



Réinventer l'éducation entrepreneuriale...par où commencer? Where do you go, entrepreneurship education?

Lynda Saoudi

MCF en Sciences de gestion

UJM-Saint-Etienne, COACTIS, EA 4161, F-42023, SAINT ETIENNE, France

IUT de Roanne, 20, avenue de Paris, 42334 Roanne

lynda.saoudi@univ-st-etienne.fr

Résumé

Si les recherches engagées en Education entrepreneuriale ont répondu aux interrogations « Peut-on enseigner l'entrepreneuriat ? » (Fayolle, 2012), ou « Comment construire un programme en entrepreneuriat ? » (Katz, 2008)..., elles laissent néanmoins un grand nombre de questions ouvertes sur les manières de faire évoluer l'enseignement (Bécharde et Grégoire, 2009 ; Barès et Fillon, 2017). « Comment faire? » est la question pertinente à se poser ou en d'autres termes « Comment faire évoluer l'éducation entrepreneuriale pour répondre au mieux à une demande grandissante et de plus en plus hétéroclite ? »

Notre communication vise à travailler dans cette direction et a pour objet d'interroger la façon d'enseigner l'entrepreneuriat afin de mieux cerner son potentiel futur. A l'aide d'une analyse de la littérature nous démontrons que ce renouveau devrait impliquer la démystification d'un ensemble de tensions émanant du contexte universitaire, de la spécificité de son enseignement et de son évaluation, du rôle des enseignants, de la diversité et des attentes des étudiants.

Mots clés : éducation entrepreneuriale, université entrepreneuriale, culture entrepreneuriale, les modèles d'apprentissages, les modèles d'enseignements, les compétences entrepreneuriales.

Summary

If the research undertaken in Entrepreneurial Education answered the questions "Can we teach entrepreneurship?" (Fayolle, 2012), or "How to build a program in entrepreneurship?" (Katz, 2008) ..., they are nonetheless a large number of open questions about how to change the teaching of entrepreneurship in response better suited to a grandiose and increasingly heterogeneous demand (Bécharde et Grégoire, 2009 ; Barès et Fillon,2017).

Our communication aims to work in this direction and aims to question how to teach entrepreneurship to better understand its future potential. The help of an analysis of the literature showing us that the demystification of a set of tension emanating from the political

discourses, the university context, the specificity of its teaching, the role of the teachers and the diversity and the expectations of the students.

Key words: entrepreneurial education, entrepreneurial university, entrepreneurial culture, learning models, teaching models, entrepreneurial skills.

Introduction

Les difficultés économiques actuelles et le déficit de l'esprit d'entreprendre renforcent l'importance de l'entrepreneuriat dans nos sociétés comme source de création de valeur, d'emplois et, récemment, comme source de réinsertion professionnelle des libérés d'incarcération (Nakara, 2018). Moteur de croissance et ciment social, l'entrepreneuriat s'est profondément ancré dans les agendas politiques (Européenne, 2006 ; OCDE, 2010). Son enseignement a trouvé une place prépondérante au sein des stratégies de l'Union Européenne (Europe 2020), notamment par le plan d'action « Entrepreneuriat 2020 ». Sur le plan national, l'introduction du statut étudiant-entrepreneur et les Pépites ont démontré, une fois de plus, la volonté des acteurs politiques de promouvoir l'entrepreneuriat en France. Face à cette profusion de politiques et d'initiatives diverses à diffuser et à enseigner l'entrepreneuriat, l'éducation entrepreneuriale s'est largement démocratisée pour faire partie intégrante du fonctionnement de l'enseignement supérieur et, dans une moindre mesure, de l'enseignement secondaire. Plusieurs chercheurs (Read et Sarasvathy, 2005; Katz, 2008 ; Neck et Greene, 2011 ; Fayolle, 2012 ; Fayolle et al., 2016) ont modélisé l'éducation entrepreneuriale, modélisation qui s'est accompagnée d'une explosion de programmes éducatifs destinés à promouvoir et faciliter l'entrepreneuriat parallèlement au traditionnel parcours salarié, d'où l'apanage des écoles de commerce et des formations managériales. Ces programmes et pratiques ont pour objet de développer un état d'esprit entrepreneurial (Dweck, 2006), des connaissances, des compétences et des aptitudes entrepreneuriales (Lackeus, 2015).

Aujourd'hui, nous vivons une explosion de ce domaine accompagnée d'une multiplication des approches en pratiques entrepreneuriales (Barés et Fillon, 2017). Les enseignants dessinent et conceptualisent eux-mêmes les pratiques, les programmes et les systèmes d'évaluation fondés sur la notion de l'action sans aucune assise théorique ou méthodologique solide (Fayolle et al., 2016). Ce manque d'assise théorique et méthodologique pose interrogation sur le profil de ceux qui doivent enseigner l'entrepreneuriat, en termes de spécialité et de rapport au savoir (Taktak Kallel, 2009) et de légitimité (Le Pantois et Foliard, 2018).

Le plus remarquable concerne sans doute l'élargissement des publics, auxquels est désormais proposé l'enseignement à l'entrepreneuriat. Au-delà de l'étudiant classique, de nouveaux profils se dessinent: l'entrepreneur life-style, l'entrepreneur tribal, l'entrepreneur agricole, l'entrepreneur-usager, l'intrapreneur hyper connecté, etc. sans compter les diverses catégories de repreneurs aux attentes et besoins différents. L'enseignant doit s'adapter en fonction de leurs profils, de leurs capacités à avancer de manière plus au moins autonome dans leurs apprentissages et de leurs cultures. La complexité du challenge consiste donc à réunir des populations aux cursus culturellement éloignés et les inciter à développer une culture entrepreneuriale qu'ils ne concevront pas de la même manière (De Freyman, 2018).

A l'instar du sens de l'entrepreneuriat au sens de Johannisson (1984), c'est-à-dire la capacité à faire émerger des opportunités de valeur, l'éducation entrepreneuriale a également pour vocation le développement des attitudes professionnelles, voire existentielles, qui seraient

faites de créativité, d'initiative, de prise de risque ou encore de capacité à rebondir après un échec (Chambard, 2013). Ce mode de pensée ou d'art de faire (souplesse, adaptabilité, débrouillardise, capacité à tirer parti de l'incertain, ouverture...) (Vaudelin et Levy, 2003), repense la compréhension et la définition des compétences entrepreneuriales. Il les détache de l'activité économique pure, de la figure de l'entrepreneur pour en faire des caractéristiques et aptitudes (en psychoéducation, psychologie, psychologie cognitive, sociologie de l'éducation, etc) accessibles à tous et applicables dans de nombreuses situations, de la résolution de problèmes à la création de nouvelles connaissances (Peltonen, 2015) et vers la création de valeur. Ainsi, le raisonnement analytique et créatif prend le pas (Barés et Fillon, 2018). Ce nouveau mode de pensée interroge sur la façon d'enseigner l'entrepreneuriat. Comment enseigner la théorie de l'effectuation et le comportement effectuel ou le penser et l'agir entrepreneurial?...Mais également sur la définition de son processus d'évaluation, processus qui affiche déjà certaines faiblesses (Schieb-Bienfait, 2000 ; Verstraete, 2001).

Ces adaptations en vue de préparer au mieux nos futurs étudiants à opérer dans le monde des affaires, ne sont pas sans conséquence quant à la façon de concevoir et pratiquer l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ces effervescences, tout autant dans les discours politiques, la conception de contenu et du principe d'évaluation, le rôle d'intervenant et les compétences et attitudes attendues (esprit d'entreprise, d'entreprendre, d'initiative)...constituent des tensions à considérer et placent la façon d'enseigner l'entrepreneuriat dans un processus de tiraillement. Doit-on renouveler ou réinventer la façon d'enseigner l'entrepreneuriat et en cas de réponse positive, par où commencer et comment faire? Il nous faut répondre désormais à la question : « Comment faire évoluer l'éducation entrepreneuriale pour répondre au mieux à une demande grandissante et de plus en plus hétéroclite ? »

En ce sens, il ne s'agit pas d'engager une réflexion préalable sur l'ensemble des travaux relatifs à l'éducation entrepreneuriale mais plutôt de repérer les différentes tensions qui pèsent sur l'éducation entrepreneuriale et de proposer un ensemble de réflexions permettant de les démystifier. Après avoir opéré un état des lieux des connaissances sur l'éducation entrepreneuriale, nous entendons soulever les sources de tensions qui s'imposent à cette dernière. Enfin des voies de développement pour dépasser ses tensions seront exposées.

1. L'éducation entrepreneuriale : des hauts et des bas

Solution au chômage, source de créativité et d'innovation, nouveau modèle de travail individualisé..., l'éducation entrepreneuriale n'est plus envisagée dans une stricte logique de professionnalisation et de formation de créateurs d'entreprises. Les incitations politiques à l'impulser le plus tôt possible (dès l'école primaire) sont l'indice d'un projet de politique éducative plus ambitieux, qui escompte éduquer de futurs citoyens grâce à la formation d'esprits libres de tout dogme (Verzat et al., 2017). Depuis, un halo terminologique entoure l'éducation entrepreneuriale (enseigner l'entrepreneuriat, éduquer à l'esprit d'entreprise, développer la culture de l'entrepreneuriat...), produisant un effet de brouillage qui reflète une indécision quant aux finalités poursuivies, et des confusions possibles entre esprit d'entreprendre et esprit d'entreprise, culture de l'entrepreneuriat et culture d'entreprise (Pépin et Champy-Remoussenard, 2017). Désormais les récents travaux (Gibb, 1993; Cummins et Dallat, 2004; Lackéus, 2015; Pepin, 2011 ; 2017) s'accordent sur trois finalités :

1. La sensibilisation : L'entrepreneuriat est vu ici comme un sujet d'études à part entière qu'il s'agit d'enseigner (tout comme les mathématiques, par exemple), C'est

l'approche la plus courante dans les établissements d'enseignement supérieur (Mwasalwiba, 2010). Il s'agit d'une approche plutôt théorique (acquérir des connaissances et des savoirs sur l'entrepreneuriat), visant à donner une compréhension générale du phénomène. Elle puise son enseignement dans une logique « *top down* » ou encore une logique d'offre (Bécharde et Grégoire, 2005). Dans le modèle de l'offre, conçu comme une « délivrance d'information » (Kember, 1997), ou le « conte d'une histoire » (Ramsden, 2003), les enseignants présentent une information que les étudiants reçoivent plus ou moins passivement. Les moyens pédagogiques utilisés sont le plus souvent du domaine conférences, cours magistraux, lectures de matériel pédagogique ou expositions à divers documents audio-visuels.

2. Le développement de l'esprit d'entreprise : L'entrepreneuriat est vu ici comme une pratique professionnelle en lien avec la création d'entreprise, d'emploi et de valeur (Verstraete et Fayolle, 2005) à laquelle il faut se préparer. Il s'agit d'une approche orientée vers le métier visant à développer les habiletés de création et de gestion d'entreprise (savoir-faire), dans le but de former de futurs entrepreneurs ou encore de développer l'esprit d'entreprise des jeunes (Léger-Jarniou, 2008). L'entrepreneuriat est ainsi considéré comme un objet d'apprentissage en soi (Pepin, 2011). Ceci se traduit par un enseignement « *bottom up* » ou encore à travers le modèle de la demande (Bécharde et Grégoire, 2005). Le modèle de la demande est un modèle dans lequel les étudiants définissent les connaissances à acquérir en fonction des besoins de leur future activité (Ramsden, 2003). Les méthodes pédagogiques et les moyens associés au modèle de la demande mettent généralement l'accent sur les activités d'exploration et de discussion. Les enseignants deviennent alors des « facilitateurs ou des tuteurs », les étudiants jouent désormais un rôle actif de participation à leur apprentissage.

3. Le développement de l'esprit d'entreprendre : L'entrepreneuriat est ici considéré comme un outil d'apprentissage (Jones & Iredale, 2010 ; Pepin, 2011). On vise alors davantage le développement de la personne (Caird, 1990 ; Pepin, 2012), les compétences telles l'autonomie, la proactivité et le sens de l'initiative, utiles dans de multiples situations de vie qu'elles touchent le monde du travail ou non (Gibb, 1987, 1993). Il s'agit alors de former des individus plus entreprenants dans la vie en général ou encore de développer l'esprit d'entreprendre des jeunes (Surlemont, 2007 ; Verzat, 2011). Elle se traduit par un apprentissage interactionniste ou encore à travers le modèle des compétences (Bécharde et Grégoire, 2005). Le modèle de compétence met l'accent sur le développement des compétences, c'est-à-dire la capacité des étudiants à résoudre des problèmes complexes et cela en mobilisant les connaissances et les aptitudes qui en sont la clef. Les méthodes pédagogiques et les moyens associés mettent généralement l'accent sur les activités de communication et de discussion (tels que des séminaires, des présentations, des débats, des échanges en ligne, etc.) et de la production de connaissances (comme la modélisation, les portfolios, etc.). Les enseignants deviennent alors des « coaches » ou des « développeurs », en interactions avec leurs étudiants, interactions grâce auxquelles, ainsi qu'avec celles de leurs camarades de cours, ils sont supposés construire activement leurs connaissances.

Tableau 1. Les finalités de l'éducation entrepreneuriale (Inspiré de Pépin, 2017)

Finalité éducative	Représentation de l'entrepreneuriat	Objectif pédagogique	Pédagogie d'enseignement
Comprendre l'entrepreneuriat	Education à l'entrepreneuriat : un objet d'apprentissage	Donner une compréhension générale du phénomène.	Traditionnelle (logique <i>top down</i> : modèle de l'offre)
Devenir entrepreneur	Education pour l'entrepreneuriat : une pratique professionnelle	Développer les habiletés de création et de gestion d'entreprise (savoir-faire) et l'esprit d'entreprise.	Traditionnelle et entrepreneuriale (Logique <i>bottom up</i> : modèle de la demande)
Devenir entreprenant	Education par l'entrepreneuriat : outil d'apprentissage	Développer l'esprit d'entreprendre.	Traditionnelle et Entrepreneuriale : (Apprentissage interactionniste : modèle des compétences)

Il est à noter que l'objectif éducatif global renvoie en première lecture strictement à la formation d'entrepreneurs et, en général, à l'acquisition des compétences nécessaires à la création et direction d'entreprise. La seconde lecture traduit plus spécifiquement les prises d'initiatives dirigées vers une création d'activités innovantes ou génératrices de valeurs, sous-entendant qu'une visée de sensibilisation à la réalité économique et au métier d'entrepreneur existe à l'origine. En toute logique, la coexistence de ces trois finalités devrait influencer profondément sur les objectifs éducatifs, les publics cibles, les méthodes d'enseignement et les compétences attendues (Mwasalwiba, 2010). Sur ces points, les travaux de Pépin (2011) et plus récemment ceux de Verzat et Benoît (2015) et de Fayolle et al., (2016) démontrent que persiste encore une difficulté à déterminer des objectifs pédagogiques clairs et précis afin de construire des cursus adaptés à chaque finalité.

A cela se greffe une absence de programme officiel, qui veille à cibler les enseignements (tant au niveau des publics que des contenus) et à définir les objectifs poursuivis (Léger-Jarniou, 2005). Cette absence ouvre la voie à de multiples interprétations se traduisant par des pratiques très différentes. Certains enseignants s'interrogent – voire s'opposent – sur les discours et les manières d'enseigner. S'agit-il de donner la priorité au transfert de connaissances et de savoir-faire de l'enseignant à l'enseigné ? De convaincre, d'enthousiasmer et d'inciter la jeunesse à créer des entreprises coûte que coûte (parfois de façon déraisonnable) et/ou d'inculquer de nouvelles normes de comportement (initiative, goût du risque, goût de l'autonomie et de l'enrichissement rapide...) au plus près des problématiques actuelles de leur société ?

De même, ces pratiques pédagogiques sont sujettes à de nombreuses hypothèses d'ordre ontologique (Bécharde et Grégoire, 2009). Selon Bécharde et Grégoire (2009), le choix d'un

modèle est influencé d'un côté par des caractéristiques personnelles telles que le sexe, les expériences passées, le type de discipline enseignée, ainsi que par des facteurs d'ordre administratif et institutionnel (Neumann, 2001 ; Singer, 1996). De l'autre, ils influencent le style d'enseignement (Robertson, 1999 ; Saroyan et Snell, 1997), lequel influence à son tour la manière dont les étudiants apprennent, et, au final, les résultats de l'enseignement (Kember et Grow, 1994). En conséquence, la justification des activités d'apprentissages et les processus d'évaluation appropriés peuvent être insuffisants (Fayolle et al., 2016).

Depuis, à HEC Montréal, des enseignants chercheurs et divers acteurs de l'entrepreneuriat se réunissent pour échanger autour des pratiques à la fois singulières et innovantes qui caractérisent l'enseignement de l'entrepreneuriat. La dernière édition s'est tenue le 15 août 2017 et la prochaine est programmée pour le 15 août 2018 (Bares et Fillon, 2017). L'objectif est de ré-enchanter l'enseignement entrepreneurial tout en restant sur les vrais besoins des différents acteurs de l'écosystème entrepreneurial. L'éducation à l'entrepreneuriat (développer l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre) a donc pour caractéristique paradoxale d'être réclamée et incitée à tous les stades de la scolarisation, du primaire à l'université (Commission européenne, 2004), et, dans le même temps, la construction d'une véritable production scientifique portant sur le phénomène peine à émerger (Fayolle et al., 2016). Une première réflexion d'expert résume assez bien les fractures à consolider (cf. Point de vue d'un expert).

Encadré 1. État des lieux des connaissances sur l'éducation entrepreneuriale, point de vue d'expert Alain Fayolle, professeur en entrepreneuriat, fondateur et directeur du centre de recherche en entrepreneuriat à EMLYON

CV : Il existe maintenant une abondante littérature académique, mais tu fais dans ton article de 2013 dans Entrepreneurship & Regional Development (E&RD) un constat plutôt sévère : les objectifs d'apprentissage sont confus, les méthodes éducatives au sens large ne font pas consensus, les finalités mêmes ne sont pas partagées. Tu vas jusqu'à dire qu'on ne sait pas très bien ce qu'on fait en Éducation entrepreneuriale...

AF : ...Il me semble qu'à un moment donné il faut se concentrer davantage sur un certain nombre d'objets et de concepts pour essayer de faire en sorte qu'il y ait un peu plus d'accumulation de connaissances. Par exemple sur la notion de compétences entrepreneuriales, sur **comment enseigner la théorie de l'effectuation et le comportement effectual**, sur ce qu'on appelle la construction des opportunités entrepreneuriales, la cognition entrepreneuriale ou le penser et l'agir entrepreneurial... il y a plein de notions qui font sens au premier abord quand on les évoque, qui semblent importantes, mais qui ne sont pas du tout approfondies dans une traduction éducative. Ça, c'est la première voie, celle de la focalisation.

La deuxième voie, c'est d'essayer de sortir un petit peu de notre boîte, de notre silo et **d'ouvrir nos recherches à des connaissances qui viennent d'autres disciplines**, et notamment des sciences de l'éducation. Ça me semble véritablement important. On a des exemples en tête. Personnellement, j'ai véritablement été débloqué et j'ai commencé à faire des travaux intéressants sur l'évaluation des formations en entrepreneuriat quand j'ai compris l'intérêt de la Théorie du Comportement Planifié. J'ai perçu alors l'intérêt de lire des travaux dans d'autres disciplines, en particulier en psychologie cognitive qui utilisait ces concepts d'intention, d'attitude, d'auto-efficacité.

Donc la deuxième voie que je suggère, c'est celle de la connexion : sortez de cette boîte de l'entrepreneuriat ou de l'éducation entrepreneuriale dans laquelle vous êtes et **nourrissez-vous des travaux en éducation, en psychoéducation, en psychologie, en psychologie**

cognitive, en sociologie de l'éducation, etc., afin de trouver des connaissances théoriques ou méthodologiques et de produire des connaissances nouvelles utiles !

Et puis la troisième voie que j'appelle réflexion, c'est la capacité à **réfléchir de manière critique**. Cela consiste à sortir de l'idée qu'on est les « rois du monde » et que nos pratiques sont les meilleures, pour les questionner, les interroger, les remettre en question. Pour que tout cela débouche sur des reformulations des nouveaux designs, des réflexions plus larges en intégrant toutes les dimensions de l'enseignement de l'entrepreneuriat : le contexte et l'institution.

CV : Oui... mais je pense qu'il lui manque l'environnement, le contexte. Il n'est pas assez présent.

AF : Mais tu as raison, dans la façon dont j'ai retraduit ce modèle, l'environnement est totalement absent. Tu as raison, l'environnement au sens du **contexte institutionnel** est **extrêmement important**... (...) et au sein du contexte, un des facteurs les plus importants, ce sont les enseignants eux-mêmes. Les enseignants avec leur *background*, leur histoire personnelle, leurs croyances, leurs épistémologies, etc. **S'intéresser aux enseignants** en entrepreneuriat, et en faire des objets d'étude, ça me semble essentiel. Il faut **encourager fortement la formation des formateurs, des enseignants**, poursuivre ces actions-là et faire en sorte qu'elles soient du meilleur niveau possible.

La critique que je fais est une critique qui se veut constructive et positive. Je suis résolument optimiste, mais quelque part, il faut être lucide, réaliste par rapport à ce qu'est la situation aujourd'hui. Prenons acte des causes et essayons collectivement d'y apporter des remèdes. Et je pense qu'on peut le faire au niveau individuel et aussi au niveau collectif, à travers des communautés, des associations ou des projets de recherche...

Interview par Caroline Verzat, 2014

Selon Verzat (2014) Alain Fayolle pose trois voies pour développer les connaissances utiles dans le domaine : 1) focaliser les recherches sur des concepts et processus précis, 2) sortir des frontières disciplinaires trop étroites et s'inspirer en particulier des théories et méthodologies disponibles en sciences de l'éducation, 3) développer des connaissances réflexives sur le modèle pédagogique.

L'éducation entrepreneuriale représente un nouveau domaine à la croisée des chemins entre l'entrepreneuriat et les sciences de l'éducation. Elle demande l'implication de très nombreux acteurs issus d'horizons variés et munis de capitaux culturels et humains multiples. Les étudiants ont pour volonté d'apprendre, de devenir maître de leur destin. L'institution souhaite rayonner, les collègues ont pour ambition de défendre leur discipline et idéologie. Les entrepreneurs désirent voir se développer leurs futurs collaborateurs... Autant d'attentes et de cultures dont il faut tenir compte. Cet état des lieux nous permet de constater que l'éducation entrepreneuriale se trouve désormais désemparée et désorientée par toutes ces attentes et la nécessité de répondre à toutes les questions qui se posent autour des discours politiques, du contexte universitaire, de la spécificité de son enseignement causant du même coup l'apparition d'interrogations nouvelles sur le rapport au savoir, le rôle des enseignants et la place des étudiants dans l'enseignement. Ces questions nouvelles ou renouvelées sont autant de points de fracture, créant progressivement des tensions qui sont à considérer.

2. L'éducation entrepreneuriale: des tensions à considérer

Pour tenter de comprendre ces questions qui tiraillent l'éducation entrepreneuriale, nous nous appuyons sur une revue de littérature concernant l'éducation entrepreneuriale (Fayolle et

Gailly, 2015; Sarasvathy, 2001), les modèles d'apprentissages (Bloom et Krathwohl, 1956 ; Redecker, 2003 ; Fayolle et Gailly", 2008), le modèle d'enseignement (Bécharde et Grégoire, 2009), la culture entrepreneuriale (Clark, 2005 ; Gjerding, 2006 ; Léger-Jarniou, 2008), le rôle des enseignants (Tyler and Lind, 1992 ; Gibb, 2011); les compétences entrepreneuriales (Lucke, 2015). Nous avons donc utilisé les bases de données suivantes : BRISE-ES et Web of Science, pour recenser les travaux publiés sur ces sujets dans les revues classées CNRS/HCERES entre 1950 et 2018, afin d'identifier et de mieux comprendre les tensions et incompréhensions de l'éducation entrepreneuriale. Une première recherche réalisée par mots clés a révélé les résultats suivants : "Entrepreneurship Education" (le résultat total est 4317) ou "Learning of Entrepreneurship Education" (le résultat total est 1111) ou "Evaluation of Entrepreneurship Education" (le résultat total est 302). Cette recherche s'est limitée aux 100 premiers articles en raison de sa saturation. À partir de l'affichage des 100 premiers, la lecture des titres a été un critère de sélection. Résultat du mot clé "Entrepreneurship Education" : 46 articles. Celui de "Learning of Entrepreneurship Education" : 23 articles; "Evaluation of Entrepreneurship Education" : 18 articles. Les articles sélectionnés par la lecture abstraite se rapportant à l'éducation entrepreneuriale : pédagogie, soutien institutionnel, modèle d'apprentissage, compétence entrepreneuriale, rôle de l'enseignant, la légitimité, justice... s'y sont greffés. Le nombre total d'articles retenu est de 76 articles. Ces lectures, non exhaustives, ont permis d'identifier les paradoxes et les sources de tensions qui tiraillent l'éducation entrepreneuriale et interrogent sur la nécessité du renouvellement ou de la réinvention de l'éducation entrepreneuriale.

2.1. Aligner discours politiques et pratiques : mission impossible ?

En France, poursuivant dans la continuité une politique bien antérieure, des appels au projet PEPITE (Pôles Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat) ont été lancés par le gouvernement dans le cadre du PIA (Plan d'investissement d'avenir). Ils sont destinés à établir un maillage territorial où accompagner des étudiants et de jeunes diplômés dans leur volonté de créer leur entreprise. Les vingt-neuf pôles déjà instaurés ont engendré la création d'un statut d'étudiant-entrepreneur. La progression de l'entrepreneuriat s'est développée hors du cadre universitaire, dans l'ensemble du système éducatif et ce à l'échelon international. Cette prolifération a donné naissance à un dispositif emblématique de « mini-entreprises » (Pepin, 2011 ; Champy-Remoussenard, 2015 ; Commission européenne, 2016), dispositif issu du mouvement international *Junior achievement* et de ses filiales nationales *entreprendre pour apprendre*. Même si aujourd'hui l'autonomie des universités laisse par principe le champ libre à la mise en action de toutes ces directives, l'entrepreneuriat peine à entrer dans les programmes officiels de formation et à se décliner dans l'ensemble des établissements (Chambard, 2013). D'autant plus que la formation des enseignants, voire des futurs enseignants, intègre rarement la sensibilisation aux enjeux d'une pédagogie se préoccupant du développement de l'entrepreneuriat (Champy-Remoussenard, 2015). Ce manque de prise en compte de la nécessité d'une formation pose la question : comment enseigner et transmettre des pratiques visant le développement d'une culture et de compétences entrepreneuriales en étant soi-même néophyte en la matière ? Certains pour y pallier font le choix d'inviter des enseignants représentant la communauté entrepreneuriale. Mais si leurs expertises entrepreneuriales sont évidentes et que leurs success story donnent à rêver, il n'en est pas de même pour leur capacité à enseigner. Les entrepreneurs incarnent la créativité, la flexibilité, la réactivité, la prise de risques, l'innovation, la création de valeurs. En apparaissant comme « l'homme de la situation », on essaie de transposer leurs comportements et aptitudes dans d'autres contextes d'action (Fayolle, 2005). Malheureusement, dans la plupart des cas, ces derniers n'ont pas bénéficié d'une formation pédagogique indispensable à la transmission : 40 % des créateurs d'entreprises sont des demandeurs d'emploi et 9 % des entrepreneurs sont

sans activité professionnelle (étudiants, retraités, personnes au foyer...) et non titulaires d'un diplôme supérieur au baccalauréat¹.

Ces initiatives restent encore trop souvent privées et isolées, parfois peu compatibles avec les temps d'interactions pédagogiques courts et intenses. Elles ne prennent du sens qu'en reposant en grande partie sur des dynamiques et initiatives locales, le positionnement des responsables d'établissements d'enseignement supérieur, l'intérêt des enseignants eux-mêmes et leur engagement volontaire dans un contexte socio-économique précis (Champy-Remoussenard, 2015). Or, les enseignants, sans lesquels rien ne se réalisera en profondeur l'implication paraît essentielle. En effet, ce type d'activité très consommateur en temps confronte l'enseignant à des demandes personnalisées ne pouvant être prises en compte qu'au travers d'un investissement conséquent dans des processus d'accompagnement, alors que sa rémunération est à hauteur des heures soit de cours, soit consacrées à la recherche (Fayolle, 2005). D'où la question sur le temps accordé et la place de l'enseignement entrepreneuriale dans les curriculums.

2.2. La nature entrepreneuriale des universités

Selon la thèse défendue disposer d'une université elle-même entrepreneuriale (Verzat, 2009) représente un critère de bonne formation à l'entrepreneuriat. En se fondant sur l'étude de cinq universités européennes (Warwick en Angleterre, Strathclyde en Écosse, Twente aux Pays-Bas, Joensuu en Finlande et Chalmers en Suède), Clark (2005) avait établi le principal constat suivant : pour être entrepreneuriale, une université doit posséder un ensemble de caractéristiques spécifiques: une stratégie portée par la direction générale, des infrastructures dédiées, une génération de revenus propres, des pratiques pédagogiques actives, des partenariats avec le monde économique, un système formalisé d'évaluation des objectifs et des systèmes d'incitation et de formation pour les personnels de l'université. Certes, si un positionnement fort sur ces différents aspects entre en jeu dans la constitution d'une université entrepreneuriale, sa capacité à fédérer l'ensemble de ses acteurs, en l'occurrence les enseignants ne partageant pas forcément les mêmes références culturelles, habitués à une pédagogie transmissive et/ou fort éloignés du monde économique (Béchar, Gregoire, 2005 ; Fayolle, Verzat, 2009), ne doit pas être occultée.

Cette mue impose l'existence simultanée de pratiques apparemment contradictoires supposant un renforcement mutuel de la stabilité et du changement (Gjerding et al., 2006). En effet, cette nécessité à mobiliser soit des financements auprès d'entreprises privées, des administrations régionales et locales ainsi qu'auprès de leurs anciens étudiants, mais également sous forme de droits de propriété intellectuelle et de droits de scolarité, ou encore au titre de services assurés sur les campus, etc., (toutes ces sources formant ce qu'on appelle les financements tiers (Gjerding et al., 2006)), conjuguée à la définition même de l'entrepreneuriat (impulsion d'une organisation visant à la création de valeur par la poursuite d'opportunités et d'innovations et générant un flux financier (Verstraete et Fayolle, 2005) est souvent assimilée au gain de l'argent et se heurte aux fondements de l'institution universitaire et de sa culture. La culture entrepreneuriale reste trop souvent perçue comme très libérale et capitaliste. Cette nouvelle culture peut aussi bien déboucher sur des « évolutions comportementales » plutôt faciles à orchestrer, comme sur des sources de stress marquées par l'incertitude, l'anxiété et la dépression... (Sam et Berry 2010). Cela signifie qu'on peut observer des disparités individuelles dans le degré d'ancrage de cette culture. Selon Nauck, (2008), l'acculturation psychologique occasionne d'importantes différences,

¹ Institut Think pour Lendopolis et le Conseil supérieur de l'ordre des experts-comptables, janvier 2015.

même parmi ceux partageant une culture d'origine en commun et expérimentant des conditions d'acculturation similaires.

Les enseignants se limitant aux méthodes et posture traditionnelles – indépendamment des enjeux de la culture entrepreneuriale – risqueraient de s'y perdre et se sentir exclus/laissés de côté de cette institution, voire stigmatisés et de ce fait ne pas vouloir participer de la même manière à cette acculturation. Selon Berry et al., (1989) cette distorsion dans le traitement et la compréhension de l'information peut amener plusieurs stratégies, à savoir celles de « l'assimilation » (recherche d'interactions soutenues avec d'autres cultures, en substitution de ses valeurs originelles), de la « séparation » (importance de son identité culturelle, avec évitement des échanges interculturels), de « l'intégration » (maintien de son intégrité culturelle, dans la reconnaissance et l'adhésion à un groupe ethnoculturel plus large) et de la « marginalisation » (manque d'intérêt pour le maintien de sa culture d'origine et pour la rencontre des autres). En substance, la question se pose alors sur la façon de permettre l'évolution de leurs représentations et la transformation d'un a priori initial négatif sur la culture entrepreneuriale en un jugement final positif.

Il semble que cet attrait pour le développement de la culture entrepreneuriale suit la même tendance en France (Fayolle, 2003) à titre d'exemple le Parcours Entrepreneuriat du Master Management Global de l'Université Paris. En revanche, à ce jour, certaines universités tendent en général à s'éloigner. Toute la difficulté réside dans l'alignement de la culture universitaire aux valeurs et à la culture entrepreneuriale et dans la présentation de cet entrepreneuriat prôné par les pouvoirs publics : une composante clé de l'université qui impliquerait tous les acteurs en y englobant les enseignants plus traditionnels et attachés à l'apprentissage de contenus (Gibbs, 2011).

2.3. Une myopie disciplinaire

A l'étude de textes tels que «Repenser l'éducation» et/ou le plan d'action «Entrepreneuriat 2020», l'éducation entrepreneuriale ne désigne pas cette seule spécialité académique principalement enseignée aux étudiants des filières économie et gestion et de préparation aux diplômes professionnalisant, préparant au « métier » d'entrepreneur. Elle est plutôt conçue comme une compétence transversale ayant pour vocation d'être enseignée à tous, nécessitant d'établir des connexions (Béchar, 2005) et de se nourrir d'autres disciplines en psychologie (personnalité de l'entrepreneur, motivations, psychopathologie de l'entrepreneur, cognition entrepreneuriale,...), sciences de l'éducation (capacités entrepreneuriales, programmes d'éducation, ...), sociologie (entrepreneuriat dans les minorités ethniques, réseaux, influence des institutions, ...), sciences politiques (entrepreneuriat politique, pensée politique et entrepreneuriat, ...), anthropologie (spécificités culturelles de l'entrepreneuriat, ...), géographie (entrepreneuriat et développement régional, ...), etc. dans la perspective d'assimiler des connaissances théoriques ou méthodologiques et de produire de nouvelles connaissances. Son enseignement nécessite d'une part, des approches transdisciplinaires (la finance (spécificités financières, organismes de financement, gouvernance ...), la stratégie (orientation entrepreneuriale, entrepreneuriat international, ...) ou le marketing (diffusion d'innovation, franchise, ...) et, d'autre part, la contextualisation des approches pour mieux la cerner (Schieb-Bienfait, 2000). En s'appuyant sur ces critères, de quelle façon enseigner l'entrepreneuriat, à tous, pour tous et en tous lieux alors que cette discipline à l'origine, s'est constituée comme un sous-champ disciplinaire des sciences de gestion, au sein du milieu académique ?

Le syncrétisme de l'entrepreneuriat génère des interrogations ne se limitant pas aux sciences de gestion. En effet, aucun champ disciplinaire ne permet de saisir, à lui seul, l'éducation

entrepreneuriale dans sa globalité et, de ce fait, de fournir un cadre d'enseignement complet. Chacun de ces champs fournit des bases scientifiques mais éclaire un unique aspect de l'enseignement entrepreneuriat. Or, cette éducation nécessite des approches multidisciplinaires et des expertises pédagogiques, lesquelles demeurent encore rares dans l'univers académique des sciences de gestion. Les universités sont structurées en disciplines et donnent un cadre précis aux enseignements et à la recherche. Leur organisation détermine les critères de création et de diffusion des connaissances. Dans certains cas, la plupart des questions n'ont pas été abordées dans le contexte de la discipline d'origine de l'enseignant. On ne peut occulter qu'il puisse, dans une certaine mesure, manifester des difficultés à intégrer et absorber les acquis des autres champs disciplinaires en vue d'approfondir son enseignement de l'entrepreneuriat. Pour consolider ses expériences et connaissances, il doit souvent composer avec ses collègues d'autres disciplines, voire inviter des acteurs du monde professionnel. Il construit ainsi son idéal d'enseignement par socialisation successive. Bien que ces démarches permettent le partage des connaissances et des expériences en vue de « se connaître, de se reconnaître et d'être reconnu » (Cellier, 1995), elles ne permettent pas, à ce jour, l'inter reconnaissance des enseignants en entrepreneuriat. Dans les rangs des spécialistes de l'entrepreneuriat, certains redoutent que la spécificité de leur sous-discipline ne se dissolve dans une banalisation des compétences entrepreneuriales. Elles deviendraient alors enseignables par n'importe quel intervenant « professionnel » ou enseignant-chercheur non spécialiste (Chambard, 2013 ; Fayolle, 2014), l'enseignant apparaissant encore comme un généraliste et non perçu comme un expert. En conséquence, son statut entraîne tensions et dilemmes. Cette myopie disciplinaire a contribué à multiplier les approches de l'entrepreneuriat et à lui conférer une impression de « mosaïque scientifique » (Ireland et Webb, 2007) en utilisant les résultats et les méthodes des autres champs, mais ne s'inscrit pas dans une démarche de création de connaissance nouvelle (Ireland et Webb, 2007) ou d'assises théoriques et méthodologiques solides (Pittaway et Cope, 2007; Fayolle et al., 2016).

2.4. Vers une nouvelle façon d'apprendre?

La nécessité d'enseigner l'entrepreneuriat à l'aide de méthodes pédagogiques ad hoc est sans cesse réitérée dans les textes promouvant cet enseignement (Chambard, 2013). Les pressions politiques récentes visant à mettre davantage l'accent sur l'entrepreneuriat dans l'éducation ont plutôt débouché sur un conflit de valeurs et de paradigmes (Leffler et Falk-Lundqvist, 2014). Les enseignants sont incités à s'éloigner le plus possible du modèle de transmission verticale des connaissances (*top down*,) dite classique, à privilégier des pratiques pragmatiques et innovantes telles que les pédagogies actives (la méthode des cas, l'apprentissage par problème et la pédagogie par projet), les approches expérientielles (Learning by Doing...) (Fayolle et al, 2016). Or, de nombreuses universités adoptent une approche classique centrée sur un contenu et des méthodes passifs, culture qui s'oppose à l'éducation entrepreneuriale basée sur le développement des compétences de l'étudiant par la pratique du jeu, de l'empathie, de la création, de l'expérimentation et de la réflexivité... (Gibb, 2011). L'enseignant se trouve tiraillé entre l'utilisation, sans toutes les garanties de réussite de ces pédagogies actives/expérientielles basées sur des approches individualisées, axées sur les processus, centrées sur les projets collaboratifs, et des bases classiques reconnues et ayant fait leurs preuves par le passé. Le tableau 1. illustre les deux modes d'enseignement : l'enseignement traditionnel vs l'enseignement entrepreneurial (Lackeus et al., 2013).

POSITIVISM TRADITIONAL EDUCATION TRADITIONAL EDUCATION SCIENTIFIC METHOD		INTERPRETIVISM PROGRESSIVE / CONSTRUCTIVIST EDUCATION ENTREPRENEURIAL EDUCATION ENTREPRENEURIAL METHOD	
Science as...	Simplicity ...reductionist	...holistic	(Deshpande, 1983; von Bertalanffy, 1972)
Learning as...	...standardized	...localized and child-centered	(Tynjälä, 1999)
Entrepreneurship education as...	...single-subject	...multidisciplinary	(Cotton, 1991)
A method to...	...harness nature	...unleash human nature	(Sarasvathy and Venkataraman, 2010)
Scientist regards...	Individual ...reality a concrete structure	Social ...reality a social construction	(Cunliffe, 2011)
Learning as...	...individual work	...social interaction / storytelling	(Jeffrey and Woods, 1998; Egan, 2008)
Entrepreneurship education as...	...know-that	...know-who and know-how	(Cotton, 1991)
A method for the...	...objective	...intersubjective	(Sarasvathy and Venkataraman, 2010)
Science process...	Content ...linear	Process ...iterative	(Cunliffe, 2011)
Learning activities with...	...product focus	...process focus	(Jeffrey and Woods, 1998)
Entrepreneurship education as...	...content	...process	(Cotton, 1991)
A method that is...	...linear	...iterative	(Sarasvathy, 2001)
Science should be...	Detached ...dispassionate / value free	Attached ... meaning-making / ...value-bound	(Cunliffe, 2011; Lincoln and Guba, 1985)
A classroom where...	...learner is passive	...learner is active and emotional	(Tynjälä, 1999; Egan, 2008)
Entrepreneurship education as...	...absolute detachment	...emotional involvement	(Gibb, 1987)
A method that is...	...transaction based	...commitment based	(Sarasvathy and Dew, 2005)
Science about...	Theory ...objective reality	Practice ...lived experience	(Weber, 2004)
Learning focusing on...	...inert knowledge	...practical experiences	(Tynjälä, 1999; Egan, 2008)
Entrepreneurship education with...	...emphasis on theory	...emphasis on creation	(Ollila and Williams Middleton, 2011)
A method for...	...observation & "law" discovery	...action & co-creation	(Sarasvathy and Venkataraman, 2010)

Tableau 1. Tableau récapitulatif des deux modes d'enseignement (Lackéus et al., 2013).

Ce passage d'une pédagogie transmissive vers une pédagogie active ne permet plus de miser la transmission des savoirs sur le temps d'un cours ni d'inciter à la passivité en postulant sur le passage à l'action à l'initiative des étudiants eux-mêmes. Il importe d'y inclure des notions de base sur la conception de projets, des savoirs, des savoir-faire mais aussi des savoir-être, des savoir devenir et des savoir passer à l'action. Autrement dit, apprendre l'entrepreneuriat par la pratique en contact avec le monde des affaires de sorte que cette communauté professionnelle soit une source d'apprentissage (Solomon, 2007). Ce sont ces interactions qui donnent du sens à l'enseignement par enrichissement réciproque des uns par les autres.

Pour les enseignants, ce nouveau cadre pédagogique implique une transition d'un positionnement «d'ayant les réponses» à la position de «poseurs de questions». Les méthodes mobilisées relèvent clairement de la maïeutique et visent à ce que les étudiants prennent conscience de leur savoir implicite, l'expriment et l'évaluent (Schmitt et Husson, 2014). En passant de la logique de résolution de problème à celle de problématisation, la construction du sens se bâtit. L'apprenant est censé mobiliser et s'approprier des connaissances à partir de besoins concrets et d'enjeux qu'il perçoit comme importants (Verzat et al., 2017). C'est avec eux et par eux que se construisent de manière collaborative la connaissance, en poursuivant l'objectif de former des acteurs non pas appelés à occuper un poste mais à le construire, tels les entrepreneurs de leur propre carrière: les «portfolio workers» (Menger, 2002). Il est essentiellement question de ré-introduire l'autonomie personnelle des étudiants dans l'enseignement, jusqu'alors rangée dans les placards. Ce changement de paradigme pose également la question du rapport au savoir : s'agit-il d'un moyen ou d'une fin en soi ?

En effet, le système de formation supérieure de la plupart des pays occidentaux est fondé sur une hiérarchie plus ou moins implicite des savoirs, situant au niveau supérieur les savoirs académiques, au-dessus de toute une déclinaison de savoirs issus de la pratique, des savoirs professionnels, parfois très élaborés (Triby, 2006).

Or, le projet entrepreneurial place l'action et son déploiement au centre des préoccupations. Pour l'exemple, la création d'entreprise n'est pas le but en soi, mais constitue un passage, une orientation possible. Le rapport aux savoirs s'en trouve ainsi modifié. Dans le projet entrepreneurial, les savoirs ne constituent pas un objectif final mais s'utilisent dans une perspective pragmatique, comme moyens de dépassement de problèmes survenant au gré de l'avancement du projet (Pépin, 2011). Celle-ci s'oppose donc point par point au raisonnement scientifique analytique et objectif consacré à la découverte des lois universelles de la nature, fondement des savoirs positifs transmis par l'université (Verzat et al., 2017).

2.5. Singularité de l'évaluation

De par sa nouveauté, cette pédagogie de l'entrepreneuriat pose questions non seulement sur les principes mais également sur la définition des critères de cette évaluation. Entre les finalités académiques souvent exprimées selon des logiques de contenus disciplinaires et les attentes du monde économique et social, existe un important décalage

Selon l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2007), l'évaluation des étudiants doit être perçue comme un ensemble de procédures destinées à mesurer les résultats de leurs apprentissages en matière de connaissances assimilées, de compréhension développée et de compétences acquises. Les examens universitaires traditionnels mesurent donc la maîtrise de connaissances disciplinaires, et se bornent à mesurer le degré de mémorisation par les étudiants des connaissances qui leur ont été transmises (Bécharde et Grégoire, 2009). Or, l'esprit d'entreprise ou saisir une opportunité n'est pas prévisible et inconnu d'avance. Aussi, selon la règle de l'uniformité, les modalités d'évaluations doivent être traitées de façon similaire, c'est-à-dire à partir des mêmes critères, assurant ainsi aux parties en présence les mêmes droits (Leventhal, Karusa et Fry, 1980; Lind et Tyler, 1988), critères difficilement applicables dans une démarche entrepreneuriale. Dès lors, de quelle manière poser des normes d'évaluation sur des réalisations non anticipées, ou encore sur des démarches, peut-être complètement nouvelles? Les entrepreneurs ne définissent pas les objectifs au travers de plans d'affaires, de stratégies ou d'analyses de marché mais agissent sur les opportunités qu'ils voient ici et maintenant (Davidsen et Bonde Soerensen, 2009). Les étudiants ne sont pas autorisés, contrairement à l'entrepreneur, à repérer et agir sur les possibilités, parmi lesquelles celle de leur apprentissage est fixée par des objectifs d'apprentissage prédéfinis (Davidsen et Bonde Soerensen, 2009). Dans ces conditions, comment communiquer sur des critères d'évaluations objectifs qui ne soient pas à minima ?

Au-delà de cette difficulté, se greffe la question de l'évaluation des « soft skills » ou encore des résultats non académiques.

En effet, l'entrepreneuriat recouvre l'ensemble des actions de sensibilisation, de stimulation, de formation et d'accompagnement pour une certaine forme d'action (créer ou reprendre une entreprise, par exemple), mais également pour permettre l'évolution des apprenants sur un registre culturel et comportemental (Verzat et al., 2017). Comme le souligne Sarasvathy et Venkataraman, (2011), il s'agit d'une méthode de raisonnement pragmatique et créatif, dédiée au développement du potentiel humain. Alors comment mesurer ces compétences et, surtout, comment apprécier si un étudiant engagé dans une démarche entrepreneuriale sait identifier et agir avec compétence ? Il ne lui suffira pas de posséder des ressources pour être compétent mais d'être capable de les organiser, de les mobiliser en combinaisons pertinentes afin de

gérer des situations professionnelles, ainsi que le constate Le Boterf (1994). Son aptitude à identifier /caractériser sa situation entrepreneuriale pour mieux cerner et apprécier ses compétences, reste primordiale. Or, d'après Foliard et Le Pantois (2017), les étudiants sont parvenus à évoquer un ensemble des compétences acquises et développées dans le cadre d'une expérience entrepreneuriale² sans pour autant les nommer (biais interprétatif). Chacun est capable de décrire un ensemble de tâches précises sans faire le travail d'abstraction pour les réunir dans une compétence particulière. Selon Brenet et al., (2017), l'approche par les compétences demeure encore très mal maîtrisée dans l'enseignement supérieur, voire déjà dévoyée par la multiplication de portfolios de compétences que les étudiants ne s'approprient pas !

2.6. Une kyrielle d'attentes

Le plus remarquable concerne sans doute l'élargissement des publics, auxquels il est désormais proposé l'enseignement de l'entrepreneuriat (ingénieurs, designers, commerciaux)...Une kyrielle de profils et de cultures qui en est souvent éloignée. Le challenge consiste donc à réunir des populations aux cursus culturellement éloignés pour les inciter à développer une culture entrepreneuriale qu'ils ne concevront pas de la même manière.

Si la sensibilisation reste l'objectif de la finalité 1 de l'enseignement entrepreneurial, les attentes et les besoins sont différents pour la finalité 2, à savoir la création d'entreprise qui implique en l'occurrence de devenir un entrepreneur, ou pour la finalité 3, à savoir devenir entreprenant et développer des compétences jusqu'ici reconnues comme le propre de l'entrepreneur. La majorité des étudiants n'ont pas pour vocation de devenir tous des entrepreneurs et se projettent plutôt sous un statut de salariés, les deux options étant tout aussi respectables l'une que l'autre. Pour ces derniers concevant l'enseignement de l'entrepreneuriat au même titre que d'autres matières de cours, les connaissances dispensées peuvent paraître abstraites. Certains même perçoivent l'entrepreneuriat telle une boîte dont on fait, ou non, partie. Les autres y verront un véritable projet professionnel, voire un choix de vie requérant des expertises. Malgré l'invitation de Léger-Jarniou (2008) à s'insérer dans le champ de l'acculturation plutôt que dans celui des intentions entrepreneuriales pour développer la culture entrepreneuriale des populations qui en sont souvent éloignées ; la question de « comment définir le bon degré de la complexité et de l'incertitude des problèmes dont les solutions doivent s'adapter en fonction des niveaux des étudiants pour obtenir au final un tout harmonieux et cohérent », reste posée (Tixier et al., 2017).

3. Des tensions à résoudre

Les principaux facteurs favorables à la démystification de l'ensemble de tensions pesant sur l'éducation entrepreneuriale, résultent en toute logique de l'absence des facteurs mentionnés plus haut qui, au premier chef la favorisent. Par-là, nous voulons dire que l'innovation en éducation entrepreneuriale se construit sur trois éléments complémentaires. En effet elle repose sur une cohérence (interne et externe) entre la culture de l'institution et les paradigmes et pratiques d'enseignement (Tableau 2).

² Voir Équipes entrepreneuriales étudiantes : comprendre pour agir, Avec Sandrine Le Pantois, dans *Entreprendre & Innover* 2017/2 (n° 33).

Vers une cohérence culturelle et contextuelle

Cette culture entrepreneuriale ne peut voir le jour ni fonctionner comme des assemblages aléatoires de caractéristiques précédemment citées. Comme le soulignent Zaharia et Gibert (2005), le processus de transformation entrepreneuriale est long et variable selon l'université, subissant l'influence des traditions, du développement économique, des facteurs culturels et des cadres législatifs. Pour Sam et Berry (2010), il est difficile de « savoir précisément comment et dans quelle mesure des individus aux antécédents culturels différents [...] peuvent ou non adopter les comportements, les langages, les croyances, les valeurs, les institutions sociales et les technologies [de l'autre]. Cela étant, pour franchir ces freins culturels, le recours à une logique d'intégration (et non quête d'acculturation) reposant sur une construction collective de sens et non d'un sens collective trouve tout son sens.

Ainsi, cette voie de la transformation peut s'opérer (1) s'il est possible de développer une culture entrepreneuriale en sus de la culture universitaire. Sans renoncer à ses missions traditionnelles (enseignement et recherche) l'université assumera une nouvelle mission (entrepreneuriat) : elle devient une université assurant la continuité entre le passé et le présent (Clark, 2005). Afin d'éviter une violation de leur intégrité identitaire, les enseignants à la pédagogie traditionnelle seront conviés à découvrir ce nouveau monde et incités à utiliser non seulement leur expertise, leur connaissance, leur pratique mais également leur réseau dans une démarche gagnant-gagnant consistant à comprendre les besoins réciproques, et ceux afin d'éviter de s'exposer au risque de dénaturation. (2) La prolifération de cette culture doit être en phase avec les arrangements organisationnels servant de support aux modèles pédagogiques. Cette hypothèse trouve des échos concrets au niveau des ressources internes mises en œuvre, pour conduire une ingénierie privilégiant l'exploration personnelle, la discussion et l'expérimentation (espace de coworking, FabLab, tiers lieux, incubateurs, technopoles, espaces privés de mutualisation etc). Hannan et Silver (2000) a montré à quel point une culture institutionnelle favorable aux innovations et à la dotation des ressources adéquates pouvait être importante dans l'accélération du processus. (3), par une forte intégration avec les réseaux locaux, qu'ils soient internes (les différents départements et services de l'Université) ou externes (les associations d'anciens, les entrepreneurs locaux, les collectivités territoriales, etc. (Grégoire et Béchard, 2006). Les dirigeants des établissements d'enseignement supérieur et les spécialistes de la gestion des universités reconnaissent l'importance croissante que revêt la collaboration avec l'extérieur (Leydesdorff et Etzkowitz, 1996; Etzkowitz et Leydesdorff, 2000). L'imbrication de ces deux mondes est porteuse de sens et donne de la valeur au programme par la multiplication des interactions et le développement des réseaux dans et hors les murs. Ces leviers nous conduisent aux propositions suivantes:

- P1. La culture entrepreneuriale doit être développée en sus de la culture universitaire*
- P2. La culture entrepreneuriale doit être en symbiose avec les arrangements institutionnels servant de support à l'éducation entrepreneuriale.*
- P3. La culture entrepreneuriale doit être en phase avec les dynamiques territoriales en/ et multipliant les interactions et en développant des réseaux.*
- P4. Pour développer une culture entrepreneuriale, l'enseignant en éducation entrepreneuriale doit développer une démarche gagnant/gagnant avec tous les pairs disciplinaires.*

Vers une socialisation disciplinaire

Dorénavant, l'entrepreneuriat est passé du statut de matière à option quelque peu exotique à celui d'un enseignement fondamental traversant toutes les disciplines d'un cursus universitaire. Les enseignants de ce programme sont appelés à mettre l'accent sur les

parallèles existant entre les différentes disciplines et accepter de recourir à une équipe pluridisciplinaire (comptable, financier, informaticien ou juriste,) et/ou aux intervenants issus du monde professionnel (conseiller, chef d'entreprise...) offrant un socle de connaissances, de pratiques et d'expertises distinctives répondant à toutes les individualités.

Ce point exige, d'une part, de reconnaître sa rationalité limitée et la nécessité de faire preuve d'une ouverture d'esprit orientée vers d'autres modes de penser ou d'agir, et, d'autre part, l'incontournable création d'un écosystème éducatif entrepreneurial constituée d'une équipe pédagogique et d'experts légitimes. Ces expériences et pratiques mises en commun créent une forme d'expertise distinctive qui donne du sens à ces actions. A l'évidence cette prise de direction exige de l'enseignant l'aptitude à convaincre les pairs qui détiennent les expertises nécessaires à la consolidation de ses enseignements et à leur démontrer l'intérêt de leur collaboration, en mettant en évidence combien les connaissances et activités qu'ils offrent sont utiles à la professionnalisation des étudiants et la création de différentes sortes de valeurs. Ce qui implique de sa part une capacité à présenter et créer des zones d'intersection entre les différents champs pour favoriser le développement des compétences et des agilités entrepreneuriales, sans que la création d'entreprise soit un objectif affiché pour les aider à percevoir une opportunité de rencontres, de partage des méthodes, de connexion à des réalités étrangères.

En plus de valoriser et de gérer ces liens forts, tout en évitant les revers de l'encastrement³ (à savoir la dépendance) au sens de Granovetter, il doit mobiliser d'autres pairs, et initier des 'aller-retour' favorisant une interaction permanente avec de nouveaux mondes. Les individus se construisent à partir des collectifs dont ils sont issus (ou avec lesquels ils sont en contact), collectifs qui émergent eux-mêmes de relations, émergeant elles-mêmes de collectifs existants et qui se construisent au fil des interactions, etc... (Grossetti, 2015), Et ce, dans le but d'intégrer de nouvelles connaissances et des pratiques en compagnie de nouveaux acteurs. Ce qui conduit aux propositions suivantes:

P5. Les enseignants en éducation entrepreneuriale doivent désormais organiser les activités d'apprentissage de leurs étudiants.

P6. Les enseignants en éducation entrepreneuriale doivent composer et intégrer une partie du capital social et culturel des collègues/experts des autres disciplines.

P7. Les enseignants en éducation entrepreneuriale doivent développer une communauté d'apprentissage et travailler à l'étendre.

P8. Les enseignants en éducation entrepreneuriale doivent embrasser les codes et modes de communications des différents acteurs de son écosystème éducatif entrepreneurial

L'heure est à la réconciliation des paradigmes

Si l'introduction de nouveaux contenus d'enseignement entrent en jeu dans la constitution d'un enseignement en *entrepreneuriat*, 1) adopter un nouveau paradigme et considérer les conséquences qui en découlent ainsi qu' 2) amener les étudiants à avancer de manière plus autonome dans leur apprentissage et la construction de leur connaissance (Piaget, 1952) sont de nécessaires objectifs à atteindre en complémentarité. En effet, l'apprentissage de l'entrepreneuriat requiert un ensemble de cours incluant des « savoir réfléchir » pour définir et concevoir *ex nihilo* mais aussi pour savoir passer à l'action. (Bares et Fillon, 2017). Des études en observation ont démontré qu'un apprentissage n'est réel et intégré que lorsque

³ L'encastrement désigne un déterminisme faible dans lequel une activité ou une entité sociale dépend d'une autre qui est pour elle une ressource et une contrainte.

l'apprenant se confronte à un environnement aussi proche possible de la réalité (Shepherd et Douglas, 1996).

A l'instar de Béchard et Grégoire, (2009), nous proposons un processus d'apprentissage hybride qui juxtapose les trois modèles d'enseignement de façon itérative et en spirale (combinant à la fois différents contenus tels les cours, les ateliers et des activités se déroulant hors de leur bâtiment de repère, mettent les élèves en situation d'agir et de gérer la complexité et l'incertitude les amenant à l'évolution de leurs attitudes et comportements). Tout est alors affaire de configuration, de combinaison. Bien évidemment, cette pédagogie amène les étudiants à agir de façon autonome et à façonner leur apprentissage en fonction de leurs attentes et besoins. Du côté enseignant, ce dernier est amené à jongler et jouer différents rôles selon le modèle d'enseignement : l'enseignant (celui qui délivre les connaissances), l'expert (celui qui apporte des techniques, des outils et des connaissances éprouvées dans le domaine de l'entrepreneuriat), le facilitateur (celui qui amène les étudiants à se poser des questions), le mentor (celui qui guide et conseille), le coach (celui qui écoute et sécurise par rapport à une situation), le suivi (celui qui discute, co-évalue un plan d'action personnalisé avec les apprenants), le counselling (celui qui permet l'éveil et le soutien),- l'escorte (celui qui stimule ou rassure afin que l'apprentissage reste motivant tout au long du processus)... (St-Jean et Mathieu, 2011 ; Verzat, Gaujard, 2009 ; Geindre et al., 2014). A l'évidence, il doit se montrer un expert en éducation et se sentir à l'aise avec les différentes pratiques et facettes pour devenir ce « Maître de portefeuille ».

A cet effet afin de prouver combien le monde de l'entrepreneuriat lui est familier, cet enseignant, à notre avis, se devra de développer des connaissances et des compétences allant bien au-delà du cadre de développement professionnel, par le suivi de formations proposées par l'institution. Mais il devra également prendre appui sur sa communauté de pratiques pour bénéficier éventuellement de leurs expériences professionnelles lui permettant d'adapter ses enseignements de manière efficace. Par conséquent, nos huitièmes et neuvièmes propositions sont:

P9 : La réconciliation de paradigme passe par la position de l'enseignant dans la classe, la nécessité de se former et de développer de nouvelles postures et compétences.

P10. La réconciliation de paradigme passe par la capacité à identifier les attentes des différents publics et la révision des pratiques en prenant compte les attentes des apprenants.

Vers une évaluation à 360°

L'entrepreneuriat est une attitude recouvrant des situations professionnelles diverses telle la création d'entreprise, mais également la reprise d'entreprise, le statut d'auto-entrepreneuriat et les professions libérales, l'entrepreneuriat social notamment dans des structures associatives, ainsi que l'intrapreneuriat dans des organisations existantes. Plus largement, il s'agit d'amener l'étudiant à se positionner en acteur, entreprendre sa vie et ce, quelle que soit la carrière envisagée⁴. Eduquer à l'entrepreneuriat vise à agir plus profondément sur les mentalités et les comportements, dépassant de ce fait la problématique *stricto sensu* de la création d'entreprise et de la croissance économique. Cette volonté de déspecifier la compétence entrepreneuriale, de la détacher de l'activité économique pure et de la figure de l'entrepreneur pour en faire une attitude et une aptitude accessibles à tous, pose polémique et ambiguïté quant à son évaluation.

⁴ *Référentiel de compétences Entrepreneuriat et Esprit d'entreprendre*, 2011.

Pour construire une évaluation respectant le principe d'égalité se rapprochant des critères et valeurs pratiqués par les pairs, l'enseignant aura possibilité de croiser les évaluations de chaque modèle d'enseignement adopté. Dans le cadre du modèle de l'offre, il appliquera le système d'évaluation des acquis (le modèle sommative): mesurer le degré de mémorisation par l'étudiant des connaissances transmises. Dans le cadre du modèle de la demande, le système d'évaluation est d'ordre formatif: les étudiants sont par exemple invités à faire part de leurs avis et leurs réflexions sur leurs apprentissages au cours d'ateliers réflexifs. En ce qui concerne le modèle de la compétence, le système d'évaluation se centrera logiquement sur les aptitudes des étudiants à résoudre les problèmes complexes et sur les compétences entrepreneuriales acquises. Il prendra ainsi appui sur la mise en place d'ateliers de verbalisation de leurs compétences, ateliers démontrant clairement l'intérêt qu'ils représentent pour la communication professionnelle future du projet de l'étudiant et de la façon de l'utiliser positivement (Foliard et Le Pontois, 2017) ou encore le portfolio de compétences, observation directe, des entrevues...

L'ouverture de l'évaluation sur le monde des affaires trouve pleinement son sens. Pour en comprendre les fondements et développer les compétences attendues, l'entrepreneuriat doit être enseigné *in vivo*, dans son environnement naturel. La confrontation des étudiants avec le point de vue de professionnels leur permet de gagner en objectivité, en confiance et en légitimité pour continuer à agir. L'étudiant prend conscience de ce qui se construit, de ce qu'il a su réaliser ou de ce qu'il doit faire ou recommencer au cours des échanges avec ses accompagnateurs. Les inclure dans le dispositif d'évaluation permet de crédibiliser les apprentissages, les expériences, de valider les résultats non académiques /les softs skills et de les faire correspondre aux réels besoins des entreprises et du monde des affaires. Nous sommes bien conscients que cette évaluation nécessite de la part de l'enseignant un dépassement de sa subjectivité personnelle vis-à-vis des étudiants ou du projet.

Ainsi l'enseignant a toutes les raisons pour développer un écosystème éducatif entrepreneurial (enseignants transdisciplinaires, enseignants spécialisés dans leur discipline et capables d'appliquer leurs connaissances dans un contexte différent, des chefs d'entreprises, des experts...). Ces enseignements ont conduit les propositions suivantes:

- P11. L'enseignant doit maîtriser les critères formatifs et sommatifs⁵ de l'évaluation.*
- P12. L'enseignant doit concilier les évaluations des critères non académiques/soft skill avec les modes traditionnels d'évaluation.*
- P13. L'enseignant doit inclure les parties prenantes externes dans le processus d'évaluation pour bénéficier de retours qualitatifs.*

Tableau 2. Des leviers et des actions pour répondre aux tensions

Des tensions	Des leviers	Des actions
--------------	-------------	-------------

⁵ L'évaluation **sommative** vise à mesurer où en sont les élèves par rapport à un objectif fixé. L'évaluation **formative** ne sert pas à mesurer un niveau par rapport à un objectif mais où en est l'élève sur le parcours qui consiste à s'approprier des connaissances et des compétences.

T1. Difficulté d'aligner discours politiques et pratiques	Vers <i>cohérence culturelle contextuelle</i> une et	P1. La culture entrepreneuriale doit être développée en sus de la culture universitaire P2. La culture entrepreneuriale doit être en symbiose avec les arrangements institutionnels servant de support à l'éducation entrepreneuriale. P3. La culture entrepreneuriale doit être en phase avec les dynamiques territoriales en/ et multipliant les interactions et en développant des réseaux. P4. Pour développer une culture entrepreneuriale, l'enseignant en éducation entrepreneuriale doit développer une démarche gagnant/gagnant avec tous les pairs disciplinaires.
T2. La nature entrepreneuriale des universités		P5. Les enseignants en éducation entrepreneuriale doivent désormais organiser les activités d'apprentissage de leurs étudiants. P6. Les enseignants en éducation entrepreneuriale doivent composer et intégrer une partie du capital social et culturel des collègues/experts des autres disciplines. P7. Les enseignants en éducation entrepreneuriale doivent développer une communauté d'apprentissage et travailler à l'étendre. P8. Les enseignants en éducation entrepreneuriale doivent embrasser les codes et modes de communications des différents acteurs de son écosystème éducatif entrepreneurial.
T3. Une myopie disciplinaire	Vers <i>socialisation disciplinaire</i> une	P9 : La réconciliation de paradigme passe par la position de l'enseignant dans la classe, la nécessité de se former et de développer de nouvelles postures et compétences. P10. La réconciliation de paradigme passe par la capacité à identifier les attentes des différents publics et la révision des pratiques en prenant compte les attentes des apprenants.
T4. Changement de paradigme pédagogique de la transmission à l'apprentissage par la pratique	La <i>réconciliation des paradigmes</i>	P11. L'enseignant doit maîtriser les critères formatifs et sommatifs ⁶ de l'évaluation. P12. L'enseignant doit concilier les évaluations des critères non académiques/soft skill avec les
T5. Singularité de l'enseignement	Vers <i>évaluation à 360°</i> une	

⁶ L'évaluation **sommative** vise à mesurer où en sont les élèves par rapport à un objectif fixé. L'évaluation **formative** ne sert pas à mesurer un niveau par rapport à un objectif mais où en est l'élève sur le parcours qui consiste à s'approprier des connaissances et des compétences.

T6. Kyrielle d'attentes		modes traditionnels d'évaluation. P13. L'enseignant doit inclure les parties prenantes externes dans le processus d'évaluation pour bénéficier de retours qualitatifs.
-------------------------	--	---

Conclusion

Cette recherche a pour objectif de s'interroger sur la façon d'enseigner l'entrepreneuriat de repérer les différentes tensions pesant sur l'éducation entrepreneuriale et de proposer un ensemble de réflexions permettant de les démystifier.

En première étape, la lecture de récents travaux a permis le repérage de l'ensemble de tensions générées par l'éducation entrepreneuriale. Cet état de l'art dévoile un contexte oppressant où la table des valeurs universitaires se trouve bouleversée ; le métier de l'enseignant en entrepreneuriat se redéfinit en intégrant de nouvelles postures, rôles et activités ; l'écosystème d'apprentissage se dessine et se redessine en fonction des situations locales, à chaque fois bien particulières, avec des enjeux et des acteurs précis ; des frontières disciplinaires qui s'effacent, des cris d'insatisfaction (collègues, étudiants et chefs d'entreprise) où l'impératif du renouvellement et de l'innovation en pédagogie entrepreneuriale se proclame.

A l'évidence, toutes ces tensions ont toujours existé au sein des autres disciplines mais récemment, ces dernières se sont amplifiées et généralisées à l'éducation entrepreneuriale. En effet, la diffusion de l'entrepreneuriat, vue et soutenue seulement du point de vue de relations bilatérales avec chacun des acteurs séparément, est difficile à obtenir car elle manque de vision claire sur le « comment faire ». D'où l'importance de la traduction et de la diffusion de cette culture et d'une animation adaptée au sein des établissements.

La difficile conciliation des orientations et des traditions de l'université avec les pratiques spécifiques propres au domaine de l'entrepreneuriat, interroge la façon d'enseigner et d'évaluer un enseignement entrepreneurial. Même le statut de l'enseignant a soulevé des tensions : leur degré d'expertise, leur position dans l'institution, leur positionnement par rapport aux autres acteurs (collègues, pairs, acteurs institutionnels et professionnels, étudiants) et de même amène la question de la nécessaire construction d'un écosystème éducationnel entrepreneurial.

Sur un plan pratique, cette recherche apporte donc un certain nombre de leviers. Le levier 1 s'appuie sur la cohérence entre les arrangements organisationnels, institutionnels et contextuels. Le levier 2 fait référence à une socialisation disciplinaire, notamment par la collaboration avec des équipes pluridisciplinaires, le développement de réseaux (internes et / ou externes) apporte toutes les connaissances et compétences nécessaires pour dépasser les spécialisations individuelles et disciplinaires trop marquées. Le levier 3 suggère une réconciliation des paradigmes afin d'amener les étudiants à avancer de manière plus autonome dans leur apprentissage et la construction de leurs connaissances. Enfin, l'objectif d'une éducation entrepreneuriale consiste à développer la proximité entre ce qui est enseigné

et ce qui est réellement réalisé dans le monde des affaires permettant aux étudiants d'agir de manière pertinente. Les enseignants ont toutes les raisons à développer une évaluation à 360° par le croisement des regards des enseignants transdisciplinaires, des enseignants spécialisés dans leur discipline et des acteurs du monde des affaires.

De la même manière, cette recherche pointe du doigt le rôle crucial que joue l'enseignant en entrepreneuriat dans l'impulsion de cette transformation, en interrogeant cependant les racines ontologiques de son identité professionnelle. Cette réflexion sur son identité l'amène à réfléchir sur sa légitimité et le rôle à jouer et justifie la nécessaire professionnalisation de cet enseignant en entrepreneuriat (Le Pontois et Foliard, 2018).

En conclusion, au-delà des limites méthodologiques de cette contribution conceptuelle, on peut penser que réinventer ou renouveler l'éducation entrepreneuriale relève d'une responsabilité collective qui dépasse la seule responsabilité de l'enseignant en entrepreneuriat. En revanche, il n'y a pas un « *one best way* ». Ces conclusions devraient permettre à chaque établissement, en fonction de sa situation locale, de ses enjeux et son écosystème à trouver la formule adéquate au sein laquelle l'enseignant apparaît comme un designer contribuant à la diffusion et la facilitation de différents processus d'apprentissage. Ainsi que le formulent Barès et Fillon (2017) : « Seul l'échange peut permettre d'interroger, de renouveler et de réinventer la façon d'enseigner l'entrepreneuriat ! »

Bibliographie

- Barès, F et Fillion J-L (2017) "Récit d'un pèlerinage pédagogique en entrepreneuriat." *Entreprendre & innover* 2, p 66-71.
- Béchar, J. P et Grégoire, D (2005) Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 22-43.
- Béchar, J. P et Grégoire, D (2009) Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat: modèle et illustrations, *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 35-56.
- Bloom B-S et Krathwohl D- R (1956), *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*, New York, Longmans, 1956
- Brenet P ; Schieb-Bienfait N ; Authier J (2017) « Concevoir un référentiel de compétences pour les étudiants entrepreneurs : la démarche PEPITE », *Entreprendre & Innover*, 2017/2 (n° 33), p. 29-43.
- Caird, S. (1990), "Enterprise competencies: an agenda for research", *Journal of European Industrial Training*, 14(7).
- Cellier I. (1995), « Le bénévolat à travers la littérature : un objet à redéfinir », *Anthropologie et Sociétés*, 19, pp. 175-190.
- Chambard, O. (2013), « La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Les enjeux d'une création lexicale », *Les langages du politique*, (2), 103-120.
- Champy-Remoussenard, P. (2015), « Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine: questions posées par trois dispositifs analyseurs », *Revue française de pédagogie*, (1), 15-28.
- Clark, B.R. (2005), « The Character of the Entrepreneurial University », *International Higher Education*, n° 38, Winter, pp. 2-3.
- Commission européenne (2004), Décision de la commission du 26-05-2004 relative à une procédure d'application de l'article 81 du traité CE (COMP/C-3/37.980), Bruxelles.

- Commission européenne/EACEA/Eurydice (2016), *Entrepreneurship education at school in Europe*, Eurydice report, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Cummins, B. J., & Dallat, J. P. (2004). Helping teachers to make sense of how enterprise and entrepreneurship may be defined. *Citizenship, social and economics education*, 6(2), 88-100.
- Cusso, R. (2006), « La Commission européenne et l'enseignement supérieur: une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (5), 193-214.
- Davidson, H. M., et Sørensen, K. B. (2015), « Entrepreneurship as a new learning philosophy », In *Paper at 3E Conference–ECSB Entrepreneurship Education Conference Lüneburg on* (pp. 23-24).
- De Freyman J, (2018), « Les enseignements d'un écosystème éducatif entrepreneurial tourné vers la reconnaissance et le partage des cultures entrepreneuriales », 7^{ème} Journées Georges Doriot: "ENTRE-prendre et Partage : quel potentiel de transformation sociale?", Montréal UQAM 3 » cœur des sciences, 16 et 17 mai.
- Douglas E. J et Shepherd D, (2002), "Exploring investor readiness: assessments by entrepreneurs and investors in Australia", *Venture Capital: An international journal of entrepreneurial finance*, 4(3), 219-236.
- Duane Ireland R et Webb J. W, (2007), « A cross-disciplinary exploration of entrepreneurship research », *Journal of management*, 33(6), 891-927.
- Dweck, C. S, (2006), *Mindset: The new psychology of success*. Random House Incorporated.
- Etzkowitz H et Leydesdorff L. (2000) The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123.
- Europe 2020),
- Fayolle A et Redford, D. (2014) *Introduction: Towards more entrepreneurial universities-myth or reality*, in "Handbook on the entrepreneurial university", de A. Fayolle and D. T. Redford, Edward Elgar Publishing., p. 1-8.
- Fayolle A et Verzat, C, (2009) « Pédagogies actives et entrepreneuriat: quelle place dans nos enseignements? », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 1-15.
- Fayolle A. (2005) *Introduction à l'entrepreneuriat*, Dunod.Fayolle, 2012 ;
- 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*, 2017/2 (n° 33), p. 44-54.
- Geindre S., Deschamps, B., et Fatien-Diochon P, (2014) « L'accompagnant du repreneur: conseil, mentor ou coach? », *Entreprendre & innover*, (2), 38-46.
- Gibb, A. A. (1987) "Education for Enterprise: Training for Small-Business Initiation—Some Contrasts", *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 4(3), 42-47.
- Gibb, A. A. (1993). Enterprise culture and education: Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International small business journal*, 11(3), 11-34.
- Gibbs G, (1988) *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*, Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Gjerding, A. N., Wilderom, C. P., Cameron, S., Taylor, A., et Scheunert, K. J, (2006), "L'université entrepreneuriale: vingt pratiques distinctives », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, (3), 95-124.
- Granovetter M. (1988). *The sociological and economic approaches to labor market analysis*. In *Industries, firms, and jobs* (pp. 187-216). Springer, Boston, MA.
- Grossetti, M. (2015). Note sur la notion d'encastrement. *SociologieS*.

- Günzel-Jensen, F et Robinson, S. (2017), « Effectuation in the undergraduate classroom: Three barriers to entrepreneurial learning », *Education+ Training*, 59(7/8), 780-796.
- Hannan, A et Silver, H. (2000), « *Innovating in Higher Education: Teaching, Learning and Institutional Cultures* », Open University Press, 325 Chestnut Street, Philadelphia, PA 19106.
- Johannisson B, (1987), “Anarchists and organizers: Entrepreneurs in a network perspective”, *International Studies of Management & Organization*, 17(1), 49-63.
- Jones B et Iredale N, (2010), « Enterprise education as pedagogy », *Education+ training*, 52(1), 7-19.
- Katz J, (2008), “Fully Mature but Not Fully Legitimate: A Different Perspective on the State of Entrepreneurship Education”, *Journal of Small Business Management*, Vol. 46, Issue 4, pp. 550-566, Octobre.
- Kember D, (1997), “A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching”, *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Lackéus M. (2013), *Developing Entrepreneurial Competencies-An Action-Based Approach and Classification in Education*, Chalmers university Of Technology, Gothenburg, Sweden.
- Lackéus M? (2015), “Entrepreneurship in education: What, why, when, how”, *Background Paper*.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, p129.
- Le Pontois, S. et Foliard, S. (2018), « The legitimacy of teachers in entrepreneurship education: what we know from a literature review », In Higgins, D., Jones, P and Mc Grown, P. (Eds), *Creating Entrepreneurial Space: Talking through Multi voices, reflections on emerging debates*, a book to be published by Emerald-ISBE Book Series
- Leffler, E et Falk-Lundqvist, Å, (2014), « What about students' right to the “right” education? An entrepreneurial attitude to teaching and learning », In *International Educational Innovation and Public Sector Entrepreneurship* (pp. 191-208). Emerald Group Publishing Limited.
- Léger-Jarniou C, (2008), « Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes », *Revue française de gestion*, (5), 161-174.
- Leventhal G. H., Karusa J. J et Fry W. R, (1980), “Beyond fairness: A theory of allocation preferences”, In G. Mikula (ed.), *Justice and Social Interaction*, New York:Springer-Verlag, 167-218.
- Leydesdorff L., et Etzkowitz H, (1996), “Emergence of a Triple Helix of university—industry—government relations”, *Science and public policy*, 23(5), 279-286.
- Lind E. A et Tyler T. R, (1988), *The social psychology of procedural justice*. Springer Science & Business Media.
- Menger P.M, (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil.
- Mwasalwiba E, (2010), “Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators”, *Education+ Training*, 52(1), 20-47.
- Nakara W, (2018), « Entreprendre pour s'évader de la case prison », *The Conversation*, 25 Avril.
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011), “Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers”, *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- OCDE : Organisation de Coopération et de développement économique , (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Paris, 238p.
- Peltonen K, (2015), "How can teachers' entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective", *Education + Training*, Vol. 57 Issue: 5, pp.492-511

- Pepin M et Champy-Remoussenard P. (2017), «Introduction. Quelques repères pour comprendre et interroger le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre», *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (140), 7-25.
- Pepin M, (2011), « L'entrepreneuriat en milieu scolaire: de quoi s'agit-il? », *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 303-326.
- Pepin M, (2012), "Enterprise education: a Deweyan perspective", *Education + Training*, Vol. 54 Issue: 8/9, pp.801-812.
- Pepin M, (2017), « L'action collective des adolescents : premiers pas d'entrepreneurs ? », *Agora débats/jeunesses* n°75.
- Piaget J. (1977), *The Essential Piaget* (Gruber, H. E., Voneche, J. J., eds). New York: Basic Books, Inc.
- Ramsden, P, (2003), *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Read S et Sarasvathy S. D, (2005), “ Knowing what to do and doing what you know: Effectuation as a form of entrepreneurial expertise”, *The Journal of Private Equity*, 45-62.
- Sam D. L et Berry, J. W, (2010, « *Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet*”, *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472-481.
- Sarasvathy S. D et Venkataraman S, (2011), « Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future”, *Entrepreneurship theory and practice*, 35(1), 113-135.
- 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.
- Schieb-Bienfait N, (2000), « Du projet de création comme pratique pédagogique: témoignage autour d'une expérience », *GESTION 2000*, (3), 123-148.
- Schmitt C et HUSSON J, (2014), « Le développement durable et les modèles de la valeur en entrepreneuriat. *Entrepreneuriat, développement durable et territoires* », *Agence universitaire de la Francophonie, Paris, Hachette*, 141-158.
- Seikkula-Leino, J., Satuvuori, T., Ruskovaara, E., & Hannula, H. (2015), “How do Finnish teacher educators implement entrepreneurship education?”, *Education+ Training*, 57(4), 392-404.
- Shane S. A, (2003), *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*. Edward Elgar Publishing.
- Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of small business and enterprise development*, 14(2), 168-182.
- Stevenson H et Gumpert D, (1985), “ The heart of entrepreneurship”, *Entrepreneur & Innovation Exchange*, November 06.
- Stevenson H. H, (1983), *A perspective on entrepreneurship* (Vol. 13), Cambridge, Massachusetts: Harvard Business School.
- St-Jean É et Mathieu C, (2011), Les déterminants du développement de l'auto-efficacité entrepreneuriale dans un contexte de mentorat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(3), 13-31
- Surlemont B, (2007), « Former pour entreprendre? Réflexions sur l'approche pédagogique en matière d'entrepreneuriat », *Innovation pédagogique dans l'enseignement de la Gestion, Liège, Janvier*.
- Taktak Kallel I, (2009), « Evaluer l'«éthicité» des pratiques enseignantes en entrepreneuriat à l'université », *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(12), 125-144.
- Tixier J., Loi, M., Le Pontois S., Tavakoli M et Fayolle A, « *Entrepreneurship education effectiveness, What we can learn from education and organisation studies*”, in *International Enterprise Education, Routledge Studies in Entrepreneurship*, pp 69 - 93, 2018.
- Triby E, (2006), « Une économie du droit de la validation de l'expérience », *Économie sociale et droit, Laboratoire BETA, Nancy II, éd. L'Harmattan*, 1, 351-366.

- Tversky A et Kahneman D, (1983), "Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment", *Psychological review*, 90(4), 293.
- Tyler T. R et Lind E. A, (1992), « A relational model of authority in groups », In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 115-191). Academic Press.
- Vaudelin J. P et Levy T, (2003), « L'entrepreneuriat est-il énonçable et enseignable? Quelques réflexions à partir d'expériences françaises », In *Colloque de l'AIREPME, Agadir, octobre*.
- Verstraete T et Fayolle A, (2005), «Paradigmes et entrepreneuriat », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4(1), 33-52.
- Verstraete T, (2001), «Entrepreneuriat: modélisation du phénomène », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1(1), 5-23.
- Verstraete T, Fayolle A, (2005), «Paradigmes et entrepreneuriat », *Revue de l'Entrepreneuriat*, (Vol. 4), p. 33-52.
- Verzat C et Benoît R, (2011), « Esprit es-tu là. Bilan d'une formation de formateurs sur la pédagogie de l'esprit d'entreprendre, Les courants de la professionnalisation: enjeux, attentes, changements ». *Document électronique*
- Verzat C et Gaujard C, (2009), « Expert, conseiller, mentor, confident ou tout à la fois? », *L'expansion entrepreneuriat*, 2009, 6-12.
- Verzat C et O'Shea N, (2017), « Reconnaître la place des émotions dans le travail en groupe ». In *Actes du IXe colloque QPES" Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur"*, Grenoble, du 13 au 16 juin.
- Verzat C, (2012), « De l'ingénieur au manager ». In *Construction des compétences et de l'identité professionnelle dans les équipes projets en école d'ingénieurs. Contribution au Colloque international" Formes d'éducation et processus d'émancipation*, pp. 22-24.
- Verzat C, (2014), « Comment les personnes issues de la diversité peuvent inverser leur destin en (s') entreprenant », *Entreprendre & innover*, (1), 87-94.
- Verzat, C. (2015). «Esprit d'entreprendre, es-tu là?» Mais de quoi parle-t-on?. *Entreprendre & innover*, (4), 81-92.
- Zaharia S. E et Gibert E, (2005), « The entrepreneurial university in the knowledge society », *Higher Education in Europe*, 30(1), 31-40.