



## Faut-il être légitime pour enseigner l'entrepreneuriat ?

**Stéphane Foliard\***, Maître de Conférences en Entrepreneuriat, Université de Lyon, UJM-Saint-Etienne, COACTIS, EA 4161, F-42023, Saint-Etienne, France, (IUT de Roanne), [stephane.foliard@univ-st-etienne.fr](mailto:stephane.foliard@univ-st-etienne.fr)

**Sandrine Le Pontois\***, doctorante en sciences de gestion, Université Grenoble-Alpes, CERAG FRE 3748, Enseignante en psychologie sociale, Université de Lyon, Université Jean Monnet Saint-Étienne (IUT de Roanne), [sandrine.lepontois@univ-st-etienne.fr](mailto:sandrine.lepontois@univ-st-etienne.fr)

**Alain Fayolle\***, Professeur en Entrepreneuriat, Emlyon Business School, Directeur Centre de Recherche en Entrepreneuriat, UPR Stratégie et Organisation, [fayolle@em-lyon.com](mailto:fayolle@em-lyon.com)

### Résumé :

Quelle est la légitimité des enseignants du domaine de l'entrepreneuriat est une question faiblement adressée par la littérature. Toujours en développement, l'entrepreneuriat en tant que domaine d'enseignement amène de l'innovation dans les contenus comme dans la forme et ces changements font naturellement l'objet de résistances, de tensions freinant le processus de légitimation de l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions. A partir d'une large revue de littérature et en identifiant les acteurs à l'œuvre dans ce processus, cette communication propose une définition plurielle de la légitimité de l'enseignant, souligne les différentes tensions pesant sur sa légitimité et avance des leviers permettant son développement professionnel.

**Mots clés :** Éducation en Entrepreneuriat, enseignant, légitimité, authenticité, développement professionnel.

### Abstract:

The question of the legitimacy of teachers in the field of entrepreneurship is poorly addressed by the literature. Entrepreneurship as a field of education is still developing, bringing innovation in both content and form. These changes are naturally subject to resistance and tensions, which are hampering the process of legitimizing the teacher in the classroom and outside the building. Based on a broad literature review and identifying the actors at work in this process, this communication proposes a plural definition of the legitimacy of teacher underlines the various tensions weighing on its legitimacy and advances levers allowing the teacher's professional development.

**Key words:** Entrepreneurship Education, teacher, legitimacy, authenticity, professional development.

---

\* La contribution des trois auteurs est équivalente.

# Faut-il être légitime pour enseigner l'entrepreneuriat ?

## 1. Introduction

Depuis le premier cours d'entrepreneuriat à Harvard en 1947 et la montée en puissance de l'éducation à l'entrepreneuriat (EE) depuis les années 1970 (Katz, 2008 ; Kuratko, 2005), le rythme de développement de ces programmes d'enseignement, de formation et d'accompagnement s'est considérablement accéléré ces 20 dernières années, sous la pression des pouvoirs politiques de nombreux pays (Fayolle, Verzat et Wapshott, 2016) qui y voient une cause sociétale, un moteur de croissance, d'innovations et d'emplois (Commission Européenne, 2013). Les institutions, Universités et Ecoles, se sont saisies de ce nouveau champ et ont développé de nombreux parcours, souvent dans l'urgence et la concurrence (Paul, 2002), en imitant ou en cherchant à se différencier sans réel regard sur la performance des enseignements proposés. Cette prolifération de programmes allant de la sensibilisation à la création réelle d'entreprise par des étudiants (Carrier, 2009), a donné lieu par la suite à des travaux scientifiques (Kuratko, 2005) mais l'action est allée beaucoup plus vite que la théorie, la pédagogie et la recherche nécessaire pour la justifier et l'expliquer (Rideout et Gray, 2013). Pour démontrer le bienfondé des démarches engagées et répondre aux injonctions des pouvoirs publics finançant en partie l'EE et demandant évaluations et retours sur investissement (Eynon, 2013), l'objectif est maintenant de consolider les pratiques pour gagner en efficacité en se fondant sur des bases théoriques et méthodologiques plus solides. Ce travail en cours de légitimation (Katz, 2008) reste largement à compléter (Fayolle, Verzat et Wapshott, 2016) et l'EE reste un *hot topic* pour l'année 2018, particulièrement pour sa portée pratique et ses implications managériales (Kuckertz et Prochotta, 2018). Des avancées notables sont à noter sur le *pourquoi* enseigner l'entrepreneuriat, sur le *quoi* et le *comment*. Quelques travaux s'engagent sur le *pour qui* dans l'optique d'adapter l'enseignement aux particularités du public concerné, mais il n'y a que peu de choses en EE sur le *par qui* (Rideout et Gray, 2013). Neck et Greene (2011) souligne pourtant l'importance du rôle de l'enseignant en éducation à l'entrepreneuriat (EEE) qui doit développer les compétences des étudiants qui lui sont confiés pour qu'ils puissent exercer dans un environnement au combien turbulent et incertain. Or, ces nouveaux apprentissages ne peuvent se réaliser que dans un cadre négocié avec l'institution et si les étudiants s'engagent activement dans la démarche. Au-delà des connaissances et expertises que l'EEE doit détenir, il ne pourra exercer que s'il est perçu comme légitime et fait autorité et cette question de la légitimité de l'enseignant en EE n'est que faiblement adressée. L'EE en tant que discipline n'a pas encore pleinement obtenu cette légitimité et il en va naturellement de même pour les EEE. Gagner en légitimité suppose de répondre aux attentes de nombreux acteurs : les étudiants, l'institution, les chercheurs académiques, les pairs du même champ et des autres champs disciplinaires, les représentants du monde des affaires et l'EEE lui-même. Chacun d'eux a ses propres attentes et questionne la légitimité de l'EEE de manière différente. La jeunesse de la discipline, les changements de paradigme d'enseignement ou le statut de l'EEE sont autant de nouveautés, de changements qui peuvent provoquer des résistances et freiner le processus de légitimation. L'EEE en quête de légitimité se retrouve au cœur de tensions, d'incompréhensions ou de paradoxes qu'il convient d'identifier pour pouvoir les surmonter. Faiblement adressée par la littérature en EE, cette question de la légitimité de l'EEE et des tensions qui pèsent sur l'exercice de ces fonctions nous semble devoir être approfondie en s'appuyant sur d'autres champs pour soutenir une EE qui soit construite sur des bases théoriques et méthodologiques solides (Fayolle, 2013).

A partir d'une large revue de littérature, l'objectif de cette communication est de mieux comprendre le processus de légitimation utilisé par chacun des acteurs, de souligner les

tensions pesant sur la légitimité de l'EEE afin de proposer des leviers de développement. Les sections suivantes présentent la méthodologie utilisée, la légitimité de l'EEE vue par les acteurs de l'EE et les tensions qui en découlent. La dernière section discute des leviers permettant de lever ces tensions pour gagner en légitimité.

## **2. Méthodologie**

Pour contextualiser la légitimité de l'enseignant dans le champ de l'entrepreneuriat et plus particulièrement en EE et identifier les tensions que cette légitimité peut rencontrer, nous avons recherché les articles les plus pertinents pour aborder cette notion en ne privilégiant a priori aucun champ de recherche. Nous avons choisi d'utiliser la base de données ISI Web of science. Notre critère de sélection majeur a été la recherche par croisements de mots clefs : 'entrepren\*', 'educat\*', 'train\*', 'coach\*', 'teach\*', 'professional\*', 'expert\*' et 'legitim\*', présents dans les titres et les abstracts (TI et TS). Les articles comportant des implications ou des recommandations pour l'EE ont été inclus dans la sélection. De même, les articles non pertinents ont été systématiquement exclus (par exemple ceux portant sur les trains). Une fois que nous avons identifié les articles les plus pertinents, nous avons croisé les titres et les abstracts de chaque article pour confirmer ou infirmer leur pertinence pour notre recherche sur la légitimité perçue de l'EEE (articles portant sur l'EE ou soumettant des propositions transférables à l'EE) en essayant notamment d'identifier les construits utilisés par les chercheurs des autres champs. Dans la mesure où notre sujet, la légitimité des EEE, est très pauvrement adressée dans la littérature de référence, nous avons choisi l'approche la plus inclusive possible. C'est pourquoi, même si le facteur d'impact des journaux est resté un critère important pour notre sélection (critère de réputation), il n'a pas été exclusif (critère de saturation théorique).

Nous avons ensuite complété cette première phase de construction de notre revue de littérature en ajoutant des articles qui nous semblaient majeurs (cités plusieurs fois dans différents articles collectés) ou faire écho de manière forte aux propositions développées dans les articles.

Au final, nous avons sélectionné vingt articles à partir des vingt-sept articles collectés grâce à notre recherche sur la base de données ISI Web of knowledge et en avons ajouté onze, cités de manière récurrente ou éclairant de manière pertinente le premier corpus. Trente et un articles nous permettent donc d'interroger la question des tensions pesant sur la légitimité de l'enseignant. Les champs investigués dans notre corpus sont finalement l'entrepreneuriat, l'éducation à l'entrepreneuriat, l'éducation et la formation (dont le domaine sportif), la sociologie, la psychologie et la médecine.

## **3. La légitimité de l'EEE, un processus en définition(s) source de tensions**

### **3.1. La légitimité, un processus négocié avec chaque acteur**

Rideout et Gray (2013) pose la question du type d'EE que nous devons proposer, délivrée par qui, dans quel type d'Université, pour quels étudiants et dans quelles circonstances. Cette question intègre les acteurs de l'EE : les membres de l'institution et les pairs représentant l'Université, les étudiants et leurs objectifs, les circonstances de l'EE incluent quant à elles l'environnement avec ses intervenants, leur culture et leurs relations, le *par qui* renvoie à l'EEE lui-même. Née des relations entre l'EEE et chacun de ces acteurs, la légitimité est un processus cognitif (Katz, 2008) d'évaluation de la manière dont les décisions sont prises, comment les activités pédagogiques sont construites et évaluées. Ce processus est social,

subjectif et intègre la qualité des relations, la compréhension mutuelle et la négociation des actions à réaliser dans un contexte donnée (Creese, Blackledge et Takhi, 2014). Pour Tyler et Lind (1992), les personnes se soumettent à l'autorité car elles considèrent ce comportement comme la meilleure manière de maximiser leur situation. La légitimité de l'EEE est donc liée au fait que ses actions sont perçues comme justes et personnellement favorables par les autres, en d'autres termes qu'elles répondent à leurs attentes. Ce processus multi acteurs amène à plusieurs définitions de la légitimité de l'EEE (tableau 1).

<b>Légitimité délivrée par</b>	<b>La légitimité de l'EEE pour chacun des acteurs</b>	<b>Auteurs</b>
<b>Les étudiants</b>	Comparé à l'entrepreneur dont il doit être proche en termes de connaissances et d'état d'esprit, l'EEE gagne sa légitimité par sa capacité à partager des valeurs, à être centré sur l'étudiant novice et proposer des contenus, des pratiques innovantes, les négocier et les faire accepter. L'EEE est perçu comme légitime dans l'exercice de sa fonction quand il permet le développement de connaissances et de compétences contemporaines utilisées dans le monde des affaires et permettant la réussite de l'étudiant, le développement de son autonomie, tout en employant des procédures d'évaluation justes et perçues comme favorables.	Creese, Blackledge et Takhi 2014 Fayolle, Verzat et Wapshott 2016 Graça, Calheiros et Barata 2013 Günzel-Jensen et Robinson 2017 Hirshkorn 2006 Maritz 2017 Ruskovaara et Pihkala 2014 Sanders et Harrison 2008 Seikkula Leino et al 2015 Tyler et Lind 1992
<b>L'institution</b>	Si la promotion politique de l'EE est claire, la légitimité de l'EEE dans son institution (Université ou Ecole) passe au niveau collectif par la définition de la profession et du champ disciplinaire adoptant des formes reconnaissables par les autres, dont la rigueur scientifique. Cet isomorphisme mimétique est également présent au niveau individuel où l'EEE, pour être vu comme légitime et recruté, doit « ressembler » à ce qui fonctionne ailleurs et disposer de bonnes connaissances du système éducatif.	Frank et Landström 2016 George 2013 Gibb 2011 Grimmet, Flemming et Trotter 2009 Hirshkorn 2006 Katz, 2008 Lindström 2016 Pedersen et Dobbin 2006 Peltonen 2015 Quirke 2009 Sanders et Harisson 2008
<b>Les pairs</b>	La construction de la légitimité de l'EEE perçue par ses pairs (EE ou des autres champs disciplinaires) est un processus négocié dans lequel il adopte les éléments de langage et les routines d'interactions permettant de (co)produire des pratiques vues comme légitimes, pour démontrer son expertise et ses compétences. Le sens et la légitimité proviennent de la qualité de ces interactions à titre individuel et à titre collégial où la communauté des EEE démontre le bienfondé des démarches en se conformant aux valeurs, normes et critères scientifiques partagés dans l'institution.	Creese et al 2014 Eide et Olsvik 2017 Frank et Landström 2016 Gibb, 2011 Klossner 2008 Nielsen 2016 Pedersen et Dobbin 2006 Peltonen 2015 Phelan, 2010 Rideout et Gray 2013 Ruskovaara et Pihkala 2014 Sanders and Harrison 2008 Eddy Spicer 2013
<b>Les PP externes</b>	La légitimité de l'EEE perçue par les parties prenantes externes dépasse le statut et embrasse les éléments présents ou attendus par l'environnement. A partir de la congruence des actes et des valeurs sociales entre l'EEE et les parties prenantes externes, la légitimité passe par la capacité à développer des réseaux et des relations, par des pratiques sociales permettant d'appartenir à une communauté et de mobiliser ses membres en faisant preuve d'une capacité à agir.	Katz 2008 Mc Kevitt and Marshall 2015 Quirke 2009 Rae 2017 Lave and Wenger 1999 Richardson 1985
<b>L'EEE</b>	La légitimité que l'EEE s'accorde est liée à la perception	Katz 2008

	de sa capacité à améliorer par la formation et le développement professionnel les expertises nécessaires (connaissances et compétences) en entrepreneuriat, EE et sciences de l'éducation mais également à ses croyances et valeurs. Elle repose également sur sa capacité perçue à mobiliser les bons acteurs en tenant le discours adéquat.	Maritz 2017 Nielsen 2016 Peltonen, 2015 Rae 2017 Ruskovaara et Pihkala 2015 Sanders and Harrison 2008 Seikkula-Leino et al. 2015 Foliard, Le Pontois et Fayolle (2018)
--	---	---

Tableau 1 : la légitimité de l'EEE pour les acteurs qui la délivrent.

Avoir une réponse globale à toutes ces attentes demande du temps et l'EE, encore en développement (Rideout et Gray, 2013), n'a pas encore gagné sa pleine légitimité et n'apparaît pas comme un membre à part entière du « panthéon » des disciplines du monde des affaires (Katz, 2008). De nombreux auteurs (Fayolle, Verzat et Wapshott, 2016 ; Franck et Landström, 2016 ; Grimmer, Flemming et Trotter, 2009 ; Katz, 2008 ; Kuratko, 2005) appellent à renforcer l'éducation sur des bases théoriques et méthodologiques plus solides, avec plus de rigueur et de scientificité. A ce jour, cette réponse globale aux attentes des acteurs n'existe pas et de nombreuses incompréhensions subsistent amenant avec elles des tensions freinant le processus de légitimation.

### 3.2. La légitimité de l'EEE, des tensions à dépasser

Innovante tant dans ses contenus que dans les formes d'enseignement, l'EE se distingue des autres disciplines en ce sens qu'elle inclut à la fois des modes de pensées analytiques et créatifs (Barès et Fillion, 2017). Ce dynamisme et ce mélange d'analyse, de créativité et d'adaptation à l'environnement rendent la perception de l'EE difficile et place l'EEE au centre de défis, de tensions, de paradoxes, ou d'incompréhensions qui (l') amènent les autres acteurs à interroger sa légitimité. Les principales tensions relevées dans la littérature concernent le changement de paradigme pédagogique et l'évaluation de l'EE, la dimension multidisciplinaire, le changement de culture et les difficultés à appliquer le message politique.

#### 3.2.1. *Pédagogies transmissives et pédagogies actives, des tensions nées d'un changement de paradigme pédagogique*

Les pratiques sont très variées et éclectiques en EE (Rideout et Gray, 2013) et il n'y a pas de consensus sur le contenu, la méthode, les objectifs et elle inclut *de facto* tous les paradigmes de l'enseignement (Fayolle, Verzat et Wapshott, 2016). L'hétérogénéité des programmes proposés due au manque de recherche pour faire le tri interroge les membres des autres champs disciplinaires mais également les étudiants habitués à être récipiendaires des informations données par un enseignant (Günzel-Jensen et Robinson, 2017). L'approche classique centrée sur un contenu et des méthodes de transmission fait partie de la culture de nombreuses institutions et s'oppose souvent à l'EE (Gibb, 2011) centrée sur le développement des compétences de l'étudiant par la pratique contextualisée. Ces oppositions se cristallisent dans la perception des curriculums, de méthodes d'enseignement et d'évaluation (Eide and Olsvik, 2017). Le passage de la causalité avec un résultat connu d'avance à l'effectuation (Sarasvathy, 2001) rend impossible a priori le dessin d'un programme prescriptif (Kent, 1990) ce qui peut être problématique pour négocier avec l'institution l'insertion de l'EE dans un curriculum plus vaste. L'EEE doit pouvoir montrer le résultat de ses enseignements mais la recherche en la matière souligne le caractère court-termiste et subjectif des indicateurs utilisés (Nabi et al., 2017).

Ancrée dans le monde des affaires, l'EE place les étudiants dans des activités d'apprentissage contextualisées (Solomon, 2007) de telle manière qu'ils puissent apprendre des communautés

professionnelles et cette influence éducative questionne et doit pouvoir être évaluée. L'EEE n'est plus le seul vecteur d'enseignement et il doit endosser les rôles d'enseignant, de mentor, de facilitateur ou de coach (Ruskovaara and Pihkala, 2015). Son positionnement dans la classe change et peut interroger des étudiants plus ou moins autonomes. Dans le même temps, en favorisant l'action des étudiants dans le monde réel, la légitimité de l'EEE est posée en contraste avec les entrepreneurs. Les étudiants évaluent la pertinence de l'enseignement et la capacité de l'EEE à les aider à gérer l'incertitude et à les faire progresser. Enfin, la légitimité est également accordée par les étudiants en contraste avec les autres enseignants par la capacité de l'EEE à les impliquer, à développer leurs connaissances et leurs compétences. En EE, celles-ci sont souvent tacites (Fayolle, Verzat et Wapshott, 2016), contextualisées et demandent à l'étudiant un effort d'abstraction pour comprendre les apprentissages réalisés. C'est une des raisons qui expliquent les difficultés des étudiants à verbaliser ce qu'ils ont appris de leurs expériences entrepreneuriales (Foliard et Le Pontois, 2017) et la pratique réflexive est nécessaire. Si les étudiants ne parviennent pas à comprendre ce qu'ils ont appris et restent dans la seule perception de l'activité réalisée, la question de la légitimité de l'EEE en tant que développeur de compétences se pose naturellement.

### 3.2.2. *Causalité ou effectuation, opposition de points de vue sur l'évaluation*

Le principe de causalité des enseignements classiques permet une évaluation en fonction du degré d'atteinte d'un résultat connu d'avance. La légitimité d'une évaluation passe par une procédure juste, connue d'avance (Tyler and Lind, 1992) et des critères clairs et objectifs. L'EEE se trouve face à une difficulté majeure en la matière : comment communiquer des critères d'évaluation objectifs qui ne soient pas *a minima* et évaluer des réalisations non anticipées ? L'effectuation rend l'évaluation complexe car le rendu final ne peut pas être connu d'avance (Graça, Calheiros et Barata, 2013). L'enseignant doit disposer de connaissances solides en évaluation formative quand l'évaluation sommative est la norme (Eide and Olsvik, 2017). La légitimité de l'enseignant est posée par les étudiants, qui souhaitent connaître les critères sur lesquels ils seront évalués pour déployer leurs efforts et par les membres de la communauté éducative, pairs et institution, qui comparent les pratiques. L'évaluation renvoie à la performance de la démarche entrepreneuriale souvent mesurée à l'aide de critères quantitatifs faciles d'accès : le chiffre d'affaires, le nombre de ventes, la qualité de la comptabilité, etc. Cependant, cela ne résout pas la question de l'évaluation des résultats non académiques du projet, les résultats entrepreneuriaux au sens du développement de compétences nouvelles, d'un état d'esprit et d'attitudes reconnues comme entrepreneuriales par les acteurs économiques et les parties prenantes (Le Pontois et Foliard, 2018). Le défi de l'enseignant est de concilier l'évaluation de ces éléments non anticipés et non académiques avec des modes traditionnels d'évaluation pour conserver une idée de justice indispensable à sa légitimité perçue par les étudiants comme par l'institution (Tyler et Lind, 1992).

### 3.2.3. *Une approche disciplinaire vs une approche multidisciplinaire*

Les Ecoles et Universités sont structurées en disciplines et donnent un cadre à ce qu'il est légitime d'enseigner ou de chercher (Gibb, 2011). La construction d'un programme pédagogique consiste le plus souvent à faire coexister différents enseignements de manière cohérente. Ces enseignements proviennent de disciplines précises qui, sur les bases scientifiques reconnaissables (Frank et Landström, 2016), ont construit leur légitimité mais également leur identité en montrant leur caractère unique et indépendant (Perdersen et Dobbin, 2006). Les forces mimétiques issues du recrutement et de la socialisation dans la discipline des nouveaux membres, se manifestent pour maintenir les formes et les normes d'organisation et de comportement (Grimmett, Fleming et Trotter, 2009) pour contrôler « une

juridiction » (Sanders and Harrison, 2008). Les communautés scientifiques créent des communautés d'apprentissage (Lave et Wenger, 1999), assurent en parallèle la formation des futurs enseignants et prennent part à la gouvernance des principales instances (Phelan, 2010). Ces expériences communes créent un capital culturel au sens de Bourdieu (Nielsen, 2016) qui donne du sens aux actions reproduisant ce qui est connu, par sécurité et pour apparaître légitime. Il est alors aisé de percevoir les tensions et incompréhension pesant sur l'EEE. Par essence, l'EE nécessite une approche pluridisciplinaire utilisant les connaissances, compétences et outils de nombreux champs. L'enseignant en EE apparaît aux yeux des spécialistes disciplinaires comme un *touche-à-tout* mais pas comme un expert dont ils ne reconnaissent pas l'appartenance à leur juridiction et *de facto*, ne lui accorde pas la légitimité qui va avec. Pour Grimmett, Fleming et Trotter (2009), la légitimité passe par la conformité et l'EEE ne se conforme pas aux autres champs disciplinaires.

#### 3.2.4. *Culture universitaire vs culture entrepreneuriale*

Plus en lien avec l'environnement économique, la culture entrepreneuriale que l'EE véhicule s'est souvent heurtée à la culture universitaire, humaniste, centrée sur la pédagogie (Backström-Widjeskoget, 2010). La dimension très capitaliste et libérale de l'entrepreneuriat a souvent été un problème et provient de ses premières définitions. Plus ouvert, il est présenté aujourd'hui comme l'activité quotidienne de résolution de problème générant de la valeur pour les autres (Günzel-Jensen et Robinson, 2017). Les compétences entrepreneuriales ne concernent plus seulement le monde des affaires mais intègrent des caractéristiques psychologiques et sociales applicables dans de nombreuses situations (Peltonen, 2015). Les tensions pesant sur la légitimité de l'EEE proviennent de la difficulté de présenter l'entrepreneuriat prôné par les pouvoirs publics comme une composante clés de l'université impliquant de fait tous les acteurs (Gibb, 2011). La démarche doit être proactive (George, 2013), suppose de passer par le discours pour construire du sens et définir avec les autres ce qui est légitime ou non (Creese, Blackledge et Takhi, 2014 ; Lindström, 2016) dans un effort commun de recomposition de la culture. Les enseignants expérimentés et détenteur d'un certain pouvoir (Eddy Spicer, 2013) évaluent les valeurs, les procédures mises en place et la qualité, la fréquence et la pertinence des interactions (Tyler and Lind, 1992) qu'ils peuvent avoir avec l'EEE.

Associer ces cultures académique et entrepreneuriale peut s'avérer difficile pour les EEE eux-mêmes quand ils sont issus de l'Université sans autre expérience professionnelle. Ce manquement dans la formation au monde de l'entreprise des EEE (Ruskovaara et Pihkala, 2015) traduit également cet écart entre les deux cultures.

#### 3.2.5. *Un message politique non appliqué concrètement dans les Universités*

L'un des paradoxes les plus marquant, générateur de tensions, tient sans doute à l'opposition entre un discours politique généralisé de promotion de l'EE et la faible déclinaison dans les établissements. Les réformes poussant les méthodes modernes prennent du temps et les résistances au changement qu'elles apportent deviennent des obstacles (Eide and Olsvik, 2017). L'autonomie des Universités et des Ecoles leur laisse par principe le champ libre pour imaginer l'application de ces directives politiques. Se posent alors la question du recrutement des enseignants, le choix de changer les matières enseignées par certains. Finalement, le constat actuel est une certaine dilution de responsabilité entre les membres de l'institution qui, ajoutée à la reproduction disciplinaire, ne permet pas de changements rapides et de valorisation des initiatives individuelles ou locales souvent en manque de légitimité et de reconnaissance. La place de l'EE dans les curriculums questionne également le temps qui lui est accordé. Ce temps peut être trop faible pour les enseignants (Eide and Olsvik, 2017) qui accompagnent alors les étudiants de manière bénévole ou qui ne peuvent pas les aider dans de

bonnes conditions. Ce problème du temps touche également les étudiants qui, très impliqués dans ce type de projet, délaissent d'autres manières (Foliard et Le Pontois, 2017), les autres enseignants deviennent alors des barrières pour l'EEE.

## **4. Propositions pour résoudre les tensions**

Si le processus de légitimation de l'EEE passe par la satisfaction des parties prenantes de l'EE, plusieurs leviers peuvent permettre de diminuer les tensions liées à l'exercice de sa mission et gagner ainsi en légitimité. En reprenant les tensions identifiées au moyen de la revue de littérature et présentée dans les sections précédentes, des leviers de légitimation de l'EEE peuvent être proposés et discutés en fonction de chaque acteur.

### **4.1. Lever les tensions avec l'institution**

Pour montrer le bien fondé de ses démarches et convaincre son institution, l'EEE peut reprendre les incitations politiques comme éléments de langage. Il peut faire le lien avec des instances nationales ou internationales supérieures à l'Université ou l'Ecole. Dans son discours, il doit veiller à garder les codes et valeurs de l'institution, chercher un cadre propice au développement d'innovation, et capitaliser sur de petites réussites pour avancer sans tout bousculer. Il peut pour cela s'appuyer sur les pionniers, apporter des preuves de l'intérêt de la démarche (réalisations faites ailleurs, rayonnement et notoriété des institutions, travaux de recherche). Cela passe également par le développement personnel d'une expertise en EE et l'utilisation d'une démarche réflexive et scientifique pour prouver l'efficacité de ce qui est fait (développement des connaissances et des compétences des étudiants). Ce faisant, en intégrant cette dimension recherche indispensable, l'EEE développe le rayonnement de l'institution au travers des pratiques entrepreneuriales. Il participe à la communication et à la promotion en utilisant l'EE.

### **4.2. Négocier avec les pairs**

Pour atténuer les tensions et incompréhensions avec les pairs issus des autres champs disciplinaires, l'EEE peut proposer un positionnement large de l'EE incluant tous les projets générant de la valeur pour soi et pour autrui et dépassant la dimension capitaliste. Pour faire adhérer ces collègues, l'EEE adopte un discours intégrant les expertises des pairs et favorise l'émergence d'une communauté de pratique par sa propre initiative. L'enseignant gagne en empathie (Quirke, 2009) et parvient ainsi à un alignement entre les attentes et les activités pédagogiques donnant du sens pour résoudre des éléments académiques (Graça, Calheiros et Barata, 2013). Il montre des références et des résultats sur l'apprentissage des étudiants, simplifie l'innovation, montre par l'action l'identité de l'EE, sa spécificité et sa juridiction. Cela lui permet d'impliquer les pairs dans une équipe pédagogique en se focalisant sur les résultats et en gardant la maîtrise de la méthode (nécessité de coordonner des pratiques différentes), il articule les contenus et les projets dépassent les clivages et la reproduction de l'existant. Il devra pour cela négocier, dialoguer, prouver (et prouver encore).

### **4.3. Gagner la confiance des étudiants**

Les attentes des étudiants sont variables : pour certains, l'EE n'est qu'une discipline quand d'autres y voient un véritable projet professionnel (Foliard et Le Pontois, 2017). L'EEE est légitime s'il parvient à soutenir leur autonomie dont le degré peut radicalement varier (Graça, Calheiros et Barata, 2013). Dans ce qui est certainement le premier projet entrepreneurial de

leur vie, ces jeunes sont des novices à tous les niveaux, en tant que personne, en tant qu'étudiant, entrepreneur ou même membre d'une équipe (Günzel-Jensen et Robinson, 2017). Les jeunes générations n'accordent plus spontanément cette légitimité à l'autorité que représente l'enseignant et celui-ci doit influencer leurs perceptions et leurs comportements. S'il y parvient, c'est qu'il a gagné cette légitimité (Graça, Calheiros et Barata, 2013). A partir de ses expertises, ses compétences démontrées et son organisation (Sanders et Harrison, 2008), l'EEE amène par la pratique les étudiants à agir et il doit s'assurer de la préparation des situations entrepreneuriales réellement expérimentées. Cela suppose des allers et retours fréquents entre la classe et l'extérieur, entre le centre et les périphéries (Rae, 2017). Il doit s'assurer de la qualité des connaissances apportées par l'extérieur et aider les étudiants à les verbaliser. Gagner la confiance passe également par la justice de l'évaluation finale incluant des critères académiques et entrepreneuriaux connus et/ou valorisés en plus des notes (diplômes et badges numériques par exemple).

#### **4.4. Parties prenantes externes et professionnalisme**

Intégrer les acteurs du monde des affaires suppose de bien connaître leur place, leur rôle et leurs attentes. L'EEE les inclut comme des tiers formateurs et adapte le processus d'évaluation à partir par exemple de leurs retours. En allant à la rencontre des acteurs du monde des affaires, l'EEE engage une démarche proactive et ouverte valorisant leur expertise. Cela lui permet de donner du sens et de la valeur au programme en multipliant les interactions et en développant les réseaux, en s'imbriquant dans les fonctions supports à l'entrepreneuriat « hors les murs » comme les chambres consulaires, les associations assurant la promotion de l'entrepreneuriat ou les organismes financeurs. Pour Rideout et Gray (2013), la tendance est clairement de sortir de la « tour d'ivoire » pour aller vers les applications concrètes.

#### **4.5. Le nécessaire développement professionnel de l'EEE**

La nature de l'EE impose à l'EEE de revoir en permanence ses pratiques, de se former, de développer une nouvelle posture envers les étudiants et les acteurs du monde des affaires. S'immergeant régulièrement dans les deux espaces en développant des réseaux, il augmente sa capacité à résoudre de nouveaux problèmes, s'ouvre à d'autres modes de penser ou de faire, adopte une démarche expérimentale, innovante, fait des essais et accepte de faire des erreurs. Il développe une culture entrepreneuriale en plus de sa culture universitaire (ou inversement) pour pouvoir faire le pont entre les deux.

Tous ces éléments constitue la base du développement professionnel de l'EEE qu'il convient d'institutionnaliser et de valoriser si l'on souhaite le développement de ce collège d'enseignants et que l'EE ne soit plus le fait d'un seul individu comme le soulignait déjà Kuratko (2005). Développer l'expertise de l'EEE permet de rallier des connaissances authentiques proches de l'entrepreneur, d'avoir un alignement du discours et des pratiques (Klossner, 2008) et de les transmettre en utilisant les méthodes et les activités les plus efficaces.

## **Conclusion**

Portée par les pouvoirs publics, l'EE doit permettre de développer non seulement des connaissances et des compétences mais également un état d'esprit permettant aux nouvelles générations d'exercer une activité génératrice de valeur dans un environnement dont ils pourront dompter l'incertitude. Si les questions du pourquoi, du quoi et du comment ont été

largement discutées dans la littérature, la question du *par qui* reste posée et au-delà, celle de la légitimité de l'EEE. L'objectif de cette communication était de souligner les tensions pouvant peser sur cette légitimité et freiner l'EEE dans l'exercice de ses fonctions. En retournant les éléments à la base de ces tensions, des préconisations managériales sous forme de leviers d'action permettent de gagner en légitimité. Utiliser ces leviers à plus grande échelle, dans toutes les institutions, peut permettre à l'EE de gagner en visibilité et de souligner son importance pratique. C'est la légitimité du collège des EEE qu'il convient de développer. En partant du terrain, si cette légitimité peut se gagner auprès de étudiants par de la négociation et des interactions régulières, elle doit pouvoir se propager dans une démarche *bottom up* dans les plus hautes instances en développant le bouche à oreilles et la valorisation des projets pour que l'EE prenne de l'ampleur (Eide et Olsvik, 2017). Multiplier les initiatives et les développer au travers des réseaux permet de diffuser un faisceau d'informations revenant dans l'institution et montrant la légitimité des démarches afin de faire changer les choses et d'imposer l'EE et ses enseignants comme pleinement légitimes dans leurs actions (Gibb, 2011). Bénéficiant de ces informations, les EEE construisent une forme de réputation dont ils peuvent bénéficier pour avancer dans leurs institutions, faire preuve de la performance des enseignements au regard des objectifs de l'Ecole ou de l'Université même si les bons indicateurs restent à définir (Nabi et al., 2017). La légitimité collective des EEE se développera par l'alignement de l'enseignement et du contexte quand les connaissances produites et les compétences et attitudes développées seront articulées de manière réflexive avec l'environnement dans ses dimensions politiques, économiques, sociale et culturelles. Ce faisant, une démarche top-down pourra alors s'engager en impliquant davantage de collègues des autres champs. La légitimité sera alors de savoir quand et comment déployer certaines démarches et être vu comme un membre d'un groupe avec le droit d'en utiliser les acteurs et les ressources (Creese, Blackledge et Takhi 2014).

## Bibliographie

- Backström-Widjeskog B. (2010). Teachers' perspective on "Entrepreneurship Education". In: J Sjøvoll, and K Skogen (eds.) *Creativity and Innovation: preconditions for entrepreneurial education*, Tapir Academic Press, Trondheim, pp. 107-120.
- Barès F., Filion L.J. (2017). « Récit d'un pèlerinage pédagogique en entrepreneuriat ». *Entreprendre & Innover* 2017/2 (n° 33), p. 66-71.
- Carrier C. (2009). « L'enseignement de l'entrepreneuriat: au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 8, no 2, p. 17-33.
- Commission Européenne (2013). *Plan d'action « Entrepreneuriat 2020 » Raviver l'esprit d'entreprise en Europe*, Bruxelles.
- Creese A., Blackledge A. et Takhi J. K. (2014). "The ideal 'native speaker'enseignant: Negotiating authenticity and legitimacy in the language classroom". *The Modern Language Journal*, 98(4), 937-951.
- Eddy Spicer D. H. (2013). "Soft Power" and the negotiation of legitimacy: collective meaning making in a enseignant team". *Mind, Culture, and Activity*, 20(2), 150-169.
- Eide T. H. et Olsvik V. M. (2017). "Qualitative case study of mini-company experiences in five European countries", ENRI working paper
- Eynon R. (2013) "The rise of Big Data: what does it mean for education, technology, and media research?". *Learning, Media and Technology*, 38:3, 237-240,
- Fayolle A. (2013). "Personal views on the future of entrepreneurship education". *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701.
- Fayolle A., Verzat C. et Wapshott R. (2016). "In quest of legitimacy: The theoretical and

methodological foundations of entrepreneurship education research”. *International Small Business Journal*, 34(7), 895-904.

Foliard S. et Le Pontois S. (2017) « Équipes entrepreneuriales étudiantes: comprendre pour agir ». *Entreprendre & innover*, 33 (2), 44-54.

Foliard S., Le Pontois S. et Fayolle A. (2018) *The Legitimacy of Teachers in Entrepreneurship Education: What we Can Learn From a Literature Review*, in Higgins D., Jones P. et McGowan P., *Creating Entrepreneurial Space: Talking through Multi voices, reflections on emerging debates*, Emerald Publishing, à paraître.

Frank H. et Landström H. (2016). « What makes entrepreneurship research interesting? Reflections on strategies to overcome the rigour–relevance gap”. *Entrepreneurship & Regional Development*, vol. 28, no 1-2, p. 51-75.

George M. (2013). “Seeking legitimacy: The professionalization of life coaching”. *Sociological Inquiry*, 83(2), 179-208.

Gibb A. (2011). “Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP)”. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(2), 146-165.

Graça J., Calheiros M. M., et Barata M. C. (2013). “Authority in the classroom: adolescent autonomy, autonomy support, and teachers’ legitimacy”. *European journal of psychology of education*, 28(3), 1065-1076.

Grimmett P. P., Fleming R., et Trotter L. (2009). « Legitimacy and identity in enseignant education: a micro-political struggle constrained by macro-political pressures”. *Asia-Pacific Journal of Enseignant Education*, 37(1), 5-26.

Günzel-Jensen F., Robinson S. (2017). “Effectuation in the undergraduate classroom: three barriers to entrepreneurial learning”. *Education+ Training*, 59(7/8), 780-796.

Hirschhorn K. A. (2006). “Exclusive versus everyday forms of professional knowledge: legitimacy claims in conventional and alternative medicine.” *Sociology of health & illness*, 28(5), 533-557.

Katz J. A. (2008). “Fully mature but not fully legitimate: A different perspective on the state of entrepreneurship education”. *Journal of Small Business Management*, 46(4), 550-566.

Kent C. A. (1990). *Entrepreneurship education: current developments, future directions*. Greenwood Publishing Group, Westport.

Klossner J. (2008). “The role of legitimation in the professional socialization of second-year undergraduate athletic training students”. *Journal of Athletic Training*, 43(4), 379-385.

Kuckertz A. et Prochotta A. (2018). « What’s Hot in Entrepreneurship Research 2018? ” *Hohenheim Entrepreneurship Research Brief No. 4 – February*

Kuratko D. F. (2005). “The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges”. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(5), 577-598.

Lave J. et Wenger E. (1999). *Legitimate peripheral participation. Learners, learning and assessment*. London: The Open University, p. 83-89, London

Le Pontois S. et Foliard S. (2018) *Dynamics of student entrepreneurial teams: understanding individual coping strategies to build efficient teams*, in Ferreira J.J., Fayolle A., Ratten, V. et Raposo M. *Entrepreneurial Universities Collaboration, Education and Policies*, Edward Elgar, à paraître.

Lindström S. (2016). ““An army of our own’: Legitimizing the professional position of HR through well-being at work”. *Scandinavian Journal of Management*, 32(4), 189-196.

Maritz A. (2017). “Illuminating the black box of entrepreneurship education programmes: Part 2”. *Education & Training*, 59(5), 471-482.

McKevitt D. et Marshall D. (2015). « The legitimacy of entrepreneurial

mentoring”. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21(2), 263-280.

Nabi G., Linan F., Fayolle A., Krueger N. et Walmsley A. (2017). “The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda”. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 16, no 2, p. 277-299.

Neck H. M. et Greene P. G. (2011). “Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers”. *Journal of Small Business Management*, vol. 49, no 1, p. 55-70.

Nielsen A. (2016). “Second career enseignants and (mis) recognitions of professional identities”. *School Leadership & Management*, 36(2), 221-245.

Paul M. (2002). « L’accompagnement: une nébuleuse. » *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

Pedersen J. S. et Dobbin F. (2006). « In search of identity and legitimation: Bridging organizational culture and neoinstitutionalism ». *American Behavioral Scientist*, 49(7), 897-907.

Peltonen K. (2015). “How can teacher entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective”. *Education+ Training*, 57(5), 492-511.

Phelan A. (2010). “‘Bound by recognition’ 1: some thoughts on professional designation for teachers”. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 317-329.

Quirke L. (2009). “Legitimacy through alternate means: Schools without professionals in the private sector”. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 621-634.

Rae D. (2017). “Entrepreneurial learning: peripherality and connectedness”. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23(3), 486-503.

Richardson A. J. (1985). “Symbolic and substantive legitimation in professional practice”. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 139-152.

Rideout E. C. et Gray D. O. (2013). “Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education”. *Journal of Small Business Management*, vol. 51, no 3, p. 329-351.

Ruskovaara E. et Pihkala T. (2015). “Entrepreneurship education in schools: empirical evidence on the teacher’s role”. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 236-249.

Sanders T. et Harrison, S. (2008). “Professional legitimacy claims in the multidisciplinary workplace: the case of heart failure care”. *Sociology of Health & Illness*, 30(2), 289-308.

Sarasvathy S. D. (2001). “Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency.” *Academy of management Review*, 26(2), 243-263.

Seikkula-Leino J., Satuvuori T., Ruskovaara E., e Hannula, H. (2015). “How do Finnish enseignant educators implement entrepreneurship education?”. *Education+ Training*, 57(4), 392-404.

Solomon G. (2007). “An examination of entrepreneurship education in the United States”. *Journal of small business and enterprise development*, 14(2), 168-182.

Tyler T. R. et Lind E. A. (1992). « A relational model of authority in groups ». *Advances in experimental social psychology*, 25, 115-191.