniment capables de "rebondir" par de nouvelles initiatives* », (2015, p. 35).

### Encadré 1 : Méthodologie

Conduites sur la base d'un questionnaire auto-administré en ligne, les évaluations dont ce programme a fait l'objet (en 2012 et en 2014) s'inspirent de supports utilisés pour des recherches similaires (Kolvereid, 1997 ; Fayolle et Gailly, 2009).

Le questionnaire est proposé à trois moments : dès l'entrée dans le programme (Q1), à la fin du programme (Q2) et six mois après la fin du programme (Q3). La première évaluation a été réalisée auprès d'un échantillon aléatoire de 246 participants, répartis sur les six régions alors concernées. Une majorité de jeunes (57 %) étaient inscrits dans des formations préparant au monde de l'entreprise (école d'ingénieurs, école de commerce), les autres relevant de formations universitaires (économie-droit-gestion, sciences, lettres-langues...). Les effectifs se répartissaient de la façon suivante : 133 étudiants en sciences-ingénierie, 106 étudiants en économie-droit-commerce et sept étudiants en éducation-social-autres.

Pour prendre en compte une critique méthodologique liée à l'absence de groupe témoin dans les évaluations de l'efficacité des formations à l'entrepreneuriat (Martin *et al.*, 2013 ; Lorz *et al.*, 2013), un échantillon a été constitué à partir d'étudiants n'ayant pas souhaité prendre part au programme. Compte tenu du profil recherché, leur adhésion au protocole d'évaluation n'était pas assurée. Le choix a donc été fait de se limiter à une seule région où les conditions étaient favorables pour les rencontrer sur les trois temps évaluatifs. La moitié des 83 jeunes qui ont accepté d'intégrer ce protocole étaient inscrits dans des filières représentées dans le programme et dont un des débouchés est l'entrepreneuriat, soit 15 étudiants en économie-droit-gestion et 26 en sciences-ingénierie. L'autre moitié de l'échantillon rassemblait des jeunes inscrits dans des filières peu représentées dans le programme car les débouchés ne conduisent plutôt pas vers l'entrepreneuriat, soit 42 jeunes en sciences de l'éducation, intervention sociale, lettres et langues. Dans cet échantillon témoin, le taux d'inscrits à l'université est de 61 %. Étendue en 2014 aux neuf régions impliquées dans la mise en place du programme, la seconde évaluation a concerné 419 participants, sans groupe témoin.

Au niveau méthodologique, mesurer la portée d'un programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat peut se faire à différents niveaux : évaluer la satisfaction des formés, les connaissances acquises, la capacité à les transférer à des situations concrètes, ou encore la création d'innovation ou d'entreprise. Ce dernier critère, qui intéresse sans doute le plus les politiques éducatives, est difficile à saisir car il s'inscrit généralement dans la durée, la moyenne d'âge des entrepreneurs français étant de 39 ans (seulement 23 % de créateurs ont moins de 30 ans). Aussi, en l'absence de données longitudinales pertinentes, les recherches se réfèrent généralement aux travaux du psychologue Icek Ajzen (1991), pour qui l'intention reste le meilleur prédicteur d'un comportement planifié. Pour apprécier l'impact d'un programme d'éducation à l'entrepreneuriat, l'évolution de l'intention d'entreprendre sert donc généralement de variable endogène (Krueger et Carsrud, 1993 ; Bae *et al.*, 2014). Pour plus de finesse dans les analyses, l'indicateur d'intensité de l'intention lui est souvent préféré, malgré la contrainte méthodologique qu'il pose<sup>9</sup>. Partant de

9. En effet, l'échelle d'intensité étant définie par un minimum et un maximum, la régression des situations

ces considérations, différents indicateurs ont été retenus dans cette recherche. La question fermée dichotomique « *Avez-vous la ferme intention de devenir un jour entrepreneur ?* » a été complétée par des items plus sensibles, notés sur une échelle de Likert comprise entre 1 (intention faible) et 7 (intention forte). Les trois items présentant la plus forte corrélation (minimum  $r = 0,7$ ) ont servi à élaborer un indicateur d'intensité de l'intention :

- *Dans mon emploi futur, je voudrai être mon propre patron ;*
- *Devenir entrepreneur est mon véritable objectif professionnel ;*
- *Je pense que je serai mon propre patron pour la plus grande partie de ma carrière.*

La moyenne des trois notes, obtenues à partir des auto-évaluations faites sur chacune des trois propositions précédentes, définit la valeur de l'indicateur d'intensité de l'intention d'entreprendre.<sup>10</sup>

La première partie de cet article vise à apprécier, à partir de l'étude de 2012, dans quelle mesure le principe du volontariat peut venir contrarier le discours d'ouverture à tous que défend ce programme. Après avoir exploré l'hypothèse d'un biais de sélection, la seconde partie en étudiera les conséquences sociologiques au niveau de la génération 2014, compte tenu du fait que la reconnaissance institutionnelle de la participation en termes d'ECTS tend à se généraliser. Enfin, le propos sera de montrer en quoi le discours homogénéisant des jeunes de cette génération sur les raisons de leur participation au programme contribue à masquer des inégalités d'accès à la culture entrepreneuriale.

## 1 | Le volontariat favorise les étudiants déjà dotés en capital entrepreneurial

Pour étudier les conséquences propres du volontariat sur l'existence de biais de sélection dans le profil des participants, la génération de 2012 paraît la plus pertinente ; en effet, les possibilités de reconnaissance en ECTS d'une participation au dispositif étaient encore peu instaurées dans les cursus. Initialement mis en place pour accueillir des jeunes suffi-

---

marginales vers la moyenne, dans les analyses longitudinales (Galton, 1886), conduit à observer que les étudiants peu motivés pour entreprendre ne peuvent que progresser dans leur intensité d'intention, tandis que les étudiants exprimant un niveau élevé d'intention n'ont quasiment plus de marge de progression. Or, l'existence d'un biais de sélection amène une surreprésentation de ces derniers, ce dont ne tiennent pas compte les mesures d'efficacité qui font comme si les participants étaient représentatifs de la population étudiante (Bager, 2011 ; Bae et *alii.*, 2014). Ceci pourrait expliquer le faible effet positif d'une éducation à l'entrepreneuriat que Bae et *alii* (2014) relèvent dans leur méta-analyse.

10. La valeur alpha de Cronbach confirme la possibilité de construire une variable synthétique moyennant les notes obtenues aux trois propositions. Pour les deux générations, elle évolue entre 0,85 et 0,89. La valeur de cet indice statistique, qui permet d'évaluer l'homogénéité ou la cohérence interne entre des propositions, est considérée comme satisfaisante lorsqu'elle est au moins égale à 0,80.



samment motivés pour s'inscrire dans la durée, le principe du volontariat fait que le score d'intensité initial (Q1) de l'intention d'entreprendre est, en moyenne, significativement plus élevé dans le groupe des participants (4,4/7) que dans le groupe témoin (2,8/7). Ces résultats vont dans le sens d'autres recherches observant que, dans un contexte où l'éducation à l'entrepreneuriat se réalise sur la base d'une participation libre, les programmes auraient plus un rôle de sélection que de sensibilisation (von Graevenitz et *al.*, 2010). Considérant toutefois que le score d'intensité moyen de l'intention est significativement plus élevé pour les étudiants dotés d'une culture entrepreneuriale (**tableau 1**), le propos de cet article est d'apprécier les conséquences sur le profil des participants.

**Tableau 1. Comparaison de l'intensité moyenne de l'intention initiale, selon le capital culturel**

|  |     | Groupe participant |                       | Groupe témoin      |                       |
|--|-----|--------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|
|  |     | Taille échantillon | Intention initiale Q1 | Taille échantillon | Intention initiale Q1 |
| Présence d'un proche, entrepreneur ou exerçant une profession libérale | Oui | 83                 | 4,61**                | 30                 | 3,33**                |
|  | Non | 64                 | 4,00                  | 35                 | 2,43                  |
| Expérience de création ou gestion d'association                        | Oui | 76                 | 4,57*                 | 25                 | 3,33*                 |
|  | Non | 72                 | 4,11                  | 40                 | 2,54                  |
| Sensibilisation par une formation à l'entrepreneuriat                  | Oui | 35                 | 4,70                  | 13                 | 3,82**                |
|  | Non | 113                | 4,24                  | 52                 | 2,60                  |

*Lecture* : en moyenne, et sur une échelle de 1 à 7, le score d'intensité des participants ayant un entrepreneur dans leur famille se situe à 4,61. Les autres participants n'ayant pas d'entrepreneur dans leur famille ont une intensité d'intention moyenne de 4. La différence entre ces deux populations est significative au seuil de 5 %. Cette relation significative entre le capital entrepreneurial disponible et l'intensité de l'intention d'entreprendre se vérifie de façon attendue également au niveau de la population témoin. La variation des effectifs tient à la présence de non-réponses aux différentes questions. Significativité du t de student (comparaison Oui-Non) : \* pour  $\sigma < 0,10$  ; \*\* pour  $\sigma < 0,05$  ; \*\*\* pour  $\sigma < 0,01$ .

**Source** : Magali Danner & Nelly Schutz - Evaluation du programme (promotion 2012).

Rares sont les participants (19 %) qui n'ont pas été confrontés, dans leur parcours, à une réflexion entrepreneuriale, soit qu'ils aient un proche entrepreneur ou exerçant une profession libérale, qu'ils se soient déjà impliqués de façon active dans la création et la gestion d'une association ou qu'ils aient suivi, en amont du programme, une action de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Plus précisément :

- 58 % des participants ont, dans leur environnement familial, un proche qui a créé/dirigé une entreprise, exercé une activité indépendante ou une profession libérale. Dans le groupe témoin, cette proportion est moins importante (49 %<sup>\*11</sup>) ;
- 22 % ont déjà suivi une formation portant sur l'entrepreneuriat, ce qui est légèrement supérieur au taux observé dans le groupe témoin (19 %) ;
- Enfin, la moitié des participants ont déjà pris part activement à la création et à la gestion d'une association, contre 37 %\*\* des étudiants du groupe témoin.

11. Significativité du khi<sup>2</sup> : \* pour  $\alpha < 0,10$  ; \*\* pour  $\alpha < 0,05$  ; \*\*\* pour  $\alpha < 0,01$ .

Une analyse plus détaillée tenant compte du profil académique des participants souligne l'importance significative du capital entrepreneurial sur l'intention d'entreprendre, à champ disciplinaire et contexte de formation donnés (**encadré 2**).

### Encadré 2 : Étude de l'impact du capital entrepreneurial, à contexte de scolarisation donné

Le modèle présenté ci-dessous mesure l'impact du capital entrepreneurial sur l'intention d'entreprendre, à parcours académique donné. Il présente une limite d'effectifs qui invite à relativiser les résultats. Par ailleurs, des problèmes de mesure se posent lorsque la variable endogène est tronquée. En effet, la présomption d'un ordre stochastique strict n'est pas remise en cause pour la variable polytomique ordinale endogène évoluant de 1 à 7 (ici la mesure d'intensité), ce qui encouragerait l'utilisation d'un modèle de régression ordinal cumulatif de type *logit* (Hébert, 1998). Toutefois, la variable à expliquer étant distribuée selon une approximation de la loi normale, le modèle de régression linéaire a été préféré pour sa simplicité d'interprétation.

#### Régression linéaire de l'intensité de l'intention entrepreneuriale à Q1

| Variables   |                                     | Coefficient |
|---|-------------------------------------|-------------|
| Femme (référence Homme)   |                                     | -0,6***     |
| Capital entrepreneurial   |                                     |             |
| Sensibilisation par une formation à l'entrepreneuriat (référence Aucun) |                                     | 0,4**       |
| Expérience de création ou gestion d'association (référence Aucune)      |                                     | 0,3*        |
| Proche, entrepreneur ou de profession libérale (référence Aucun)        |                                     | 0,6***      |
| Contexte de scolarisation   |                                     |             |
| Grande école (Référence Université)                                     |                                     | ns          |
| Sciences-ingénierie   | (référence Economie-droit-commerce) | ns          |
| Education-social-lettres-langues  |                                     | -1,3***     |
| Constante   |                                     | 4,0***      |
| R <sup>2</sup>  |                                     | 0,202       |

*Lecture* : à contexte de scolarisation donné, le fait de détenir un capital entrepreneurial (sensibilisation, association ou proche) exerce une influence significative et positive sur le niveau d'intensité de l'intention. Plus précisément, le fait d'avoir, dans son entourage, un proche entrepreneur ou de profession libérale augmente en moyenne de 0,6 points l'intensité de l'intention d'entreprendre, comparativement à un étudiant ne bénéficiant pas de ce capital culturel familial. Significativité de *t* de Student : \* pour  $\alpha < 0,10$  ; \*\* pour  $\alpha < 0,05$  ; \*\*\* pour  $\alpha < 0,01$ .

**Source** : Magali Danner & Nelly Schutz - Evaluation du programme (promotion 2012).

Pour Pierre Bourdieu (1979), l'idéologie du goût naturel, c'est-à-dire la croyance que les préférences émergent spontanément, masque les différences sociales dans les modes d'acquisition de la culture. Plus précisément, « [...] quand les structures incorporées et les structures objectives sont en accord, quand la perception est construite selon les structures de ce qui est perçu, tout paraît évident, tout va de soi » (Bourdieu, 1994, p. 22). De fait, le principe du volontariat attire certes dans le programme des étudiants ayant un goût pour l'entrepreneuriat, mais surtout déjà dotés d'un capital entrepreneurial, et plus spécifiquement familial, lequel autorise une proximité culturelle avec les contenus et les finalités

du programme. À l'inverse, l'effort d'acculturation qu'auraient à réaliser les étudiants les plus éloignés d'une culture entrepreneuriale serait plutôt de nature à les détourner d'une participation.

Le discours d'ouverture de l'association ne s'étant pas concrétisé au niveau du profil des participants, le programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat fait donc plutôt figure d'un programme de renforcement du capital culturel entrepreneurial déjà disponible. La possibilité de bénéficier d'ECTS, au titre des unités d'enseignement facultatives, est une mesure destinée à encourager la participation et l'assiduité. Faiblement instituée en 2012, cette modalité de reconnaissance de l'engagement de l'étudiant tend à se généraliser. La partie suivante s'attache à expliciter en quoi ce choix institutionnel est cependant propre à éloigner davantage le programme d'un objectif de diffusion de la culture entrepreneuriale auprès de tous.

## 2 | « Effet pervers » d'une reconnaissance académique de la participation

Le crédit ECTS est un système d'équivalence mis en place, en 1989, par l'Union européenne. Il vise à comparer les formations par rapport à un volume de travail à fournir par l'étudiant et faciliter ainsi la reconnaissance des études. Au regard d'une année de formation définie par 60 ECTS (soit 180 ECTS pour une licence et 120 ECTS pour un master), les cinq ECTS attribués pour une participation au programme ont un poids marginal.

Les étudiants les plus éloignés de la culture entrepreneuriale sont donc d'autant moins enclins à envisager une participation que le programme rapporte peu et que l'investissement en temps et en énergie est élevé. À l'opposé, les étudiants déjà sensibilisés à une culture entrepreneuriale peuvent tirer profit de leur préférence à s'orienter vers de tels programmes. Cette modalité de reconnaissance est d'autant plus à questionner qu'elle peut venir augmenter la note d'un semestre ou susciter la bienveillance du jury pour l'obtention de l'année ou de la mention.

Or, de tels processus ne sont pas sans rappeler la critique de Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1966), selon laquelle l'enseignement supérieur, en se montrant, de manière générale, « *indifférent aux différences* », autorise la conversion d'un capital acquis en amont de la structure éducative en bénéfices scolaires et transforme, de ce fait, en inégalités d'apprentissage et de réussite des différences sociales devant la culture. Ce n'est donc pas tant le poids de cette reconnaissance en ECTS dans le cursus qui doit retenir l'attention, mais le fait que cette unité facultative peut participer à des mécanismes de distinction.

Pour étayer ce propos, il convient d'observer que la proportion de participants déjà dotés d'une culture entrepreneuriale est en augmentation depuis 2012 (**tableau 2**). Ainsi, en 2014, 85 % de jeunes détiennent l'un au moins des trois capitaux culturels étudiés (81 % en 2012). En particulier, plus de participants ont déjà suivi une action de sensibilisation à l'entrepreneuriat (2012 : 22 % ; 2014 : 40 %), ce qui pourrait laisser penser que cette culture se diffuse dans l'enseignement supérieur. Cependant, parmi ces étudiants initiés, le taux de ceux qui ont un proche entrepreneur ou profession libérale a aussi augmenté, passant de 58 % en 2012, à 71 % en 2014. Au final, la présence d'étudiants possédant les trois capitaux a doublé entre 2012 (8 %) et 2014 (17 %).

**Tableau 2. Profil des participants**

|  | 2012<br>6 régions<br>246 répondants | 2014<br>9 régions<br>419 répondants | Test |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|------|
| Présence d'un proche, entrepreneur ou exerçant une profession libérale | 58 %                                | 68 %                                | ***  |
| Sensibilisation par une formation à l'entrepreneuriat                  | 22 %                                | 40 %                                | ***  |
| Expérience de création ou gestion d'association                        | 50 %                                | 49 %                                | ns   |
| Trois formes de capital (proche, sensibilisation et expérience)        | 8 %                                 | 17 %                                | ***  |

Significativité du  $\chi^2$  : \* pour  $\sigma < 0,10$  ; \*\* pour  $\sigma < 0,05$  ; \*\*\* pour  $\sigma < 0,01$ .

Source : Magali Danner & Nelly Schutz - Evaluation du programme (promotions 2012 et 2014).

Cette analyse invite à ne pas interpréter l'augmentation significative du nombre d'étudiants n'ayant pas l'intention de devenir entrepreneur (37 % en 2012 à 47 %\*\*\* en 2014, cf. note du tableau 2) comme le signe d'une ouverture sociale du programme. Celui-ci attire surtout ceux qui ont tout intérêt à se saisir de cet espace de formation, compte tenu du capital déjà accumulé.

Pour argumenter dans ce sens, il convient de considérer le positionnement des participants. À l'occasion du « *speed dating* », 125 « *porteurs de projet* » ont recruté 246 « *co-équipiers* » (sur la base des répondants ayant déclaré leur statut). Les premiers ont, de façon attendue, plus souvent l'intention ferme d'entreprendre (41 %\*\*\* contre 25 %), avec un niveau d'intensité plus élevé (4,6\*\*\* contre 4,0). Plus de la moitié (55 %\*) ont déjà participé de façon active à la création et à la gestion d'association (contre 47 % des « *co-équipiers* ») et 47 %\* ont suivi une action de sensibilisation avant d'intégrer le programme (contre 38 % des « *co-équipiers* »). Ainsi, non seulement ceux qui détiennent des capitaux entrepreneuriaux sont sur-représentés dans le programme, mais ils se positionnent de surcroît plus souvent comme futurs entrepreneurs.

Dans la partie suivante, nous montrerons que ces inégalités de positionnement induites par les différences de dotation en capital sont d'autant moins visibles que les arguments avancés par les étudiants pour justifier leur participation au programme apparaissent relativement consensuels s'agissant des enjeux sociaux et stratégiques.

### 3 | Quatre profils d'étudiants selon leurs motifs de participation

En début d'année, les étudiants ne sont pas toujours bien informés de la possibilité de tirer un profit scolaire de leur participation au programme ou n'ont pas l'opportunité de le faire, puisque l'attribution en termes d'ECTS est l'objet d'une négociation entre l'association et les responsables du cursus. La moitié des 419 participants interrogés en 2014 anticipent néanmoins que leur participation pourra faire l'objet d'une reconnaissance en ECTS.

En 2014, quatre profils de participants ont été définis en croisant les réponses apportées aux questions : « *Avez-vous la ferme intention d'entreprendre ?* » et « *Votre participation au programme est-elle prise en compte dans votre formation ?* ». 49 participants n'ayant pas répondu à la seconde question n'ont pas pu être positionnés dans l'un des quatre profils :

- Le profil 1 concerne 83 étudiants. Il rassemble les jeunes espérant retirer un bénéfice de leur participation, à long terme, ayant l'intention ferme de devenir entrepreneur et, à court terme, ayant connaissance de pouvoir bénéficier d'ECTS.
- Le profil 2 concerne 111 étudiants ayant l'intention ferme de devenir entrepreneur sans avoir connaissance de la possibilité d'obtenir des ECTS ;
- Le profil 3 concerne 97 étudiants n'ayant pas l'intention ferme d'entreprendre, mais connaissant le bénéfice des ECTS ;
- Le profil 4 concerne 79 étudiants n'ayant pas l'intention ferme d'entreprendre et ne connaissant pas la possibilité de se voir attribuer des ECTS.

Parmi les étudiants du profil 1, qui ont une vision claire des avantages qu'ils pourraient retirer de cette participation au programme, 82 % ont dans leur entourage une personne entrepreneur ou exerçant une activité libérale et 60 % ont déjà appréhendé les logiques de projet dans le cadre d'expériences associatives. À l'opposé de ces jeunes, ceux du profil 4, peu intéressés par la perspective de devenir entrepreneur et n'ayant pas conscience de pouvoir valoriser scolairement leur participation, sont moins nombreux à détenir un tel capital entrepreneurial avant d'entrer dans le dispositif : seuls 60 % bénéficient d'un environnement familial favorable à cette ouverture culturelle et 43 % se sont impliqués dans une expérience de création ou de gestion d'association.

**Tableau 3. Importance de la culture entrepreneuriale selon les profils des participants au programme**

|  | Profil 1                 | Profil 2                 | Profil 3                 | Profil 4                 | Test |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------|
| Intensité moyenne de l'intention d'entreprendre                        | 5,0<br>( $\sigma$ : 1,2) | 5,4<br>( $\sigma$ : 1,2) | 3,2<br>( $\sigma$ : 1,1) | 3,3<br>( $\sigma$ : 1,1) | ***  |
| Présence d'un proche, entrepreneur ou exerçant une profession libérale | 82 %                     | 65 %                     | 66 %                     | 60 %                     | ***  |
| Sensibilisation par une formation à l'entrepreneuriat                  | 44 %                     | 49 %                     | 35 %                     | 33 %                     | *    |
| Expérience de création ou gestion d'association                        | 60 %                     | 51 %                     | 44 %                     | 43 %                     | *    |
| Trois formes de capital (proche, sensibilisation et expérience)        | 28 %                     | 17 %                     | 13 %                     | 14 %                     | **   |

Lecture : 82 % des participants relevant du profil 1 (intention d'entreprendre et de faire reconnaître les acquis de participation) ont un proche entrepreneur ou exerçant une profession libérale. Significativité (anova et khi<sup>2</sup>) : \* pour  $\sigma < 0,10$  ; \*\* pour  $\sigma < 0,05$  ; \*\*\* pour  $\sigma < 0,01$ .

Source : Magali Danner & Nelly Schutz - Evaluation du programme (promotion 2014).

Le discours des étudiants quant à leurs motivations de participation au programme porte, dans une certaine mesure, ces inégalités d'accès à la culture entrepreneuriale. Les travaux sociologiques de François Dubet (1996) concernant les projets estudiantins révèlent que ces derniers vivent leur expérience scolaire dans une recherche de cohérence entre le souci de vocation intellectuelle et d'accomplissement personnel dans les études, la prise de conscience des enjeux stratégiques du choix des études pour l'insertion et le besoin d'appartenance à un groupe pour se définir socialement. Ces logiques d'action, supposées rationnelles par rapport aux valeurs (projet vocationnel), aux moyens (projet stratégique) ou à l'intégration (projet social), ont été reprises dans cette recherche pour mieux cerner les « *bonnes raisons* » (Boudon, 2007) que les étudiants avaient de prendre part au programme de sensibilisation (**tableau 4**).

Quel que soit leur profil, les jeunes citent moins fréquemment les items en lien avec l'influence qu'aurait exercé autrui sur leur participation au programme (items 1, 2 et 3). Toutefois, eu égard à notre objet de réflexion sur les mécanismes de distinction, il convient de souligner qu'un peu plus du tiers des participants évoquent le poids de l'entourage dans la prise de décision.

Les enjeux stratégiques sont plus souvent mis en avant, mais la participation se justifie moins par un intérêt pragmatique à court terme visant à maximiser un sentiment d'efficacité en création d'entreprise (item 10) qu'à se donner les moyens de réaliser un projet plus ambitieux d'orientation scolaire ou professionnelle (items 7, 8, 9). Ce discours stratégique apparaît relativement consensuel entre les profils étudiés.

Le discours vocationnel distingue, en revanche, les profils 1 et 2 (intention d'entreprendre), des profils 3 et 4 (pas d'intention d'entreprendre). Participer au programme représente un coût d'opportunité d'autant plus facile à supporter qu'il y a des bénéfices à retirer de cet investissement. Par conséquent, ce discours vocationnel est tenu massivement par ceux qui

ont finalement un intérêt à suivre ce programme. Ainsi, ceux qui ont la ferme intention d'entreprendre (profils 1 et 2) sont 44 % à considérer que « *seules les activités d'innovation et de création présentent un intérêt pour eux* » (item 4), contre 22 % des autres participants. Dès lors, la majorité (64 %) estime que « *faire des formations en lien avec la création d'entreprise est une évidence pour eux depuis longtemps* » (item 5) alors que cela ne concerne qu'une minorité (26 %) de ceux qui n'ont pas la ferme intention d'entreprendre (profils 3 et 4). La participation au programme apparaît donc, pour la quasi-totalité (92 %) de ceux qui ambitionnent de devenir entrepreneur, comme « *une opportunité pour développer mon potentiel de création et d'innovation* » (item 6), contre 83 % des autres participants.

Le recours plus fréquent des participants des profils 1 et 2 au registre vocationnel donne le sentiment que, pour eux, le « *fait d'être pris au jeu, d'être pris par le jeu, de croire que le jeu en vaut la chandelle ou, pour dire les choses simplement, que ça vaut la peine de jouer* » (Bourdieu, 1994, p. 151) va de soi. De fait, il s'agit plutôt d'étudiants qui disposent déjà d'un capital culturel entrepreneurial (**tableau 3**) ; ceci est plus particulièrement le cas des étudiants du profil 1 bénéficiant, pour 82 % d'entre eux, de la présence d'un proche entrepreneur ou exerçant une profession libérale. Bien qu'utilisant aussi fréquemment que les autres la rhétorique du choix personnel et stratégique, la mobilisation plus soutenue du discours vocationnel, parmi ces étudiants, pour justifier leur orientation vers ce programme, tend à confirmer qu'elle n'est pas sans lien avec les habitus et distinctions de classe.

**Tableau 4. Les « bonnes raisons » de participer au programme**

|  | Ferme intention d'entreprendre | Profil 1    | Profil 2 | Pas de ferme intention d'entreprendre | Profil 3 | Profil 4 |
|--|--------------------------------|-------------|----------|---------------------------------------|----------|----------|
| <b>Items en lien avec des enjeux de socialisation</b>  |                                |             |          |                                       |          |          |
| 1. J'ai suivi les conseils d'un(e) ami(e) qui connaît cette formation                                    | 14 %                           | 17 %        | 12 %     | 19 %                                  | 17 %     | 22 %     |
| 2. Un enseignant m'a parlé de cette orientation professionnelle pour moi                                 | 24 %                           | 19 %        | 28 %     | 20 %                                  | 19 %     | 22 %     |
| 3. Les personnes de mon entourage m'encouragent à suivre des compléments de formation de ce type         | 38 %                           | 39 %        | 38 %     | 32 %                                  | 33 %     | 31 %     |
| <b>Items en lien avec des enjeux vocationnels</b>  |                                |             |          |                                       |          |          |
| 4. Seules les activités d'innovation et de création présentent un intérêt pour moi                       | 44 %                           | 39 %<br>*** | 49 %     | 22 %                                  | 24 %     | 19 %     |
| 5. Faire des formations en lien avec la création d'entreprise est une évidence pour moi depuis longtemps | 64 %                           | 61 %<br>*** | 65 %     | 26 %                                  | 19 %     | 35 %     |

|   |      |             |      |      |      |      |
|---|------|-------------|------|------|------|------|
| 6. C'est une opportunité pour développer mon potentiel de création et d'innovation  | 92 % | 92 %<br>*** | 92 % | 83 % | 85 % | 82 % |
| <b>Items en lien avec des enjeux stratégiques</b>   |      |             |      |      |      |      |
| 7. Je voulais mieux définir mon orientation   | 49 % | 51 %        | 48 % | 41 % | 36 % | 47 % |
| 8. C'est une voie stratégique pour s'insérer sur le marché de l'emploi  | 56 % | 58 %        | 58 % | 53 % | 55 % | 51 % |
| 9. Je voulais améliorer mes connaissances et compétences en lien avec la création et l'innovation                             | 91 % | 88 %        | 94 % | 87 % | 89 % | 85 % |
| <b>Autres items</b>   |      |             |      |      |      |      |
| 10. J'ai de bons résultats dans les disciplines en lien avec les thèmes de la création d'entreprise (gestion, marketing, ...) | 34 % | 29 %**      | 39 % | 35 % | 29 % | 42 % |
| 11. Cela correspond à mon projet professionnel  | 75 % | 66 %<br>*** | 81 % | 23 % | 20 % | 27 % |
| 12. Autres raisons  | 16 % | 16 %        | 17 % | 21 % | 22 % | 19 % |

*Lecture* : Parmi les étudiants ayant la « ferme intention d'entreprendre », 14 % disent avoir suivi les conseils d'un(e) ami(e) qui connaît cette formation. Dans le questionnaire, les items étaient agencés par ordre alphabétique pour ne pas révéler ces regroupements.

Significativité du  $\chi^2$  (comparaison entre les 4 profils) : \* pour  $\sigma < 0,10$  ; \*\* pour  $\sigma < 0,05$  ; \*\*\* pour  $\sigma < 0,01$ . Seuls les items 10 et 11 et ceux en lien avec des enjeux vocationnels génèrent des écarts significatifs entre les profils, les autres ne sont pas significatifs.

**Source** : Magali Danner & Nelly Schutz - Evaluation du programme (promotion 2014).

La finalité de l'association, le profil de ses membres, le mot d'ordre des brochures communicationnelles « *étudiant : apprend à créer ta boîte !* », ainsi que l'expérimentation de terrain autour d'un « *business model* » ne laissent aucun doute sur l'ambition d'encourager à la création d'entreprise à travers ce programme. Toutefois, se présentant comme une action de sensibilisation, elle peut attirer des jeunes souhaitant développer une compétence à entreprendre, manager un projet, piloter une équipe ou, plus largement, acquérir une expérience reconnue sur le marché du travail et tirer avantage à rencontrer des professionnels bénévoles. Ainsi, la moitié des participants souhaitent devenir entrepreneurs (profils 1 et 2 : 194 étudiants) tandis que l'autre moitié (profils 3 et 4 : 176 étudiants) ne se projette pas dans cette orientation professionnelle. Cependant, dans la mesure où il existe un lien entre le capital familial entrepreneurial et la participation (**tableau 3**), il s'agit de veiller à ne pas exposer l'institution académique à la critique sociologique la considérant comme une instance qui rendrait légitime, par l'exercice d'une violence symbolique<sup>12</sup>, la reproduction d'un groupe social défini (Bourdieu, 1970) dans une société s'ouvrant aux économies libérales.

12. « *Tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force* », Bourdieu, 1970, p. 18.



## Conclusion

Cette recherche invite à considérer que les principes de fonctionnement du programme (volontariat et validation d'ECTS dans la formation) se présentent moins comme des vecteurs de démocratisation de l'accès à la culture entrepreneuriale que comme des processus peu visibles de distinction sociale. Pour certains jeunes dont la réflexion entrepreneuriale est particulièrement avancée et soutenue par les proches, le programme n'est peut-être plus tout à fait une action de sensibilisation, mais déjà la première étape vers une création d'entreprise où ils s'essayaient au recrutement de partenaires, à la mise en place de leur « *business model* » et à l'intégration dans une communauté d'entrepreneurs.

À tous les niveaux cependant, qu'il s'agisse des étudiants à travers leur discours, des responsables du programme à travers la promotion du volontariat ou des responsables du cursus diplômant à travers une reconnaissance en ECTS, tous font comme si la participation était socialement neutre. Dans la mesure où les enfants d'agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise et professions libérales représentent moins de 40 % de la population étudiante (MEN, 2016), alors que le programme accueille une majorité d'étudiants bénéficiant de la présence d'un proche entrepreneur ou exerçant une profession libérale (57 % en 2012 et 68 % en 2014), cette représentation n'est pas conforme à la réalité.

Or, plusieurs travaux ont montré que les formations à l'entrepreneuriat sont d'autant plus efficaces en termes d'augmentation de l'intention d'entreprendre qu'elles s'adressent à des étudiants plutôt peu préparés à entrer dans ce type de programme ou à envisager cette orientation professionnelle (Fayolle et Gailly, 2009, von Graevenitz et al., 2010). Cette situation où un programme d'éducation entrepreneuriale fait l'objet d'une appropriation par certains jeunes, socialement et culturellement proches de l'entrepreneuriat, est problématique au regard des ambitions affichées par les politiques nationales et européennes de développer la culture entrepreneuriale de tous les étudiants. Elle est aussi problématique au regard de l'égalité des chances, dès lors qu'elle permet de convertir des avantages sociaux en avantages scolaires.

En France, les attitudes favorables à l'amélioration des perceptions autour de l'intention d'entreprendre sont valorisées, depuis 2005, par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui structure l'enseignement primaire et secondaire. Ainsi, l'intérêt de tous pour les programmes d'éducation entrepreneuriale, proposés dans l'enseignement supérieur, devrait s'accroître. Cependant, ces changements peuvent être accompagnés par l'institution. Dans cette perspective, cette recherche invite les responsables à s'interroger sur les conditions de mise en œuvre des programmes proposés, dans l'enseignement supérieur, par des tiers. En particulier, le principe du volontariat et celui d'une reconnaissance en ECTS, instaurés pour accueillir et récompenser des publics motivés, peuvent produire, au-delà de ces vertus pédagogiques, des « *effets pervers* »<sup>13</sup> qui conduisent à une sur-représen-

---

13. Dans le sens où l'agrégation des intentions individuelles peut aboutir à des effets indésirables pour

tation de jeunes déjà dotés d'un capital entrepreneurial. Démocratiser l'accès à une culture entrepreneuriale suppose donc que l'institution ne délègue pas toute la responsabilité de l'organisation de tels programmes d'éducation entrepreneuriale à d'autres instances de socialisation. Dans les faits, assumer cette volonté d'ouverture culturelle pour tous ne peut réellement se concrétiser que par l'inscription d'une éducation entrepreneuriale dans le cursus obligatoire.

Dès lors, sans doute est-il nécessaire de distinguer une éducation à l'« esprit d'entreprendre », au travers d'actions de sensibilisation pour tous dès le début du cursus<sup>14</sup>, d'une participation libre à des programmes valorisant l'« esprit d'entreprise », par le biais d'actions de formation destinées à un public plus initié et se préparant à entrer sur le marché du travail. De ce point de vue, l'éducation à l'entrepreneuriat, qui présente des caractéristiques similaires à d'autres formes « d'éducation à »<sup>15</sup>, pose des questions comparables quant à sa place dans le curriculum du système éducatif français (Champy-Remoussenard, 2014).

## ■ Bibliographie

- Ajzen I. (1991), "The Theory of Planned Behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 50, n° 2, pp. 179-211.
- Bae T.J., Qian S., Miao C. & Fiet J.O. (2014), "The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: a meta-analytic review", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, vol. 38, n° 2, pp. 217-254.
- Bager T. (2011), "Entrepreneurship education and new venture creation: a comprehensive approach", in Hindle K. & Klyver K. (Eds.) *Handbook of New Venture Creation Research*, England: Cheltenham.
- Boudon R. (2007), *Essais sur la théorie générale de la rationalité*, Paris PUF, 352 p.
- Boudon R. (1977), *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 288 p.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, coll. « Le sens commun », 192 p.
- Bourdieu P. (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, ° 3, pp. 325-347.

---

l'ensemble des usagers (Boudon, 1977 ; Schelling, 1980).

14. D'autant qu'obtenir de bons résultats dans les disciplines en lien avec les thèmes de la création d'entreprise (gestion, marketing, ...) pourrait être source de motivation pour s'orienter ensuite vers des formations plus poussées, comme semblent l'indiquer les réponses des participants des profils 2 et 4 qui n'avaient pas connaissance de leur possibilité de valider, en ECTS, leur participation.

15. Telles que « l'éducation à la santé, à l'environnement, au développement durable, etc. ». p. 6

- Bourdieu P. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de minuit, coll. « Le sens commun », 284 p.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction*, Paris, Editions de minuit, coll. « Le sens commun », 680 p.
- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 256 p.
- Chambard O. (2013), « La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Les enjeux d'une création lexicale », *Mots. Les langages du politique*, n° 102, pp. 103-120.
- Chambard O. (2014), « L'éducation des étudiants à l'esprit d'entreprendre : entre promotion d'une idéologie de l'entreprise et ouverture de perspectives émancipatrices », *Formation Emploi*, n° 127, pp. 6-25.
- Champy-Remoussenard P. (2014) (dir.), *Rapport IDEE Innovons et développons l'esprit d'entreprendre*, coordination Starck S., Partenariat Rectorat de Lille, EPA, Medef, financement FSE, 159 p.
- Champy-Remoussenard P. (2015), « Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs », *Revue française de pédagogie*, n° 190, pp. 15-28.
- Commission européenne (2013), *Entrepreneurship 2020 Action Plan : reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*, Brussels : Commission of the European Communities.
- Dubet F. (1996), « Des raisons d'étudier », *Agora débats/jeunesses*, n° 6, pp. 57-68.
- Fayolle A., Gailly B. (2009), « Évaluation d'une formation en entrepreneuriat : prédispositions et impact sur l'intention d'entreprendre », *Management*, 12(3), pp. 175-203.
- Galton F. (1886), "Regression towards mediocrity in hereditary stature", *Journal of the Anthropological Institute*, 15, pp. 246-263.
- Von Graevenitz G., Harhoff D. & Weber R. (2010), "The Effects of Entrepreneurship Education", *Journal of Economic Behavior and Organization*, Elsevier, 76 (1), pp. 90-112.
- Gibb A., Haskins G. & Robertson I. (2013), "Leading the Entrepreneurial University: Meeting the Entrepreneurial Development Needs of Higher Education Institutions", in *Universities in Change, Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization*, Springer: New York, pp. 9-45.
- Hébert B.P. (1998), *Régression avec une variable dépendante ordinale: comparaison de la performance de deux modèles logistiques ordinaires et du modèle linéaire classique à l'aide de données simulées*, thèse en sciences de l'éducation, Département d'orientation, d'administration et d'évaluation en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

- Kolb D. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 256 p.
- Kolvereid L. (1997), "Prediction of employment status choice intentions", *Entrepreneurship Theory & Practice*, pp. 47-57.
- Krueger N.F. & Carsrud A.L. (1993), "Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behavior", *Entrepreneurship and Regional Development*, 5(4), pp. 315-330.
- Krueger N. F., Reilly M. D. & Carsrud A. L. (2000), "Competing models of entrepreneurial intentions", *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), pp. 411-432.
- Lackéus M. (2015), *Entrepreneurship in education: What, Why, When, How, Background paper*, OECD Publishing, Paris, 45 p.
- Leger-Jarniou C. (2012), « Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes », in Gomez-Breyse M. & Jaouen A. (dir.), *L'entrepreneur au 21e siècle. Reflet des évolutions sociétales*, Paris, Dunod, pp. 123-140.
- Lorz M., Mueller S. & Volery T. (2013), "Entrepreneurship education: a systematic review of the methods in impact studies", *Journal of enterprising culture*, 21 (2), pp. 123-151.
- Martin B., Mc Nally J. & Kay M. (2013), "Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes", *Journal of Business Venturing*, volume 28, Issue 2, March, pp. 211-224.
- MEN (2016), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- Moreau R. & Raveleau B. (2006), « Les trajectoires de l'intention entrepreneuriale », *Revue Internationale des PME*, 19 (2), pp. 101-131.
- OCDE (2014), *Investissement dans l'emploi et la croissance : La promotion du développement et de la bonne gouvernance dans les régions et villes de l'UE*, sixième rapport sur la cohésion économique, sociale et territoriale.
- Shapiro A. (1982), "Social dimensions of entrepreneurship", in Kent C., Sexton D., Vesper K. (eds.), *The encyclopedia of entrepreneurship*, Englewood Cliffs N.J: Prentice Hall, pp. 72-90.
- Schelling T. (1980), *La tyrannie des petites décisions*, Paris, PUF, 248 p.
- Verzat C. (2015), « Esprit d'entreprise es-tu là ? Mais de quoi parle-t-on ? », *Entreprendre et innover*, vol. 4, n°27, pp. 82-92.
- Wang Y. (2010), *L'évolution de l'intention et le développement de l'esprit d'entreprendre des élèves ingénieurs d'une école française : une étude longitudinale*, thèse en sciences de l'ingénieur, France, Ecole Centrale de Lille.