L'entreprenance à l'école primaire en France : reconfiguration des politiques éducatives et de leur évaluation

*Emerging « entreprenance » in french primary education: the reconfiguration of
educational policies and their assessment*

*„Entreprenance“ (in etwa: unternehmerische Tatkraft) in der Grundschule in
Frankreich: Neukonfiguration von Bildungspolitik und deren Beurteilung*

*El emprendedorismo en la escuela primaria en Francia: reconfiguración de las
políticas educativas y de su evaluación*

Stéphanie Morel et Sarah Maire

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5194>

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 27-46

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Stéphanie Morel et Sarah Maire, « L'entreprenance à l'école primaire en France : reconfiguration des politiques éducatives et de leur évaluation », *Formation emploi* [En ligne], 140 | octobre-décembre 2017, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5194>

L'entreprenance à l'école primaire en France : reconfiguration des politiques éducatives et de leur évaluation

STÉPHANIE MOREL

Docteure en science politique, chercheuse-consultante auprès d'acteurs publics (ministères, collectivités territoriales, agences) et privés (associations, fondations). Elle dirige le cabinet d'études Le SocialLab, qui réalise des missions d'analyse scientifique, de conseil et d'évaluation dans les champs éducatifs et sociaux

SARAH MAIRE

Doctorante en sociologie, sous la direction de Romuald Normand (université de Strasbourg, Laboratoire Sociétés, Acteurs, Gouvernement en Europe). Sa thèse porte sur l'émergence de nouvelles connaissances et politiques qui promeuvent un ensemble de compétences sociales et transversales, les soft skills

Résumé

■ L'entreprenance à l'école primaire en France : reconfiguration des politiques éducatives et de leur évaluation

Compétences entrepreneuriales, compétences psychosociales, *soft skills*... différentes terminologies se superposent aujourd'hui et ont en commun une conception de l'individu entreprenant et créatif qu'il s'agit de former pour l'avenir. Prenant pour objet l'éducation primaire, cet article montre de quelle manière, en France, le renouvellement des instruments d'action publique, ainsi que des nouvelles actions issues de la société civile favorisent le développement de l'« entreprenance » chez les élèves, combinant agilité face à l'apprentissage et esprit d'entreprendre. Il souligne l'évolution des outils d'évaluation de ces interventions, notamment sous l'angle de l'entreprenance, qui reconfigurent progressivement l'action éducative.

Mots clés : politique de l'éducation, contenu de formation, enseignement élémentaire, compétence relationnelle, compétence, conseil en formation, évaluation, expérimentation sociale

Abstract

■ Emerging « entreprenance » in french primary education : the reconfiguration of educational policies and their assessment

Entrepreneurial skills, social and emotional skills, *soft skills*... several concepts overlap today, all promoting a new enterprising and creative self. This individual is placed in a life-

long learning process in order to meet tomorrow's needs. Focusing on primary education in France, this article shows how the renewal of public instruments and the development of educational innovations by non-institutional actors lead to a growing promotion of what authors call *entrepreneance*. This concept brings together the ability to learn autonomously and to develop an entrepreneurial spirit. The article finally studies how the praise of *entrepreneance* among children entails the development of new assessment tools, gradually producing a new shaping for educational policies.

Keywords: education policy, training content, primary education, relationship skills, skill, training consulting, evaluation, social experiment

Journal of Economic Literature : I 21 ; I 28

Traduction : *Auteures.*

Alors que notre société prône de nouvelles valeurs, mêlant promotion de l'individu et modes collaboratifs, capacité à entreprendre et apprentissage tout au long de la vie, les cadres institutionnels internationaux incitent les États à accompagner l'émergence de cet individu capable et entreprenant, dès le plus jeune âge, à travers des politiques éducatives renouvelées. Parallèlement, des dispositifs scolaires et périscolaires innovants se développent à l'international et, plus récemment, en France. Prenant des formes variées, ils proposent de miser sur le développement de compétences transversales et sociales (*soft skills*), telles que l'autonomie, la créativité, la confiance en soi, la coopération et l'esprit d'entreprendre. Il s'agit de « mettre l'élève en projet » et de favoriser chez lui la capacité à devenir acteur de son parcours, bien au-delà des frontières spatiales et temporelles de l'école.

Cependant, les liens entre entrepreneuriat et éducation ne s'imposent pas si aisément, notamment en France. Historiquement orientée vers *l'instruction*, l'école primaire porte une forte vocation socialisatrice et d'apprentissage d'une citoyenneté qui dépasse les intérêts particuliers, notamment ceux que le monde économique laisserait s'exprimer et se concurrencer librement. L'intérêt pour l'entrepreneuriat a cependant progressivement émergé, à travers deux principales conceptions du lien entre éducation et entrepreneuriat (Surlemont, 2007 ; Champy-Remoussenard, 2014 ; Tanguy, 2016 ; Verzat et Toutain, 2016). Une première conception envisage l'éducation comme un moment de préparation à des carrières entrepreneuriales, que nous nommons « l'éducation pour l'entrepreneuriat ». Une seconde appréhende l'expérience entrepreneuriale comme un moyen de nourrir le développement de l'élève-individu et de ses compétences plurielles, conception que nous proposons de nommer l'« entrepreneuriat pour l'éducation ». Celle-ci a pour particularité de valoriser des compétences liées à l'esprit d'entreprendre dans la construction de parcours scolaires positifs, fondés sur un engagement individuel et sur la capacité de l'élève à se projeter dans une trajectoire choisie, et à y « réussir ».

Si l'éducation pour l'entrepreneuriat est largement étudiée, l'analyse de l'éducation à l'esprit d'entreprendre et de son lien aux apprentissages scolaires le sont beaucoup moins. Dans l'« entrepreneuriat pour l'éducation », l'attention est centrée sur « *le développement de la personne* » et « *l'esprit d'entreprendre plutôt qu'esprit d'entreprise* » (Pepin et al., 2013). Elle suppose un regard de long terme sur le parcours de l'enfant à travers le développement, dès l'âge de la scolarisation, d'un jeu de compétences permettant de motiver, d'engager et d'équiper l'enfant dans son parcours d'écolier, en particulier la confiance en soi, le sentiment de compétence personnelle et l'esprit d'initiative.

Peu abordée au niveau primaire, la question de l'éducation à l'esprit d'entreprendre mérite d'être analysée et précisée. Nous proposons la notion d'*entrepreneurance* pour qualifier l'imbrication entre, d'une part, les compétences d'*apprenance* attendues par l'école et, d'autre part, les compétences entrepreneuriales.

Notre propos, croisant science politique et sociologie, est ici d'aborder les principaux axes d'analyse qui permettent de nourrir cette notion d'*entrepreneurance* et d'en démontrer la pertinence.

Nous exposons d'abord le contexte institutionnel, scientifique et éducatif de l'émergence des « *soft skills* » dans l'éducation primaire, en France, puis la traduction de ce référentiel dans des dispositifs éducatifs spécifiques et, enfin, les enjeux d'acceptabilité et d'évaluation que l'*entrepreneurance* soulève. Notre analyse prend appui sur les récents travaux de recherche en sciences sociales, mais également sur des savoirs professionnels directement développés dans des démarches d'évaluation de ces dispositifs, promoteurs, sans qu'ils la nomment ainsi, de l'*entrepreneurance* à l'école primaire.

Encadré 1 - Méthodologie : sources, données empiriques et méthodes d'analyse

Cet article propose une méta-analyse fondée sur le croisement de données recueillies dans le cadre de travaux menés par ses auteures, relevant de leurs démarches professionnelles et de recherche.

Un premier matériau est issu du travail de thèse de sociologie de Sarah Maire (thèse en cours menée au sein du Laboratoire Sociétés, Acteurs, Gouvernement en Europe, à l'université de Strasbourg). Un des objets de cette thèse est l'analyse sociologique des dynamiques politiques de promotion des « *soft skills* » dans le monde international de l'éducation, de la jeunesse et de l'entreprise. Cette recherche repose sur une analyse de la littérature scientifique dans plusieurs disciplines (économie, psychologie, neurosciences, sciences de l'éducation, sciences de gestion...) et de la littérature institutionnelle et « grise » (organisations internationales, États nationaux, *think tanks*, ONGs – organisations non gouvernementales –, réseaux d'expertise et de *lobbying*, ...) sur les « *soft skills* ». Elle repose également sur des entretiens menés auprès des chercheurs, acteurs et experts représentants de ces organisations. Elle prend enfin appui sur l'étude d'instruments de transformation des politiques publiques, et sur l'analyse comparée de plusieurs dispositifs français d'éducation et de jeunesse, combinant entretiens semi-directifs et observations *in situ*.

Un second matériau est issu d'une capitalisation d'analyses et de données recueillies dans le cadre d'études et d'évaluations de dispositifs éducatifs (promus pour leur caractère innovant ou expérimental), menées par les chercheuses-consultantes, notamment au sein du cabinet Le SocialLab. Les méthodes utilisées, précisées en détail dans chaque rapport d'évaluation, sont celles de l'analyse sociologique, de l'enquête qualitative et de la triangulation des données. Elles se fondent sur l'analyse documentaire, des observations *in situ*, un nombre conséquent d'entretiens semi-directifs individuels avec les professionnels, partenaires institutionnels et opérationnels, et les bénéficiaires, dans leur diversité. Elles reposent également sur des entretiens collectifs avec ces acteurs, prenant la forme de groupes de travail avec acteurs de terrain et bénéficiaires. Ce matériau qualitatif recueilli sur le terrain est systématiquement mis en regard des travaux scientifiques en sciences sociales.

1 | Une nouvelle manière de penser l'éducation dans la société « apprenante »

Nous relierons la question de l'entrepreneuriat à l'école à l'émergence d'une nouvelle vision de l'éducation, stimulée simultanément par les travaux de recherche en sciences sociales et de nouveaux référentiels cognitifs internationaux, différemment appropriés par les États. Nous montrons comment cette vision éducative, axée sur la compétence, s'imisce prudemment dans les référentiels français.

1.1. Les compétences « *soft* » au cœur des parcours individuels

Au tournant du XXI^{ème} siècle, l'avènement de la « société de l'individu » place les aspirations individuelles au premier plan. Parce qu'elle est caractérisée par une multiplicité d'opportunités, mais également par une forte réversibilité des situations, notre société valorise des compétences dites « entrepreneuriales ». L'esprit d'entreprendre et l'autonomie, la créativité, la capacité à coopérer et à prendre des risques, mais aussi la persévérance et l'engagement sont avancés comme autant de dispositions nécessaires pour construire un parcours personnel et professionnel à la fois épanouissant et en phase avec les enjeux sociétaux actuels.

Dans les entreprises, le facteur humain est mis au centre, et une gestion plus dynamique des compétences s'organise. Le rapport au savoir évolue, dans une « société de la connaissance » qui valorise davantage la capacité à accéder à des flux d'informations qu'à en accumuler des stocks. L'activité entrepreneuriale est elle-même valorisée comme un levier essentiel de croissance économique et d'emploi pour les jeunes.

Ces compétences transversales à forte dimension sociale et émotionnelle ont été mises à l'agenda scientifique et politique par le Prix Nobel d'économie américain James Heckman. Au cours des années 2000, ses travaux ont révélé l'impact déter-

minant des « *soft skills* » sur la réussite, notamment professionnelle, des individus (Heckman et Rubinstein, 2001 ; Heckman et *al.*, 2006 ; Heckman et Kautz, 2012). À sa suite, de nombreuses recherches, dans d'autres domaines des sciences sociales, ont été initiées. Au sein des sciences de gestion et des *higher education studies*, plusieurs travaux ont étudié les mécanismes par lesquels ces compétences impactent les parcours professionnels (Weber et *al.*, 2011 ; Robles, 2012 ; Andrews et Higson, 2008 ; Grugulis et Stoyanova, 2011 ; Abdullah-Al-Mamun, 2012 ; Pang et Hung, 2012 ; Seetha, 2014). Dans ces travaux, la conception des « *soft skills* » est avant tout celle de compétences favorisant l'employabilité, un « bagage » de postures, savoir-être, codes sociaux et autres « modes d'emploi » du monde professionnel dont il convient de doter les jeunes, notamment les jeunes diplômés, pour favoriser l'expression de leur potentiel au moment du recrutement, puis au sein de l'entreprise.

D'autres champs de recherche, principalement la psychologie, les sciences de l'éducation et les neurosciences cognitives, se sont également intéressés à ces compétences dites « psychosociales », portant cette fois-ci leur attention sur le fait qu'elles favorisent le développement de l'enfant, dès son plus jeune âge. Sont notamment pointées la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*), la capacité de résilience (*coping*), l'empathie et la capacité à coopérer, ou encore la persévérance (Duckworth, 2007)¹. De même, les représentants du jeune champ de la psychologie positive française soulignent les opportunités de changement qu'elles induisent dans la relation et les pratiques pédagogiques. Ces chercheurs mènent des travaux sur les conditions d'apprentissage et d'enseignement qui favorisent ces compétences psychosociales (Shankland 2009 ; Martin Krumm et Boniwell, 2015), également analysées comme un « *capital émotionnel* » mobilisable dans une pluralité de champs de la vie sociale (Gendron, 2008).

Ces travaux récents, qui croisent des apports de sciences de l'éducation, de psychologie positive et de neurosciences cognitives, fournissent des clés essentielles pour penser la relation qui existe entre la détention de ces compétences « *soft* » d'un côté et, de l'autre, les capacités d'*apprenance*. Telle que définie par Philippe Carré (2005), professeur de sciences de l'éducation, la notion d'apprenance désigne, chez l'apprenant en général et chez l'élève en particulier, la capacité à apprendre de manière autonome et à développer ses propres stratégies d'apprentissage, mais aussi son appétence et sa persévérance dans une telle démarche².

1. Ces travaux sont parmi les premiers à montrer que ces dispositions ne sont pas des traits de la personnalité innés, mais bien des compétences qu'il est possible d'activer chez les individus, notamment à l'âge scolaire.

2. Cet auteur définit l'apprenance comme « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005). Il y distingue trois dimensions : une dimension cognitive (la faculté d'apprentissage, également appelée « métacognition »), la dimension affective (le plaisir d'apprendre) et la dimension conative (la projection dans l'apprentissage).

Au regard du modèle de société qui émerge, qui place la compétence au cœur des parcours et offre une vision large de la réussite socioscolaire, il convient de prendre acte des avancées de ces travaux. Ils permettent à la fois de penser une conception de l'entrepreneuriat pour l'éducation où la valorisation du « *soi entrepreneurial* », dès l'école, favorise la dynamique d'apprentissage, et de préparer l'individu à sa vie future (Pepin, 2017). À l'école, comme dans d'autres sphères de socialisation, l'enfant acquiert des compétences psychosociales fondamentales, premières briques de sa capacité à entreprendre, au sens de « se mettre en projet » et de construire son parcours.

La notion d'*entrepreneurance* permet de qualifier cette dynamique apprenante et entreprenante. Le sentiment de compétence est au cœur de l'entrepreneurance : considéré comme le premier des trois besoins fondamentaux de l'individu – avec le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale –, le besoin de compétence renvoie au sentiment d'accomplissement personnel, à la base de l'engagement (Deci et Ryan, 1985). Cette notion met l'accent sur l'importance des motivations intrinsèques de l'individu dans sa capacité à s'engager, à progresser et à « *réussir* » (Csikszentmihalyi, 1990).

1.2. Vers une nouvelle figure de l'élève apprenant-entreprenant ?

Ces travaux de recherche nourrissent une réflexion actuellement à l'agenda dans des sphères où acteurs politiques et praticiens en éducation se questionnent sur le changement éducatif et ses modalités. Il est ainsi attendu du système éducatif et formatif qu'il développe, chez les élèves, non seulement les savoirs techniques et savoir-faire, mais aussi l'entrepreneurance.

Ce nouveau « *référentiel cognitif* »³, promu dans les cursus d'enseignement supérieur, est fortement mis en avant par les organisations internationales, au premier rang desquelles l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques)⁴ et l'Union européenne⁵. Il croise l'« éducation pour l'entrepreneuriat », diffusée par la politique de la Commission européenne, et l'« entrepreneuriat pour l'éducation », portée

3. La notion de « *référentiel cognitif* » est utilisée en science politique pour faire référence aux cadres cognitifs et normatifs, souvent implicites, sur lesquels sont fondées les politiques publiques (Muller, 2005).

4. L'OCDE appuie son *Innovation Strategy* sur une modernisation des systèmes d'éducation et met l'accent sur les compétences « *sociales et émotionnelles* » des enfants comme des adultes pour soutenir le développement des sociétés de l'innovation et des économies de la connaissance (OCDE, 2015 ; Heckman et al., 2014).

5. À travers sa stratégie Europe 2020 et sa *Skills Strategy*, la Commission mise en effet sur l'innovation et sur les compétences (« *skills* ») comme leviers de développement social et humain. Ce positionnement est également développé par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui promeut un certain nombre de compétences qu'elle nomme « *life skills* ». Ces compétences « utiles pour la vie » comprennent l'empathie, l'esprit critique, la créativité, les compétences relationnelles ou encore la résolution de problèmes. Elles font l'objet d'une attention spécifique de la part de l'OMS depuis la fin des années 1990, car jugées déterminantes dans le développement de la personne et la promotion de la santé chez les jeunes.

par l'OCDE. La stratégie européenne en faveur de la jeunesse propose ainsi d'investir spécifiquement dans la culture et les compétences entrepreneuriales des jeunes afin d'optimiser leur employabilité. S'esquissent ainsi les contours d'une « éducation pour l'entrepreneuriat » mise en œuvre dans les pays tels que le Royaume-Uni, la Belgique, le Canada. Une partie de cette offre pédagogique vise l'acquisition de savoirs et de compétences spécifiques à l'activité entrepreneuriale. L'OCDE est influencée par les économistes de l'éducation, dont James Heckman (Heckman et *al.*, 2014). Elle appelle ainsi à un investissement, dès l'école primaire, dans des compétences d'innovation entendues au sens transversal de « *social and emotional skills* »⁶.

C'est par un processus de circulation normative à l'échelle internationale que, depuis peu, la France promeut ces compétences au sein du système éducatif. Il s'agit alors d'« *enseigner l'esprit d'entreprendre* », d'« *aider le jeune à construire des compétences et à favoriser des attitudes qui devraient l'aider à se mettre en projet, pour construire avec lui le sens de son engagement* » (Verzat et Toutain, *op. cit.*). En Belgique, Bernard Surlemont et Paul Kearney proposent ainsi un certain nombre de pistes opératoires à travers une méthode pédagogique largement diffusée visant à développer des actions éducatives qui favorisent l'esprit d'entreprendre (Surlemont et Kearney, *op. cit.*)⁷. Au Québec, cette approche d'une éducation à « *s'entreprendre* » (Pepin, 2015) parvient à s'intégrer dans l'espace scolaire sous plusieurs formes qui renvoient tant à une éducation « *to entrepreneurship* » que « *for entrepreneurship* ». Y concourt un nombre croissant d'acteurs, « *dans l'esprit d'un partage de la responsabilité d'éduquer* » (Pepin et *al.*, *op. cit.*, p. 134).

En France, ces méthodes s'adressent principalement à l'enseignement supérieur, voire à l'enseignement secondaire, et ne concernent pas l'enseignement primaire. Les interventions promouvant l'esprit d'entreprendre sont en effet moins institutionnalisées dans l'école que dans d'autres pays, comme aux États-Unis, ou encore, pour citer le cas d'un pays francophone, au Québec⁸. Et l'école française demeure bien moins accoutumée à l'intervention d'acteurs non enseignants en son sein. Cette faible introduction de l'éducation à l'entrepreneuriat, dans l'école primaire française, semble en premier lieu résulter de résistances à la fois du monde de la recherche (Laval, 2004, 2012 ; Crahay, 2006 ; Tangy, 2016) et de celui de l'école (Fanchini, 2016). L'accueil réservé de la notion d'éducation à l'entrepreneuriat, en France, renvoie à une tension liée à la définition des missions assignées à l'école, entre son rôle d'instruction (former le citoyen

6. À travers plusieurs programmes d'étude sur les compétences, l'organisation vise à connecter des connaissances scientifiques aux pratiques pédagogiques observées dans les pays membres et à y repérer de « *bonnes pratiques* » diffusables dans les systèmes éducatifs (OCDE, *Ibid.*).

7. Fondée sur quatre piliers (la responsabilisation des apprenants, l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage réflexif), cette méthode témoigne d'une forte proximité avec les pédagogies actives telles qu'elles ont été développées par les écoles nouvelles (Montessori, Freinet, Steiner-Waldorf...).

8. où les mini-entreprises, les coopératives scolaires, les entreprises et les projets communautaires ou environnementaux constituent des démarches plus répandues (Pepin et *al.*, *op. cit.*, pp. 131-132).

et instruire l'enfant) et son rôle d'éducation (lui apporter en plus de son instruction la détermination et l'esprit d'entreprendre au sens large) (Pepin, *op. cit.*).

La faible percée du concept, en France, renvoie également, et peut-être surtout, à une difficulté de l'Education nationale à appréhender le concept de « compétence ». Cette notion est apparue dans le *Bulletin Officiel* de 1992, suite à la loi d'orientation de 1989 sur l'éducation, qui l'évoque alors pour la première fois sous la forme d'une liste de compétences à acquérir, dans une logique qui demeure disciplinaire. Depuis le début des années 2000, les référentiels de l'Education nationale intègrent certaines compétences transversales et sociales au socle commun, récemment réaffirmées dans le projet de Refondation de l'Ecole⁹. Ces nouvelles orientations stratégiques officielles n'initient cependant pas de bascule du système éducatif vers l'approche par compétences (Fanchini, *op. cit.*, p. 115). Si le mot est employé, le concept, dans sa substance, semble demeurer étranger à l'institution. Sur le terrain, les acteurs éducatifs, interrogés en grand nombre dans le cadre d'études menées par les auteures, témoignent de la difficulté à travailler de manière effective sur ces compétences, dans un système éducatif marqué par l'impératif de transmission des connaissances, le développement de compétences cognitives et la prééminence des *curricula*. Plus profondément, la tension entre école et compétences dites « entrepreneuriales » résulte d'un réel malentendu, celui de lire l'éducation entrepreneuriale uniquement comme une éducation à l'*entrepreneuriat* et non comme « l'entrepreneuriat pour l'éducation »¹⁰.

2 | Le système éducatif français à l'épreuve de l'entrepreneurance

Cette conception de l'entrepreneuriat pour l'éducation émerge lentement en France, impulsée par de nouveaux outils de politiques publiques. L'objectif est ici de décrire et d'analyser les manières dont la conception de l'entrepreneurance se traduit dans les politiques et les pratiques éducatives « au concret », au sein de l'école primaire.

9. « Pour acquérir des connaissances, il met en œuvre les capacités essentielles que sont la curiosité, l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement [...] » (ministère de l'Education nationale, 2015). L'intégration de ces compétences aux tests PISA, actuellement en réflexion à l'OCDE, promet par ailleurs de leur donner une place plus officielle dans les cursus scolaires.

10. Il s'agit, ainsi que le rappelle Matthias Pepin, d'une « confusion entre la volonté de développer l'esprit d'entreprendre des élèves, en vue qu'ils deviennent entrepreneurs dans n'importe quelle sphère d'activité, et leur esprit d'entreprise, dans l'espoir que certains d'entre eux deviennent de véritables entrepreneurs. » (Pepin et al., *op. cit.*, p. 129).

2.1 De nouveaux instruments d'action publique pour promouvoir l'entrepreneurance

En France, la promotion de l'entrepreneurance au sein de l'école est portée par des experts et des visionnaires de l'éducation du futur, promoteurs des « *compétences du 21^e siècle* » (Taddéi, 2009). La réflexion porte sur les manières les plus pertinentes de former à l'« *entreprise de soi* » et de penser le renouvellement de l'école dans le contexte d'une société « *post-éducative* » (Aubrey et al., 1999 ; Aubrey, 2000).

Dans une logique d'expérimentation, des « labs » émergent en France : ils visent à concevoir de nouveaux dispositifs en mobilisant les résultats récents de la recherche, renouvelant au passage la manière de concevoir l'« éducation entrepreneuriale ». On peut citer ici trois réseaux nationaux récemment créés, « Apprendre21 », « Apprendre demain » et le « LabSchoolNetwork », qui visent, chacun à leur manière, à réfléchir à ce que pourrait être la « Recherche et Développement de l'éducation » et aux nouvelles manières d'apprendre dans une « société apprenante ». Les acteurs de cet écosystème de l'innovation éducative, facilitant la circulation du référentiel de l'entrepreneurance à l'échelle internationale et nationale, promeuvent le développement, chez l'élève, de sa capacité à apprendre tout au long de la vie et de sa créativité. Ces réseaux, qui bénéficient du soutien direct ou indirect du ministère de l'Education nationale, permettent l'introduction progressive du référentiel de l'entrepreneurance.

En termes de pratiques, la promotion de l'entrepreneurance se fait aussi, voire surtout, dans les contours du système éducatif, à travers des dispositifs développés dans le champ périscolaire ou dans celui de l'innovation éducative. C'est par le biais de ces dispositifs spécifiques que l'entrepreneurance parvient à s'immiscer dans l'école, voire à s'y normaliser peu à peu, sous l'impulsion d'acteurs associatifs, du monde de l'entrepreneuriat social et autres *startups* des *EdTech*¹¹.

Leur développement est rendu possible par de nouveaux modes d'action publique au niveau national, conçus comme des instruments d'innovation, au premier rang desquels les Programmes d'investissements d'avenir (PIA)¹² et l'initiative présidentielle « La France S'Engage » (LFSE). Contournant la logique d'intervention publique traditionnelle en vertu de leur exceptionnalité, de leur envergure et de la logique interministérielle qu'ils insufflent, ces programmes concentrent, sous forme d'appels à projets, des financements pluriannuels conséquents dédiés à un nombre restreint de porteurs de projets lauréats « d'excellence ». Ils visent un effet progressif de diffusion dans les

11. Contraction de « *educational* » et « *technologies* ».

12. L'innovation éducative est promue par plusieurs programmes du PIA : « Projets innovants pour la Jeunesse », « Culture de l'innovation et entrepreneuriat », « Développement de la culture scientifique, technique et industrielle et pour l'égalité des chances » et « Espaces de Formation, de Recherche et d'Animation Numériques ».

pratiques éducatives de l'Education nationale. Les projets lauréats sont promus en leur qualité d'« innovations sociales » et sont en majorité issus de la société civile. Pilotés par des associations ou des collectivités territoriales, ils mettent en jeu des partenariats entre une diversité d'acteurs publics et privés.

Dans le champ éducatif, une partie des projets lauréats consiste en des dispositifs œuvrant au développement de l'entrepreneance à l'école. Nous en présentons ici plusieurs : « Bâtisseurs de possibles », « Les Savanturiers » et le « Coup de pouce Clém ». Lauréats du Programme d'investissements d'avenir, et également de « La France S'Engage » (s'agissant des « Saventuriers »), ces dispositifs caractérisent bien la mise à l'agenda de l'enjeu pédagogique analysé ici ; celui du développement de l'apprenance chez l'élève, dans un contexte de promotion des parcours d'apprentissage et d'égalité des chances. Ces actions illustrent la logique d'« entrepreneuriat pour l'éducation » avancée dans cette contribution, bien qu'elles ne soient pas revendiquées comme telles par les acteurs de ces dispositifs.

Créée en France en 2012, l'association SynLab est composée de chercheurs en sciences sociales et de professionnels de l'éducation. Il s'agit d'un laboratoire qui vise à expérimenter une approche éducative favorisant le développement, chez les élèves, de huit compétences psychosociales : la résolution de problème, l'esprit critique, la confiance en soi, l'empathie, la créativité, la conscience de soi, la communication et la prise d'initiatives. Inspiré du mouvement éducatif international *Design for change*¹³, le dispositif « Bâtisseurs des Possibles » consiste en une adaptation de la méthode du *design thinking*¹⁴, telle qu'elle est promue par les spécialistes de l'éducation entrepreneuriale et utilisée dans de nombreux cursus de formation dédiés à l'entrepreneuriat.

Le dispositif français, qui touche près de 6 000 enfants, invite à faire des élèves des « acteurs de changement » à travers l'élaboration d'un projet en classe sur l'année, portant sur la résolution, par les élèves eux-mêmes, d'un problème repéré au sein de la communauté (la classe, l'école, la ville...) et au-delà, dans la société. Il apparaît également répondre aux besoins de renouveau pédagogique et de développement professionnel d'un certain nombre d'enseignants, auxquels il offre les outils et l'occasion d'expérimenter une posture pédagogique encore perçue comme dissidente au sein de l'Education nationale. La logique est celle de la mise en capacité (en anglais « *empowerment* ») des acteurs éducatifs et, ce faisant, du développement de leurs propres compétences d'entrepreneance.

Inscrit dans les réseaux français des entrepreneurs sociaux et de l'innovation sociale, le SynLab contribue à la diffusion d'une philosophie de l'entrepreneuriat pour l'éduca-

13. Qui s'appuie lui-même sur la généralisation de l'expérimentation mise en place par la pédagogue indienne Kiran Bir Sethi, membre d'Ashoka, l'un des principaux réseaux d'entrepreneurs sociaux au monde.

14. La démarche pédagogique se décompose ainsi en quatre étapes : identifier un problème, imaginer une solution, la réaliser et la partager.

tion, soutenue par l'institution scolaire. En 2016, Le SynLab a lancé un diplôme universitaire (DU) « Acteur de la transition éducative »¹⁵ qui vise à fournir aux enseignants « *les moyens d'innover pour créer l'école de demain en intégrant les compétences du XXI^e siècle* »¹⁶.

2.2 Promouvoir l'égalité des chances par la culture scientifique et la prévention du décrochage scolaire

D'autres actions éducatives, conçues au sein de l'école française et dans son fonctionnement plus ordinaire, visent à développer, chez les élèves, des compétences transversales à forte dimension sociale, afin de favoriser leurs facultés d'apprentissage. Deux champs d'intervention éducative apparaissent tout particulièrement propices au développement de telles actions : les dispositifs de promotion de la culture scientifique, technique et industrielle (CSTI), ainsi que les actions de prévention du décrochage scolaire.

En France, les liens entre éducation primaire et monde de la CSTI apparaissent historiquement faibles. La prééminence de la culture littéraire et certaines formes de réticences vis-à-vis de l'importation, dans l'école, de connaissances et savoir-faire relatifs aux sciences et à l'industrie, peuvent expliquer, en partie, cet état de fait (IGAENR, 2012). Cependant, on observe un intérêt croissant de l'institution scolaire pour la CSTI, qui favorise l'acquisition de compétences transversales telles que l'esprit critique, la créativité et la résolution autonome de problèmes, désormais promues par les tests PISA¹⁷.

Ainsi, des dispositifs innovants offrent aux enseignants des méthodes et des outils pour mener, avec leur classe, une démarche active d'apprentissage par l'investigation fondée sur la mise en appétence des élèves pour la résolution autonome de situations-problèmes et le « prototypage de solutions ».

Pour illustration, le dispositif « Les Savanturiers », développé à Paris par le Centre de recherches interdisciplinaires (CRI), propose, depuis 2013, l'élaboration de projets de classe qui s'appuient sur une problématique scientifique et la mise en œuvre, sur une année, d'une démarche qui reproduit le protocole de recherche de laboratoire (élaboration d'hypothèses, expériences, interprétations des résultats, partage des résultats...). Avec l'aide d'un chercheur qui parraine la classe et épaula l'enseignant, les élèves sont placés en principaux acteurs du projet et sont ainsi appelés à développer leurs connaissances et leur entreprenance (MAFEJ, 2016).

De leur côté, les dispositifs de prévention du décrochage scolaire s'appuient de longue date sur une pédagogie de l'entrepreneance, bien qu'elle ne soit pas ainsi nommée. L'objectif de ces actions périscolaires est de redonner sens à la scolarité des élèves, de sti-

15. Porté par le Centre de recherches interdisciplinaires (CRI) et l'université Paris Descartes.

16. Source : site web du SynLab.

17. « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ». Ces compétences sont mises à l'honneur dans les derniers rapports de l'OCDE (OCDE, 2014 ; 2015 ; 2016).

muler le goût et le sentiment d'aisance dans les apprentissages. C'est le cas des dispositifs élaborés par l'association « Coup de Pouce », notamment son action de prévention du décrochage scolaire précoce, dès l'entrée en classe de primaire, le « Coup de pouce Clé ».

Défini par un « protocole » inspiré de travaux en sciences de l'éducation (Chauveau, 1997), le club « Coup de Pouce » propose à un petit groupe de cinq enfants des séances d'activités quotidiennes, après la classe, autour de la lecture et de l'écriture. Aujourd'hui mis en œuvre dans plus de 10 000 classes, « Coup de Pouce » vise à développer, chez les enfants, la confiance en soi et les capacités, le plaisir d'apprendre ainsi que la persévérance scolaire.

Le succès du dispositif, qui s'adresse aux élèves en fragilité en CP, explique son installation progressive, depuis une trentaine d'années, dans l'ordinaire du fonctionnement scolaire. Il confirme l'importance du développement de l'entrepreneuriat chez ces enfants, stimulée par les éducateurs et leurs parents, et son effet positif sur l'engagement scolaire. En 2013, l'association expérimente un nouveau dispositif, le « Coup de pouce Clé Mathématiques » (Clém) », qui ambitionne de manière explicite de développer, chez les élèves de CE1, les « *compétences transverses en mathématiques* », telles que l'autonomie, la démarche d'essai-erreur, la capacité à imaginer et tester des solutions, à garder confiance en soi et en ses capacités... qui nourrissent l'entrepreneuriat de ces enfants (Le SociaLab, 2016).

S'adressant à des enfants de primaire, ces dispositifs, tout comme d'autres non étudiés ici¹⁸, proposent à l'enfant un rapport aux apprentissages autonome, actif, positif et résilient, qui lui est bénéfique pour sa scolarité et sa construction individuelle. Contraint par la forme scolaire (Pepin, 2017), le développement de l'entrepreneuriat se fait ainsi de l'extérieur, par la mise en place d'actions innovantes au sein de l'école.

3 | Evaluer l'entrepreneuriat : un enjeu de méthode et de légitimation

Les nouveaux instruments de politiques publiques ont certes placé l'évaluation au cœur de ces dispositifs ; cependant, peu de travaux évaluatifs investissent aujourd'hui l'analyse des impacts de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, encore moins de l'entrepreneuriat pour l'éducation, qui suggère de démontrer ses effets sur l'engagement, voire la réussite scolaire. Cette réflexion rappelle le pouvoir normatif des instruments de mesure (Normand, 2016), et incite à les actualiser.

18. Parmi les actions lauréates du Programme d'Investissements d'Avenir et de « La France S'Engage » qui relèvent d'une proposition pédagogique de développement de l'entrepreneuriat en primaire, on peut également citer : Les *Start-ups* à l'école, Le Labo des Histoires, Notre Commune-EPA et Môm'artre.

3.1 Le débat évaluatif en France : l'exemple du dispositif « Coup de Pouce »

L'évaluation est une composante essentielle de « l'expérimentation » d'actions éducatives innovantes, promue par les nouveaux instruments de politiques publiques. Cette logique de l'expérimentation a en particulier été construite par le Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse (FEJ)¹⁹ qui a initié, à partir de 2009, une importante dynamique nationale d'expérimentations et de soutien à un certain nombre de projets jugés innovants. Cette logique s'est perpétuée avec les instruments PIA et « La France S'Engage », également enclins à montrer « ce qui marche » dans ces expérimentations et quelles en sont les logiques d'essaimage pertinentes. Ces expérimentations ont-elles pour autant renouvelé les approches évaluatives et permis une meilleure mesure de l'entrepreneuriat ?

En France, l'évaluation des politiques publiques a débuté dans les années 1960, et a pris son essor dans les années 1990, dans le cadre d'une réflexion sur la mesure de la performance publique. La relance du débat scientifique sur l'évaluation a eu lieu à la fin des années 2000, à l'occasion, d'une part, de la promotion, en Europe, du « *jugement par les résultats* » et, d'autre part, de l'introduction de la méthode de l'expérimentation aléatoire contrôlée, dite RCT (« *Randomized Controlled Trial* ») pour juger de l'efficacité d'un dispositif (Fourquet, 2013). Cette méthode a fortement imprégné la politique du FEJ, notamment à travers la présence, dans ce programme, de l'Ecole d'économie de Paris, à la fois au sein du conseil scientifique du FEJ et comme évaluateur. Ce qui a également eu pour effet d'imposer la notion d'« impact » dans le champ éducatif et social, renvoyant à la mesure de l'effet « isolé »²⁰, dans un contexte de quête d'une fabrication de politiques publiques à l'efficacité « prouvée » (« *evidence-based policy making* »). L'importance accordée par les institutions à cette approche économétrique repose sur une croyance en la puissance des chiffres pour démontrer un effet (Jatteau, 2016a). Les méthodes qualitatives fournissent pourtant des éléments d'appréciation de dimensions difficilement appréhendables à travers l'évaluation économétrique, à savoir les éléments motivationnels, les représentations sociales et scolaires, les perceptions des acteurs et des bénéficiaires, fortement performatives dans l'éducation et le vécu scolaire. Comme le montre Arthur Jatteau, les mesures d'impact expérimentales cherchent avant tout à démontrer une causalité entre une action et un résultat, tandis que les démarches qualitatives cherchent à expliquer l'efficacité de l'action.

19. Le FEJ a pour objet de financer des programmes expérimentaux favorisant la réussite scolaire des élèves, à contribuer à l'égalité des chances et à améliorer l'insertion sociale et professionnelle durable des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Pour plus d'informations, on peut se référer au numéro spécial de *Formation Emploi* n° 126 de 2014, intitulé « Qu'apprend-t-on des expérimentations sociales ? ».

20. À travers un appareillage statistique permettant la comparabilité des situations des bénéficiaires et des non-bénéficiaires du programme public. Pour plus de précisions sur cette méthode, voir l'ouvrage d'Arthur Jatteau (*op. cit.*).

En 2010-2012, le dispositif « Coup de Pouce », évoqué précédemment, a fait l'objet de deux évaluations commanditées par le FEJ, l'une quantitative, menée par des économistes, et l'autre qualitative, conduite par des sociologues. Les deux approches se distinguent ainsi par leurs méthodes (voir **encadré 2**), leurs objectifs et... leurs résultats. En effet, l'évaluation d'impact quantitative conclut que le dispositif n'est pas plus performant qu'un dispositif porté à l'intérieur de l'école par l'Education nationale (MAFEJ, 2013). L'attention est centrée sur la progression des résultats aux tests scolaires des élèves bénéficiaires, comparés à ceux d'élèves non bénéficiaires de l'action. L'évaluation qualitative analyse, quant à elle, les effets de l'action, ainsi que les différents paramètres de sa performance, notamment la capacité du dispositif à prévenir de manière précoce le décrochage scolaire en organisant une « communauté de réussite » impliquant les familles et une diversité d'acteurs (scolaires, éducatifs, municipaux...). Est également démontrée la capacité du dispositif à réengager l'enfant dans sa scolarité en le sécurisant dans la situation d'apprentissage (MAFEJ, 2012).

L'entrepreneance suggère de considérer l'enfant comme apprenant et entreprenant, et de s'intéresser autant aux connaissances qu'aux compétences, ainsi qu'aux processus motivationnels et relationnels (notamment, ce qui se joue dans la relation enfant-éducateur) qui expliquent son sentiment de compétence, son engagement et sa « réussite ». Analyser l'entrepreneance sous l'angle de son évaluation montre le besoin d'étayer sa pertinence éducative et scolaire.

Encadré 2 - Les protocoles évaluatifs des évaluations quantitative et qualitative du Coup de Pouce menées en 2010-2012

Dispositif associatif de prévention du décrochage scolaire précoce, le « Coup de pouce Clé » repère et accompagne les enfants fragiles en lecture et écriture, dès l'entrée en classe de CP. L'intervention a lieu quatre soirs par semaine lors d'une séance en fin de journée, en groupe de cinq élèves, dans les murs de l'école.

Ce dispositif a fait l'objet, en 2012, de deux évaluations nationales financées par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ). L'une d'elle était une évaluation de type quantitative, menée par des économistes. Dans la logique de l'expérimentation aléatoire contrôlée (en anglais « *randomized controlled trial* ») appliquée au dispositif « Coup de Pouce », trois académies ont été sélectionnées (Créteil, Versailles et Lille). En outre, des écoles tests et des écoles témoins ont été tirées au sort, après la transmission, par les enseignants de ces écoles, d'une liste d'élèves estimés « prioritaires » pour participer au « Coup de Pouce ». Des tests de compétences en lecture, conçus par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Education nationale (DEPP), ont été réalisés en fin d'année scolaire sur l'ensemble des élèves des écoles tests et témoins. Les élèves des écoles témoins ont, de leur côté, bénéficié des soutiens mis en œuvre par l'Education nationale. L'analyse a été complétée par des évaluations d'acquis de CE1 de ces élèves, afin de mesurer les effets de long terme de l'action. Environ 5 000 élèves et près de 200 classes ont été concernés.

Une seconde évaluation, qualitative, a été menée par des cabinets d'études sociologiques. Elle s'est organisée autour d'un référentiel d'évaluation préalablement élaboré afin de restituer les différents objectifs du dispositif et de lister les questions évaluatives auxquelles il s'agissait de répondre à travers des investigations de terrain. Un échantillon d'une quinzaine d'écoles a été constitué afin de disposer d'une représentativité des clubs « Coup de Pouce Clé », sur la base des données de l'association « Coup de Pouce ». Dix-neuf clubs, dans quatorze écoles implantées dans treize villes, ont été sélectionnés. Les investigations ont ciblé l'ensemble des acteurs du dispositif, des élèves et des familles, sous forme d'entretiens individuels semi-directifs, de *focus group*, et aussi de séances d'observation des clubs et autres événements liés au « Coup de Pouce ». Elles ont donné lieu à la production de treize monographies détaillées.

3.2 L'émergence de nouvelles méthodes d'évaluation des dispositifs éducatifs

Pour de nombreux auteurs, la prise en compte des *soft skills* dans le champ scolaire apparaît nécessaire, et exige de nouvelles méthodologies d'évaluation. Le Prix Nobel d'économie américain, James Heckman, porte lui-même un plaidoyer pour l'évaluation de ces compétences, montrant que les tests scolaires traditionnels ne permettent pas de saisir la réussite scolaire et professionnelle future de l'élève. Ces chercheurs américains travaillent ainsi aujourd'hui à de nouvelles méthodes d'évaluation susceptibles de mesurer ces compétences non cognitives, plutôt que de centrer l'évaluation des dispositifs sur leur impact en termes d'acquis cognitifs. Ils s'appuient notamment sur des cadres théoriques de psychologie comportementale, comme la théorie des « *Big Five* »²¹, qu'ils traduisent en de nouveaux outils évaluatifs, de type psychométrique.

En France, un même mouvement de promotion de ces compétences dans l'évaluation des effets des dispositifs est observé²². Des chercheurs français, tels que ceux de l'IREDU (L'Institut de Recherche sur l'Education), soulignent l'enjeu de l'évaluation de ces compétences « *soft* » et de leur impact sur la « réussite » : « *Les travaux sur l'évaluation montrent que l'acquisition des compétences sociales ou non cognitives est en général beaucoup plus difficile à évaluer que l'acquisition de compétences cognitives.* » (Giret, 2014)

Certains chercheurs américains montrent par ailleurs les limites de l'approche économétrique pour la mesure de ces compétences, et travaillent à l'intégration, dans leurs méthodes, de modules d'analyse qualitative (Duckworth, 2015). En France, de nombreux

21. Le modèle des *Big Five* s'appuie sur la théorie de psychologie américaine du même nom, et des outils de mesure permettant le positionnement de l'individu vis-à-vis de cinq familles de compétences psychosociales : l'application, l'ouverture à l'expérience, l'extraversion, l'agréabilité, le névrosisme (Heckman et Kautz, 2012).

22. Combinant plusieurs approches développées en économie, en psychologie et en sociologie, Sophie Morlaix a mené une étude transversale et longitudinale auprès d'élèves de CE2 et de 6ème, et a isolé les compétences « *les plus prédictives de la réussite* » (Morlaix, 2009).

chercheurs militent pour la revalorisation scientifique des méthodes qualitatives (Maxwell, 2004 ; Barbier, 2012 ; RFAP, 2013 ; Jatteau, 2016b).

Des méthodes hybrides voient également le jour pour mesurer les effets de l'entrepreneance sur les parcours, et l'effet des interventions éducatives sur son développement. Dans sa recherche de thèse, menée à l'IREDU sur les élèves de CM1-CM2, Agathe Fanchini (2016) a montré l'impact des compétences sociales sur la réussite scolaire des élèves. Pour ce faire, elle a mis en place un protocole d'évaluation économétrique²³ et psychométrique, sur la base d'un questionnaire d'auto-évaluation de compétences issues du modèle des « *Big Five* ». Elle souligne la nécessité de perfectionner l'outillage statistique en le combinant à des méthodes qualitatives²⁴. Il apparaît ainsi nécessaire, aujourd'hui, de poursuivre la réflexion sur l'élaboration d'un outillage évaluatif pluraliste permettant de démontrer, d'une part, les impacts des dispositifs éducatifs sur l'entrepreneance et, d'autre part, les impacts des compétences d'entrepreneance sur le rapport aux apprentissages et l'esprit d'entreprendre des enfants.

Conclusion

En proposant le concept d'entrepreneance, cet article offre une nouvelle manière de concevoir les compétences entrepreneuriales à l'école et leur rôle dans les parcours éducatifs. Il investit pour la première fois l'imbrication entre ces compétences, d'une part, et un certain nombre de postures de l'élève « apprenant » et de compétences attendues du monde scolaire, d'autre part. Si des résistances à l'idée d'une « éducation à l'entrepreneariat » sont répandues au sein de l'école française, on observe depuis quelques années une multiplication d'actions et d'outils visant à équiper l'enfant de postures créatives, proactives et confiantes à l'école. Sont en jeu autant le développement des capacités d'apprentissage autonome de l'enfant que son engagement dans sa scolarité et son parcours personnel, préfigurant l'adulte entreprenant.

À l'appui d'exemples concrets, cette étude montre qu'une dynamique d'institutionnalisation de l'entrepreneance s'opère en France, sous l'influence de nouveaux référentiels européens et internationaux qui envisagent l'éducation primaire comme l'un des chaînons d'une éducation « tout au long de la vie ». Progressivement, de nouvelles pratiques pédagogiques d'« entrepreneance » se diffusent dans l'école par un jeu de circulation entre le champ périscolaire et le champ proprement scolaire, dont les frontières se dissipent. De nouveaux acteurs – associations, entrepreneurs sociaux, fondations... – mobilisent ainsi « l'entrepre-

23. Cette recherche se fonde sur la méthode dite « de différence-en-différence », fondée sur une collecte de données en deux phases, afin d'envisager la progression des élèves, et une comparaison des élèves bénéficiaires de l'accompagnement scolaire et des autres élèves.

24. Elle suggère de s'appuyer sur les avancées récentes de la psychologie positive en la matière, et de s'inspirer, notamment, des travaux d'Angela Duckworth (Duckworth et Seligman, 2005 ; Duckworth et Yeager, *op. cit.*).

neurariat pour l'éducation » dans une visée d'égalité des chances. Le renouvellement des instruments publics, notamment en matière d'évaluation des politiques éducatives, concourt également à cette dynamique en légitimant ces compétences d'entrepreneurs. Se diffusent ainsi, de manière récente et progressive, de nouveaux objectifs et modes pédagogiques fondant une éducation à l'entrepreneurs à la française, et ce, dès l'école primaire.

■ Bibliographie

- Abdullah-Al-Mamun M. (2012), "The Soft Skills Education for the Vocational Graduate: Value as Work Readiness Skill", *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 2, n° 4.
- Andrews J., Higson H. (2008), "Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study", *Higher Education in Europe* 33, n° 4, pp. 411-22.
- Association Coup de Pouce (2016), *Recherche-expérimentation du Coup de Pouce Clém. Evaluation intermédiaire de l'action*, rapport final d'évaluation, Le SociaLab.
- Aubrey B. (2000), *L'entreprise de Soi*, Paris, Flammarion.
- Aubrey B., Tilliette B. (1999), *L'après-mammouth : vivre pour apprendre dans la société post-éducative*, Paris, Éditions Village Mondial.
- Barbier J.-C. (2012), « Evaluations «expérimentales» : quelques leçons de l'histoire », *Politiques sociales et familiales*, n° 110, décembre.
- Carré P. (2005), *L'apprenance : Vers Un Nouveau Rapport Au Savoir*, Psycho Sup, Paris, Dunod.
- Champy-Remoussenard P. (dir.) (2014), *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre*. Rapport de recherche, Lille, Université Lille 3.
- Chauveau G. (1997), *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*, Paris, Édition Retz.
- Crahay M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 97-110.
- Csikszentmihalyi M. (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper and Row.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum.
- Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D & Kelly D. R. (2007), "Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals", *Journal of Personality and Social Psychology* 92, n° 6, pp. 1087-1101.

- Duckworth A. L. & D. S. Yeager (2015), "Masurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes", *Educational Researcher* 44, n° 4, May 1, pp. 237-51.
- Duckworth A. L. & Seligman M.E.P (2005) "Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents", *Psychological Science* 16, n°12, pp. 939-44.
- Fanchini A. (2016), *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Sophie Morlaix.
- Fourquet A. (2013), « L'évaluation des politiques publiques : état(s) de l'art et controverses », *Revue française d'administration publique*, ° 148, pp. 835-847.
- Gendron B. (2008), « Capital Émotionnel et Éducation », in *Dictionnaire de L'éducation*, Van Zanten A. (dir.), Paris, PUF.
- Giret J.-F. (2014) « Réflexions méthodologiques sur l'apport d'un dispositif de formation innovant concernant le développement des compétences non académiques », in *Journées d'étude sur les compétences non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*, Dijon.
- Grugulis I., Stoyanova D. (2011), "Skill and Performance", *British Journal of Industrial Relations* 49, n° 3, pp. 51-36.
- Heckman J.J., Stixrud J. & Urzua S. (2006), "The Effects of Cognitive and Non cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior", *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, MA.
- Heckman J. J., Borghans L., Kautz T., ter Weel B. & Diris R. (2014), *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OCDE.
- Heckman J. J., Kautz T. (2012), "Hard Evidence on Soft Skills", *Focus* 29, n° 2.
- Heckman J. J. & Rubinstein Y. (2001), "The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program", *American Economic Review* 91, n° 2, pp. 145-49.
- IGAENR (2012), *La diffusion de la culture scientifique : bilan et perspectives*, Rapport n° 2012-014 à Monsieur le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Jatteau A. (2016a), *Faire preuve par le chiffre ? Le cas des expérimentations aléatoires en économie*, Thèse de doctorat en sociologie et économie, sous la direction de Frédéric Lebaron et d'Agnès Labrousse, université Versailles Saint-Quentin, Laboratoire Printemps.
- Jatteau A. (2016b), *Les expérimentations aléatoires en économie*, Paris, La Découverte.
- Laval C. (2004), *L'école n'est pas une entreprise: le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte « Poche Essai 183 ».

- Laval C. (2012), *La Nouvelle École Capitaliste*, Paris, La Découverte.
- Martin-Krumm C.I. & Ilona Boniwell. (2015), *Pour des ados motivés : les apports de la psychologie positive*, Paris, Odile Jacob.
- Maxwell J.A. (2004), “Using qualitative methods for causal explanation”, *Field Methods*, vol. 16, 3.
- Mission d’animation du Fonds d’expérimentation pour la jeunesse (2012), *Évaluation qualitative du Coup de Pouce CLE*, rapport final d’évaluation, Acadie-Aurès.
- Mission d’animation du Fonds d’expérimentation pour la jeunesse (2013), *Évaluation d’impact du dispositif Coup de Pouce Clé*, Ecole d’économie de Paris.
- Mission d’animation du Fonds d’expérimentation pour la jeunesse (2016), *Évaluation du dispositif Les Savanturiers*, rapport final d’évaluation, Acadie/Le SocialLab.
- Ministère de l’Éducation nationale (2015), Conseil supérieur des programmes. *Projet de Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, février.
- Morlaix S. (2009), *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Muller P. (2005) « Esquisse d’une théorie du changement dans l’action publique: Structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, 2005/1, vol. 55, pp. 155-187.
- Normand R. (2016), “‘What Works?’: From Health to Education, the Shaping of the European Policy of Evidence”, in Trimmer K., *Political Pressures on Educational and Social Research. International Perspectives*, Routledge.
- OCDE (2014), *Résultats de PISA 2012 Des Élèves Prêts à Apprendre (Volume III) - Engagement, Motivation et Image de Soi*, Paris, Éditions OCDE.
- OCDE (2015), *Résultats du PISA 2012 : Trouver des solutions créatives (Volume V)*, PISA. Paris, Éditions OCDE.
- OCDE (2016), *Tous égaux face aux équations ? Rendre les mathématiques accessibles à tous*, PISA, Paris, Éditions OCDE.
- OCDE/CERI (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, Paris, OECD.
- Pang E., Hung H. (2012), “Designing & Evaluating A Personal Skills Development Program For Management Education”, *Journal of College Teaching & Learning* 9, n° 3, pp. 159-170.
- Pepin M. (2017), « Le projet entrepreneurial à l’école primaire : tensions inhérentes à son intégration à la forme scolaire », *Agora débats/jeunesses*, 1, pp. 73-88.

- Pepin M. (2015) *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire : une étude de cas collaborative à l'école primaire*, Thèse de doctorat en psychopédagogie, université de Laval.
- Pepin M., Levesque R., Lang M., Deveau K. (2013), « Débat autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 38, p. 109.
- Revue Formation Emploi* (2014), Dossier « Qu'apprend-t-on des expérimentations sociales ? », n° 126.
- Revue française d'administration publique* (2013), « L'évaluation des politiques publiques : état(s) de l'art et controverses », n° 148.
- Robles M.M. (2012), "Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace", *Business and Professional Communication* 75, n° 4.
- Seetha N. (2014), "Are Soft Skills Important in the Workplace? – A Preliminary Investigation in Malaysia", *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Malaysia, n° 4.
- Shankland R. (2009), *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales : de L'apprentissage l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur*, Paris, l'Harmattan, « Savoir et Formation ».
- Surlemont B., Kearney P. (2009), *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck.
- Taddéi F. (2009), *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21e siècle*, OCDE.
- Tanguy L. (2016), *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école : le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute.
- Verzat C., Toutain O. (2016), « Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? », *Savoirs*, n° 39, pp. 13-63.
- Weber M. R., Crawford A., Rivera D. & Finley D. A. (2011) "Using Delphi Panels to Assess Soft Skill Competencies in Entry Level Managers", *Journal of Tourism Insights*, n° 1.