

L'éducation entrepreneuriale : au prisme d'une approche intégrée axée sur le développement des compétences entrepreneuriales

Entrepreneurial education: through the lent of an integrated approach focused on the development of entrepreneurial skills

Zouhair BLIBILE, (Doctorant)

Laboratoire de Recherche en Economie du Développement et Gouvernance des Organisations LAREDGO

*Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales d'AIN CHOCK
 Université Hassan II de Casablanca, Maroc*

Amina KCHIRID, (Directrice du LAREDGO, Enseignante-Chercheuse)

Laboratoire de Recherche en Economie du Développement et Gouvernance des Organisations LAREDGO

*Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales d'AIN CHOCK
 Université Hassan II de Casablanca, Maroc*

Adresse de correspondance :	Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales d'AIN CHOCK, Casablanca Université Hassan II de Casablanca, Maroc Km 8, Route d'El Jadida B.P 8110 Oasis - Casablanca TEL:+ 212 (0)522 23 11 00 – (0)522 23 04 94 FAX:+ 212 (0) 522 25 02 01
Déclaration de divulgation :	Les auteurs n'ont pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude et ils sont responsables de tout plagiat dans cet article.
Conflit d'intérêts :	Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.
Citer cet article	BLIBILE, Z., & KCHIRID, A. (2024). L'éducation entrepreneuriale : au prisme d'une approche intégrée axée sur le développement des compétences entrepreneuriales. <i>International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics</i> , 5(9), 574-588. https://doi.org/10.5281/zenodo.13856852
Licence	Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND

Received: August 10, 2024

Accepted: September 25, 2024

International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics - IJAFAME

ISSN: 2658-8455

Volume 5, Issue 9 (2024)

L'éducation entrepreneuriale : au prisme d'une approche intégrée axée sur le développement des compétences entrepreneuriales

Résumé :

L'entrepreneuriat constitue une alternative de carrière crédible, un stimulus du tissu productif et un levier efficace au développement des activités innovatrices. Favoriser l'intention entrepreneuriale et développer l'esprit d'entreprendre constituent des préalables nécessaires pour toute dynamique entrepreneuriale. Partant de ce constat, l'éducation entrepreneuriale se présente comme une réponse idéale et efficace aux défis du monde actuel, dont son incertitude, et sa complexité exige auprès des individus et des organisations qu'ils soient dotés de compétences entrepreneuriales afin de s'y adapter. Toutefois et en dépit de cette myriade d'effets positifs précités, l'intégration de l'entrepreneuriat dans l'enseignement peut être entravée par un certain nombre d'obstacles comme l'absence d'un consensus sur les objectifs, le contenu, les méthodes, la résistance des structures éducatives d'adhérer au changement et les difficultés d'évaluation.

Ceci étant, le présent article ambitionne de faire un point sur les questions précitées et d'amorcer une réflexion sur les oppositions et les rapprochements possibles entre les différents modèles théoriques d'apprentissage. Il se propose de repérer ensuite les stratégies éducatives mises en œuvre dans l'enseignement entrepreneurial au Maroc, compte tenu de sa particularité culturelle et de son niveau du développement économique et social.

Mots clés : Entrepreneuriat, éducation entrepreneuriale, pédagogie active, intention entrepreneuriale, culture entrepreneuriale.

Classification codes JEL : A2, L26, F63, F66

Type de l'article : Article théorique.

Abstract :

Entrepreneurship constitutes a credible career alternative, a stimulus to the productive fabric and an effective lever for the development of innovative activities. Therefore, fostering entrepreneurial intention and developing an entrepreneurial spirit are necessary prerequisites for any entrepreneurial dynamic. Based on this observation, entrepreneurial education presents itself as an ideal and effective response to the challenges of today's world, whose uncertainty and complexity require individuals and organizations to be equipped with entrepreneurial skills in order to adapt to them. However, and despite this myriad of positive effects mentioned above, the integration of entrepreneurship into teaching can be hampered by a certain number of obstacles such as the absence of a consensus on the objectives, content, methods, the resistance of educational structures to embrace change and the difficulties of evaluation.

This being said, this article aims to take stock of the aforementioned questions and to initiate a reflection on the possible oppositions and connections between the different theoretical models of learning. It then aims to identify the educational strategies implemented in entrepreneurial education within Morocco, taking into account its cultural particularity and its level of economic and social development.

Keywords: Entrepreneurship, entrepreneurial education, active pedagogy, entrepreneurial intention, entrepreneurial culture.

JEL classification code : A2, L26, F63, F66

Paper type: Theoretical article

1. Introduction:

L'entrepreneuriat que ce soit dans le sens étroit (création d'entreprise) ou au sens large du terme (création de valeur au sein des organisations existantes) constitue une solution possible au problème du chômage, un stimulus du tissu productif et un levier efficace au développement des activités innovatrices. Dans ce sens, de nombreux auteurs reconnaissent que ce n'est pas la croissance qui crée de l'emploi, mais plutôt l'inverse et que pour créer de l'emploi il faut créer des entreprises par le développement de l'esprit d'entreprendre (Albert Antonioli) et de l'intention entrepreneuriale (Fishbein et Ajzen, 1975 ; Fayolle, Gailly et Lassas-Clerc, 2006 ,Tounès,2003...).

Selon GEM (*Gloal Entrepreneurship Monitor*), deux indicateurs sont retenus pour apprécier le dynamisme entrepreneurial d'un pays donné. Il s'agit en premier lieu du TEA (Total Early-stage Entrepreneurial Activity) qui représente le pourcentage d'individus dont l'âge se situe entre 18 et 64 ans qui vont créer leur entreprise tandis que le second indicateur représente le pourcentage des compétences requises permettant aux individus de se lancer dans un projet de création d'entreprise. GEM considère qu'il y a la présence d'un dynamisme entrepreneurial lorsque la corrélation entre ces deux indicateurs est forte. « Plus grande est la proportion des personnes interrogées qui se sentent compétentes, plus élevé est le TEA ».

Partant de ce constat et face à une forme épurée des mutations de l'économie mondiale, entraînant des modifications profondes dans l'environnement économique, social et technologique, les aspirations d'un nombre important des jeunes étudiants à l'échelon international tendent vers l'entrepreneuriat entant qu'alternative de carrière crédible. Ainsi, l'ampleur de chômage notamment des jeunes est souvent attribuée à la « mal-formation ». Donc, le fait de favoriser l'intention entrepreneuriale et développer l'esprit d'entreprendre constitue un préalable nécessaire pour toute dynamique entrepreneuriale.

Par ailleurs, depuis la remise en cause de la vision de l'entrepreneur inné (Drucker,1985), l'enseignement de l'entrepreneuriat a pris le devant de la scène politique en s'inscrivant dans le cadre d'une approche raisonnée de la démarche entrepreneuriale dont l'objectif consiste à former, préparer et faire entraîner les étudiants à l'acte d'entreprendre. Il va sans dire que le fait de considérer cette approche raisonnée de la démarche entrepreneuriale n'exclut pas l'autre cas de figure à savoir l'entrepreneuriat entant qu'action passionnée (le besoin d'indépendance ou d'accomplissement, l'envie du risque...).

De ce fait, nous pouvons affirmer qu'intégrer l'entrepreneuriat dans le champ de l'enseignement génère une myriade d'effets sur la création d'emploi, la croissance économique et la résilience sociétale. Toutefois, la concrétisation de cette idée sur le terrain fait face à un certain nombre de défis. Parmi ces défis, nous pouvons citer l'absence d'un consensus sur la conceptualisation de l'entrepreneuriat, l'enseignement entrepreneurial, la résistance des structures éducatives d'adhérer au changement et les difficultés d'évaluation. D'autant plus que la définition des finalités et des objectifs éducatifs ainsi que l'identification des compétences, attitudes, capacités et valeurs entrepreneuriales requises constituent la partie cachée de l'iceberg. « Les meilleurs experts convergent sur le fait que nous ne pouvons pas expliquer pourquoi et comment nous devrions enseigner quoi à qui dans le domaine de l'entrepreneuriat » (Caroline Verzat, 2015)

Ceci étant, le présent article ambitionne de faire un point sur les questions précitées et d'amorcer une réflexion sur les oppositions et les rapprochements possibles entre les différents modèles théoriques d'apprentissage. Il se propose de repérer ensuite les stratégies éducatives mises en œuvre dans l'enseignement entrepreneurial au sein du Maroc, compte tenu de sa particularité culturelle et de son niveau du développement économique et social.

Ainsi, nous avons structuré notre intervention autour de quatre volets, interconnectés dans une logique de continuité et de complémentarité. Premièrement, nous allons examiner brièvement

les grandes théories d'apprentissage ayant marqué le domaine de l'éducation et de formation à savoir le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Par la suite, nous allons essayer de conceptualiser l'éducation entrepreneuriale, identifier ses objectifs et mettre en relief les différentes méthodes pédagogiques exploitées ainsi que les enjeux éducatifs y afférents. En troisième lieu, nous allons proposer un cadre de réflexion sur les effets exercés par l'éducation entrepreneuriale sur l'apparition de l'intention entrepreneuriale et le développement de l'esprit d'entreprendre chez les étudiants.

2. Revue de la littérature :

A travers une exploration théorique en science d'éducation, il ressort la présence d'une variété des définitions du mot « apprentissage ». Cette variété est due à la présence d'un certain nombre de modèles théoriques qui se sont intéressés à ce processus de construction de connaissances appelé « apprentissage ».

2.1. Théories de l'apprentissage : origine et évolution :

2.1.1. Apprentissage : conceptualisation et étymologie.

Le mot « apprentissage » est souvent perçu comme dérivé du mot « apprenti ». Ce dernier signifie selon le dictionnaire Robert « fait d'apprendre un métier manuel ou technique ; ensemble des activités de l'apprenti. » Le mot « apprendre » fait aussi l'objet de plusieurs définitions qui sans être opposées tendent vers une logique de complémentarité. De façon simpliste, apprendre se traduit par le fait d'acquérir et de s'approprier des connaissances. Selon Meirieu (1987), apprendre c'est « construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir / de penser [...], aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu » (P.Meirieu, 1987). Pour Bruner (1996), apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres » (Jérôme Bruner 1996). Selon De Ketele (1989), apprendre est un processus « systématique orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir » (Jean-Marie De Ketele, 1989). Landsheere (1979) quant à lui définit l'apprentissage comme un « processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement. » (Olivier Reboul).

Nous pouvons clôturer ce passage par la définition du Michel Perraudeau ci-après : « l'apprentissage peut se définir à partir du comportement de l'élève (visible), comme à partir des structures de pensée (non visibles) qui sous-tendent ce comportement. Il peut, aussi, être défini à partir des performances observées ou des compétences mises en œuvre pour atteindre ces performances ».

2.1.2. Théories d'apprentissages :

L'apprentissage constitue un processus complexe par essence et un sujet d'une diversité théorique et une multitude des conceptions pédagogiques. Cette mosaïque de diversité a motivé les psychologues à forger cinq modèles théoriques d'apprentissage qui inspirent encore les chercheurs dans le domaine de l'éducation et forment une assise solide susceptible d'offrir des pistes fécondes pour des approches pédagogiques contemporaines, permettant aux apprenants de contourner les écueils qui jalonnent leurs parcours d'apprentissage.

Au fil de temps, les théories d'apprentissage se sont succédé en se distinguant l'une par rapport à l'autre en termes des finalités d'apprentissage et du rôle aussi bien de l'apprenant, de l'enseignant que du processus cognitif interne du cerveau (Villiot-Leclercq, 2007). Ainsi, l'approche behavioriste a comme applications pédagogiques : l'enseignement programmé, la pédagogie de la maîtrise et surtout l'approche par objectifs. Selon cette approche, l'apprentissage constitue une réaction à des stimuli externes et s'acquiert par un

conditionnement et par répartition. L'approche cognitive s'intéresse par contre à la façon dont l'individu apprend et considère que l'apprentissage est la conséquence d'un changement dans les structures mentales de l'apprenant. Selon l'approche constructiviste, l'apprentissage est considéré comme un processus actif de construction de connaissances et non pas comme un processus d'acquisition et d'accumulation de connaissances. Quant à l'approche socioconstructiviste, elle a mis l'accent sur l'importance des interactions de l'apprenant et son environnement social (Vygotsky, 1930).

Toutefois, il convient de considérer qu'aucun modèle ne peut se présenter fondamentalement plus efficace de l'autre étant donné que l'efficacité et l'efficience du résultat demeurent subordonnés aux objectifs fixés par l'enseignant, le contenu du programme et le profil des apprenants (Ourghanlian, 2006). C'est ainsi que Kolb (1984 : 214) considère que les styles d'apprentissage peuvent varier selon la situation dans laquelle les individus se sont exposés en mettant en relief la flexibilité adaptative (« adaptive flexibility ») ouvrant la possibilité pour ces derniers d'adapter leurs styles d'apprentissage selon le besoin (Joseph Ngijol, 2013).

2.2. Enseignement, éducation et apprentissage entrepreneuriaux : regard croisé sur les objectifs, les pédagogies et les enjeux.

La volonté des pouvoirs publics de se dessaisir de leur responsabilité en matière de l'inclusion sociale et de la lutte contre le chômage semble amorcer un changement dans les rôles attribués aux différents acteurs de la vie économique. Ce changement dans la vision des pouvoirs publics repose sur leur conviction que l'entrepreneuriat que ce soit privé ou social constitue un levier d'insertion professionnelle et d'innovation. Dès lors alors, « l'entrepreneuriat et son corollaire, la formation à l'esprit d'entreprendre, relèvent de préoccupations qui ont pris de plus en plus d'importance depuis les années 1980 » (J.-P. Boutinet, 2015) (p. 7). Cette tendance semble plus que jamais se confirmer dans les années à venir.

2.2.1. Enseignement, éducation et apprentissage entrepreneuriaux : de quoi parle-t-on ?

De prime abord, il semble judicieux de clarifier tout d'abord les concepts « enseignement », « éducation » et « apprentissage », étant donné que les trois mots n'ont ni les mêmes significations ni les mêmes objectifs et que ce n'est donc pas pour le plaisir de raffiner sur des nuances, mais parce que la confusion entre ces termes est à la fois révélatrice et génératrice de pratiques pédagogiques contestables (Jean Foucambert, 1976 p 17).

Selon les définitions proposées par le dictionnaire « Robert », le mot « *enseigner* » veut dire « Transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (des connaissances, des techniques) » tandis que parmi les définitions du mot « *éduquer* », proposées par le dictionnaire « Larousse », on trouve « former l'esprit de quelqu'un ».

Dans le domaine de l'entrepreneuriat, « éduquer » consiste à éveiller chez les étudiants l'intention et l'esprit d'entreprendre tandis qu'« enseigner » consiste à transmettre aux étudiants des connaissances en matière d'entrepreneuriat. Certes, les deux notions sont distinctes, mais l'une complète l'autre de sorte qu'exclure un thème au détriment de l'autre va certainement à l'encontre des objectifs didactiques poursuivis.

L'apprentissage, comme déjà expliqué en haut, renvoie au processus d'acquisition de connaissances qui se poursuit tout le long de la vie humaine et qui comporte en sus d'une simple acquisition de connaissances académiques, de compétences, comportement et valeurs. « C'est un processus dynamique lié à l'équilibre entre l'individu et l'environnement ». On ne peut apprendre que dans la situation vraie. Aussi, convient-il de souligner que chaque individu n'apprend pas de la même manière « Tous n'apprennent pas de la même façon » (Antoine de la Garanderie, 2013). En abordant le concept de l'apprentissage expérientiel, nous ne pouvons que se référer aux travaux du David Kolb 1984. Cet auteur considère que l'apprentissage est

un processus qui résulte de la combinaison entre l'observation, la conceptualisation, la découverte et l'expérience. Sur ce, il identifie quatre styles d'apprentissages qui peuvent être perçus selon deux continuums allant du concret vers l'abstrait et de l'actif vers le réflexif.

Par conséquent, en focalisant notre attention sur l'entrepreneuriat entrant que domaine de compétence, il nous sera possible de proposer une conception dynamique de l'apprentissage notamment lorsqu'en relie cette notion au champ de l'entrepreneuriat. Ainsi, on entend par le mot « apprentissage entrepreneurial » ou « entrepreneurial learning », selon le courant anglo-saxon (Holcomb et al. 2009 ; Minniti et Bygrave 2001 ; Wang et Chugh 2014), un processus d'apprentissage d'un individu en situation entrepreneuriale (depuis la phase d'identification, d'initiation jusqu'à la phase d'exploitation et de concrétisation d'une opportunité). Ce concept peut désigner également le processus de développement des connaissances et des compétences requises dans une éducation entrepreneuriale. Selon (Coleman 1976 ; Willingham 1976), l'apprentissage expérientiel en contexte entrepreneurial consiste à mettre l'apprenant en contact directement avec des professionnels.

En conséquence, l'apprentissage entrepreneurial se diffère complètement de la pédagogie transmissive, étant donné que de vrais entrepreneurs partagent avec les apprenants leurs expériences de vie (Bertaux 2010). Ce style d'apprentissage est semblable au style de l'assimilateur du Klob, développé ci-dessus. Par ce mode d'apprentissage, l'apprenant comprend en quoi consiste une activité entrepreneuriale et développe des capacités d'autoanalyse et d'autocontrôle (Toutain, 2010).

Il va sans dire que si les trois notions n'ont ni les mêmes significations ni les mêmes objectifs, il semble judicieux d'adopter pour une approche didactique systémique intégrant à la fois et de façon non dichotomique ces trois notions. Autrement dit, il nous semble judicieux de réunir les notions d'éducation, enseignement et apprentissage lorsqu'on veut agir sur l'intention et l'esprit des étudiants en vue d'envisager l'entrepreneuriat entrant qu'alternative de carrière professionnelle crédible.

Toutefois, conceptualiser l'enseignement, l'éducation et l'apprentissage entrepreneuriaux n'est pas une tâche facile étant donné que cette tâche est tributaire de la délimitation du concept de l'entrepreneuriat lui-même qui demeure à ce jour, en dépit de la multiplicité des débats abordés sur le sujet, un concept polysémique. De ce fait, il s'avère opportun d'inscrire le concept de l'entrepreneuriat dans une approche constructiviste, dépassant l'entrepreneuriat individuel pour inclure aussi bien la relation dialogique entre l'individu et l'opportunité (Stevenson, Jarillo (1990) et Shane (2003)), la nouvelle valeur créée, l'environnement dans lequel il s'inscrit dans le processus entrepreneurial lui-même et l'interaction dynamique entre ces composantes (Bruyat et Juliet 2001). En conséquence, nous soulignons que se sont ces différences conceptuelles du phénomène de l'entrepreneuriat, notamment au sens étroit (devenir entrepreneur) (Fayolle and Gailly, 2008, QAA, 2012, Mahieu, 2006) et large du terme (être entrepreneurial), qui expliquent l'utilisation parfois galvaudée des expressions ci-après pour parler de la même chose : « formation en gestion d'entreprise », « formation sur l'entrepreneuriat » et « formation pour l'entrepreneuriat ».

Ceci étant, il s'impose à chaque partie prenante, dans un souci d'éliminer tout risque éventuel de confusion et d'incompréhension lors des discussions qui se déroulent dans le domaine de l'éducation, de clarifier au préalable la définition choisie de l'entrepreneuriat, étant donné que cette définition aura un impacte sur le choix de la stratégie éducative à adopter (contenu, population ciblée, méthode pédagogique et évaluation) (Mwasalwiba, 2010).

De ce qui précède, nous nous permettons de partager les conclusions retenues par Alain Fayolle et Heinz Klandt (2006) ainsi que par la Commission européenne (2002) quant à l'objectif de l'éducation entrepreneuriale qui renvoie au développement de compétences transversales requises tout le long de la vie sans pour autant se focaliser sur la création des nouvelles entreprises : « tout programme pédagogique ou processus de formation aux

comportements et compétences entrepreneuriales, qui supposent le développement de *certaines qualités personnelles* ». (Alain Fayolle et Heinz Klandt (2006).

2.2.2. Débat théorique autour du caractère inné ou acquis de l'entrepreneuriat :

Souvent, en abordant l'entrepreneur, nous nous prolongeons dans cette ambivalence du caractère inné ou acquis de l'entrepreneuriat qui a suscité un grand débat pendant des décennies. Ainsi, le paradigme ayant largement défendu le caractère inné de l'entrepreneur considère que « l'entrepreneur est né avec un sixième sens, une capacité intuitive à entreprendre et à réaliser des actions spectaculaires. » (Fayolle, 1999). Selon ce paradigme, les entrepreneurs possèdent des traits psychologiques particuliers leur permettant d'exceller dans leur expérience entrepreneuriale « l'entrepreneur a des caractéristiques psychologiques uniques (valeurs, attitudes, besoins) qui le guident » (Fayolle, 1999). Les chercheurs appartenant à ce paradigme continuent à affirmer qu'être entrepreneur est une question de talent, de tempérament et que ces deux traits de personnalité ne peuvent pas être appris (**Thompson, 2004**). Ce constat réitère ce qui a été soulevé auparavant par J.W. Carland et al. : "Who is an entrepreneur ? Is a question worth asking" à la fin des années 80 ».

D'un autre côté, on trouve le paradigme ayant réfuté ce raisonnement « W.B. Gartner : "Who is an Entrepreneur ? Is the Wrong Question », en arguant qu'entreprendre, à l'évidence, peut être appris à l'instar des autres disciplines comme la médecine et l'avocat quoique les traits de personnalité et les caractéristiques psychologiques des professionnels exerçant dans ces domaines puissent les aider à exceller dans leurs domaines de compétence (**Hindle, 2007**). Donc, si le premier paradigme était catégorique dans l'affirmation du caractère inné et naturel de l'entrepreneuriat (Boutillier & Uzunidis, 1999), en considérant ce dernier comme « non enseignable, car ne pouvant relever d'une démarche optimisée et reproductible à l'infini » (Danvers. 2003), l'autre paradigme n'était pas vraiment convaincu de cette idée (Neunreuther, 1979 ; Vesper, 1987 ; Gibb, 1993 ; Bruyat, 1994 ; Déry et , 1994 ; Kuehn, 1995 ; Fayolle, 1998 ; Lee et , 1998 ; Saporta et , 1999 ; Sénicourt et al., 2000 ; Kuratko, 2003) dans la mesure où «Aujourd'hui, on ne peut considérer que les qualités entrepreneuriales sont exclusivement innées. D'aucuns ne diraient aujourd'hui qu'entreprendre est inné et naturel », du fait que l'entrepreneuriat comme n'importe quelle discipline peuvent être enseignés (Tounès A., 2001).

Cette affirmation de Tounès ne fait que corroborer ce qui a été signalé par Drucker auparavant sur ce sujet : « L'entrepreneuriat est une discipline et, comme toute discipline, elle peut être apprise » Drucker 1985. « If you want to become an entrepreneur, you need to learn « how first » Souitaris, Zerbinati, and AL-Laham, 2007. Comme le souligne Drucker, être entrepreneur n'est pas du miracle et il n'a rien à avoir avec la magie, il s'agit plutôt d'un processus d'apprentissage qui s'initie par des formations "Most of what you hear about entrepreneurship is all wrong. It's not magic; it's not mysterious; and it has nothing to do with genes. It's a discipline and, like any discipline, it can be learned." Peter F. Drucker. Ceci a été confirmé également par Kuratko « Business educators and professionals have evolved beyond the myth that entrepreneurs are born not made" (**Kuratko, 2005**). Toutefois, il convient de souligner que le fait d'apprendre à entreprendre selon les méthodes éducatives les plus appropriées ne peut garantir à elles seules la réussite des candidats dans le lancement de leurs projets entrepreneuriaux (Fayolle, 2017).

Pour conclure ce paragraphe, nous nous permettons de soutenir l'idée qu'on ne naît pas entrepreneur, mais on le devient grâce à un processus de formation et d'apprentissage. Il va sans dire que notre affirmation n'exclue pas bien évidemment la validité de l'hypothèse que l'entrepreneur est aussi la résultante d'une combinaison de caractéristiques innées et acquises.

3. Éducation entrepreneuriale : Évolution historique et contexte marocain :

Face au besoin croissant de faire face à la crise économique et sociale, le besoin en formation entrepreneuriale s'est exprimé au départ au niveau universitaire, notamment pour la population inscrite en formation professionnelle avant d'élargir le public ciblé aux étudiants inscrits dans les facultés de gestion. Ensuite, ce besoin a été ressenti également par d'autres étudiants inscrits dans d'autres disciplines, voire même les cycles primaires (Pépin, 2011b, 2011a ; Champy-Remoussenard, 2012 ; Verzat et Toutain, 2013).

Il convient de souligner que le premier cours en entrepreneuriat a été prodigué aux USA à Havard en 1947 tandis que le démarrage des formations et de recherches en entrepreneuriat ne s'est déclenché qu'à partir des années 1970 avant de s'accélérer à partir des années 1980 (Katz, 2003 ; Kuratko, 2005). C'est ainsi que les formations en entrepreneuriat ont pris d'ampleur durant la période située entre 1794 et 1994 ((Gartner, Vesper, 1994)) et (Gorman, Hanlon, King (1997)).

Aujourd'hui, l'enseignement de l'entrepreneuriat est présent aux quatre coins du monde et se fait à tous les niveaux au sein de différents cadres institutionnels et disciplinaires (Kuratko, 2005 , Caroline Verzat& al 2019). Il devient un élément clé dans les stratégies éducatives de plusieurs pays (Hytti and O'Gorman, 2004).

Le Maroc ne fait pas l'exception dans ce domaine étant donné que plusieurs initiatives ont été mises en place ces dernières décennies par le gouvernement marocain en vue de booster chez les jeunes des attitudes favorables envers l'entrepreneuriat. Ainsi, suite à une étude effectuée conjointement en 2023, par la Banque africaine de développement (BAD) à travers l'Initiative régionale pour l'Afrique du Nord Entrepreneurship Innovations and Advice (EInA) et du Ministère de l'Économie et des Finances (MEF) à travers la Direction du Trésor et des Finances Extérieures (DTFE), il ressort que la dynamique économique dépend de la dynamique entrepreneuriale « pour absorber au moins une partie des 5,4 millions de jeunes qui entreront dans la population en âge de travailler d'ici 2035, il sera nécessaire de repenser le modèle de croissance économique des deux dernières décennies, intensif en capital, qui n'a pas pu générer suffisamment d'emplois. Pour réaliser les ambitions du Nouveau Modèle de Développement (NMD), l'économie marocaine devra créer annuellement environ 310 000 à 445 000 emplois, dont au moins deux tiers à travers les TPME ». La même étude met en relief le manque à gagner en termes de compétences entrepreneuriales suite au manque d'éducation constaté dans le profil de l'entrepreneur marocain et qui implique un faible niveau de productivité « Moins de 15% des entrepreneurs ont un diplôme universitaire ou de formation professionnelle. Plus de 20% des entrepreneurs ne sont jamais allés à l'école, 25% ont seulement un niveau d'éducation primaire, et 40% ont un niveau secondaire qualifiant (16%) ou collégial (24%) ». Ce constat s'inscrit en droite ligne avec la vision de sa Majesté le Roi Mohammed VI tel qu'elle est traduite dans le discours Royal « L'éducation représente un passage obligé, une condition nécessaire au processus de maturation qui amène une personne à cultiver son esprit critique et sa volonté de s'améliorer, pour pouvoir, le moment venu, reconnaître et saisir une opportunité économique, technologique ou sociale. Dès lors, il nous revient de fournir aux générations futures une éducation qui dépasse la simple "accumulation transmission" pour, au-delà, valoriser la créativité, la réactivité et l'inventivité ».

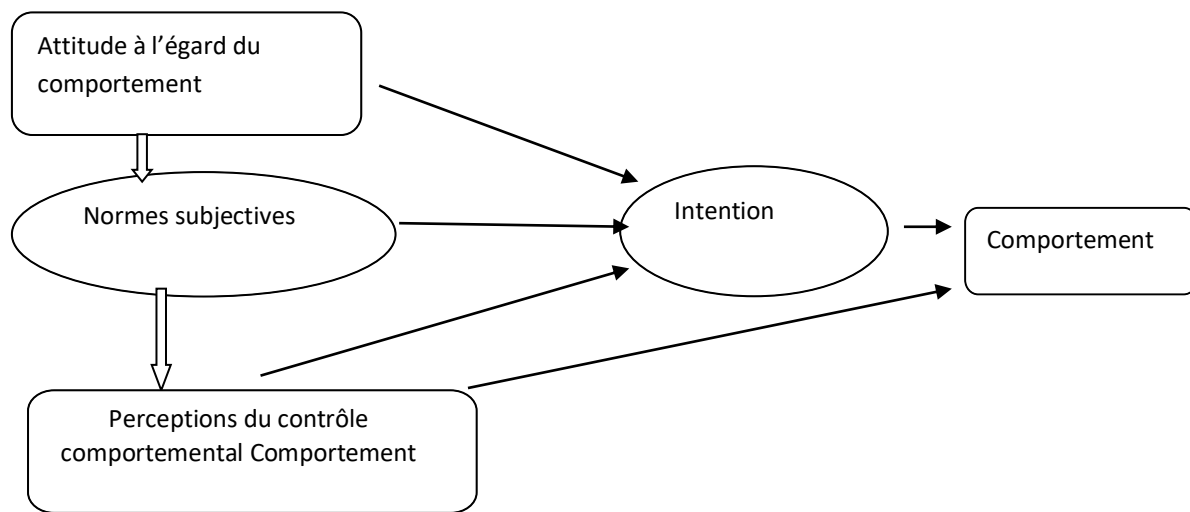
4. L'impact de l'éducation entrepreneuriale sur l'intention entrepreneuriale:

Nombreuses sont les recherches scientifiques ayant étudié l'impact de l'éducation entrepreneuriale sur la stimulation de l'intention entrepreneuriale et l'esprit d'entreprendre en s'y sensibilisant les étudiants non seulement au stade de l'enseignement supérieur, mais plutôt au stade primaire (Fayolle, 2001, 2013 ; Fayolle et al, 2005 ; Emin, 2004 ; Tounes, 2003 ;

Boissin, et al, 2005 ; Boissin et Emin, 2006 ; Boissin et Bienfait, 2011 ; Graevenitz et al, 2010 ; O'connor, 2013 ; Kamariah et al, 2015 ; Abbes et al, 2016). Il va sans dire que certaines recherches ont essayé de justifier comment l'éducation entrepreneuriale peut contribuer de façon significative à promouvoir les attitudes et les aptitudes entrepreneuriales requises non seulement dans le milieu professionnel, mais dans la vie sociale en général.

Par ailleurs, la littérature foisonne de modèles entrepreneuriaux sans qu'elle arrive à arrêter un consensus. Sans vouloir chercher l'exhaustivité, nous allons rappeler brièvement les fondements de base du modèle le plus connu, ayant inspiré de nombreux chercheurs pour mener des études sur l'intention entrepreneuriale (Mathieson, 1991 ; Taylor et Todd, 1995 ; Riemenschneider et al. 2003 ; George, 2004 ; Hsieh et al., 2008). Il va sans dire que cette théorie considère que la décision est le résultat d'un comportement qui se situe en amont du processus cognitif et émotionnel et que l'intention d'un individu est influencée par trois variables à savoir l'attitude envers l'action, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu (Ajzen, 1991).

Figure 1 : Modèle du comportement planifié inspiré et adapté des travaux d'Ajzen (1991,p.182)



Source : Mohamed Karim KEFI et Dominique BARUEL BENCHERQUI « RIMHE, Revue Interdisciplinaire Management et Humanisme n°7 - mai/juin/juillet 2013 ».

Selon la théorie du comportement planifié d'Ajzen, tout comportement se traduit d'abord par une intention de réaliser ce comportement. Cette intention résulte de l'injonction de trois variables à savoir les attitudes favorables envers ce comportement, des croyances subjectives et un sentiment de contrôle (Ajzen). Ce sentiment de contrôle se traduit soit par le « locus of control » soit par « self efficacy » (Bandura). Ainsi, Krueger et al, (2000) ; Tounès, (2003) ; Kolvereid et Isaksen, (2006) affirment que la création d'entreprise correspond à un processus intentionnel. De ce fait, l'étude d'un futur comportement de création d'entreprise est indissociable de l'intention qui anime l'individu quant à la manifestation de ce comportement. Force est de constater que l'intention entrepreneuriale est largement discutée entant que variable dépendante par un certain nombre de chercheurs comme (Boyd et Vozikis (1994), Shapero (1975), Sokol (1982),Davidsson (1995), Peterman et Kennedy, 2003 ; Souitaris et al., 2006 ; Tkachev et Kolvereid, 1999, Boissin et Emin, 2006 ; Fayolle et Gailly, 2004 ; Linan, 2004 ; Tounes, 2003). Ces chercheurs ont testé empiriquement la validité de l'hypothèse de causalité pouvant exister entre l'intention entrepreneuriale et l'enseignement entrepreneurial entant que variable indépendante. D'autres chercheurs ont souligné l'importance de tenir compte dans la mesure de cette relation d'autres variables modératrices notamment le temps (Baron et Kenny, 1986), étant donné que cette intention peut, comme précisé par Fayolle, éroder dans le temps.

De surcroît, l'intention conjuguée avec d'autres facteurs favorables peut constituer un bon antécédent du comportement entrepreneurial. Néanmoins, ceci ne veut pas dire que dès lors qu'un individu dispose de l'intention, il aura un comportement favorable à l'entrepreneuriat.

Aujourd'hui, on ressent davantage l'importance d'intégrer l'éducation entrepreneuriale dans les programmes éducatifs en raison de l'importance de l'entrepreneuriat entrant que le facteur déterminant dans la croissance, l'employabilité (Wong et al., 2005), la création de la valeur sociale et la contribution au bien public (Volkman et al., 2009, Austin et al., 2006).

De ce fait, l'éducation entrepreneuriale se présente aujourd'hui comme une réponse efficace aux défis du monde actuel (l'incertitude, la complexité et la globalisation) qui exigent auprès des individus et des organisations qu'ils soient dotés de compétences entrepreneuriales importantes pour y vivre (Gibb, 2002). L'éducation entrepreneuriale vise à promouvoir aussi bien l'esprit d'entreprise que l'esprit d'entreprendre. Elle permet donc aux étudiants de prendre leur carrière entre leurs mains, d'influencer leur avenir, de mieux comprendre les interactions multidisciplinaires et d'injecter de nouvelles opportunités de création de valeur. Toutefois, malgré cette importance accordée à l'éducation entrepreneuriale qui l'a propulsé à un niveau supérieur dans l'enseignement, elle demeure insuffisante pour l'intégrer tant que discipline à part entière, à généraliser sur tous les niveaux scolaires (Mwasalwiba, 2010). Cette situation peut s'expliquer principalement par la résistance d'un certain nombre des enseignants qui continuent à refuser d'adhérer à cette vision puisqu'ils voient dans l'intégration de l'entrepreneuriat dans l'enseignement une menace et l'autre face ingrate du capitalisme « the ugly face of capitalism » (Johannisson, 2010, p.92).

Dans la même veine, « Why entrepreneurial education is relevant ? » constitue une question dont on a souvent essayé d'apporter des éléments de réponse et ce, dans le cadre d'une définition étroite du terme de l'entrepreneuriat, en orientant les études empiriques vers des études quantitatives ou qualitatives ayant pour objet de mesurer l'impact de cette éducation entrepreneuriale en termes, soit de nombre des entreprises créées ou de l'intention de créer de nouvelles entreprises.

Toutefois, il est à signaler que presque nul les études empiriques qui se sont focalisées sur les effets de l'éducation entrepreneuriale sur le développement des compétences entrepreneuriales nécessaires pour la création de la valeur sociétale (Moberg, 2014a, Nakkula et al., 2004). Cette voie constitue une réelle perspective pour d'éventuelles recherches scientifiques dans le futur.

À cet effet, il y a lieu de considérer que toute politique du développement de l'éducation entrepreneuriale doit s'orienter vers deux grands objectifs qui, loin d'être opposés, suivent la même logique. Il s'agit en premier lieu de promouvoir la création d'entreprises et d'inculquer en second lieu l'esprit d'entreprendre ou ce qu'on appelle autrement l'« acculturation » (Hytti, 2002 ; Hytti et O'Gorman, 2004 ; LégerJarniou, 2008, 2012). Par acculturation, nous entendons un processus d'apprentissage qui consiste à développer une culture entrepreneuriale chez les jeunes étudiants de façon à les rendre proactifs, autonomes et responsables aussi bien dans la sphère personnelle que professionnels (Roland CONDOR, Virginie HACHARD, 2014). Aussi, convient-il de rappeler que le fait de former de jeunes étudiants à la création d'entreprise sans se soucier de l'aspect relatif aux valeurs humaines (l'engagement, la prise de risque, la créativité, la prise d'initiative, ...) reviendrait à préparer des techniciens déshumanisés (Gibb, 1987, 1999).

5. Evaluation des effets de l'éducation entrepreneuriale sur l'entrepreneuriat :

Si les décideurs économiques et politiques plaident pour la mise en place de la formation en entrepreneuriat, ils attendent forcément des résultats concrets en termes de création

d'entreprises et de promotion d'emploi. Toutefois, la présence d'un décalage temporel entre la date de formation et la date de passage à l'acte entrepreneurial rend l'évaluation d'une tâche délicate sans oublier d'évoquer le nombre réduit des indicateurs pertinents utilisés lors de cette évaluation. Aussi, convient-il de souligner que plusieurs indicateurs sont soumis à des effets retardés (Block et Stumpf 1992) et que l'indicateur « création d'entreprise » à titre d'exemple, comme l'affirme Fayolle (2004), ne peut être mesuré pendant ou immédiatement après la formation d'autant plus que la création d'entreprise en tant que processus constitue un parcours long nécessitant de temps.

Dans ce sens, Hytti (2002) explique que l'évaluation des programmes doit être effectuée, eu égard les objectifs tracés. Autrement dit, on ne peut se prononcer sur l'efficacité et l'efficience d'un programme de formation donné sans tenir compte de ses objectifs. A noter également que la variété des objectifs pédagogiques, des publics, des contenus, des profils d'enseignants, des approches et des méthodes pédagogiques renforce le caractère aléatoire des études empiriques effectuées, remettant en cause une éventuelle capitalisation des résultats. D'autant plus que le choix d'un indicateur et comment la mesurer constitue aussi une contrainte qui vient s'ajouter aux difficultés précitées (Fayolle, 2004).

Ceci étant et à travers un état de lieu effectué sur les différentes recherches empiriques ayant pour objet d'étudier l'impact de la formation en entrepreneuriat sur l'intention ou l'esprit d'entreprendre, il ressort des conclusions contradictoires. Certaines études ont confirmé la présence d'une relation de causalité entre les deux variables tandis que d'autres études ont réfuté l'existence de cette relation. À titre d'exemple, H.Oosterbeek (2010) et ses collègues montrent que le niveau d'intention entrepreneuriale d'un groupe d'étudiant ayant bénéficié d'une formation en entrepreneuriat baisse au fur et à mesure qu'on avance dans cette formation tandis que N. Nicolaou (2008) et ses collègues remettent en cause l'hypothèse de la présence d'une relation positive entre l'éducation et l'intention entrepreneuriale, en mettant l'accent sur l'importance d'autres variables comme les variables génétiques et environnementales (Fayolle, 2011).

Force est de constater que la plupart des études empiriques ayant pour objet l'évaluation des effets de l'éducation entrepreneuriale sur le développement de l'entrepreneuriat suppose que l'entrepreneuriat est un comportement planifié et se sont inspirées en conséquence du modèle théorique du comportement planifié (Theory of Planned Behavior), développé dans le domaine de la psychologie par (Ajzen, 1991, Bandura, 1997, Krueger et al., 2000). Selon cette théorie, on suppose qu'une éducation entrepreneuriale réussie agit favorablement sur les attitudes et les intentions des étudiants pour voir dans l'entrepreneuriat un comportement souhaité. Selon certains chercheurs, les résultats de ces études ont été peu consultés (Lautenschläger and Haase, 2011) étant donné que dans la réalité, le processus entrepreneurial n'est pas linéaire ((Sarasvathy and Dew, 2005), ce qui suppose que les attitudes, les intentions et les comportements interagissent de façon dynamique et itérative.

En conséquence, ces études n'ont permis ni d'affirmer ni de réfuter la présence de ce lien entre ces variables. Ainsi, la difficulté majeure inhérente à la démarche adoptée par les chercheurs réside dans le fait de justifier que l'éducation entrepreneuriale a réussi effectivement d'agir favorablement sur le changement du comportement des étudiants pour voir dans l'entrepreneuriat une alternative de carrière possible. Aussi, convient-il de souligner que la création d'entreprise constitue un processus qui peut prendre plusieurs années avant d'être qualifié comme un projet réussi ce qui rend vraiment difficile le fait d'isoler le rôle de cette éducation entrepreneuriale dans la contribution de cette réalisation (Fayolle et al., 2006). Néanmoins et en dépit de ces difficultés, certains chercheurs continuent à affirmer la contribution de l'éducation entrepreneuriale dans l'apparition et le développement des comportements entrepreneuriaux des étudiants (Kolvereid and Moen, 1997, Menzies and Paradi, 2002, Charney and Libecap, 2000).

Dans la même veine, il convient de noter que dans le cadre de l'évaluation de l'impact de l'éducation entrepreneuriale et contrairement aux études qualitatives, les résultats obtenus par la plupart des études quantitatives ont été perçus avec réserves en raison des difficultés des enquêtes de terrain (Pittaway and Cope, 2007, Oosterbeek et al., 2008, Mentoer and Friedrich, 2007 Neck and Greene, 2011, Barr et al., 2009, Surlemont, 2007, Mueller, 2012). De ce fait, ce constat nous motive à proposer de perfectionner et d'affiner davantage les méthodes déployées dans cette évaluation afin de fournir aux enseignants des recommandations pertinentes et efficaces. Cela nous motive également à soutenir l'idée de combiner, lors de cette évaluation, entre les méthodes quantitatives et qualitatives et ce, dans le but de garantir un effet de synergie et de mieux répondre au comment, quand et pourquoi l'éducation entrepreneuriale entraîne les effets souhaités en termes d'entrepreneuriat, dans le sens étroit et large du terme.

Par ailleurs, comme le souligne Fayolle (2008), l'entrepreneuriat semble être établi d'une manière pérenne, mais en réalité et en sus des défis épistémologiques et théoriques, d'autres défis d'ordre pédagogique demeurent présents. L'objectif de la section suivante est d'exposer les pédagogies actives les plus utilisées en mettant en relief leur pertinence selon le contexte dans lequel elles sont utilisées.

6. Éducation entrepreneuriale : une approche par compétences.

Il est indubitable que les débats politiques et scientifiques sur l'enseignement entrepreneurial ne datent pas d'aujourd'hui, mais ils résultent par contre des mutations économiques et sociétales en gestation depuis des décennies (la crise des subprimes en 2008, récession économique, prolifération du chômage,...). Ces mutations interpellent les acteurs de l'enseignement pour renoncer à leurs pratiques routinisées (prédominance des cours magistraux et des études de cas) (Bécharde et Toulouse (1991) et investir dans une réforme globale en adoptant de nouvelles méthodes pédagogiques qui sont orientées au départ vers les capacités transférables (pédagogie de maîtrise ou pédagogie par objectifs) et ensuite vers le développement de compétences (pédagogie active, learning by doing,...)(Alain Fayolle, Caroline Verzat, 2009). À cet effet, P.Perrenoud affirme que l'école dans sa forme traditionnelle prépare plus à l'école qu'elle ne prépare à la vie (De Lièvre Bruno & al,2008).

Ceci étant, une question continue à être posée par de différents chercheurs et pédagogues : « comment réussir une éducation entrepreneuriale ? ». En essayant d'apporter des éléments de réponse à cette question, plusieurs chercheurs en éducation entrepreneuriale s'accordent sur l'idée que le seul moyen d'apprendre à être entrepreneur consiste à apprendre par sa propre expérience (Minniti and Bygrave, 2001, Dalley and Hamilton, 2000, Young and Sexton, 1997, Gibb, 1997). Ces chercheurs affirment que si learning by doing or direct observation constituent des méthodes qui s'inscrivent bel et bien dans cette logique, il demeure néanmoins un vrai besoin dans la détermination des compétences entrepreneuriales que les étudiants doivent acquérir durant ce processus d'apprentissage. Aussi, convient-il de souligner que les enseignants sont tenus de se débarrasser de leur pratique caduques au profit de ces nouvelles pédagogies actives qui permettent aux étudiants, dans un processus itératif, d'assumer l'entière responsabilité de leur apprentissage et de contribuer de façon significative dans l'identification des opportunités ou la résolution des problèmes qui se présentent dans le monde réel de l'entrepreneuriat.

Ceci étant, nous reprochons souvent aux méthodes pédagogiques en entrepreneuriat le fait d'être guidées par l'objectif de la création d'entreprise (Hytti, 2002 ; Hytti et O'Gorman, 2004 ; Gibb, 2002). Ces méthodes sont dominées en premier lieu par les cours magistraux. Les études de cas et les simulations arrivent par la suite (Hytti 2002, Bennett (2006). Cette prééminence en faveur des méthodes traditionnelles malgré l'évolution des objectifs s'explique particulièrement par la résistance des établissements d'enseignement d'adhérer au

changement (Verzat 2012). À cet effet, Chambard 2020 proclame que le fait de parer à cette résistance devient une préoccupation majeure des pouvoirs publics. Ces derniers recommandent une « réorganisation de l'enseignement supérieur » en vue de réussir la transformation « d'une professionnalisation à l'université à une professionnalisation de l'université » (p. 15). Autrement dit, il s'agit en quelques sortes de repenser les transformations pédagogiques au-delà d'une simple digitalisation ou outillage technologique, mais plutôt un chamboulement paradigmatique et culturel dans ce champ.

Aussi, convient-il de souligner que selon des études effectuées par Hytti (2002) et Bennett (2006), il ressort que les méthodes pédagogiques varient en fonction des objectifs tracés (acculturation ou préparation à la création d'entreprise), la population ciblée et la nature du projet (réel ou virtuel). Dans ce sens, Verzat et Toutain considèrent que les méthodes pédagogiques proposées dans le cadre de l'enseignement entrepreneurial doivent s'adapter en fonction des finalités tracées et des populations choisies. De surcroît, les méthodes pédagogiques ont tendance à s'opposer selon que les finalités des processus entrepreneuriaux soient axées sur les personnes (sensibilisation, prédisposition, formation) ou sur les projets (incubation) Verzat et Toutain (2015. P30). À titre d'exemple, Verzat (2012) montre « que l'apprentissage par confrontation des étudiants à des situations problèmes motivantes est particulièrement pertinent en entrepreneuriat » (p. 47). Aussi, convient-il de souligner que les méthodes pédagogiques doivent se doter de nouveaux dispositifs permettant aux étudiants d'être placés dans des contextes réels d'entrepreneuriat. À titre d'exemple, le dispositif d'observation-conseil (Roland CONDOR, Virginie HACHARD, 2014) permet aux étudiants d'être exposés à des situations d'observation des entrepreneurs aguerris, véhiculant des images positives à l'égard de leurs expériences entrepreneuriales (Gibb (2002), de tirer profit de leurs compétences et expériences et de s'imprégner des attitudes favorables à l'entrepreneuriat (Gay Anger et Hachard, 2011).

À cet effet, il est recommandé de concevoir l'éducation entrepreneuriale selon un modèle de progression en trois étapes. La première étape qui concerne le niveau d'éducation primaire (école primaire), consiste à mettre en place une approche intégrée faisant de l'entrepreneuriat non seulement une matière à part à enseigner, mais une démarche intégrée dans tout le programme, permettant aux apprenants d'être des vrais acteurs actifs dans leur processus d'apprentissage (Lackéus, 2013). La deuxième étape est destinée au niveau éducatif secondaire (lycée) et s'inscrit dans la logique de continuité de la démarche intégrée, en se focalisant davantage sur des connaissances théoriques et pratiques, en relation avec le domaine de l'entreprise. Il s'agit d'intégrer également à ce niveau d'apprentissage l'acquisition des valeurs et des attitudes entrepreneuriales comme la persévérance et le risque d'échec (Dwerryhouse, 2001). Dans la troisième étape, l'éducation entrepreneuriale est centrée davantage sur le développement des compétences entrepreneuriales de façon à permettre aux apprenants de savoir comment agir de façon entrepreneuriale et être en mesure de contribuer à la création de la valeur au sein de la société et dans tous les domaines de la vie. Au fur et à mesure que l'éducation entrepreneuriale s'approche à sa fin, le contenu du programme doit se focaliser davantage sur l'intention entrepreneuriale et l'esprit d'entreprendre afin de permettre aux apprenants de voir dans l'entrepreneuriat non seulement une alternative de carrière possible, mais aussi un facteur déterminant dans la création de richesse et la dynamique socioéconomique (Williams Middleton, 2013, Lundqvist, 2014).

7. Conclusion :

Notre contribution a pour objectif d'établir une passerelle entre le monde de l'éducation et

celui de l'entrepreneuriat et de se présenter en conséquence comme un cadre de réflexion pour le choix d'une stratégie éducative réussie et une pédagogie efficiente susceptible de favoriser la promotion de l'intention entrepreneuriale, l'esprit d'entreprendre et les autres compétences transversales, de permettre aux apprenants d'être en mesure non seulement de transformer leurs idées créatives ou/et innovantes en acte entrepreneurial, mais aussi de contribuer de façon dynamique à l'inclusion sociale, l'employabilité et la création de la valeur dans tout les domaines de la vie et de la société dans son ensemble.

Si aujourd'hui, la question « est ce que l'entrepreneuriat peut être enseigné ? » devient dépassée, compte tenu de la profusion des initiatives scientifiques ayant essayé d'apporter des éléments de réponses à cette question, d'autres questions relatives à la stratégie éducative mise en œuvre (le pourquoi), au choix de la pédagogie adoptée (le comment), aux mesures de suivi et d'évaluation (quand) présentent, par contre, de vrais challenges dans le domaine de la recherche scientifique (Caroline Verzat, Saulo Dubard Barbosa, 2019) et ouvrent la voie à d'éventuelles pistes de réflexion.

En effet, avec une telle ambition, il est bien évident que le fort intérêt accordé actuellement à l'éducation à l'esprit d'entreprendre traduit les préoccupations majeures, clairement manifestées dans les discours des acteurs politiques, économiques et éducatifs. Néanmoins, il y a lieu de constater une variété des programmes de formations dispensées dans le domaine de l'entrepreneuriat qui résulte de la variété des objectifs pédagogiques, des publics, des contenus, des profils d'enseignants, des approches et des méthodes pédagogiques adoptées (Vesper, Gartner (1997) et Block et Stumpf (1992)).

Aussi, convient-il de souligner qu'une pédagogie entrepreneuriale prouve sa légitimité grâce à son efficience, son efficacité et à ses implications pour développer chez les étudiants les compétences entrepreneuriales qui leur permettront d'agir dans de multiples situations de la vie, qu'elles se réfèrent au monde du travail ou non (Gibb, 1993). Toutefois, identifier et définir ces compétences entrepreneuriales demeure une tâche difficile en raison d'une part du caractère polysémique du concept « compétence » qui se réfère à des dimensions multiples en relation avec le domaine de l'action et d'autre part, en raison de la conceptualisation elle-même du qualificatif « entrepreneuriale » qui revoit à la présence d'une panoplie des paradigmes ayant étudié ce phénomène de l'entrepreneuriat sous différentes approches.

Références

- (1). Ait Dahmane.K (2021) « Innovation pédagogique et besoins de formation des enseignants: enjeux et perspectives ». Multilinguales Numéro spécial | 2021.
- (2). Audet. J, Riverin. N, Tremblay.M (2005) « L'influence de la culture d'un pays sur la propension entrepreneuriale de ses citoyens : Le cas du Canada » Cahier de recherche no 2005-12.
- (3). Bécharde.J, Gergoire. D (2009) « Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat : modèle et illustrations » Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation | « Revue de l'Entrepreneuriat » 2009/2 Vol. 8 | pages 35 à 56.
- (4). Bellanca.S, Colot.O (2014) « Motivations et typologie d'entrepreneurs, une étude empirique belge » revue des sciences de gestion 2014
- (5). Ben nasra. K ; Boujelbene.Y (2014) "Assessing the impact of entrepreneurship education" Procedia - Social and Behavioral Sciences 109 (2014) 712 – 715.
- (6). Boissin. J, Chollet.B, Emin.S (2009) « Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants : un test empirique. M@n@gement 2009/1 (Vol. 12), pages 28 à 51.

- (7). Borlandi.M (2020), « L'individualisme méthodologique défendu par Raymond Boudon », Revue européenne des sciences sociales, 58-1 | 2020, 239-266.
- (8). Chabaud.D, Sammut.S, Degeorge.S (2017) « De l'intention à l'action entrepreneuriale : antécédents, écarts et chaînons manquants » Revue de l'Entrepreneuriat 2017/3-4 (Vol. 16), pages 7 à 15.
- (9). Cros.F (1997) « L'innovation en éducation et en formation ». Revue française de pédagogie, volume 118, 1997. L'école élémentaire. pp. 127-156.
- (10). David Edgerton (2013) « Quoi de neuf ? » Collection : L'Univers historique. Éditeur. Le Seuil. pages 243 à 267.
- (11). Degeorge. J (2015) « Méthodologie qualitative et processus : deux frontières de la recherche en entrepreneuriat ». Revue de l'Entrepreneuriat 2015/1 (Vol. 14), pages 7 à 13.
- (12). Fayolle.A (2006) « Entrepreneuriat » livre management sup 3ème édition.
- (13). Germain.O, Cadieux. L, Denis.U « Management & Avenir 2009/5 (n° 25), pages 36 à 54 ».
- (14). Giger. J (2008) « Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement : théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié » l'année psychologique 2008/108-1/ P 107-131
- (15). Hartley.J, Rashman.L (2018) « L'innovation et l'apprentissage interorganisationnel dans le contexte de la réforme du service public » Revue Internationale des Sciences Administratives 2018/2 (Vol. 84), pages 241 à 260.
- (16). Janssen.F, Surlemont.B (2016) « Entreprendre, Une introduction à l'entrepreneuriat » 2016 page 29 à 38.
- (17). Kuhn.T (1972) «The structure of scientific revolutions». The University of Chicago Press, Flammarion, 1972
- (18). Kuratko. Donald. F (2017) « Entrepreneurship, theory, practice tenth edition.”
- (19). Omrane.A, Fayolle.A, Zeribi.O (2011) « Les compétences entrepreneuriales et le processus entrepreneurial : une approche dynamique » La Revue des Sciences de Gestion 2011/5 (n° 251), pages 91 à 100.
- (20). Schmitt.C (2019) « Une approche centrée sur l'entrepreneur » Entrepreneuriat (2019), pages 29 à 47.
- (21). Tounès.A (2001) « un cadre d'analyse de l'enseignement de l'entrepreneuriat en France » N 03-69 Université de Rouen 2001
- (22). Tounès.A (2006) « L'intention entrepreneuriale des étudiants : le cas français ». Dans La Revue des Sciences de Gestion 2006/3 (n°219), pages 57 à 65.
- (23). Yamakawa.Y, McKone-Sweet. K , Hunt.J et Greenberg.D (2016) « Expanding the Focus of Entrepreneurship Education: A Pedagogy for Teaching the Entrepreneurial Method” Journal of Business and Entrepreneurship, 27(2),19-46.
- (24). Zineelabidine.M ; Hassainate.M ; Hammouci.M (2018) « L'Intention Entrepreneuriale : Revue de Littérature & Thématiques d'Analyses » international journal of business and economie strategy volume 9 p 7-22.