



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Université Abderrahmane Mira-Béjaia

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Département des Sciences Sociales

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Sociologie de l'organisation et du travail.

Thème de la recherche :

**La formation de l'entrepreneuriat et son effet sur
l'émergence des initiatives entrepreneuriales
-Start-up-chez les jeunes**

Cadre de l'étude : Université de Béjaïa (BLEU).

Réalisé par :

Zohra Elias.

Encadré par :

Karima Belkacem.

Année universitaire: 2019/2020.

Note importante :

II EST IMPORTANT DE SIGNALER QUE CE PROJET DE RECHERCHE DE FIN D'ETUDE A ETE REALISE DURANT LA PANDEMIE DU CORONAVIRUS (COVID-19) ; TOUTE FOIS, IL SE PEUT QU'IL EST Y'EST UNE ANOMALIE DANS LE PROCESSUS DE L'ELABORATION ET DE L'INTERPRETATION DE CE TRAVAIL, A LA FOIS SUR LE PLAN FORME ET CONTENU, NOTAMMENT DANS LA PHASE DU TERRAIN.

PRIERE DE PRENDRE EN CONSIDERATION CETTE NOTE.

REMERCIEMENTS ET DÉDICACES :

Ce projet de fin d'étude n'aurait pas été possible sans l'encadrement et le soutien des personnes, auxquelles je dédie et j'exprime mon entière gratitude et reconnaissance.

Mes sincères remerciements vont directement à mon encadreur Madame Karima Belkacem pour ses conseils avisés, ainsi qu'à ma famille notamment mes parents pour tous leurs encouragements indéfectibles.

Je ne pourrais passer sous silence, sans remercier toute personne ayant contribué de près ou de loin à la complétion de ce modeste travail de recherche.

“Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn”

Benjamin Franklin

Sommaire

Note importante.....	2
Remerciements et Dédicaces	3
Introduction Générale	6
Préambule.....	7
I/. Partie théorique : cadre conceptuel et cadre méthodologique	9
Chapitre I : problématisation de l'objet d'étude.....	10
1. Raisons du choix du thème.....	11
2. Objectifs et perspectives de la recherche	12
3. Problématique et positionnement épistémologique	13
4. Etudes antérieures	14
5. Construction des hypothèses	18
Chapitre II : fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat: des apports et des limites.....	19
Introduction	20
1/.La notion d'entrepreneuriat et d'entrepreneur : analyse autour des principaux paradigmes.....	21
2/.L'émergence d'un paradigme porté sur le processus entrepreneurial.....	29
3/.De diverses manifestations illustrant l'entrepreneuriat.....	30
Conclusion.....	35
II/. Partie pratique : Terrain et champs d'intervention.....	36
Introduction.....	37
1. Méthodologie de la recherche.....	38
2. Articulation des composantes de la recherche.....	39
3. Méthodologies adoptées.....	40
4. Terrain de l'application de la recherche.....	41
5. Construction de la recherche.....	41
6. Conclusion Générale.....	148
7. Résumé.....	149
8. Abstract.....	150
9. Limites de la recherche.....	150
10. Bibliographie.....	151
11. Liste des figures.....	179
12. Liste de tableaux.....	180
13. Liste de graphique.....	181

Introduction générale

Au cours des dernières années, l'intérêt des chercheurs s'est de plus en plus concentré sur le rôle de l'entrepreneuriat dans le développement économique des nations¹. Que ce soit des points de vue politique, social, économique ou pédagogique, le développement de l'entrepreneuriat constitue un élément clé de divers programmes d'éducation (Solomon, Weaver, & Fernald, 1994). Or, si l'entrepreneuriat concerne l'action humaine visant la génération de valeur (Seymour, 2012), cela signifie que la dynamique entrepreneuriale est rattachée au milieu social par une expérience et un savoir-faire (Boutillier & Uzinidis, 1999). Il semble donc que les établissements d'enseignement de l'entrepreneuriat peuvent avoir un impact sur cette expérience et ce savoir-faire.

À travers cette recherche, nous souhaitons étudier cette **corrélation**, afin de comprendre l'effet de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur la construction sociale des porteurs de projet et donc nous suggérons une étude sur les expériences acquises pour l'apprentissage entrepreneurial.

Cette introduction a pour objet la présentation du cadre global de cette étude de recherche. Nous reviendrons sur le contexte général de l'enseignement de l'entrepreneuriat qui nous a conduit vers la difficulté de l'entrepreneur à mobiliser des connaissances afin de favoriser la compréhension du contexte et rendre son action plus efficace.

¹ Sur ce point voir le Global Entrepreneurship Monitor (GEM) qui illustre notamment le lien entre l'entrepreneuriat et la croissance économique des pays. Site web : www.gemconsortium.org/.

Préambule :

Dans le plan d'action de la Stratégie de Lisbonne² concernant le savoir et l'innovation, la promotion de l'esprit d'entreprise auprès des jeunes dès l'école constitue l'une des démarches menées par l'Union Européenne. En effet, dès 2000, le Conseil de Lisbonne a inclus l'esprit d'entreprise dans les « nouvelles compétences de base » à acquérir par tout citoyen pour vivre et travailler dans une société fondée sur le savoir³. Cela concerne l'apprentissage tout au long de la vie, la promotion d'aptitudes et d'attitudes entrepreneuriales à tous les niveaux d'enseignement. De plus, Afin de concrétiser ces efforts vers un même but, les propos ont été consolidés dans une définition précise de l'éducation à l'entrepreneuriat : « *Un concept élargi de l'enseignement des attitudes et compétences entrepreneuriales, qui englobe le développement de certaines qualités personnelles sans être strictement focalisé sur la création de nouvelles entreprises; et un concept plus spécifique de formation à la création et à la gestion d'une entreprise* ». (Commission de Communautés Européennes, 2005, p. 12). L'Algérie établit donc comme l'une de ses priorités la promotion de l'intérêt pour l'entrepreneuriat et d'inciter les écoles et les Universités à offrir des programmes allant dans ce sens.

Le monde académique dédié à l'entrepreneuriat doit donc être « *en capacité de répondre à la demande sociétale de diffuser un esprit d'entreprendre auprès des jeunes en favorisant le passage à l'acte* » (Boissin, Fayolle, & Messeghem, 2012, p. 7).

À ce titre, la création et la mise en place de politiques de la part des nations autour de l'entrepreneuriat semblent être récentes. En Algérie, on peut souligner la mise en marche d'actions au niveau politique, scientifique et pédagogique. Parmi elles, la création des Maisons de l'Entrepreneuriat, les incubateurs ... afin que les étudiants passent à l'acte entrepreneurial.

Toutefois, il est possible de constater que l'intérêt pour le domaine a émergé il y a quelques décennies. En effet, les États-Unis se sont historiquement considérés comme les pionniers (Hernandez & Marchesnay, 2008) grâce aux premiers cours d'« *entrepreneurship* » délivrés à Harvard en 1947. À la fin des années 90, le secteur éducatif américain comptait plus de 2200 cours, près de 1600 écoles, 44 journaux académiques et environ 100 centres (Katz J.-A., 2003, p. 284).

En Europe, c'est à partir des années 90 que le nombre d'établissements et de centres de recherche en entrepreneuriat commence à augmenter (Welter & Lasch, 2008, p. 243).

Même si dans des pays comme l'Algérie les premiers enseignements de l'entrepreneuriat datent de très peu.

²La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi a été lancée en 2000 pour adapter l'Europe à la mondialisation. Suite aux changements et aux crises économiques dans le monde, la Commission européenne a décidé de faire quelques ajustements et a créé la Stratégie Europe 2020. Celle-ci cherche fondamentalement à réaliser les objectifs de la stratégie de Lisbonne. Voir notamment : http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/entrepreneurship-2020/index_en.htm

³ En plus de l'aptitude à la lecture, à l'écriture et au calcul, le Conseil de Lisbonne a appelé à y ajouter de nouvelles compétences comme la maîtrise des TIC et l'esprit d'entreprise. (Commission de Communautés Européennes, 2005)

Le sujet a attiré plus d'attention dans les années 2000. Et c'est au 21^{siècle} qu'émergent des politiques gouvernementales plus concrètes qui encouragent de multiples secteurs tant publics que privés à promouvoir l'entrepreneuriat. Par rapport à d'autres nations, les études de Schmitt (2005 (b); 2008 (a)) montrent l'importance que l'entrepreneuriat a acquise au sein de l'Université dans des pays d'Amérique du sud, d'Afrique, d'Europe de l'Est ou d'Asie. C'est le cas du Brésil, du Liban, de l'Algérie, de la Pologne, de l'Iran, du Vietnam ou du Maroc.

Cela nous donne une idée des multiples facteurs de type culturel, économique ou politique pouvant influencer les programmes impartis par les établissements de formation. Le modèle sur lequel ceux-ci s'appuient tient donc une place importante dans l'enseignement.

Les processus de recherche autour des interactions entre les variables influençant le processus d'apprentissage pourraient donc favoriser l'identification de leurs apports à la formation entrepreneuriale et à la conception des politiques, des stages et des stratégies au sein des établissements éducatifs. À ce sujet, les travaux de Gibb (1989) soulignent l'utilité de l'apprentissage par l'action pour la formation entrepreneuriale ainsi que la pertinence de l'envisager comme une pédagogie de formation. Tout cela dans le but de développer des compétences individuelles nécessaires pour la gestion. Dans ce sens, Gregoire et al, (2011, p. 1456) encouragent les chercheurs à envisager simultanément le rôle et les interactions parmi les différentes variables afin de mieux saisir les relations dynamiques entre l'esprit, l'environnement et l'action entrepreneuriale.

D'autres proposent la création de programmes promouvant d'ailleurs le développement du leadership, de l'esprit créatif et de l'innovation (Vesper & McMullan, 1988) et de la tolérance à l'ambiguïté (Ronstadt, 1988).

Nous remarquons, dans la littérature consultée, que l'entrepreneuriat est envisagé du point de vue des paradigmes classiques : l'opportunité d'affaires, la création d'organisation, l'innovation, la création de valeur, l'entrepreneuriat comme une activité à projet. Nous remarquons de même que l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est souvent encadré dans les paradigmes sous lesquels l'entrepreneuriat est envisagé. Selon Verstraete et Fayolle (2005), l'intérêt de ces paradigmes classiques est fixé sur l'obtention de résultats focalisé sur la création d'entreprise. Ce qui peut négliger l'existence d'autres éléments et étapes faisant partie de l'entrepreneuriat et de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Tel que le manifestent Steyaert et Hjorth (2003), les résultats n'offrent pas la possibilité d'être postulés avec certitude car ils dépendent du contexte. Dans ce sens, en montrant les limites de ces paradigmes dans lesquels s'inscrit souvent l'entrepreneuriat, nous souhaitons orienter nos travaux de recherche vers l'enseignement de l'entrepreneuriat en considérant l'environnement autour de l'entrepreneur. Il s'agit de tenir compte du paradigme du processus (Bouchikhi, 1993; Hernandez E.-M., 1999 (a); Schmitt C., 2005 (b); Hjorth & Johannisson, 2009; Landström & Lohrke, 2010) permettant d'adopter des pratiques d'enseignement qui concernent les expériences, les besoins d'apprentissage et les aspirations de l'entrepreneur.

Partie théorique :
Cadre conceptuel et
méthodologique

Chapitre I :

Problématisation de

l'objet d'étude.

1/ Raisons du choix du thème :

¶ Raisons subjectives :

Plusieurs raisons en découlent, parmi celles-ci :

-étant étudiante et imprégnée dans le domaine de l'entrepreneuriat, à travers ma précédente expérience dans un programme universitaire en entrepreneuriat, m'ont poussé à m'intriguer autour de la question de la genèse de ce phénomène afin de comprendre les mécanismes et les processus de l'intention entrepreneuriale chez les jeunes universitaires.

-Poursuivre une carrière d'entrepreneure et fonder une start-up dans le futur.

¶ Raisons objectives :

Il existe une panoplie de raisons objectives, à savoir :

-Depuis quelques décennies l'enseignement de l'entrepreneuriat est devenu sujet de prime abord en Algérie, notamment la création de start-up qui s'accompagne avec le payement et le commerce électroniques (Services électroniques), alors initier les jeunes universitaires à cette nouvelle forme de technologie devient alors un sujet créant débat qui nécessite une étude sociologique approfondie.

-Mettre en relief les différentes expériences et études de cas des jeunes universitaires Algériens ayant opté pour l'entrepreneuriat, afin de fournir une recherche adéquate qui servira de référence sociologique.

-Cette étude scientifique servira de fil conducteur pour un éventuel futur travail de recherche académique portant sur une thématique semblable.

2/ Objectifs et perspectives de la recherche :

Les perspectives de notre travail convergent dans le but de développer des pédagogies de formation en tenant compte du contexte de l'individu, des conditions des établissements de formation ainsi que des particularités du domaine entrepreneurial. Les cas classiques sont souvent écrits en montrant les résultats d'une recherche. Toutefois, les cas écrits à partir des expériences personnelles de l'écrivain lui-même peuvent être plus efficaces. Il s'agit donc « *de contribuer à la renaissance des méthodes* » (Martinet, 1990, p. 28) en élargissant l'usage traditionnel de la Méthode de cas et en continuant à envisager autrement les pédagogies d'enseignement à l'entrepreneuriat.

Nous considérons que poursuivre nos travaux de recherche sur l'apprentissage dans un cadre de processus entrepreneurial constituerait une opportunité d'explorer les systèmes d'enseignement privilégiant la mise en situation. « *C'est notre défi en tant qu'éducateurs de l'entrepreneuriat. Les étudiants ont besoin de s'exposer aux entrepreneurs qui ont payé le prix, ont affronté les défis, et ont subi les échecs. Nous devons tirer des leçons de nos entrepreneurs expérimentés. L'idée est de « faire une différence* » » (Kuratko D., 2005)⁴. Cela revient à reconsidérer les caractéristiques de l'entrepreneur et les structures de base du discours de l'entrepreneuriat (Hjorth, 2001). Dans cette perspective, la conception autour de l'entrepreneuriat dépasse le point de vue de l'individu lui-même et en revanche, l'individu commence à être considéré comme intégrant d'un contexte plus global.

De ce fait , notre recherche fait objet d'innombrables objectifs, à savoir :

-Etudier la corrélation « Enseignement » et « Entrepreneuriat ».

-Comprendre l'intention entrepreneuriale chez les jeunes universitaires ayant suivi une formation en entrepreneuriat.

-Mettre en avant les paramètres de l'enseignement de l'entrepreneuriat en Algérie.

⁴ Traduit de l'original : “*This is our challenge as entrepreneurship educators. Students need the exposure to those entrepreneurs who have paid the price, faced the challenges, and endured the failures. We must take the lessons learned from our experienced entrepreneurs’ “make a difference” idea*” (Kuratko D., 2005, p. 589).

-Chercher l'importance de l'intégration de l'entrepreneuriat dans les programmes de l'enseignement universitaire.

-Mettre le point sur les objectifs visibles et latents de la formation des étudiants dans le domaine entrepreneurial.

-Fournir une étude sociologique exploratoire en suivant la méthode de cas par cas.

-Soumettre à la vérification des hypothèses préalablement définies.

-Répondre à une problématique socio-économique de grande envergure.

3/ Problématique et positionnement épistémologique

En le considérant comme un phénomène complexe, l'entrepreneuriat comprend diverses activités, avec des caractéristiques techniques, humaines, managériales et le soutien de plusieurs outils (Filion, 2011). La dimension de contexte semble donc être un élément important pour la recherche autour de l'entrepreneuriat et de l'enseignement de l'entrepreneuriat⁵.

Dans ce constat, nous avons choisi cette voie pour approfondir le rôle des expériences entrepreneuriales dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.

3.1/ Problématique et question de recherche

Des divers études et rapports s'accordent autour du besoin de développer l'esprit d'entreprendre pour favoriser croissance⁶.

Et cela concerne notamment la participation des jeunes quel que soit leur niveau de formation. « *L'Entrepreneuriat est aussi un levier de changement pédagogique dans l'enseignement supérieur : l'encourager suppose de valoriser la prise de risque, le travail en équipe, l'alternance, les stages encadrés, l'interdisciplinarité...* Dans ce sens, enseigner l'entrepreneuriat demande de favoriser tout

⁵ Outre les auteurs évoqués auparavant, nous voulons citer également les travaux de (McIntyre & Roche, 1999), (Byrne & Fayolle, 2010), (Toutain, 2010) et (Bouslikhane, 2011).

⁶ Parmi eux : le rapport de la Cour des Comptes (janvier 2013), le rapport L'innovation – un enjeu majeur pour la France (février 2013), les Assises de l'Entrepreneuriat (mars 2013) ou le « Plan d'action Entrepreneuriat 2020 - Raviver l'esprit d'entreprise en Europe » de la Commission européenne.

autant la maîtrise des techniques que de placer l'étudiant dans des contextes favorisant le développement de compétences entrepreneuriales (Saporta & Verstraete, 1999). Néanmoins, l'enseignement de l'entrepreneuriat « *est vu trop souvent comme la juxtaposition, la combinaison de connaissances et de savoir-faire qui relèvent de différentes fonctions de l'entreprise et non comme des connaissances spécifiques qui portent sur des « moments » de la vie d'entreprises et d'individus et sur des processus qui se déroulent dans des contextes très particuliers, où il n'est pas possible de dissocier (disjoindre) les nombreux éléments qui interviennent et inter-agissent.* » (Fayolle A., 1999, p. 24).

Les acteurs liés à la formation dans le domaine de l'entrepreneuriat pourraient pourtant changer la perspective autour de l'entrepreneuriat et de l'usage des pédagogies.

Il reste cependant à savoir où les pédagogies sont les mieux adaptées et trouver la pédagogie la plus appropriée (Girin, 1990) en accord aux objectifs à atteindre.

Même si les concepts théoriques sont toujours applicables, voire nécessaires, il reste à expliquer aux étudiants comment les appliquer (Fiet, 2000, p. 107). Et, l'expérience entrepreneuriale joue un rôle primordial : elle peut contribuer à la compréhension des éléments du contexte interagissant et permettre de mobiliser les savoirs théoriques pour mieux agir.

Dans cette perspective, nous formulons comme question de recherche :

Comment enseigner l'entrepreneuriat à partir des expériences entrepreneuriales des étudiants ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes interrogés sur :

- Les recherches existantes autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat en Algérie;
- Les objectifs, outils, méthodologies et contenus intégrant les programmes de formation entrepreneuriale dans les établissements d'enseignement,
- Les méthodes à mobiliser pour favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial.

Pour aborder notre recherche, nous avons mobilisé des connaissances autour de :

- La formation entrepreneuriale autour du processus de l'apprentissage (Rae & Carswell, 2000; Politis, 2005)
- L'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984; Argyris, 1995(b); Sapienza & Grimm, 1997; Sarasvathy, 2001; Cope, 2005)
- La conception de situations (Girin J., 1990; Martinet, 2000; Schmitt, Gallais, & Fabbri, 2008; Saporta & Verstraete, 1999).
- La Méthode des cas (Hamel, Dufour, & Fortin, 1993; Juarrero, 2008; Hlady Rispal, 2002; Barnes, Christensen, & Hansen, 1994; Yin, 2003).

Nous avons également développé une recherche basée sur l'ingénierie permettant de favoriser l'interaction entre les connaissances et l'action. Cette « recherche ingénierique » se caractérise, selon Chanal, et al, (1997) par :

- « *Co-construire le problème avec les acteurs du terrain ;*
- *Articuler les connaissances dans un modèle qui favorise la compréhension des processus complexes dans une perspective d'apprentissage;*
- *Concevoir un outil (ou artefact, logiciel, modèle, grille d'interprétation...) pour améliorer l'appropriation par les praticiens des connaissances et de la représentation produites en collaboration avec le chercheur ;*
- *Elaborer de nouvelles connaissances procédurales, qui viennent se confronter avec les connaissances théoriques existantes et les enrichir. » (p. 3)*

C'est-à-dire, une ingénierie⁷ qui, sous l'interprétation constructiviste, permette de représenter de manière intelligible les interventions des acteurs au sein des organisations (Le Moigne J.-L., 1990(a)).

4. Etudes antérieures :

En dépassant la connotation innée de l'entrepreneuriat, les débats autour de la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat se sont particulièrement focalisés sur trois sujets (Schieb-Bienfait, 2000(b); Fayolle A, 2002; Fayolle & Verzat, 2009) :

- Pourquoi enseigner l'entrepreneuriat ? : La conception de l'éducation
- Qu'enseigner ? : La conception du contenu
- Comment enseigner l'entrepreneuriat ? : La conception de l'apprentissage

Alors que la conception de l'éducation fait référence aux buts poursuivis, la conception du contenu concerne les curriculums de formation et le type de programme. De son côté, la conception des apprentissages se résume en deux points : la structure du programme (les cours faisant référence à un sujet spécifique concernant les sciences de gestion) et les méthodes pédagogiques (centrées sur le professeur, sur l'étudiant, etc).

Cela nous donne une idée de l'absence d'un modèle pédagogique unique pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cette variété peut « *s'expliquer par l'hétérogénéité des publics, des objectifs et des résultats escomptés des programmes et formations* » (Tounés, 2003, p. 7). Mais cela concerne aussi un changement de logique éducative. D'après Fayolle et Verzat (2009), cette logique passe de la transmission de connaissances à la pédagogie par objectifs, puis à la logique du développement de compétences.

⁷ Dans le cadre des sciences de l'artificiel, le concept d'ingénierie se rapporte au processus de conception. (Simon, 2004)

Dans la logique de transmission de connaissances, nous soulignons les pratiques pédagogiques axées notamment au contenu (Bécharde & Toulouse, 1991) ainsi que l'adoption des méthodologies considérées classiques (Fayolle A., 1999; Carrier C ;2009) comme les cours magistraux, l'élaboration de projets de création d'entreprise, l'élaboration de business plan, les simulations sur des ordinateurs, les études de cas...

Ces approches sont particulièrement évidentes dans les programmes qui, selon Tounés (2003), « *s'appuient souvent sur des approches fonctionnelles et beaucoup moins sur des approches transversales*⁸ » (p. 8). Par ailleurs, l'enseignement de l'entrepreneuriat a également été vu de l'angle processuel (Schmitt, Gallais, & Bourguiba, 2008). À l'intérieur, l'apprentissage est envisagé comme un processus dont la connaissance est créée à travers la transformation des expériences (Kolb, 1984; Dewey J., 1968)⁹. Sous cette notion expérientielle, l'apprentissage entrepreneurial intègre non seulement les processus cognitifs, mais aussi l'engagement affectif et l'action (Fayolle, Lassas-Clerc, & Tounes, 2009). On trouve quelques travaux allant dans ce sens. C'est le cas de la littérature autour des cartes cognitives (Cossette, 2003), la valorisation de l'expérience comme favorisant la cognition entrepreneuriale (Bourion, 2008; Cope, 2005; Gibb, 1987; Politis, 2005; Rae & Carswell, 2000; Rae, 2005 ;

Krueger, 1993 ; Shapero et Sokol, 1982), l'influence de la cognition sur la génération d'idées (Gemmell, Boland, & Kolb, 2011) et les approches et méthodes de recherche cognitives pour l'entrepreneuriat (Filion & Bourion, 2011; Katz & Sheperd, 2003; Schmitt C., 2012 (a)).

Ces approches démontrent ainsi que l'apprentissage expérientiel porte sur le processus cognitif de transformation des connaissances et, dans le sens piagétien, sur le processus d'adaptation¹⁰.

Dans le cadre de la relation entre expérience et apprentissage entrepreneurial, certains ouvrages suggèrent que l'apprentissage développé à l'intérieur du contexte entrepreneurial est expérientiel par nature (Sarasvathy, 2001; Collins & Moore, 1970; Deakins & Freel, 1998; Reuber & Fischer, 1993). D'autres auteurs soulignent que l'expérience de démarrage d'une entreprise est proche de l'apprentissage entrepreneurial (Sapienza & Grimm, 1997; Ronstadt, 1988).

Pour Politis (2005), l'étude de l'apprentissage entrepreneurial s'est souvent focalisée sur l'analyse des différences entre les expériences cumulées dans un instant déterminé, et le rapport de ce stock

⁸ Pour lui, « *Ces dernières intègrent une vision globale et non éclatée du projet ou de l'entreprise, prennent en compte les temps forts de la vie d'un projet et d'une entreprise en démarrage et imbriquent la dialogique individu/projet* » (Tounés , 2003, p. 8).

⁹ À propos de la notion d'expérience, Kolb souligne que : “ *The transactional relationship between the person and the environment is symbolized in the dual meanings of the term experience-one subjective an personal.... This two forms of experience interpenetrate and interrelate in very complex ways, as, for example, in the old saw, “He doesn't have 20 years of experience, but one year repeated 20 times”* ” (1984, p. 35).

¹⁰ L'adaptation concerne « *l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience* ». (Piaget, 1969, p. 208)

d'expériences avec les changements au moment de se lancer dans une nouvelle expérience entrepreneuriale.

Au niveau de la recherche, ces changements introduits délibérément constituent un moyen de développer de nouvelles connaissances dans le domaine entrepreneurial (Avenier & Schmitt, 2010). Par ailleurs, Gibb (1989) insiste sur l'utilité de l'apprentissage par l'action dans la formation entrepreneuriale afin de favoriser le développement de compétences individuelles.

Sur ce point, nous pouvons souligner le Référentiel de compétences : Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre¹¹ ainsi que les mécanismes d'accompagnement du processus de passage à l'acte de l'étudiant comme le BLEU. Ce qui constitue une concrétisation des travaux mettant en avant l'apprentissage par l'action.

Ces réflexions montrent d'une part l'intérêt des chercheurs à comprendre le processus d'apprentissage de l'entrepreneur à partir de ses expériences, et d'autre part, l'intérêt des programmes de formation entrepreneuriale pour l'adoption de méthodologies complémentaires aux méthodes traditionnelles de formation.

C'est le cas des pédagogies actives (Bechard & Toulouse, 1991; Fayolle & Verzat, 2009) qui s'orientent vers le processus d'apprentissage par la pratique et l'enquête¹².

En favorisant la production plutôt que la cumulation de connaissances (Harrison & Leitch, 2005), les pédagogies actives permettent d'envisager l'entrepreneuriat dans une perspective plus globale concernant l'influence du contexte (Carrier, 2009).

Dans ce sens, la pédagogie active de la Méthode des cas reste encore dominante dans une grande partie des programmes de formation en entrepreneuriat (Vesper, 1993; Béchard J.-P., 2000; Solomon, Duffy, & Tarabishy, 2002). Cependant, elle n'est pas suffisamment développée en Algérie, Et, même si elle est reconnue pour favoriser l'apprentissage par essais et erreurs (Laflamme, 2005), des études montrent que cette pédagogie présente des limites liées tant à la nature des Cas qu'au fonctionnement de la Méthode (Van Stappen, 1989).

5/ Construction des hypothèses :

La phase de formulation des hypothèses s'agit du positionnement épistémologique de la recherche ;

¹¹ Voir notamment : http://gilles-phan.fr/creatude/sites/default/files/files/referentiel_de_competences_entrepreneuriat_et_esprit_dentreprendre_dec_2012_44607.pdf

¹² Pour John Dewey, le concept du « Learning by doing » concerne un processus d'apprentissage par la pratique permettant à l'étudiant d'apporter son imagination et d'identifier ce qui est significatif pour la vie. L'« enquête », ou « Inquiry » en anglais, part d'une « situation indéterminée » dont l'incertitude ne porte pas sur un élément unique. En fait, l'incertitude s'inscrit dans un ensemble d'éléments qui font partie d'un contexte global non évident aux yeux de l'individu. (Dewey, 1968)

Les liens entre la cognition et l'expérience nous amènent à retenir un cadre épistémologique constructiviste. Contrairement à cette notion, l'approche positiviste considère qu'il existe une essence propre à l'objet, celui-ci est pourtant indépendant du sujet (Girod-Séville & Perret, 1999). Dans ce sens, l'épistémologie positiviste est fondée sur un critère de « *légitimation de connaissances enseignables* » (Le Moigne J.-M., 2012, p. 36)¹³. Cela signifie que la réalité est postulée, susceptible d'être connue et que le sujet est pourtant soumis à un ordre et à un conditionnement produit par cette réalité.

Par rapport à notre sujet de recherche, cette approche positiviste ne favorise pas la mise en place de liens avec l'expérience de l'entrepreneur au sein de cette réalité ni la valeur qu'il peut l'attribuer à l'expérience. Comme le manifeste Le Moigne (2012) : « *la connaissance de l'expérience du sujet...est connaissance s'il lui attribue quelque valeur propre* » (p. 68).

Le recours au constructivisme permet, dans ces conditions, de réunir divers facteurs tant externes qu'internes à l'individu. Pour cela, il se base sur une hypothèse (Le Moigne J.-M., 2012), à savoir :

1. Hypothèse : elle prend en compte les intentions du sujet connaissant. Elle est liée à la finalité de connaissance que l'individu s'est donné.

Le comportement cognitif du sujet s'interprète en termes de « finalités » mais, la transformation de ces finalités doit aussi être interprétée en termes produits par l'individu.

Le recours au constructivisme favorise la réflexion sur les connaissances retenues et sur la façon d'agir.

L'entrepreneur peut réorganiser ses structures cognitives et construire des relations entre elles à travers le processus d'adaptation (Piaget, 1969). Les épistémologies constructivistes permettent ainsi de dépasser l'approche traditionnelle de la connaissance en favorisant la « *construction progressive de l'entrepreneur* » (Avenier & Schmitt, 2010, p. 11).

Il apparaît donc qu'elles contribuent au développement des connaissances et des perspectives de recherche complémentaires aux approches traditionnelles en matière de formation entrepreneuriale¹⁴. Positionner notre recherche dans un cadre constructiviste peut donc faciliter, au sens de Bouchikhi (1993), l'étude de l'entrepreneuriat lorsqu'il est vu comme un processus d'interactions complexes entre l'entrepreneur et l'environnement.

¹³ D'ailleurs, selon cet auteur, l'épistémologie positiviste « *ne permet pas de construire une discipline académique enseignable telle que la science de gestion...* » (Le Moigne J.-L., 1990 (a), p. 89).

¹⁴ Sur ce point, les travaux de (Charreire & Huault, 2001) permettent de donner une idée de la place que les épistémologies constructivistes ont occupée dans les recherches françaises.

Chapitre II :

Fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat :

Des apports et des limites.

Introduction

Ce premier chapitre a pour objectif de faire le point sur la structuration de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. À ce titre, la revue de littérature nous a permis d'identifier de divers travaux se focalisant souvent soit sur l'entrepreneur soit sur le phénomène entrepreneurial. Afin de mieux présenter notre recherche, il nous semble donc pertinent de porter un regard sur les positionnements de ces études de recherche.

Une première partie du chapitre est alors consacrée à l'analyse de la littérature sur les notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur autour de quatre paradigmes constituant fréquemment la base des recherches. À savoir : l'opportunité d'affaires, la création d'organisation, la création de la valeur, l'innovation et l'activité à projet. Nous montrerons que le débat, autour de la notion d'entrepreneuriat et d'entrepreneur, est en effet à l'origine de multiples divergences. Par exemple, autour des prémisses de la discipline dont le chercheur est spécialiste.

Le regard porté sur chacun de ces paradigmes nous permettra d'identifier leurs caractéristiques, les apports et les limites et de nous positionner sur une définition globalisante d'entrepreneuriat portant les éléments analysés.

Face aux limites de ces quatre paradigmes, de nouvelles recherches se sont développées autour d'un paradigme porté sur le processus entrepreneurial.

Dans une deuxième partie, nous présenterons une définition de cette notion et décrirons les aspects en faisant partie d'elle.

Nous soulignerons l'importance des représentations et des situations entrepreneuriales comme cadre pour le développement de la notion de processus entrepreneurial.

Ces conclusions nous amèneront, dans une dernière partie, à présenter quelques formes où l'entrepreneuriat s'est communément manifesté.

Nous pouvons voir que la pluridisciplinarité de positions autour de la conception d'entrepreneuriat et d'entrepreneur est aussi à l'origine de l'émergence de formes distinctes de l'entrepreneuriat.

Pour effets de notre travail de recherche, nous nous focaliserons sur : L'entrepreneuriat Ex-Nihilo, l'intrapreneuriat, la reprise d'entreprise, l'entrepreneuriat social et le technopreneuriat.

Finalement, nous évoquerons la notion d'intention entrepreneuriale liée notamment au sujet de la formation à l'entrepreneuriat.

1. La notion d'entrepreneuriat et d'entrepreneur : analyse autour des principaux paradigmes

Le champ de l'entrepreneuriat a occupé une place privilégiée au sein du monde académique et a été au centre des intérêts d'une importante communauté scientifique (Zoltan & Audretsch, 2003).

En effet, nous pouvons constater qu'une multitude de chercheurs s'intéressent à l'entrepreneuriat, mais aussi qu'une grande partie d'entre eux proviennent de disciplines différentes et ne font pas de l'entrepreneuriat leur champ d'activités principal (Filion L., 1997 (a)).

Cet intérêt pluridisciplinaire conduit généralement à la formulation de définitions faites, entre autres raisons, en fonction de la culture, de la logique ou des méthodologies plus ou moins établies par la discipline d'origine du chercheur.

De plus, il convient d'ajouter l'influence de l'expérience et du contexte de son travail. Envisager la totalité des facteurs influençant la compréhension du phénomène entrepreneurial, dans le contexte de chaque discipline, est donc presque impossible. Toutefois, nous pouvons souligner d'une part l'émergence de diverses définitions dont l'entrepreneuriat a été l'objet, et d'autre part, que celles-ci sont proposées soit du point de vue de l'entrepreneuriat lui-même ou du point de vue de l'entrepreneur.

Si l'on s'intéresse à l'entrepreneuriat et aux principaux paradigmes à travers lesquels il se manifeste, il faut forcément s'intéresser à l'entrepreneur.

Dans cette perspective, il est possible de voir que la notion d'entrepreneur, de même que la notion d'entrepreneuriat, a été l'objet de divers débats à l'intérieur des disciplines essayant de classer les entrepreneurs. Définir qui est entrepreneur et qu'est-ce qu'un entrepreneur représentent les étapes les plus difficiles au moment d'étudier l'entrepreneuriat (Casson, 1982).

Il existe donc une relation très proche entretenue entre les termes entrepreneur et entrepreneuriat au moment de donner une définition. Or, même s'il n'est pas possible d'avoir une seule définition, celle-ci peut fournir une base pour mieux comprendre les valeurs, l'ensemble d'activités, le type de pensée et la vision qui précède l'action (Filion L.-J., 1998) de l'entrepreneur. C'est pourquoi, les définitions sur l'entrepreneur réunissent donc de divers éléments en fonction du niveau de relevance concernée par les différents auteurs intéressés par le sujet.

Nous pouvons noter que si autant d'auteurs s'intéressent à l'entrepreneur ou à l'entrepreneuriat, alors autant de définitions pourrions-nous trouver dans la littérature.

Pour illustrer cette diversité d'auteurs et de définitions, nous allons prendre comme référence les travaux de recherche menés par Filion (2008) et consolidés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Les éléments les plus communs dans les définitions du terme
« Entrepreneur ».

Source : adapté de (Filion L., 2008(a), p. 5)

Innovation	Schumpeter (1947); Cochran (1968); Drucker (1985); Julien (1989; 1998).
Risque	Cantillon(1755); Knight (1921); Palmer (1971); Reuters (1982); Rosenberg (1983).
Coordonner des ressources pour la production; organiser le processus de production ou gérer les ressources	Ely et Hess(1893); Cole (1942 et dans Aitken 1965); Belshaw (1955); Chandler (1962); Leibenstein (1968); Wilken (1979); Pearce (1981); Casson (1982).
Création de la valeur	Say (1815, 1996); Bruyat et Julien (2001); Fayolle (2008).
Projection dans l'avenir et visionnaire	Longenecker et Schoen(1975); Filion (1991; 2004)
Se focaliser sur l'action	Baty (1981).
Moteur du système économique	Weber (1947); Baumol (1968); Storey (1982); Moffat (1983)
Création d'entreprise	Collins, Moore et Unwalla (1964); Smith (1967); Collins et Moore (1970); Brereton (1974); Komives (1974); Mancuso (1979); Schwartz (1982); Carland, Hoy, Boulton et Carland (1984); Vesper (1990).
Identification d'opportunités	Smith (1967); Meredith, Nelson et Neck (1982); Kirzner(1983); Stevenson and Gumpert (1985);Timmons (1989); Dana (1995); Shane et Venkataraman (2000); Bygrave et Zacharakis (2004); Timmons et Spinelli (2004).
Créativité	Zaleznik et Kets de Vries (1976); Pinchot (1985).
Anxiété	Lynn (1969); Kets de Vries (1977; 1985).
Contrôle	McClelland (1961)
Mise en place de changements	Mintzberg (1973); Shapiro (1975).

Les éléments mentionnés dans ce tableau concernent des caractéristiques de l'entrepreneur comme personne (leadership, anxiété...), des facteurs liés aux activités et à la mise en place d'actions (créer de la valeur, innover, coordonner...) ou des facteurs liés à la possible influence sur son environnement (générateur de dynamique dans le système économique).

Si l'on considère qu'entrepreneur et entrepreneuriat sont liés, il est possible de manifester que les éléments caractérisant l'entrepreneur et faisant partie des recherches au sein de diverses disciplines, constituent d'une certaine manière la base sur laquelle l'entrepreneuriat est généralement envisagé.

Or, ainsi que de multiples disciplines se sont orientées à donner une définition de l'entrepreneuriat, des chercheurs spécialisés sur le sujet ont manifesté que l'entrepreneuriat est un domaine trop complexe et trop hétérogène (Gartner W., 1985; Verstraete & Fayolle, 2005) pour se limiter à une seule définition (Verstraete T., 2000; Anderson, 2002).

Le débat pour s'accorder sur une définition précise de l'entrepreneuriat et de l'entrepreneur n'est, semble-t-il, pas encore terminé.

Dans ce constat et pour effet de notre recherche, il est utile de s'inscrire dans une vision plus globale comprenant plusieurs positions.

Pour cela, nous allons prendre en référence le travail de Verstraete et Fayolle (2005) autour de quatre paradigmes constituant souvent la base pour définir d'entrepreneuriat.

À savoir : l'opportunité d'affaires, la création d'organisation, la création de la valeur et l'innovation.

Mais nous allons nous focaliser sur le paradigme suivant pour assouvir aux besoins de la finalité de cette recherche :

a. L'entrepreneuriat comme une activité à projet

Depuis quelques années, un certain nombre d'auteurs ont associé l'entrepreneuriat à l'activité à projet. C'est le cas des travaux de De La Ville (2001) ; Schmitt (2006 (a); 2006 (b)) ; Schmitt et Bayad (2008) et de la Revue de l'Entrepreneuriat qui a publié quelques articles en 2009 ainsi qu'une édition spéciale sur le sujet en 2011¹⁵. Malgré l'intérêt de la recherche autour de cette notion, il convient de souligner que dans certains travaux « *le projet est souvent sous-entendu comme un résultat sur lequel tout le monde s'accorde et sur lequel personne n'intervient* » (Schmitt & Bayad, 2008, p. 147).

¹⁵ Voir : <http://www.cairn.info/revue--de-l-entrepreneuriat-2009-1.htm>
<http://www.cairn.info/revue--de-l-entrepreneuriat-2011-2.htm>

Par exemple, des approches qui tendent souvent à envisager l'entrepreneuriat soit sur la perspective internaliste (l'individu), soit sur la perspective externaliste (le contexte) (Hernandez E., 1999(b)). Toutefois, conformément à Schmitt (2006 (a)), l'entrepreneuriat est une activité à projet singulière caractérisée par la diversité de situations à affronter de la part des entrepreneurs, il demande pour autant de trouver un point commun permettant d'intégrer ces deux perspectives.

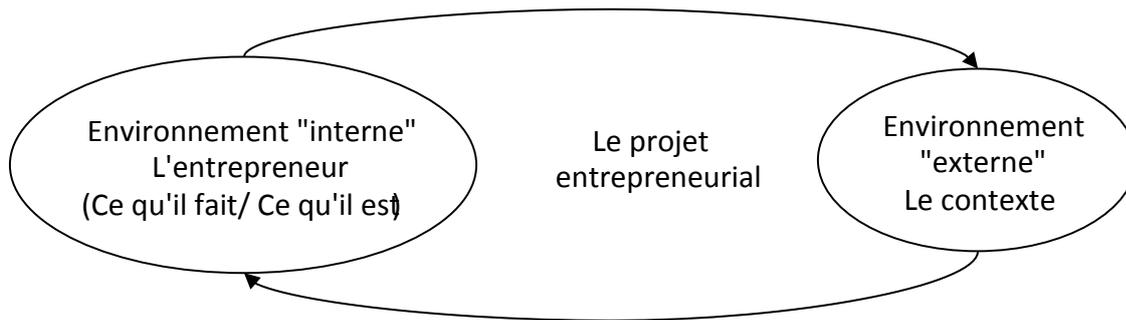
À ce titre, la recherche autour de l'entrepreneuriat semble s'orienter vers une perspective processuelle (Fayolle A., 2002) permettant de compléter la notion de résultat.

C'est précisément dans cette perspective qu'il convient de s'intéresser, non uniquement à qui est l'entrepreneur ou à ce qu'il fait. En outre, il convient de s'intéresser à la façon dont l'entrepreneur organise sa pensée et ses actions sous un système d'activités entrepreneuriales (Filion L. J., 2008(b)). Parler de processus mentaux signifie recourir aux sciences cognitives. Et, dans ce sens, le projet entrepreneurial intervient comme un artefact favorisant ces processus

(Rabardel, 2002, p. 269). Le projet facilite de faire le lien entre l'entrepreneur et la représentation de son contexte. Il se situe dans la convergence entre interne/externe, au centre de l'interaction sujet/objet. Le projet est au contact du mode réel mais aussi au contact du sujet comme acteur dont la pensée est « engagée » dans l'action (Lorino P., 2002).

Les environnements internes et externes (Figure 2) étant dynamiques, il est donc possible d'attribuer au projet entrepreneurial le caractère d'artefact évolutif.

Figure 5 : Interaction entre les environnements internes et externes
Source : notre recherche



Pour compléter nos réflexions, nous pouvons citer l'apport d'autres chercheurs rapportant la notion de projet à la notion de vision entrepreneuriale (Filion L., 1991(a); 1991(b); Fransman, 1994; Cossette, 1996; Creplet & Mehmanpazir, 2008).

La vision peut être définie comme : « (...) *une image projetée dans le futur, de la place qu'on veut voir occupée éventuellement par ses produits sur le marché, ainsi que l'image du type d'organisation dont on a besoin pour y parvenir* » (Filion L., 1991(a)). Cette notion temporelle permet à certains auteurs, selon Schmitt (2005(b)), de différencier les notions de vision et de représentation. Alors que la vision renvoie à une notion de futur, la représentation renvoie plutôt à une situation présente.

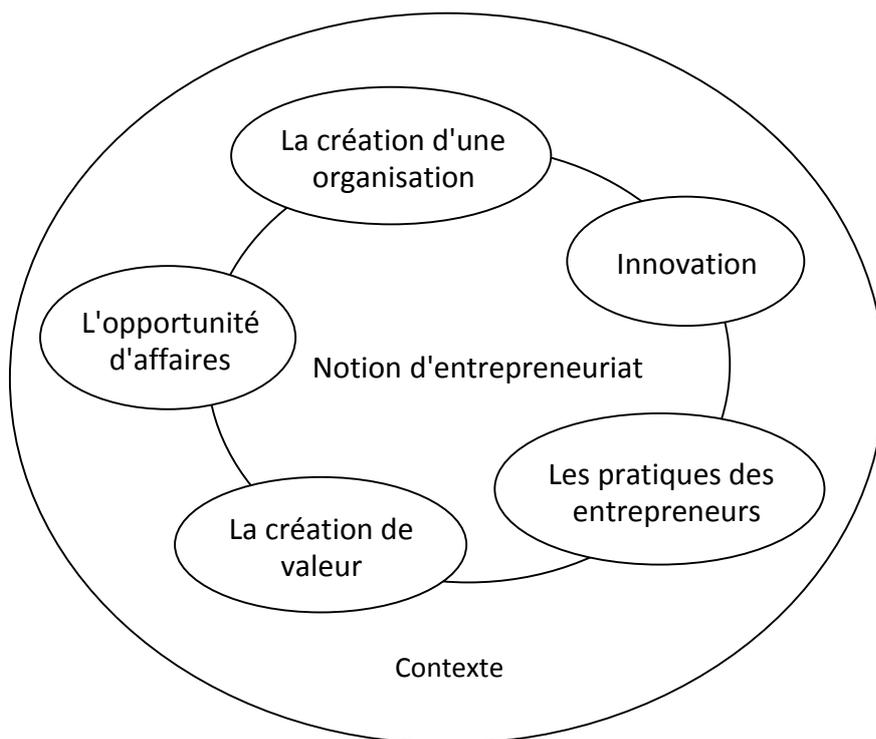
Selon ce dernier auteur, il existe, donc, dans la littérature sur la vision, une claire dichotomie entre le présent et le futur.

En reprenant les notions d'évolution et d'artefact traitées précédemment, la vision en tant qu'élément du projet entrepreneurial peut être considérée comme un artefact. D'après Avenier (1996), la vision est encadrée dans une dialectique fins-moyens rapportés aux contextes (évolutifs) dans lesquels les fins s'appliqueront et les moyens seront mis en œuvre.

Cette conception renvoie à la structuration et l'intermédiation comme les deux fonctions essentielles du projet entrepreneurial (Schmitt C., 2005(b)). Ainsi, la vision se structure et participe à la structuration de l'organisation.

Elle est un intermédiaire favorisant la relation fins/moyens ainsi que le dialogue entre des différentes parties prenantes du projet entrepreneurial.

Figure 6 : Notion globalisante de l'entrepreneuriat



2. L'émergence d'un paradigme porté sur le processus entrepreneurial

Ces dernières années, la recherche en entrepreneuriat a fait émerger une notion intégrant les paradigmes évoqués dans la première partie de ce chapitre. La notion de processus entrepreneurial (Bouchikhi, 1993; Filion L.-J., 1997 (a); Hernandez E.-M., 1999 (a), 1999 (b); Sarasvathy, 2001; Fayolle A., 2004 (b) ; Schmitt C., 2005(b)) souligne la pertinence de la relation entre l'entrepreneur et le contexte. C'est précisément la dimension sous laquelle s'oriente notre recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Dans cette dernière partie du chapitre, nous chercherons à montrer l'intérêt de cette dimension processuelle.

2.1. Définition de la notion de processus

Afin de mieux présenter nos réflexions sur le sujet, il nous semble pertinent de faire le point autour de la définition du terme processus.

Pour cela nous avons pris en référence les propositions suivantes :

« Ensemble de phénomènes, conçu comme actif et organisé dans le temps...Ensemble de phénomènes se déroulant dans le même ordre; façon de procéder...Suite ordonnée d'opérations aboutissant à un résultat » (Rey, 2013, p. 2030)

« Un processus est une activité, ou un ensemble d'activités, qui se fonde sur un certain nombre d'entrantes pour les transformer et leur apporter de la valeur ajoutée afin de produire une ou plusieurs sortantes. » (Ritzman & Krajewski, 2010, p. 3)

Ces définitions mettent en évidence : que le processus concerne plusieurs activités ou opérations dans l'ensemble, l'existence d'un lien permettant la mise en relation de ces activités et que le processus conduit à l'obtention d'un résultat souvent prédéfini.

À partir de ces trois aspects nous pouvons souligner que :

-Considérer le rassemblement et relation entre les activités nous renvoie à considérer la notion de système. Celui-ci peut être défini comme « *une unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus* » (Morin E., 1977, p. 102) où organiser permet de lier les interrelations à l'unité globale. Le système est pour autant, dans le sens de Morin, constitué d'éléments et de processus.

□ La notion de processus a souvent été rapportée à la notion de résultat. Dans cette perspective, le processus concerne spécialement une séquence linéaire d'activités organisées.

2.2 Définition de la notion de processus entrepreneurial

Le processus entrepreneurial concerne des multiples variables, est itérative, produit une discontinuité dans le temps et un changement (Hofer & Bygrave, 1992; Davidsson & Wiklund, 2001; Bird & West, 2007). Selon Gartner (1995), le processus entrepreneurial combine quatre dimensions : l'individu, l'organisation, l'environnement et les actions menées. Pour lui, la notion de processus s'oriente vers la création de nouvelles activités.

Ces réflexions accordent au processus entrepreneurial le caractère de dynamique et d'émergence d'une nouvelle activité¹⁶. Le processus entrepreneurial s'intéresse pourtant au système d'activités (Filion L.-J., 2008 (c)) de l'entrepreneur en faisant référence au « comment » ou à « que fait l'entrepreneur ». L'émergence de divers questionnements autour des activités de l'entrepreneur le démontrent. Par exemple: « *Comment penser et s'organiser pour exercer efficacement le métier d'entrepreneur ?* » (Filion L.-J., 1997

(b)) ; « *Comment l'entrepreneur met au point la vision stratégique ?* » (Verstraete & Saporta, 2006)¹⁷ ou « *Comment les responsables de l'entreprise envisagent la conception du projet entrepreneurial?* » (Schmitt C., 2005(b)).

Les paradigmes traditionnels, ou pré-paradigmes, dans le sens d'Aldrich et Baker (1997, p. 396) et de Verstraete et Fayolle (2005), analysés précédemment, comportent, à l'intérieur, certains processus. Ce nouveau paradigme autour de l'entrepreneuriat, et sur lequel se porte notre recherche, est fondé précisément sur la notion de processus. Il ne s'agit pas de négliger l'utilité des autres conceptions, mais plutôt d'harmoniser l'approche du phénomène entrepreneurial à travers ces différents pré-paradigmes.

¹⁶ D'autres auteurs se focalisent plutôt sur la définition du point de vue « *du processus de création ou de saisie d'une opportunité* ». Voir la définition de (Timmons, 1999) présentée dans la première partie de ce chapitre.

¹⁷ Nous trouvons cette question notamment dans les travaux rapportés à la cartographie cognitive. Sur ce point voir notamment les travaux de recherche de (Cossette, 1996)

3. De diverses manifestations illustrant l'entrepreneuriat

Grâce aux recherches sur les parcours de différents entrepreneurs, des auteurs comme Fayolle (2004 (a)) ou Fillion (1997 (b)) ont identifié de multiples formes sous lesquelles l'entrepreneuriat peut se manifester. Il ne s'agit pas de montrer une liste exhaustive, mais plutôt de faire comprendre les différentes expressions illustrant le phénomène entrepreneurial. Dans cette troisième partie, nous allons décrire quelques unes de ces formes d'entrepreneuriat : l'entrepreneuriat Ex-nihilo, l'intrapreneuriat, la reprise d'entreprise, l'entrepreneuriat social, le Technopreneuriat et l'intention entrepreneuriale.

3.1. Entrepreneuriat Ex-Nihilo

Concerne la « *création par un individu ou un groupe (salarié, chômeur...) d'une entreprise indépendante exerçant une activité nouvelle* » (Bruyat, 1993, p. 98). Cette forme d'entrepreneuriat se caractérise par un degré élevé de nouveauté, des activités et d'indépendance de l'entreprise. Selon Hernandez (1999 (a)), pour certains ce type de création où rien n'existe mérite le nom d'entrepreneuriat et, dans la conception Schumpetérienne, seul le créateur mérite le nom d'entrepreneur.

3.2. L'Intrapreneuriat

Dès ses premières manifestations, l'intrapreneuriat a été orienté vers l'innovation à l'intérieur des organisations. Il est défini « *comme l'ensemble des démarches ou des comportements stratégiques et organisationnels, liés à la découverte et à l'exploitation de nouvelles occasions de création de valeur au sein d'organisations existantes* » (Basso, Fayolle, & Witmeur, 2009). Cependant, l'intrapreneuriat peut tout de même amener à la création de nouvelles organisations. En effet, tel que l'indique Carrier (2008), la mise en marche de processus d'innovation à grande échelle à l'intérieur d'une organisation peut amener à la création de filiales de cette organisation ou de nouvelles organisations.

Celui qui met en place l'intrapreneuriat, c'est-à-dire l'intrapreneur, doit avoir la capacité à concevoir des visions et des stratégies, à convaincre les autres personnes de suivre son projet. L'implantation de l'intrapreneuriat semble donc être un processus complexe demandant de l'intégration de multiples variables, de la disponibilité de ressources et l'ouverture d'esprit au changement de processus et de règles au sein de l'organisation.

3.3. La reprise d'entreprise

Cette forme d'entrepreneuriat est d'habitude associée à la reprise ou à la succession des entreprises familiales. Cependant, la reprise d'entreprise va au-delà et peut être définie comme « *un processus par lequel une personne psychique ou morale, le repreneur, acquiert la propriété d'une entreprise ou*

d'une activité existante et occupe les fonctions de direction générale » (Fayolle A., 2004 (a), p. 169). Certaines reprises d'entreprise peuvent être analysées comme des quasi-créations ex-nihilo lorsque le nouveau dirigeant propriétaire transforme radicalement l'activité de l'entreprise acquise (Bruyat, 1993, p. 101).

1.3.4. Entrepreneuriat social

Compte tenu du manque de consensus sur la définition de ce type d'entrepreneuriat, les approches plus connues s'orientent vers l'économie sociale, l'entrepreneur social ou encore

l'entreprise sociale (Fayolle A., 2004 (a)). L'entrepreneuriat social est souvent confondu avec des activités ou des projets menés par entreprises dans leur cadre de responsabilité sociale et environnementale mais à finalité lucrative (Bacq & Janssen, 2008). Il est également défini spécifiquement du point de vue de l'entrepreneur qui est considéré comme « *un individu visionnaire, dont le principal objectif n'est pas de faire du profit mais de créer de la valeur sociale, capable à la fois de saisir et d'exploiter les occasions qui se présentent à lui, de lever les ressources nécessaires à la conduite de sa mission sociale et de trouver des solutions innovantes aux problèmes sociaux de sa communauté non traités par le système en place* » (Bacq & Janssen, 2008, p. 150). A la lumière de cette définition, le travail de l'entrepreneur social permet donc de combiner la stratégie et le but social de l'entreprise.

1.3.5. Technopreneuriat

Il s'agit des nouvelles pratiques d'entrepreneuriat rendues possibles grâce aux technologies de l'information et de la communication. Ces outils permettent d'innover en matière de produits et de processus, d'organiser des ressources et mobiliser des compétences afin de saisir des opportunités d'affaires et générer des avantages (Carrier, Raymond, & Eltaief, 2004).

Des outils comme le Business to Consumer (B2C) et le Business to Business (B2B) donnent à l'entrepreneur un support à l'échange d'information et aux transactions commerciales en lui facilitant son travail. Néanmoins, leur adoption n'est pas appropriée pour toutes les entreprises, bien au contraire, l'adoption est déterminée surtout par la taille de l'entreprise, le contexte environnemental et managérial, le contexte organisationnel et l'orientation stratégique (Raymond, 2002).

À côté de ces formes connues de l'entrepreneuriat, nous pouvons évoquer également la notion d'intention culture entrepreneuriale qui relève une importance particulière.

3.6. L'intention entrepreneuriale

La variété de manifestations autour de l'entrepreneuriat nous permet de voir que l'entrepreneuriat est un sujet qui éveille l'intérêt de plusieurs personnes : chercheurs, enseignants, dirigeants d'entreprises, consultants, des personnes rapportées à la politique, etc. Ce qui peut, d'une certaine manière, conduire d'autres individus à développer une propension entrepreneuriale. Et cette propension entrepreneuriale peut devenir une intention entrepreneuriale (Tounés, 2006). En fait, les travaux de Hills et Welsch (1986) montrent qu'il existe un étroit rapport l'exposition de l'étudiant à l'entrepreneuriat et son intention d'entreprendre. Par ailleurs, selon Tounés, d'autres auteurs parlent de « processus de formation de l'intention entrepreneuriale ». Dans ce sens, tout individu serait donc, un entrepreneur en puissance (Fayolle A., 2004 (a)).

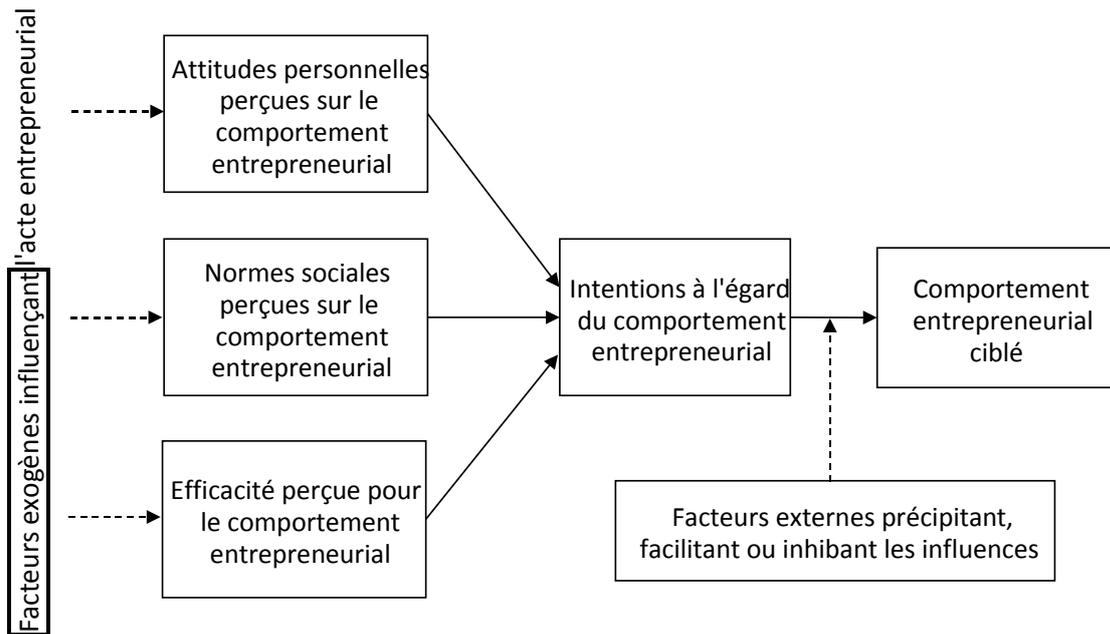
L'intention peut être considérée comme l'expression d'une volonté personnelle (Bruyat, 1993). Par rapport à notre thème l'intention entrepreneuriale est une structure cognitive qui inclut des fins et des moyens (Krueger & Carsrud, 1993). Elle « *est une phase majeure du processus de création d'entreprise subdivisée en quatre stades : la propension, l'intention, la décision et l'acte* » (Tounés A., 2006, p. 58)¹⁸. Ce processus est au cœur du modèle de Shapero et Sokol (1982) considérée l'origine de l'école de la décision dans les années 80. Selon Shapero et Sokol, l'événement entrepreneurial (variable dépendante) constitue l'objet d'analyse et celui-ci doit être envisagé en termes de processus.

Afin d'élargir le cadre théorique de l'intention entrepreneuriale, nous analysons un troisième modèle : le modèle de Krueger (2000). Selon l'auteur, l'acte de créer une entreprise devient un comportement susceptible d'être prédit au regard des croyances, les attitudes ou la personnalité. Processus expliqué dans la figure 5.

¹⁸ Ces phases sont une synthèse des réflexions personnelles de l'auteur ainsi que de l'analyse qu'il fait des travaux d'Autio et Alii (1997), Emin (2003), Krueger et Carsrud (1993), Learned (1992) et de Rajzman (2001).

Figure7 : Illustration du Modèle de Krueger

Source : Adaptée de (Krueger, 2000).



Le modèle permet de montrer que l'intention peut être mieux prédite par des attitudes de l'individu mais aussi, que celles-ci sont issues de l'influence des facteurs exogènes. Dans le cadre de notre recherche, Fayolle (2004 (a)) manifeste que l'intention peut devenir un facteur approprié pour évaluer l'efficacité des programmes de formation entrepreneuriale. Dans ce sens, les facteurs prédisposant le comportement entrepreneurial, constituent les variables dépendantes : les attitudes personnelles perçues, les normes sociales perçues et le contrôle comportementale perçue. Des facteurs liés aux programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat comme les contenus, les pédagogies, systèmes d'évaluation, etc, constituent les variables indépendantes.

Conclusion

Pour conclure, dans ce chapitre, l'entrepreneuriat va au-delà des modèles orientés particulièrement vers la création d'entreprise et se consolide comme un phénomène dont les formes d'expression sont multiples et diverses.

En faisant le point sur les éléments autour de la notion d'entrepreneuriat, nous pouvons nous apercevoir du rôle de l'entrepreneur. Il doit se confronter à des situations devenant de plus en plus difficiles à cause de multiples facteurs. Identifier ces facteurs et les relations entre eux demande de développer des compétences parfois précises. Les situations rencontrées par l'entrepreneur constituent donc une source riche pour l'analyse du métier de l'entrepreneur. Nous pouvons nous apercevoir ainsi de l'inclination de la communauté de chercheurs à envisager l'entrepreneur du point de vue d'un angle processuel s'intéressant à son système d'activités (Filion L.-J., 2008 (c)) en faisant référence au « comment » ou à « que fait l'entrepreneur ».

Partie pratique :

Terrain et champs

d'intervention

1. Méthodologie de la recherche

Le cheminement scientifique de cette recherche nous a conduits à adopter une démarche de recherche-intervention en tant que méthodologie transformative (Van de ven & Johnson, 2006). Elle consiste à aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles, outils et procédures de gestion adéquats, en ayant comme objectif de produire des connaissances utiles pour l'action (David, 2000).

Et c'est précisément ce que vise notre recherche : valoriser l'expérience entrepreneuriale en envisageant autrement la Méthode des cas pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agit de donner un rôle plus actif au porteur de projet en participant à la rédaction de son propre cas.

2. Articulation des composantes de recherche

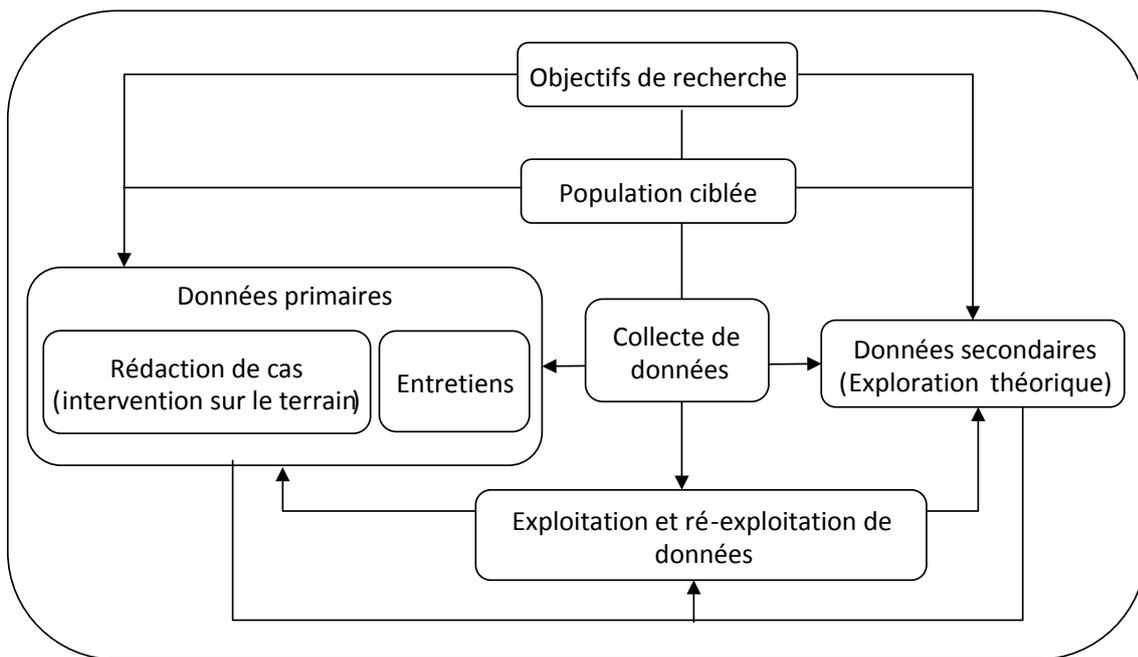
Nous mobilisons différentes approches et méthodes de recherche : revue de littérature, recueil de données quantitatives, l'intervention sur le terrain et la rédaction des cas grâce à l'intervention sur le terrain (pré-COVID19).

Il s'agit de combiner les données issues de l'exploration théorique (secondaires) et de la recherche empirique (primaires) pour élargir notre analyse, tout en prenant en considération les conditions limitées d'accès au terrain durant la période de confinement liées à la pandémie du CORONA-VIRUS (COVID-19).

Cette articulation est illustrée dans la figure 1.

Figure 1 : Articulation des composantes de recherche

Source : étude de recherche



3. Méthodologies adoptées

La proposition de ce travail de recherche se construit à partir de l'utilisation de la Méthode des cas dans une dimension plus globale autour de la réflexion et l'intervention.

Ce qui nous conduit à adopter plusieurs approches méthodologiques :

- Une revue de littérature portant principalement sur l'entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat. Le recueil de données secondaires autour des pratiques dans la formation entrepreneuriale sera mobilisé pour soutenir tant notre proposition que pour élaborer les instruments utilisés pour l'intervention sur le terrain.
- Une étude qualitative appuyée par des entretiens semi-directifs par voie numérique (vu la situation sanitaire exigée due à la pandémie du coronavirus). Ils permettront de mieux interagir avec les porteurs de projet en favorisant la connaissance et la compréhension de leurs représentations, leurs points de vue et leur perception des expériences vécues. Dans ce sens, le guide d'entretien contient des questions qui peuvent être classées selon trois thématiques: les caractéristiques des étudiants porteurs de projet, l'idée du projet entrepreneurial et la perception du contexte autour du projet.
- L'observation sur le terrain. Ce qui permet de connaître un peu mieux le comportement des étudiants, l'interaction avec leurs camarades et les facteurs ayant plus d'influence sur la construction de leurs projets. Nous adoptons un rôle d'observateur participant « *pour vivre la réalité des sujets observés et pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité.* » (Bastien, 2007, p. 128).
- Une intervention sur le terrain au travers de notre participation¹⁹ à la rédaction des cas. Celle-ci constitue une source de données ainsi que, dans le sens de (Miles & Huberman, 2003), un processus de condensation²⁰ et de transformation de données.

Adopter la rédaction de cas comme source d'information nous a donc amené à poursuivre le processus d'analyse jusqu'à l'achèvement de notre étude.

4. Terrain d'application de la recherche

Il est clair que le contexte de référence du chercheur influence forcément son positionnement. Sur le terrain, les éléments théoriques et pratiques constituent des référents initiaux pour le chercheur, ainsi, « *sous l'angle de son entrée sur le terrain, on voit que le chercheur emporte avec lui tout ce qu'il sait, ce qu'il a appris, ce qu'il a lu.* » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 79). L'expérience d'enseignants auprès des élèves intéressés par l'entreprise et l'entrepreneuriat ainsi que des liens avec

¹⁹ Dans le sens de Lièvre (2007), nous sommes en quelque sorte des chercheurs « praticiens de l'objet de recherche ». Ce qui nous amené à développer une posture tant d'observation que de participation.

²⁰ « *La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions « finales » et les vérifier.* » (Miles & Huberman, 2003, p. 29).

certaines associations d'entrepreneurs a influencé notre sujet (BLEU), le type de démarches à adopter ainsi que le terrain sur lequel nous allons mettre en œuvre notre étude. Il s'agit spécifiquement du Bureau de Liaison Entreprises et Université ²¹ (BLEU), rattaché à l'Université d'Abderrahmane Mira de Béjaia.

Le choix de ce terrain d'intervention porte sur :

- L'intention de l'Université de favoriser l'intérêt pour l'entrepreneuriat chez ses jeunes étudiants dans les différentes filières ;
- La volonté de l'institution de mobiliser l'expérience et les ressources vers la formation à l'entrepreneuriat ;
- La facilité d'accès au terrain ;
- L'intérêt du BLEU d'offrir une formation en accompagnant les étudiants porteurs de projets et en adoptant des méthodologies portant sur l'action entrepreneuriale.

5. Construction de la recherche

Depuis quelques années la notion de savoir actionnable²² a de plus en plus constitué le sujet principal de la recherche en sciences sociales et en éducation²³. Toutefois, cette notion, notamment au plan de sa recherche et de sa pratique, reste encore problématique (Avenier M.-J. , 2007). Dans ce sens, nous mettons en valeur l'intérêt de cette recherche dont les résultats pourraient enrichir la littérature au sujet de l'enseignement de l'entrepreneuriat. L'intérêt de ce travail ainsi que la description de son articulation sont présentés ci-dessous.

5.1. Intérêt de la recherche

Notre étude de recherche réside dans la notion de savoir actionnable (Argyris, 1995(b)). Il envisage à :

²¹ Son objectif principal est de renforcer l'ouverture de l'université sur son environnement socio-économique, notamment à travers la valorisation de la recherche scientifique, technique et technologique, il s'agit d'une structure d'interface remplit à la fois une fonction d'impulsion et de conseil et d'appui aux équipes universitaires comme à leurs partenaires industriels. Créée le 05 Mars 2012, dans le cadre du projet Européen Tempus « DEFI-AVERROES » sur le thème « développer l'Employabilité des filières de l'ingénierie ».

²² Un savoir actionnable selon Argyris (1995(b)) est : « *un savoir, à la fois valable et pouvant être "mis en action" dans la vie quotidienne, dont l'utilisation par les praticiens ou les chercheurs offre précisément l'occasion de le tester dans la vie de tous les jours* » (p. 257)

²³ Sur ce point nous soulignons les travaux de (Hatchuel, 1994; Argyris, 1995(b); Schön, 1997; Martinet, 2000; Avenier & Schmitt, 2007). Ainsi que des publications comme le numéro spécial de la Revue internationale PME vol. 17, N. 3-4 autour de l'actionnabilité de la recherche en entrepreneuriat

- Étudier la corrélation « la complexité du processus entrepreneurial » dans « la formation entrepreneuriale ». Nous souhaitons mieux comprendre les actions des porteurs de projet ainsi que les connaissances dont ils ont besoin en amont de la construction de leur projet.
- Favoriser le rôle actif de l'étudiant porteur de projet. Il s'agit d'aider les entrepreneurs à évaluer l'apprentissage acquis et à mieux profiter de leurs capacités personnelles. Notre recherche s'intéresse ainsi à comment favoriser l'apprentissage dans des circonstances où les étudiants peuvent appliquer la théorie au contexte de la pratique et en retour tirer des conclusions pour leur apprentissage. Contribuer à la prise de conscience de la part de l'entrepreneur « *sur ce qu'il a eu raison de faire ou sur ce qu'il n'aurait pas fallu qu'il fasse* » (Bourion, 2007, p. 248).
- Démontrer les apports de l'usage de la Méthode des cas sous un angle différent autour de l'explicitation et de l'auto-confrontation. Partant du constat que les meilleurs cas sont ceux qui illustrent les expériences, des cas vivants (Learned, 1991; Mintzberg, 2009), envisager le cas en tant qu'outil de confrontation de l'entrepreneur face à son projet entrepreneurial. Ce qui permettrait également de fournir une description pertinente de la représentation de la réalité aperçue et de la façon dont le parcours de conception du projet a favorisé l'action entrepreneuriale.
- Enrichir la littérature à propos de la formation entrepreneuriale.
- Élargir les travaux de recherche autour des apports de l'action entrepreneuriale pour l'apprentissage entrepreneurial. Illustrer, à travers les cas, les expériences entrepreneuriales des porteurs de projet ainsi que le cheminement de leur processus d'apprentissage lors de l'expérience entrepreneuriale. Apporter les cas rédigés en tant que matériel utile pour la formation entrepreneuriale.

5.2. Plan de la recherche :

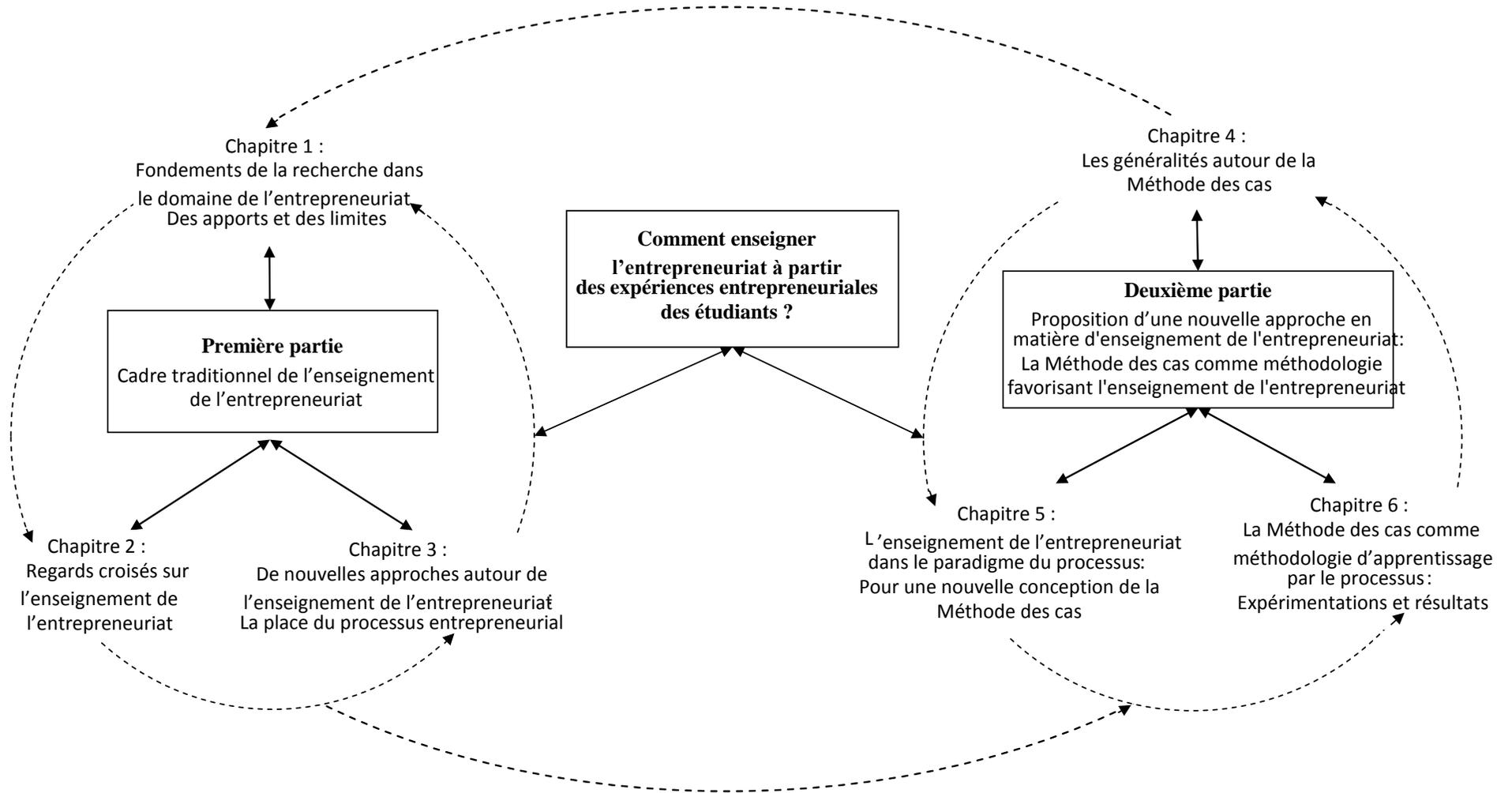
Cette recherche aboutira à deux principales propositions : l'une porte sur le processus entrepreneurial adopté par les porteurs de projet ; l'autre propose une nouvelle façon d'envisager la Méthode des cas en tant que pédagogie pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour y parvenir nous avons structuré notre recherche autour de deux parties :

La première partie présente le cadre traditionnel autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agit d'accéder aux ressources littéraires permettant d'établir les bases de notre recherche dans un domaine très diversifié comme l'entrepreneuriat. Cette partie sera composée de trois chapitres. Dans le premier chapitre intitulé « Fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat : Des apports et des limites », nous analyserons des concepts littéraires concernant la définition, l'évolution et les formes sous lesquelles l'entrepreneuriat s'est souvent manifesté. Ce qui nous permettra

d'aborder les différents paradigmes afin de mieux consolider notre recherche et de relier ces différentes formes d'expression. Le deuxième chapitre : « Regards croisés sur l'enseignement de l'entrepreneuriat », traitera de l'évolution des concepts et des pratiques liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agira de donner une perspective autour du sujet permettant de mieux identifier les caractéristiques et les apports ainsi que de montrer les limites de certaines approches. Cette analyse littéraire présentée nous amènera au troisième chapitre: « De nouvelles approches autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat : la place du processus entrepreneurial ». Nous aborderons la notion de futur et son importance pour la construction de scénarios. Un modèle concernant trois pôles : la conception, la problématisation et la traduction, constituera notre point d'appui.

L'objectif de la seconde partie est, à partir de l'application d'une démarche de recherche-intervention, d'identifier les facteurs clés participant au processus d'apprentissage basé sur l'expérience. Elle est composée des chapitres 4, 5 et 6, et est consacrée à la description de notre proposition de recherche, à sa mise en place ainsi qu'à la présentation des résultats obtenus. Pour cela, le quatrième chapitre « Les généralités autour de la Méthode des cas », montrera l'analyse autour de la définition, les caractéristiques et les limites de cette méthodologie. Nous décrirons également les éléments faisant partie de sa mise en place et les champs dans lesquels la Méthode des cas est souvent adoptée. Ensuite, nous présenterons le cinquième chapitre intitulé « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus : Pour une nouvelle conception de la Méthode des cas ». Nous aborderons la Méthode des cas sous la notion de la recherche-intervention pour valoriser la mise en situation, la construction de scénarios et la problématisation. Ce qui implique également de penser à redéfinir le rôle joué par le porteur de projet dans la rédaction de son propre cas et par l'enseignant dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Finalement, dans le sixième et dernier chapitre « La Méthode des cas comme méthodologie d'apprentissage par le processus : Expérimentations et résultats » nous décrirons la démarche de type qualitative adoptée. Cela concerne les étapes de l'enquête, le champ d'étude, les instruments d'analyse et la collecte de données. Nous terminerons cette partie en présentant les résultats. L'analyse sera encadrée par les éléments spécifiques du processus entrepreneurial : la problématisation, la conception et la communication, et par l'importance des savoirs humains et de la dimension collective de l'entrepreneuriat.

Figure 2 : Articulation de la recherche



**Troisième partie:
Cadre traditionnel de
l'enseignement de
l'entrepreneuriat**



Introduction :

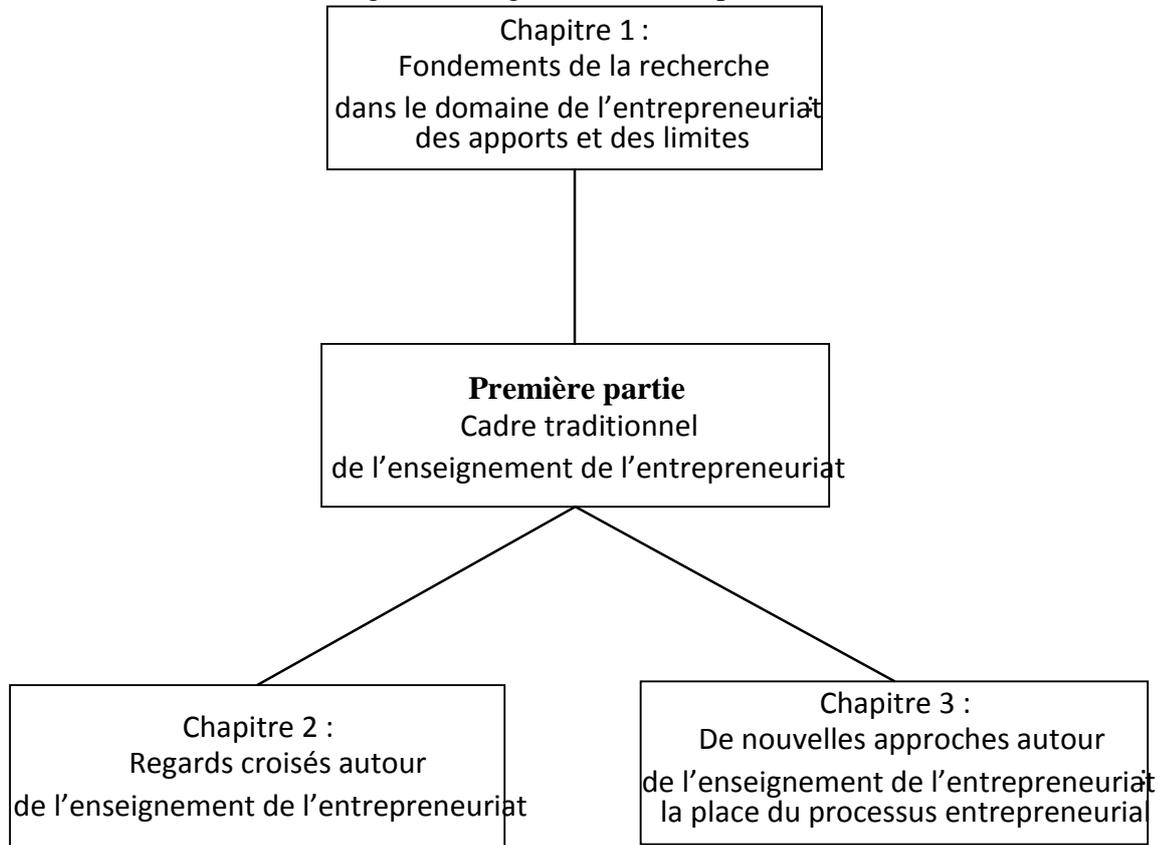
Notre travail de recherche a pour objectif de proposer une analyse autour du développement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université ainsi que d'approfondir sur l'apport de la Méthode des cas. Il nous semble donc pertinent de commencer par définir l'entrepreneuriat en tant qu'objet d'enseignement.

Le premier chapitre présentera un cadre théorique autour des différents aspects liés à l'entrepreneuriat. Nous analyserons des concepts littéraires concernant la définition, l'évolution et comment il s'est souvent manifesté.

Le deuxième chapitre traitera plus particulièrement de l'évolution des concepts et des pratiques liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce regard historique nous permettra d'apprécier l'intérêt des divers acteurs liés à l'entrepreneuriat pour la recherche et la formation entrepreneuriale. Notre intention est de donner une perspective d'ensemble permettant de mieux identifier les caractéristiques et les apports ainsi que de montrer les limites de certaines approches. Tout cela dans le but de proposer un cadre conceptuel différent.

Suite à cette analyse littéraire, nous souhaitons présenter dans le dernier chapitre les éléments de cadrage pour aborder le changement en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour cela, nous allons approfondir le rôle du processus en tant que voie différente autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université. Nous reviendrons particulièrement sur l'importance du caractère humain de l'entrepreneuriat et de la notion du futur. Il s'agit de montrer comment la conception de situations peut favoriser l'action de l'entrepreneur et en même temps comment les actions entrepreneuriales peuvent devenir une source enrichissant l'apprentissage entrepreneurial.

Figure 3 : Organisation de la partie 1



Chapitre 1 :

Fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat :

Des apports et des limites

Introduction

Ce premier chapitre a pour objectif de faire le point sur la structuration de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. À ce titre, la revue de littérature nous a permis d'identifier de divers travaux se focalisant souvent soit sur l'entrepreneur soit sur le phénomène entrepreneurial. Afin de mieux présenter notre recherche, il nous semble donc pertinent de porter un regard sur les positionnements de ces études de recherche.

Une première partie du chapitre est alors consacrée à l'analyse de la littérature sur les notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur autour de quatre paradigmes constituant fréquemment la base des recherches. À savoir : l'opportunité d'affaires, la création d'organisation, la création de la valeur, l'innovation et l'activité à projet. Nous montrerons que le débat, autour de la notion d'entrepreneuriat et d'entrepreneur, est en effet à l'origine de multiples divergences. Par exemple, autour des prémisses de la discipline dont le chercheur est spécialiste.

Le regard porté sur chacun de ces paradigmes nous permettra d'identifier leurs caractéristiques, les apports et les limites et de nous positionner sur une définition globalisante d'entrepreneuriat portant les éléments analysés.

Face aux limites de ces quatre paradigmes, de nouvelles recherches se sont développées autour d'un paradigme porté sur le processus entrepreneurial.

Dans une deuxième partie, nous présenterons une définition de cette notion et décrirons les aspects en faisant partie d'elle.

Nous soulignerons l'importance des représentations et des situations entrepreneuriales comme cadre pour le développement de la notion de processus entrepreneurial.

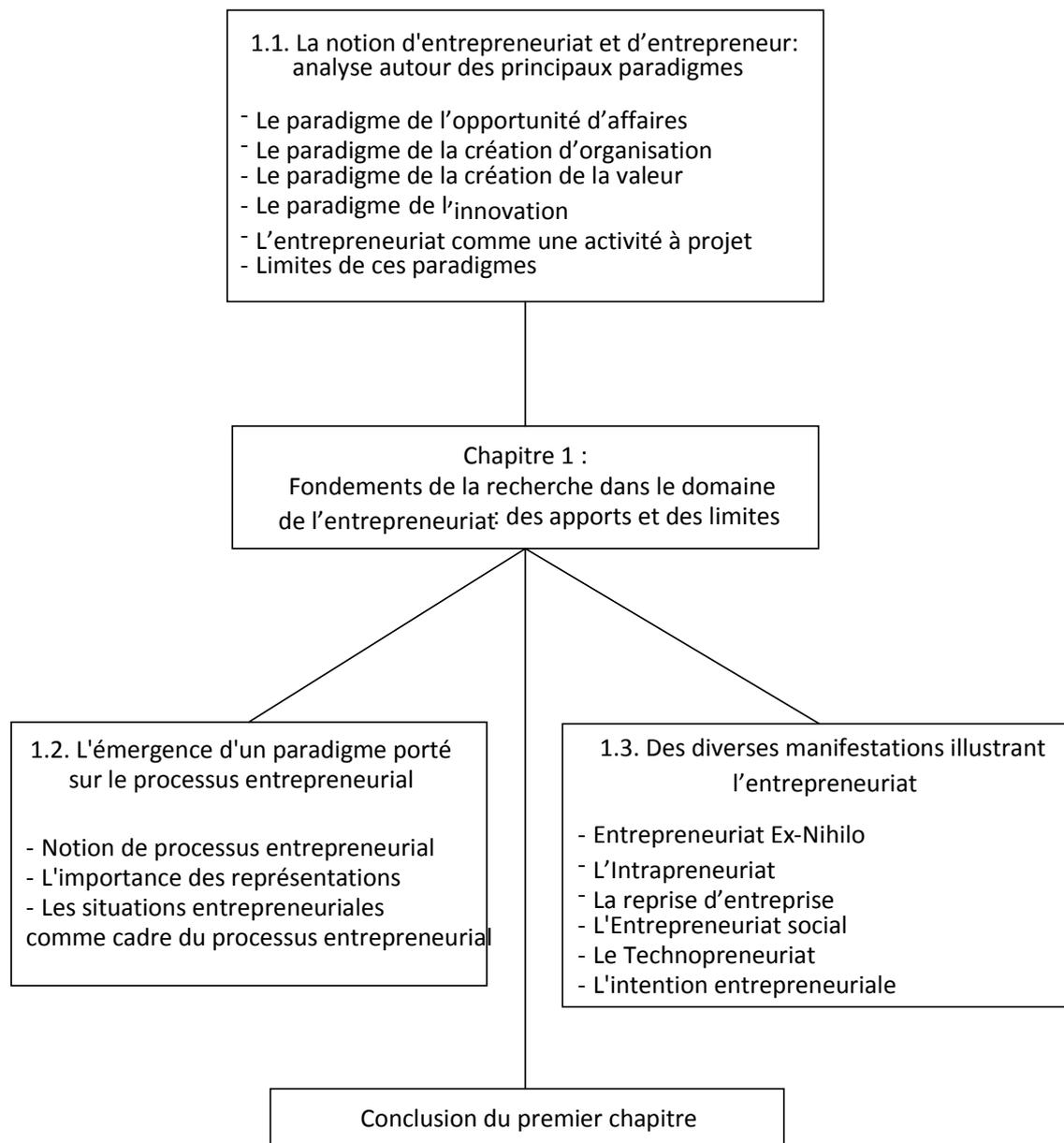
Ces conclusions nous amèneront, dans une dernière partie, à présenter quelques formes où l'entrepreneuriat s'est communément manifesté.

Nous pouvons voir que la pluridisciplinarité de positions autour de la conception d'entrepreneuriat et d'entrepreneur est aussi à l'origine de l'émergence de formes distinctes de l'entrepreneuriat.

Pour effets de notre travail de recherche, nous nous focaliserons sur :
L'entrepreneuriat Ex-Nihilo, l'intrapreneuriat, la reprise d'entreprise, l'entrepreneuriat social et le technopreneuriat.

Finalement, nous évoquerons la notion d'intention entrepreneuriale liée notamment au sujet de la formation à l'entrepreneuriat.

Figure 4 : Organisation du chapitre 1



a. **La notion d'entrepreneuriat et d'entrepreneur : analyse autour des principaux paradigmes**

Le champ de l'entrepreneuriat a occupé une place privilégiée au sein du monde académique et a été au centre des intérêts d'une importante communauté scientifique (Zoltan & Audretsch, 2003).

En effet, nous pouvons constater qu'une multitude de chercheurs s'intéressent à l'entrepreneuriat, mais aussi qu'une grande partie d'entre eux proviennent de disciplines différentes et ne font pas de l'entrepreneuriat leur champ d'activités principal (Filion L., 1997 (a)).

Cet intérêt pluridisciplinaire conduit généralement à la formulation de définitions faites, entre autres raisons, en fonction de la culture, de la logique ou des méthodologies plus ou moins établies par la discipline d'origine du chercheur.

De plus, il convient d'ajouter l'influence de l'expérience et du contexte de son travail. Envisager la totalité des facteurs influençant la compréhension du phénomène entrepreneurial, dans le contexte de chaque discipline, est donc presque impossible. Toutefois, nous pouvons souligner d'une part l'émergence de diverses définitions dont l'entrepreneuriat a été l'objet, et d'autre part, que celles-ci sont proposées soit du point de vue de l'entrepreneuriat lui-même ou du point de vue de l'entrepreneur.

Si l'on s'intéresse à l'entrepreneuriat et aux principaux paradigmes à travers lesquels il se manifeste, il faut forcément s'intéresser à l'entrepreneur.

Dans cette perspective, il est possible de voir que la notion d'entrepreneur, de même que la notion d'entrepreneuriat, a été l'objet de divers débats à l'intérieur des disciplines essayant de classifier les entrepreneurs. Définir qui est entrepreneur et qu'est-ce qu'un entrepreneur représentent les étapes les plus difficiles au moment d'étudier l'entrepreneuriat (Casson, 1982).

Il existe donc une relation très proche entretenue entre les termes entrepreneur et entrepreneuriat au moment de donner une définition. Or, même s'il n'est pas possible d'avoir une seule définition, celle-ci peut fournir une base pour mieux comprendre les valeurs, l'ensemble d'activités, le type de pensée et la vision qui précède l'action (Filion L.-J., 1998) de l'entrepreneur. C'est pourquoi, les définitions sur l'entrepreneur réunissent donc de divers éléments en fonction du niveau de pertinence concernée par les différents auteurs intéressés par le sujet.

Nous pouvons noter que si autant d'auteurs s'intéressent à l'entrepreneur ou à l'entrepreneuriat, alors autant de définitions pourrions-nous trouver dans la littérature.

Pour illustrer cette diversité d'auteurs et de définitions, nous allons prendre comme référence les travaux de recherche menés par Filion (2008) et consolidés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Les éléments les plus communs dans les définitions du terme
« Entrepreneur ».

Source : adapté de (Filion L., 2008(a), p. 5)

Innovation	Schumpeter (1947); Cochran (1968); Drucker (1985); Julien (1989; 1998).
Risque	Cantillon(1755); Knight (1921); Palmer (1971); Reuters (1982); Rosenberg (1983).
Coordonner des ressources pour la production; organiser le processus de production ou gérer les ressources	Ely et Hess(1893); Cole (1942 et dans Aitken 1965); Belshaw (1955); Chandler (1962); Leibenstein (1968); Wilken (1979); Pearce (1981); Casson (1982).
Création de la valeur	Say (1815, 1996); Bruyat et Julien (2001); Fayolle (2008).
Projection dans l'avenir et visionnaire	Longenecker et Schoen(1975); Filion (1991; 2004)
Se focaliser sur l'action	Baty (1981).
Moteur du système économique	Weber (1947); Baumol (1968); Storey (1982); Moffat (1983)
Création d'entreprise	Collins, Moore et Unwalla (1964); Smith (1967); Collins et Moore (1970); Brereton (1974); Komives (1974); Mancuso (1979); Schwartz (1982); Carland, Hoy, Boulton et Carland (1984); Vesper (1990).
Identification d'opportunités	Smith (1967); Meredith, Nelson et Neck (1982); Kirzner(1983); Stevenson and Gumpert (1985);Timmons (1989); Dana (1995); Shane et Venkataraman (2000); Bygrave et Zacharakis (2004); Timmons et Spinelli (2004).
Créativité	Zaleznik et Kets de Vries (1976); Pinchot (1985).
Anxiété	Lynn (1969); Kets de Vries (1977; 1985).
Contrôle	McClelland (1961)
Mise en place de changements	Mintzberg (1973); Shapiro (1975).

Les éléments mentionnés dans ce tableau concernent des caractéristiques de l'entrepreneur comme personne (leadership, anxiété...), des facteurs liés aux activités et à la mise en place d'actions (créer de la valeur, innover, coordonner...) ou des facteurs liés à la possible influence sur son environnement (générateur de dynamique dans le système économique).

Si l'on considère qu'entrepreneur et entrepreneuriat sont liés, il est possible de manifester que les éléments caractérisant l'entrepreneur et faisant partie des recherches au sein de diverses disciplines, constituent d'une certaine manière la base sur laquelle l'entrepreneuriat est généralement envisagé.

Or, ainsi que de multiples disciplines se sont orientées à donner une définition de l'entrepreneuriat, des chercheurs spécialisés sur le sujet ont manifesté que l'entrepreneuriat est un domaine trop complexe et trop hétérogène (Gartner W., 1985; Verstraete & Fayolle, 2005) pour se limiter à une seule définition (Verstraete T., 2000; Anderson, 2002).

Le débat pour s'accorder sur une définition précise de l'entrepreneuriat et de l'entrepreneur n'est, semble-t-il, pas encore terminé.

Dans ce constat et pour effet de notre recherche, il est utile de s'inscrire dans une vision plus globale comprenant plusieurs positions.

Pour cela, nous allons prendre en référence le travail de Verstraete et Fayolle (2005) autour de quatre paradigmes constituant souvent la base pour définir d'entrepreneuriat.

À savoir : l'opportunité d'affaires, la création d'organisation, la création de la valeur et l'innovation.

Mais nous allons nous focaliser sur le paradigme suivant pour assouvir aux besoins de la finalité de cette recherche :

1.2. L'entrepreneuriat comme une activité à projet

Depuis quelques années, un certain nombre d'auteurs ont associé l'entrepreneuriat à l'activité à projet. C'est le cas des travaux de De La Ville (2001) ; Schmitt (2006 (a); 2006 (b)) ; Schmitt et Bayad (2008) et de la Revue de l'Entrepreneuriat qui a publié quelques articles en 2009 ainsi qu'une édition spéciale sur le sujet en 2011²⁴. Malgré l'intérêt de la recherche autour de cette notion, il convient de

²⁴ Voir :<http://www.cairn.info/revue--de-l-entrepreneuriat-2009-1.htm>
<http://www.cairn.info/revue--de-l-entrepreneuriat-2011-2.htm>

souligner que dans certains travaux « *le projet est souvent sous-entendu comme un résultat sur lequel tout le monde s'accorde et sur lequel personne n'intervient* » (Schmitt & Bayad, 2008, p. 147).

Par exemple, des approches qui tendent souvent à envisager l'entrepreneuriat soit sur la perspective internaliste (l'individu), soit sur la perspective externaliste (le contexte) (Hernandez E., 1999(b)). Toutefois, conformément à Schmitt (2006 (a)), l'entrepreneuriat est une activité à projet singulière caractérisée par la diversité de situations à affronter de la part des entrepreneurs, il demande pour autant de trouver un point commun permettant d'intégrer ces deux perspectives.

À ce titre, la recherche autour de l'entrepreneuriat semble s'orienter vers une perspective processuelle (Fayolle A., 2002) permettant de compléter la notion de résultat.

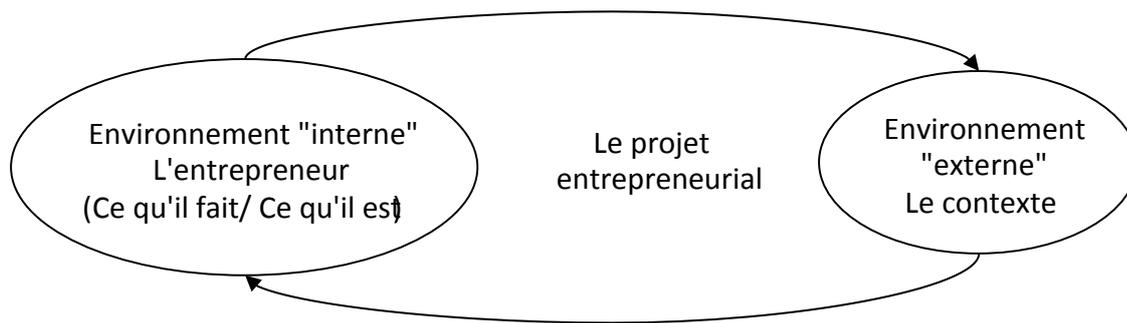
C'est précisément dans cette perspective qu'il convient de s'intéresser, non uniquement à qui est l'entrepreneur ou à ce qu'il fait. En outre, il convient de s'intéresser à la façon dont l'entrepreneur organise sa pensée et ses actions sous un système d'activités entrepreneuriales (Filion L. J., 2008(b)). Parler de processus mentaux signifie recourir aux sciences cognitives. Et, dans ce sens, le projet entrepreneurial intervient comme un artefact favorisant ces processus

(Rabardel, 2002, p. 269). Le projet facilite de faire le lien entre l'entrepreneur et la représentation de son contexte. Il se situe dans la convergence entre interne/externe, au centre de l'interaction sujet/objet. Le projet est au contact du monde réel mais aussi au contact du sujet comme acteur dont la pensée est « engagée » dans l'action (Lorino P., 2002).

Les environnements internes et externes (Figure 8) étant dynamiques, il est donc possible d'attribuer au projet entrepreneurial le caractère d'artefact évolutif.

Figure 5 : Interaction entre les environnements internes et externes

Source : notre recherche



Pour compléter nos réflexions, nous pouvons citer l'apport d'autres chercheurs rapportant la notion de projet à la notion de vision entrepreneuriale (Filion L., 1991(a); 1991(b); Fransman, 1994; Cossette, 1996; Creplet & Mehmanpazir, 2008).

La vision peut être définie comme : « (...) *une image projetée dans le futur, de la place qu'on veut voir occupée éventuellement par ses produits sur le marché, ainsi que l'image du type d'organisation dont on a besoin pour y parvenir* » (Filion L., 1991(a)). Cette notion temporelle permet à certains auteurs, selon Schmitt (2005(b)), de différencier les notions de vision et de représentation. Alors que la vision renvoie à une notion de futur, la représentation renvoie plutôt à une situation présente.

Selon ce dernier auteur, il existe, donc, dans la littérature sur la vision, une claire dichotomie entre le présent et le futur.

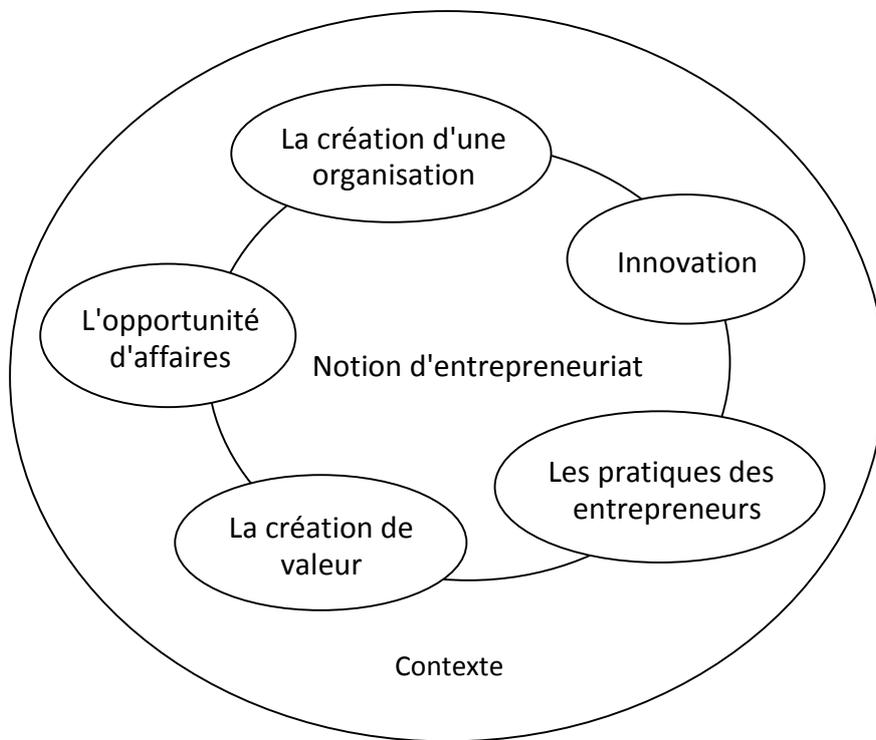
En reprenant les notions d'évolution et d'artefact traitées précédemment, la vision en tant qu'élément du projet entrepreneurial peut être considérée comme un artefact.

D'après Avenier (1996), la vision est encadrée dans une dialectique fins-moyens rapportés aux contextes (évolutifs) dans lesquels les fins s'appliqueront et les moyens seront mis en œuvre.

Cette conception renvoie à la structuration et l'intermédiation comme les deux fonctions essentielles du projet entrepreneurial (Schmitt C., 2005(b)). Ainsi, la vision se structure et participe à la structuration de l'organisation.

Elle est un intermédiaire favorisant la relation fins/moyens ainsi que le dialogue entre des différentes parties prenantes du projet entrepreneurial.

Figure 6 : Notion globalisante de l'entrepreneuriat



2. L'émergence d'un paradigme porté sur le processus entrepreneurial

Ces dernières années, la recherche en entrepreneuriat a fait émerger une notion intégrant les paradigmes évoqués dans la première partie de ce chapitre. La notion de processus entrepreneurial (Bouchikhi, 1993; Filion L.-J., 1997 (a); Hernandez E.-M., 1999 (a), 1999 (b); Sarasvathy, 2001; Fayolle A., 2004 (b) ; Schmitt C., 2005(b)) souligne la pertinence de la relation entre l'entrepreneur et le contexte. C'est précisément la dimension sous laquelle s'oriente notre recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Dans cette dernière partie du chapitre, nous chercherons à montrer l'intérêt de cette dimension processuelle.

2.1. Définition de la notion de processus

Afin de mieux présenter nos réflexions sur le sujet, il nous semble pertinent de faire le point autour de la définition du terme processus.

Pour cela nous avons pris en référence les propositions suivantes :

« Ensemble de phénomènes, conçu comme actif et organisé dans le temps...Ensemble de phénomènes se déroulant dans le même ordre; façon de procéder...Suite ordonnée d'opérations aboutissant à un résultat » (Rey, 2013, p. 2030)

« Un processus est une activité, ou un ensemble d'activités, qui se fonde sur un Certain nombre d'entrantes pour les transformer et leur apporter de la valeur ajoutée afin de produire une ou plusieurs sortantes. » (Ritzman & Krajewski, 2010, p. 3)

Ces définitions mettent en évidence : que le processus concerne plusieurs activités ou opérations dans l'ensemble, l'existence d'un lien permettant la mise en relation de ces activités et que le processus conduit à l'obtention d'un résultat souvent prédéfini.

À partir de ces trois aspects nous pouvons souligner que :

-Considérer le rassemblement et relation entre les activités nous renvoie à considérer la notion de système. Celui-ci peut être défini comme « *une unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus* » (Morin E., 1977, p. 102) où organiser permet de lier les interrelations à l'unité globale. Le système est pour autant, dans le sens de Morin, constitué d'éléments et de processus.

□ La notion de processus a souvent été rapportée à la notion de résultat. Dans cette perspective, le processus concerne spécialement une séquence linéaire d'activités organisées.

2.2 Définition de la notion de processus entrepreneurial

Le processus entrepreneurial concerne des multiples variables, est itérative, produit une discontinuité dans le temps et un changement (Hofer & Bygrave, 1992; Davidsson & Wiklund, 2001; Bird & West, 2007). Selon Gartner (1995), le processus entrepreneurial combine quatre dimensions : l'individu, l'organisation, l'environnement et les actions menées. Pour lui, la notion de processus s'oriente vers la création de nouvelles activités.

Ces réflexions accordent au processus entrepreneurial le caractère de dynamique et d'émergence d'une nouvelle activité²⁵. Le processus entrepreneurial s'intéresse pourtant au système d'activités (Filion L.-J., 2008 (c)) de l'entrepreneur en faisant référence au « comment » ou à « que fait l'entrepreneur ». L'émergence de divers questionnements autour des activités de l'entrepreneur le démontrent. Par exemple: « *Comment penser et s'organiser pour exercer efficacement le métier d'entrepreneur ?* » (Filion L.-J., 1997

(b)) ; « *Comment l'entrepreneur met au point la vision stratégique ?* » (Verstraete & Saporta, 2006)²⁶ ou « *Comment les responsables de l'entreprise envisagent la conception du projet entrepreneurial ?* » (Schmitt C., 2005(b)).

Les paradigmes traditionnels, ou pré-paradigmes, dans le sens d'Aldrich et Baker (1997, p. 396) et de Verstraete et Fayolle (2005), analysés précédemment, comportent, à l'intérieur, certains processus. Ce nouveau paradigme autour de l'entrepreneuriat, et sur lequel se porte notre recherche, est fondé précisément sur la notion de processus. Il ne s'agit pas de négliger l'utilité des autres conceptions, mais plutôt d'harmoniser l'approche du phénomène entrepreneurial à travers ces différents pré-paradigmes.

²⁵ D'autres auteurs se focalisent plutôt sur la définition du point de vue « *du processus de création ou de saisie d'une opportunité* ». Voir la définition de (Timmons, 1999) présentée dans la première partie de ce chapitre.

²⁶ Nous trouvons cette question notamment dans les travaux rapportés à la cartographie cognitive. Sur ce point voir notamment les travaux de recherche de (Cossette, 1996)

3. De diverses manifestations illustrant l'entrepreneuriat

Grâce aux recherches sur les parcours de différents entrepreneurs, des auteurs comme Fayolle (2004 (a)) ou Fillion (1997 (b)) ont identifié de multiples formes sous lesquelles l'entrepreneuriat peut se manifester. Il ne s'agit pas de montrer une liste exhaustive, mais plutôt de faire comprendre les différentes expressions illustrant le phénomène entrepreneurial. Dans cette troisième partie, nous allons décrire quelques unes de ces formes d'entrepreneuriat : l'entrepreneuriat Ex-nihilo, l'intrapreneuriat, la reprise d'entreprise, l'entrepreneuriat social, le Technopreneuriat et l'intention entrepreneuriale.

3.1. Entrepreneuriat Ex-Nihilo

Concerne la « *création par un individu ou un groupe (salarié, chômeur...) d'une entreprise indépendante exerçant une activité nouvelle* » (Bruyat, 1993, p. 98). Cette forme d'entrepreneuriat se caractérise par un degré élevé de nouveauté, des activités et d'indépendance de l'entreprise. Selon Hernandez (1999 (a)), pour certains ce type de création où rien n'existe mérite le nom d'entrepreneuriat et, dans la conception Schumpetérienne, seul le créateur mérite le nom d'entrepreneur.

3.2. L'Intrapreneuriat

Dès ses premières manifestations, l'intrapreneuriat a été orienté vers l'innovation à l'intérieur des organisations. Il est défini « *comme l'ensemble des démarches ou des comportements stratégiques et organisationnels, liés à la découverte et à l'exploitation de nouvelles occasions de création de valeur au sein d'organisations existantes* » (Basso, Fayolle, & Witmeur, 2009). Cependant, l'intrapreneuriat peut tout de même amener à la création de nouvelles organisations. En effet, tel que l'indique Carrier (2008), la mise en marche de processus d'innovation à grande échelle à l'intérieur d'une organisation peut amener à la création de filiales de cette organisation ou de nouvelles organisations.

Celui qui met en place l'intrapreneuriat, c'est-à-dire l'intrapreneur, doit avoir la capacité à concevoir des visions et des stratégies, à convaincre les autres personnes de suivre son projet. L'implantation de l'intrapreneuriat semble donc être un processus complexe demandant de l'intégration de multiples variables, de la disponibilité de ressources et l'ouverture d'esprit au changement de processus et de règles au sein de l'organisation.

3.3. La reprise d'entreprise

Cette forme d'entrepreneuriat est d'habitude associée à la reprise ou à la succession des entreprises familiales. Cependant, la reprise d'entreprise va au-delà et peut être définie comme « *un processus par lequel une personne psychique ou morale, le repreneur, acquiert la propriété d'une entreprise ou d'une activité existante et occupe les fonctions de direction générale* » (Fayolle A., 2004 (a), p. 169).

Certaines reprises d'entreprise peuvent être analysées comme des quasi-crétions ex-nihilo lorsque le nouveau dirigeant propriétaire transforme radicalement l'activité de l'entreprise acquise (Bruyat, 1993, p. 101).

1.3.4. Entrepreneuriat social

Compte tenu du manque de consensus sur la définition de ce type d'entrepreneuriat, les approches plus connues s'orientent vers l'économie sociale, l'entrepreneur social ou encore

l'entreprise sociale (Fayolle A., 2004 (a)). L'entrepreneuriat social est souvent confondu avec des activités ou des projets menés par entreprises dans leur cadre de responsabilité sociale et environnementale mais à finalité lucrative (Bacq & Janssen, 2008). Il est également défini spécifiquement du point de vue de l'entrepreneur qui est considéré comme « *un individu visionnaire, dont le principal objectif n'est pas de faire du profit mais de créer de la valeur sociale, capable à la fois de saisir et d'exploiter les occasions qui se présentent à lui, de lever les ressources nécessaires à la conduite de sa mission sociale et de trouver des solutions innovantes aux problèmes sociaux de sa communauté non traités par le système en place* » (Bacq & Janssen, 2008, p. 150). A la lumière de cette définition, le travail de l'entrepreneur social permet donc de combiner la stratégie et le but social de l'entreprise.

1.3.5. Technopreneuriat

Il s'agit des nouvelles pratiques d'entrepreneuriat rendues possibles grâce aux technologies de l'information et de la communication. Ces outils permettent d'innover en matière de produits et de processus, d'organiser des ressources et mobiliser des compétences afin de saisir des opportunités d'affaires et générer des avantages (Carrier, Raymond, & Eltaief, 2004).

Des outils comme le Business to Consumer (B2C) et le Business to Business (B2B) donnent à l'entrepreneur un support à l'échange d'information et aux transactions commerciales en lui facilitant son travail. Néanmoins, leur adoption n'est pas appropriée pour toutes les entreprises, bien au contraire, l'adoption est déterminée surtout par la taille de l'entreprise, le contexte environnemental et managérial, le contexte organisationnel et l'orientation stratégique (Raymond, 2002).

À côté de ces formes connues de l'entrepreneuriat, nous pouvons évoquer également la notion d'intention culture entrepreneuriale qui relève une importance particulière.

3.6. L'intention entrepreneuriale

La variété de manifestations autour de l'entrepreneuriat nous permet de voir que l'entrepreneuriat est un sujet qui éveille l'intérêt de plusieurs personnes : chercheurs, enseignants, dirigeants d'entreprises, consultants, des personnes rapportées à la politique, etc. Ce qui peut, d'une certaine manière, conduire d'autres individus à développer une propension entrepreneuriale. Et cette propension entrepreneuriale peut devenir une intention entrepreneuriale (Tounés, 2006). En fait, les travaux de Hills et Welsch (1986) montrent qu'il existe un étroit rapport l'exposition de l'étudiant à l'entrepreneuriat et son intention d'entreprendre. Par ailleurs, selon Tounés, d'autres auteurs parlent de « processus de formation de l'intention entrepreneuriale ». Dans ce sens, tout individu serait donc, un entrepreneur en puissance (Fayolle A., 2004 (a)).

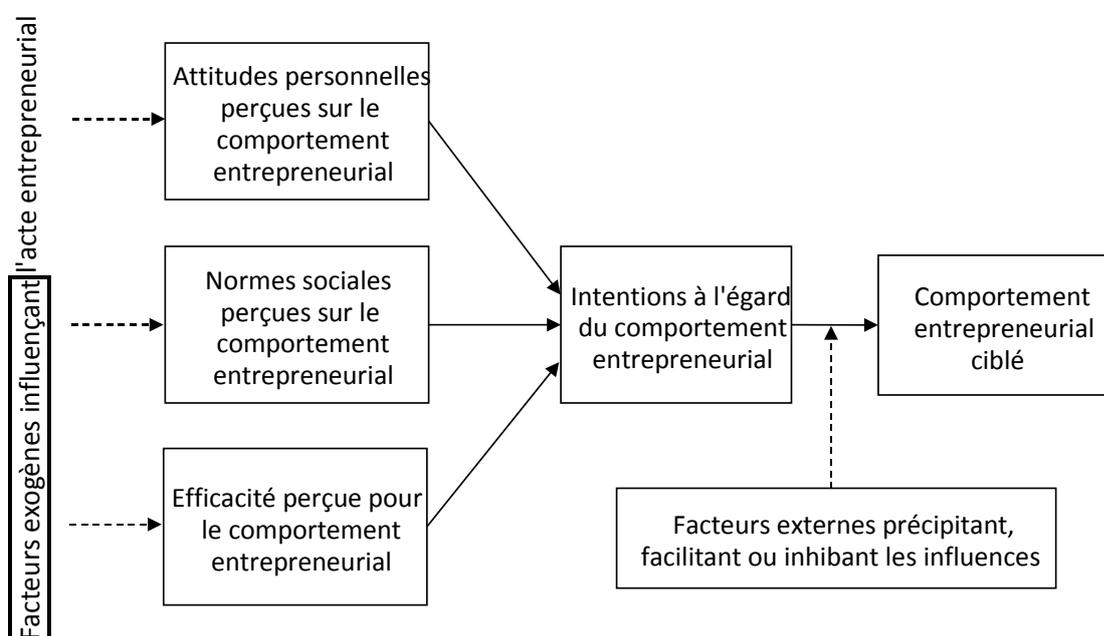
L'intention peut être considérée comme l'expression d'une volonté personnelle (Bruyat, 1993). Par rapport à notre thème l'intention entrepreneuriale est une structure cognitive qui inclut des fins et des moyens (Krueger & Carsrud, 1993). Elle « *est une phase majeure du processus de création d'entreprise subdivisée en quatre stades : la propension, l'intention, la décision et l'acte* » (Tounés A., 2006, p. 58)²⁷. Ce processus est au cœur du modèle de Shapero et Sokol (1982) considérée l'origine de l'école de la décision dans les années 80. Selon Shapero et Sokol, l'événement entrepreneurial (variable dépendante) constitue l'objet d'analyse et celui-ci doit être envisagé en termes de processus.

²⁷ Ces phases sont une synthèse des réflexions personnelles de l'auteur ainsi que de l'analyse qu'il fait des travaux d'Autio et Alii (1997), Emin (2003), Krueger et Carsrud (1993), Learned (1992) et de Rajjman (2001).

Afin d'élargir le cadre théorique de l'intention entrepreneuriale, nous analysons un troisième modèle : le modèle de Krueger (2000). Selon l'auteur, l'acte de créer une entreprise devient un comportement susceptible d'être prédit au regard des croyances, les attitudes ou la personnalité. Processus expliqué dans la figure 5.

Figure5 : Illustration du Modèle de Krueger

Source : Adaptée de (Krueger, 2000).



Le modèle permet de montrer que l'intention peut être mieux prédite par des attitudes de l'individu mais aussi, que celles-ci sont issues de l'influence des facteurs exogènes. Dans le cadre de notre recherche, Fayolle (2004 (a)) manifeste que l'intention peut devenir un facteur approprié pour évaluer l'efficacité des programmes de formation entrepreneuriale. Dans ce sens, les facteurs prédisposant le comportement entrepreneurial, constituent les variables dépendantes : les attitudes personnelles perçues, les normes sociales perçues et le contrôle comportementale perçue. Des facteurs liés aux programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat comme les contenus, les pédagogies, systèmes d'évaluation, etc, constituent les variables indépendantes.

Conclusion

Pour conclure, dans ce chapitre, l'entrepreneuriat va au-delà des modèles orientés particulièrement vers la création d'entreprise et se consolide comme un phénomène dont les formes d'expression sont multiples et diverses.

En faisant le point sur les éléments autour de la notion d'entrepreneuriat, nous pouvons nous apercevoir du rôle de l'entrepreneur. Il doit se confronter à des situations devenant de plus en plus difficiles à cause de multiples facteurs. Identifier ces facteurs et les relations entre eux demande de développer des compétences parfois précises. Les situations rencontrées par l'entrepreneur constituent donc une source riche pour l'analyse du métier de l'entrepreneur. Nous pouvons nous apercevoir ainsi de l'inclination de la communauté de chercheurs à envisager l'entrepreneur du point de vue d'un angle processuel s'intéressant à son système d'activités (Filion L.-J., 2008 (c)) en faisant référence au « comment » ou à « que fait l'entrepreneur ».

Chapitre 2 : Regards croisés sur l'enseignement de l'entrepreneuriat

Introduction

Après avoir mis en évidence, dans le chapitre précédent, les différentes positions autour des notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur, l'objectif du présent chapitre est de passer à l'analyse des pratiques et des caractéristiques de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Pour ce faire, l'exploration littéraire nous fournit une base conceptuelle permettant de maîtriser les multiples composants quant à l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Dans ce chapitre, nous procéderons à une étude de la littérature afin d'observer l'évolution des concepts et des pratiques liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Cette analyse reposera, dans une première partie, sur la présentation de l'état actuel de l'émergence de l'entrepreneuriat. À partir du recueil d'information, nous examinerons les événements les plus remarquables sur la recherche et l'enseignement entrepreneurial depuis le début du XX^e siècle. Le but est de voir dans quelle mesure notre travail de recherche pourra apporter une contribution nouvelle aux pratiques de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

La deuxième partie sera consacrée à l'analyse des principaux débats autour du sujet.

Nous exposerons, d'une part, les éléments clés du débat autour de la conception de l'éducation, du contenu et de l'apprentissage entrepreneurial et d'autre part, les éléments concernant le débat autour des innovations pédagogiques en entrepreneuriat. Soit à partir du point de vue des conceptions des chercheurs, soit à partir du point de vue des institutions d'enseignement, ces débats montrent les différentes dimensions encadrant généralement les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat.

La dernière partie a pour objet de montrer le cadrage théorique concernant les actions mises en place au sein des Universités.

Nous présenterons une synthèse de quelques travaux autour des contenus, des programmes, des pédagogies adoptées, des systèmes d'évaluation et de l'accompagnement entrepreneurial. Le regard critique porté sur les éléments théoriques, les expériences pratiques et leurs limites, nous permettra de comprendre la situation actuelle concernant les approches utilisées. Le but est de mobiliser les concepts et les expériences sur l'enseignement de l'entrepreneuriat traités dans la littérature afin de consolider notre proposition sur une nouvelle façon de concevoir les pratiques pour l'enseignement entrepreneurial.

1. L'Émergence de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Tel que nous l'avons montré dans le chapitre précédent, l'entrepreneuriat a acquis une connotation du point de vue économique et social. En effet, l'entrepreneuriat a de plus en plus fait l'objet de diverses recherches et a de plus en plus été un sujet d'enseignement à l'intérieur des établissements éducatifs²⁸. Ce développement se manifeste notamment dans le nombre croissant de cours d'entrepreneuriat et des programmes offerts à tous les niveaux du système d'éducation, et dans les infrastructures émergentes visant à soutenir l'enseignement de l'entrepreneuriat (Obrecht, 1999; Finkle & Deeds, 2001; Solomon, Duffy, & Tarabishy, 2002; Kuratko D., 2003).

Or, en plus des multiples formes d'expression, l'entrepreneuriat fait encore objet de débats autour de son caractère enseignable. Selon Peter Drucker, l'entrepreneuriat, peut être considéré comme une discipline, et étant une discipline, il pourrait être enseigné (Drucker, 1985). Gibb (1992) partage cette position mais insiste sur la nécessité de construire des situations et des contextes d'apprentissage cohérents avec l'objectif de l'enseignement.

Enseigner l'entrepreneuriat, pour ce dernier auteur, concerne une grosse cumulation d'expériences et le développement de projets en appliquant divers modes d'apprentissage. Par ailleurs, des auteurs comme (Stevenson & Sahlman, 1987; Henriquez, Verheul, Van der Knaap, & Bischoff, 2001; Fayolle A., 2004 (a)), considèrent que le caractère d'entrepreneur n'est pas forcément issu de facteurs génétiques et qu'un individu peut développer ce potentiel à travers des connaissances, des compétences, des expériences.

À ce sujet, nous trouvons des références littéraires relatives à l'entreprise et à l'entrepreneuriat, ainsi que des études empiriques suggérant que l'entrepreneuriat peut être enseigné, ou au moins, encouragé par l'éducation en entrepreneuriat (Gorman, Hanlon, & King, 1997; Perruchoud, Girod Lehmann, & Surlémond, 2011). Les études de Gorman et al., (1997) illustrent l'évolution de l'entrepreneuriat comme un sujet de grande importance pour la recherche. Après les conflits entre pays, la deuxième moitié du XX^e siècle a constitué une époque d'intérêt pour la croissance économique, le développement technologique, les échanges commerciaux.

Il fallait donc la création de nouvelles entreprises pour y arriver. Cela a produit outre un intérêt autour de la nature, le contenu et la pertinence des programmes d'enseignement en entrepreneuriat (Leitch & Harrison, 1999).

²⁸ Sur ce point, voir notamment : (Dana, 1992), (Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Staff, 2001) et (Byrne & Fayolle, 2010).

1.1. Les promoteurs américains

Dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, les États-Unis se sont historiquement considérés comme les pionniers (Hernandez & Marchesnay, 2008) grâce aux premiers cours «entrepreneurship» délivrés à Harvard en 1947. Toutefois, au niveau des publications et de la recherche, l'entrepreneuriat et l'entrepreneur commencent à être le sujet central quelques années auparavant avec les travaux de Schumpeter et de Knight (présentés dans le premier chapitre). Depuis cette époque, l'entrepreneuriat s'est de plus en plus manifesté au travers de cours, publications et institutions favorisant le débat autour de lui.

1.2. L'essor du domaine dans d'autres pays

En Europe, le nombre d'établissements et de centres de recherche en entrepreneuriat commence à augmenter à partir des années 80 (Welter & Lasch, 2008, p. 243).

C'est le cas du Royaume-Uni ou des pays nordiques.

Dans des pays comme la France ou l'Allemagne, les communautés de recherche en entrepreneuriat émergent surtout dans les années 90 (Hernandez & Marchesnay, 2008).

Selon (Welter & Lasch, 2008), la recherche en entrepreneuriat illustre, en outre, le contexte national en termes de taille des pays : certaines communautés académiques sont repliées sur elles-mêmes tandis que d'autres sont plus ouvertes au monde extérieur, construisent et acquièrent de la légitimité à l'international. Par exemple, des grands pays comme le Royaume-Uni, la France ou l'Allemagne, se caractérisent par les communautés repliées sur elles-mêmes, notamment dans les premières années de l'institutionnalisation du champ entrepreneurial. Dans le cas de l'Allemagne, Schmude, Welter et Heumann (2008) soulignent qu'il existe une culture entrepreneuriale intégrée par un gros nombre de chaires offertes dans les Universités et supportées par des banques et des fondations (Klandt 1998)²⁹, des conférences nationales et un important programme de recherche interdisciplinaire. Toutefois, il n'existe pas beaucoup de divulgation ou d'échange avec la communauté internationale (Schmude, Welter, & Heumann, 2008, p. 289). Par contre, en France, l'intérêt surtout focalisé sur la PME constitue une importante contribution à la communauté internationale et un sujet de débat. Cependant, la divulgation des connaissances, habituellement en langue française, limitent la diffusion des recherches (Lasch & Yami, 2008). Selon la littérature, les premiers enseignements de l'entrepreneuriat en France datent de 1976.

²⁹ Cité par (Gibb, 2002, p. 236)

Le HEC serait le pionner dans la mise en place d'un cours sous le titre « HEC entrepreneurs ». À cette époque, l'entrepreneuriat commence à être envisagé comme favorisant du développement économique (Béchar & Gregoire, 2009), la société et l'économie française commencent à voir l'entrepreneur comme un agent efficace de création et de diffusion des connaissances (Hernandez & Marchesnay, 2008). L'intérêt pour l'entrepreneuriat acquiert une connotation politique, scientifique et pédagogique (Marchesnay & Meseghem, 2011). Et divers apports et réflexions ont énormément contribué à élargir l'intérêt et les actions menés dans le pays.

1. 3. L'émergence de l'enseignement de l'entrepreneuriat en Algérie

- pour ce faire, il recommande mettre en place des actions pour que tout étudiant puisse entreprendre sur son campus.
- Ces actions concourent aux objectifs suivants :
 - Donner envie d'entreprendre et engendrer une véritable culture entrepreneuriale chez les jeunes ;
 - Développer les démarches de sensibilisation des élèves à l'entrepreneuriat sous toutes ses formes (collège et toutes filières du lycée) ;
 - Généraliser l'enseignement de l'entrepreneuriat sous toutes ses formes dans toutes les filières de l'enseignement supérieur et,
 - Identifier et lever les obstacles spécifiques à la création d'entreprise par les jeunes.

À partir de cette information nous retiendrons que l'entrepreneuriat a été l'un des sujets les plus développés dans les sciences de l'éducation dans les quatre dernières décennies. L'entrepreneuriat a en effet été envisagé sous différents angles selon la recherche et l'enseignement ainsi que sous l'angle des facteurs liés au contexte. Par exemple, l'aspect culturel qui constitue souvent la base de traitement de l'entrepreneuriat dans différents pays. Excepté dans les pays développés comme les Etats Unis ou la France, dont la trajectoire en matière de ce phénomène est plus longue, les études de Schmitt (2005 (a); 2008 (a); 2008 (a)) montrent que dans plusieurs pays, l'entrepreneuriat a pris une place importante au sein de l'Université au niveau de la formation et de la recherche. C'est le cas du Brésil, du Liban, de l'Algérie, de la Pologne, de l'Iran, du Vietnam ou du Maroc.

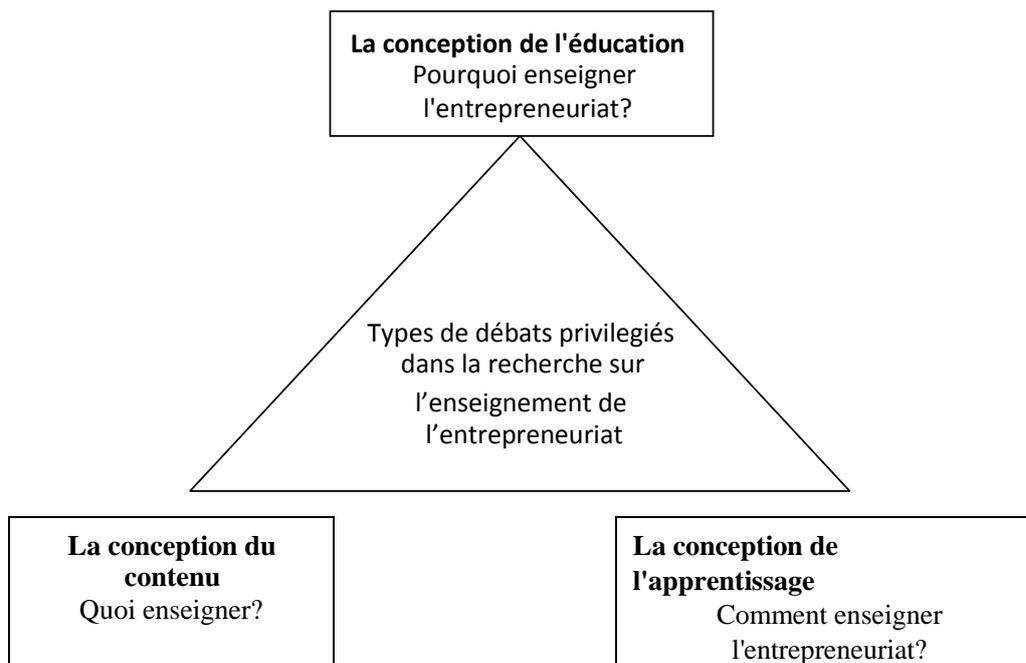
Nous voyons ainsi que les Universités ont mis en place des actions et ont développé des moyens favorisant le domaine de l'entrepreneuriat. De même, elles permettent généralement, à des porteurs de projet, de se bénéficier des outils proposés (Schmitt C., 2005 (a), p. 16). Par ailleurs, l'intérêt des Universités pour le développement de la culture entrepreneuriale les a amenés à partager leurs programmes et leurs outils avec d'autres Universités à l'extérieur.

1.4 Le débat autour de la conception de l'éducation, du contenu et de l'apprentissage

Développé, depuis quelques années, en tant que courant de recherche,

L'enseignement de l'entrepreneuriat a été l'objet de multiples débats.

Pour des auteurs comme (Schieb-Bienfait, 2000(b)) ces débats sont de trois types :



La conception de l'éducation fait référence notamment aux buts poursuivis.

En dépassant la connotation innée de l'entrepreneuriat, selon Schieb-Bienfait (2000(b)), ce débat se concentre sur l'attention que les sciences de l'éducation prêtent à l'intention de former, informer ou éduquer. Des questions additionnelles par rapport au résultat attendu, constituent de même le centre de ce type de débat.

En se basant sur les travaux de certains auteurs, Tounés (2003) manifeste que le débat autour des finalités est constitué de trois groupes : le premier consiste à sensibiliser à l'entrepreneuriat, à travers la stimulation de l'esprit d'initiative et d'autonomie. Le deuxième consiste à se spécialiser dans des activités concernant l'entrepreneuriat et à motiver à la création d'entreprise.

La dernière finalité a pour but l'accompagnement aux porteurs de projets entrepreneuriaux.

La conception du contenu concerne les curriculums de formation et le type de programme. Ce dernier peut être choisi en fonction de la finalité : la sensibilisation à l'entrepreneuriat, la création d'entreprise, le développement de la petite ou moyenne entreprise ou la formation de consultants en entrepreneuriat. À ce sujet, il convient de se questionner autour de l'exclusivité des formations, de la possible combinaison d'objectifs à atteindre et des types de public. Comme l'indiquent Saporta et Verstraete (1999), les programmes pédagogiques sont habituellement construits du point de vue des profils d'étudiants visés et des caractéristiques du lieu où se dispense la formation. Et cette « *hétérogénéité des profils des étudiants peut être porteuse de riche partage d'expérience.* » (Tounés A., 2003, p. 4)

Le troisième type de débat sur la conception des apprentissages se résume autour de deux points (Schieb-Bienfait, 2000(b)) : la structure du programme (les cours faisant référence à un sujet spécifique ou rapportés aux sciences de gestion) et les méthodes pédagogiques (centrées sur le professeur, sur l'étudiant, etc). Cela nous amène, comme le souligne Bouslikhane (2011), à considérer le rôle de l'enseignant (quelle que soit sa nature universitaire, conseiller, entrepreneur, accompagnateur, coach...).

1.5. Le débat autour des innovations pédagogiques en entrepreneuriat

Les travaux de Béchard & Gregoire (2009)³⁰ montrent l'existence d'un débat autour des innovations pédagogiques proposées par les institutions d'enseignement. Cette variété, selon les auteurs, se produit, entre autres raisons, en fonction de deux facteurs :

- La compréhension des prérequis dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage et,
- L'appréhension des facteurs du contexte pour la conception et la mise en œuvre des innovations pédagogiques.

³⁰ Ils ont tenu compte des exemples d'innovation reconnus par la communauté académique, dans de différents pays et multiples systèmes éducatifs. Les sources consultées comprenaient : des listes de récipiendaires de récompenses, des sites web soulignant les meilleures pratiques, des bases de données et des publications scientifiques.

Chapitre 3 : De nouvelles approches autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat : La place du processus entrepreneurial

Introduction

Dans les deux premiers chapitres nous avons traité successivement les notions d'entrepreneuriat et d'enseignement de l'entrepreneuriat. Grâce à ce cadrage théorique nous avons pu établir un panorama général autour de l'évolution de l'entrepreneuriat et des paradigmes dont il se manifeste, parmi eux le paradigme du processus entrepreneurial.

Il a été également possible de repérer certains éléments en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat qui nous ont permis d'élargir notre regard autour de sa situation actuelle. Nous souhaitons dans ce chapitre, approfondir sur le rôle du processus entrepreneurial comme cadre pour l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université.

La première partie a pour objectif de présenter les éléments de cadrage pour aborder le changement en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat. Nous reviendrons particulièrement sur l'importance des représentations comme média permettant à l'individu de valoriser l'expérience. Dans cette perspective, le caractère humain en tant que déterminant de la fabrication du sens devient un élément important à traiter. En analysant les représentations, nous soulignerons de même leur influence sur la perception autour de l'efficacité de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cela nous amènera à reprendre la notion de projet évoquée dans le premier chapitre. Le but étant de souligner son importance dans le processus entrepreneurial en tant qu'artefact permettant d'illustrer la vision de l'entrepreneur.

Dans une deuxième partie, nous nous focaliserons sur l'analyse du futur et de son rôle dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Nous aborderons d'abord, la notion de temporalité, plus précisément la relation entre présent et futur. Il s'agit d'insister sur la nécessité de changer la notion linéaire autour de laquelle le futur est communément envisagé. En se tournant vers le futur, nous examinerons les notions de scénarios et des experts et leur fonction dans la construction de l'opportunité entrepreneuriale. Il s'agit d'une part, d'envisager les scénarios et ses possibles représentations pour favoriser la mise en place d'actions dans le présent par rapport au futur, et d'autre part, d'apporter de nouvelles perspectives à travers l'intervention des experts.

Tout cela nous amène à la présentation, dans une dernière partie, des éléments permettant, dans ce travail de recherche, d'aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat sous le paradigme du processus entrepreneurial. Nous nous appuyerons sur un modèle concernant trois pôles : la conception, la problématisation et la traduction. Le but est de souligner l'importance de la conception de situations. Cela concerne également l'illustration de l'intégration du futur grâce à la construction d'une problématique et la confrontation de la vision du porteur de projet à travers sa traduction. Nous finaliserons cette partie en faisant référence au lien existant entre l'action et l'apprentissage.

Nous insisterons particulièrement sur le besoin de considérer les pratiques entrepreneuriales au sein des objectifs fixés autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

1. Cadre pour aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus entrepreneurial

Le recours au processus entrepreneurial permet d'envisager l'action comme une représentation que l'entrepreneur se fait du monde. Il est possible donc, comme l'indiquent Degeorge et Magakian (2008), que le processus entrepreneurial permette d'envisager l'entrepreneuriat sous l'angle de l'action.

Aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus demande pourtant d'identifier les éléments de cadrage à mobiliser. Nous recourons particulièrement à la capacité de l'entrepreneur à interpréter des expériences et à se représenter une situation pour favoriser le développement de projets d'entrepreneuriat. En analysant ce cadrage, nous pourrions identifier les éléments conceptuels et méthodologiques convenant à l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus entrepreneurial.

1.1. L'importance des représentations pour l'enseignement de l'entrepreneuriat

Le principe de représentation se fonde sur la possibilité d'accéder au réel expérimenté (Avenier & Schmitt, 2010) et permet à l'individu d'exprimer ses connaissances de l'expérience de ce réel.

La représentation favorise, dans les réflexions de Von Glasersfeld : « *la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par nos expériences* » (1988, p. 27). Ce qui nous renvoie à l'intérêt porté sur les questions autour du « comment »³¹ et plus précisément, en ce qui concerne notre recherche, à la façon d'enseigner l'entrepreneuriat. L'expérience constitue donc un angle sous lequel il convient d'aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat.

L'idée d'apprentissage expérientiel a été travaillée par des auteurs comme (Piaget J., 1964, 1969; Dewey J., 1968; Kolb D., 1984; Argyris & Schön, 2002). Leurs recherches visent l'apprentissage comme un processus intégrant divers facteurs internes et externes à l'individu. Cela signifie que

³¹ Abordées dans le premier chapitre.

l'apprentissage n'est pas fixé et qu'il est susceptible de se construire et reconstruire en fonction des expériences et du contexte autour d'elles. Des phénomènes comme le temps et l'espace constituent ainsi des aspects faisant partie de la manière de faire l'expérience du réel (Von Glasersfeld, 1988).

Selon Le Moigne (2012), « *la connaissance qu' [un sujet] peut construire du réel est celle de sa propre expérience du réel* » (p. 68). Les représentations comme constructions symboliques dépendent du système de représentation qui « *se conçoit et donc se construit, se modifie et se perfectionne* » (Le Moigne J.-L., 1977, p. 83). Elles sont pourtant influencées par les conditions personnelles et contextuelles du sujet.

À ce titre, Varela & Shear (1999) parlent d'une approche nommée « *méthodologie en première personne* ». Il s'agit de se focaliser sur ce qui est vécu d'une manière perceptive et qui constitue l'expérience vécue en première personne sans l'intervention d'autres.

Par conséquent, les représentations deviennent des interprétations de l'expérience de personnes (Avenier, 2008) et permettent d'expliquer la diversité du comportement humain, de l'action et de la pensée humaines (Gardner, 1993(a), p. 54).

Dans le champ de l'entrepreneuriat, il existe des recherches à partir des représentations qui s'intéressent aux dimensions dont le réel est perçu par les acteurs entrepreneuriaux (Schmitt & Filion, 2010). Ces travaux montrent d'ailleurs, que les représentations construites par l'acteur entrepreneurial sont influencées de même par les représentations des collaborateurs et des autres parties prenantes. On pourrait alors parler de différentes typologies d'entrepreneurs et de propriétaires-dirigeants de PME³². Ces typologies deviennent une sorte de représentation autour de l'acteur entrepreneurial dans son environnement car elles « *fournissent une base de conceptualisation mieux adaptée dans un domaine où il existe une grande diversité de personnes et de comportements entrepreneuriaux.* » (Filion L.-J., 1998, p. 1). Nous pouvons de même évoquer le débat autour d'une seule définition de l'entrepreneuriat exposé dans le premier chapitre. Le manque de consensus autour d'une seule définition démontre également la diversité des représentations construites autour du phénomène entrepreneurial.

³² Sur ce point voir notamment : (Filion L.-J., 1998; 2000)

1.2. Le caractère humain autour de l'entrepreneuriat

Envisager l'entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat autour de la notion de représentation peut en fait avoir l'intention de traiter le phénomène entrepreneurial en construisant une certaine réalité. Et celle-ci peut être construite par ses observateurs qui sont dès lors ses constructeurs (Le Moigne, 2012, p. 43). Les analyses autour des différents paradigmes présentés dans le premier chapitre semblent être éloignées de cette intention. Ils s'inscrivent notamment dans le cadre de deux considérations extrêmes autour de la réalité : « *la réalité entièrement donnée et extérieure* » ou « *la réalité...construite collectivement avec une coordination complète entre les acteurs.* » (David, 1999, p. 15). Dans ce sens, l'enseignement de l'entrepreneuriat est souvent envisagé soit du point de vue des caractéristiques de la personne, soit du point de vue des actions.³³

Or, si comme le postule David (1999), « *la réalité est intermédiaire* »³⁴, il convient de considérer l'entrepreneuriat comme un construit humain (Avenier & Schmitt, 2010). Il est lié à une situation représentant l'ensemble des circonstances personnelles et professionnelles faisant partie de l'entourage de l'entrepreneur. Il nous semble que l'évidence ontologique du domaine de l'entrepreneuriat « *se trouve renversée au profit d'une approche axiologique, qui engage les représentations et les croyances des personnes concernées et le sens donné aux situations rencontrées* » (Schmitt, Roux, Bayad, Bourguiba, Barbo, & Delobel, 2005, p. 4). L'enseignement de l'entrepreneuriat s'encadre donc dans un changement de paradigme qui agit comme un « *mécanisme perceptif et cognitif qui transforme la réalité en représentation* » (Le Moigne J. L., 1990 (b)).

Celui-ci impose des concepts, des méthodes et des outils différents qui demandent d'être « *conçus en fonction d'un environnement humain* » (Rabardel, 1995, p. 9). L'objectif est de développer des connaissances sur les processus (Julien & Marchesnay, 1992) plutôt que sur le contenu, ainsi que de générer des outils favorisant et modifiant la manière d'agir de l'entrepreneur.

Dans son ouvrage la Méthode Instrumentale en Psychologie, Vygotski (1985) met en fait en évidence l'importance du langage et des outils. Selon lui, ils se caractérisent par « l'activité médiatisée » et se différencient par la direction de leur action. « *Le premier s'adresse au psychisme et au comportement, tandis que le second, tout en constituant un élément intermédiaire entre l'activité de*

³³ Pour Solotareff (2012, p. 129), il existe une réalité concernant le monde intérieur et une autre concernant le monde extérieur. La difficulté porte sur la capacité de référer les deux réalités.

³⁴ « *Seule une partie de cette réalité peut être raisonnablement considérée comme cible d'un projet d'action, le reste pouvant être considéré comme « donné ».* La réalité peut être construite dans nos esprits, parce que nous n'en avons que des représentations ou parce que les différents acteurs la construisent ou aident à la construire »... (David, 1999, p. 15).

l'homme et l'objet externe, est destiné à obtenir tel ou tel changement dans l'objet même. [Le langage] ne provoque pas de changement dans l'objet ; il tend à exercer une influence sur le psychisme propre (ou celui des autres) ou sur le comportement. Il n'est pas un moyen d'agir sur l'objet. Dans l'acte instrumental se manifeste par conséquent une activité relative à soi-même et non à l'objet » (Vygotski, 1985, p. 43). L'enseignement de l'entrepreneuriat pourrait donc avoir pour mission de favoriser la remise en question des systèmes de représentation en intégrant l'action entrepreneuriale. Autrement dit, il pourrait favoriser, au sens de (Piaget J., 1969), l'assimilation de l'expérience aux structures et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience.

3.1.3. L'enseignement de l'entrepreneuriat pour aborder le système de représentation

En se focalisant sur le résultat comme une finalité, les approches de l'enseignement de l'entrepreneuriat communément adoptées³⁵ peuvent être considérées comme réductrices de l'incertitude (Marion & Senicourt, 2003). Ces approches tendent à produire chez l'individu une sorte de sécurité en croyant contrôler les situations et leur avenir. Le risque est, dans le sens de Schmitt (2005 (c)), de développer une dissonance cognitive³⁶. D'un côté entre la réalité complexe et le simplisme des modèles servant à l'appréhender, et d'un autre, entre la réalité perçue et la simplification des outils disponibles pour aider à concevoir de nouvelles formes d'action. Les entrepreneurs développent une dissonance cognitive entre la réalité expérimentée et les enseignements dispensés.

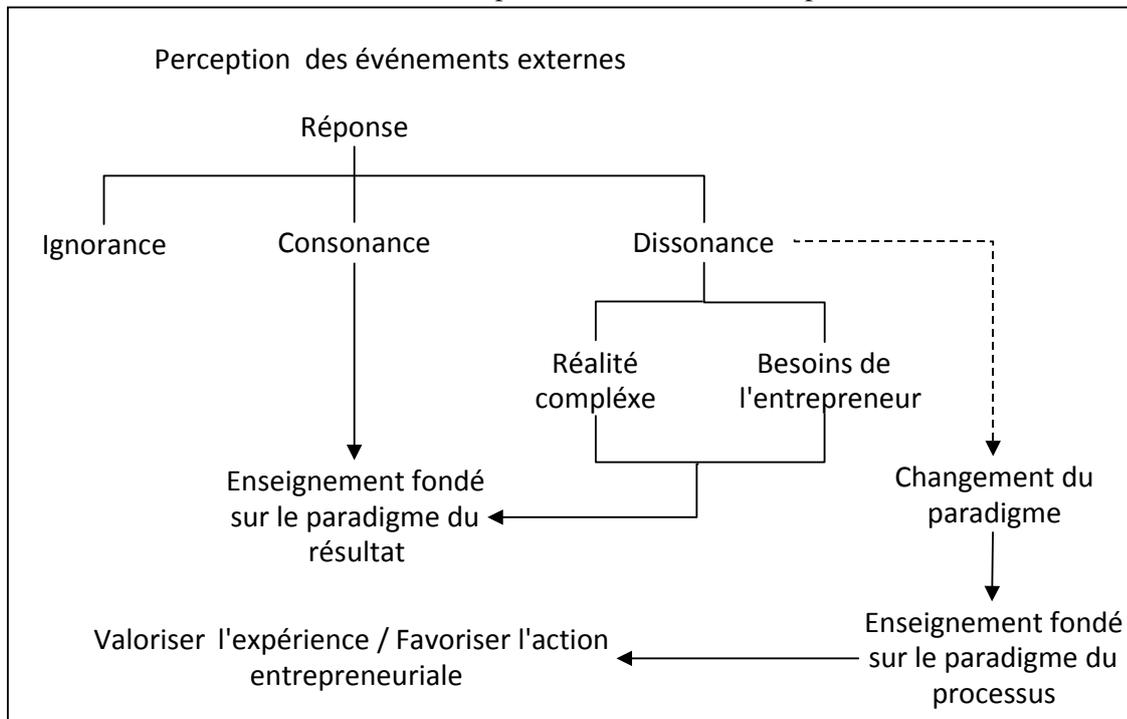
Nous expliquons la notion de dissonance cognitive à travers la figure 6.

³⁵ Sujet traité dans le deuxième chapitre

³⁶ « Les notions essentielles de cette théorie sont... : l'existence simultanée d'éléments de connaissance qui d'une manière ou d'une autre ne s'accordent pas (dissonance) entraîne de la part de l'individu un effort pour les faire d'une façon ou d'une autre mieux s'accorder (réduction de la dissonance). » (Festinger & Aronson, 2010, p. 14)

Figure 8 : Illustration de la dissonance cognitive du point de vue des établissements d'enseignement

Source : adapté de (Johnson G., 1988, p. 87)



Envisager l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir du paradigme du résultat, semble nous conduire à négliger par ailleurs la réalité vécue par les personnes dans une entreprise. Il apparaît que sous ce paradigme, « *les organisations ont été longtemps analysées comme des réponses à des contraintes objectives venant de l'extérieur. Leur problème, dans cette optique, est d'abord un problème d'adaptation à cet environnement conçu comme une donnée non modifiable* » (Bernoux, 1985, p. 105).

Ainsi, autant l'enseignement de l'entrepreneuriat est dispensé sous une approche mécaniste où la réalité peut devenir une menace, autant la perception de la complexité associée à la réalité fait que l'enseignement de l'entrepreneuriat peut être perçu positivement ou négativement suivant les représentations des étudiants. Et ces représentations d'une certaine manière matérialisent les apprentissages et définissent le répertoire des actions de l'entrepreneur.

La diversité de programmes et d'approches adoptés peut amener les acteurs liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat à se positionner par rapport à une notion dont l'entrepreneuriat se manifeste

(opportunité d'affaires, création d'une organisation, création de la valeur, innovation, processus...). Le fait que ces acteurs se trouvent avec des alternatives de choix, nous conduit à penser que la notion d'entrepreneuriat retenue conditionne fortement la façon de l'enseigner en négligeant que « *les acteurs au sein des organisations ont toujours des choix possibles* » (Schmitt C., 2004, p. 5). Une proposition renforcée par Fourastié (1994) pour qui : « *en prenant une décision, on en connaîtrait scientifiquement les conséquences, un peu comme un joueur d'échecs qui, avant de placer un pion, est capable d'explorer les suites des choix possibles.* » (p. 188). Les nouvelles orientations ne sont pas neutres et reflètent un changement de paradigme (Gómez Santos & Schmitt, 2013). Accepter ce changement de paradigme demande d'élargir notre champ de représentation de l'entrepreneuriat de l'aval (résultat) vers l'amont (le processus).

3.1.4. L'importance du projet entrepreneurial pour l'enseignement de l'entrepreneuriat

Derrière l'intérêt autour de l'entrepreneuriat du point de vue processuel³⁷, il est possible d'identifier aussi l'intérêt par la notion de projet. Le processus est devenu « *... l'épicentre des objets et des projets de recherche en entrepreneuriat* ». (Fayolle A., 2004 (b)). Bachelard dans son texte « *Épistémologie non cartésienne* », manifestait qu'« *au-dessus du sujet, au-delà de l'objet, la science moderne se fonde sur le « projet »* ».

Dans la pensée scientifique, la méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme du projet » (Bachelard, 1934, p. 15). Cette médiation se produit, à l'égard des sciences de l'artificiel, entre les rencontres des intentions ou buts (des porteurs de sujet) et (les objets) de l'environnement³⁸. Le projet apparaît ainsi comme une figure d'anticipation associant le moment de la conception et le moment de la réalisation (Boutinet, 2011).

Dans ce sens, le projet permet de prendre en considération la nature relationnelle du processus entrepreneurial (Aldrich & Zimmer, 1986). Bruyat (1993) manifeste en fait clairement cette relation. Selon lui : l'entrepreneur « *...a du moins au début du processus de création, tout pouvoir sur le projet qu'il cherche à construire : son projet est sa chose. Mais, dans la dialogique, il va créer une entreprise, système ouvert, qui, par essence même, va être modifiée par son environnement : l'individu sera lui aussi modifié par son projet* » (p. 58).

³⁷ Parmi les auteurs évoqués auparavant, nous voulons citer les travaux de (Shapero, 1984), (Stevenson & Sahlman, 1987) et (Stevenson & Jarillo, 1990).

³⁸ Selon Simon : « *la réalisation d'une intention ou l'adaptation à un but impliquent une relation entre trois termes : l'intention ou le but, les caractéristiques de l'artefact et l'environnement dans lequel cet artefact est mis en œuvre.* » (2004, p. 32)

L'émergence du projet entrepreneurial apparaît plutôt comme un processus « collectif » d'attribution de sens que comme un processus pleinement intentionnel (Weick, 1995)³⁹.

Au travers le projet, selon Boutinet (2011), nous pouvons concrétiser notre propre pensée, nos intentions mais aussi nous les communiquons à autrui pour leur permettre d'être juges de leur contenu. Si autant les entrepreneurs sont différents, autant leurs projets entrepreneuriaux sont différents les uns des autres (Gartner, 1985). Dans le sens de l'intermédiation, le projet fait par conséquent partie de l'entrepreneuriat comme construit humain car « *le projet en tant que figure d'anticipation est une caractéristique spécifiquement humaine* ». (Boutinet, 2011, p. 9)

Malgré son apparition récente, la notion de projet a largement acquis une place dans la culture moderne. Il suffit de regarder le nombre d'acteurs (au niveau de l'éducation, le gouvernement...) impliqués dans l'entrepreneuriat et le nombre de concours destinés aux porteurs de projet. Au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat, le projet a en effet fait partie de nombreux programmes de formation orientés à l'entrepreneuriat⁴⁰. Toutefois, il convient de souligner que ces formations sont plutôt orientées vers les conseils pour faciliter le développement des projets⁴¹ et l'accès aux ressources (Fayolle A. , 1999). Or, même si le projet génère un tel intérêt, il reste de la part de la communauté de chercheurs en entrepreneuriat d'engager des recherches autour de lui (Asquin, Condor, & Schmitt, 2011). Il est évident que, comme le manifeste (Bouslikhane, 2011), cette absence théorique, s'est logiquement répercutée sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. L'introduction de l'activité à projet vient donc principalement répondre à un besoin des praticiens d'être en contact avec des situations où les projets sont très présents (Bouslikhane, 2011).

Du point de vue pédagogique, l'introduction de la notion de projet dans l'enseignement a amené au développement de pédagogies dans l'enseignement du management. Cependant, la recherche s'est plutôt focalisée sur la conceptualisation de pratiques de gestion que sur le développement d'une théorie de management de projet (Dutrait-Poulingue, 2009). L'introduction de la notion de projet dans l'enseignement de l'entrepreneuriat est pourtant récente.

³⁹ Cité par De La Ville (2001, p. 56)

⁴⁰ Parmi les travaux cités, nous faisons de même référence aux études de Vesper (1993) et de l'OECD (2009).

⁴¹ Pour Senicourt et Verstraete (2000), entre les salariés et l'entrepreneur, les intrapreneurs sont des salariés à qui leur employeur a confié une mission de création d'activité. « *C'est ce qui distingue l'intrapreneur du chef de projet, sachant que selon le type de projet, l'un et l'autre peuvent se confondre, mais tout projet n'est pas de nature entrepreneuriale* ». (Senicourt & Verstraete, 2000, p. 5)

Les formations développées autour de la notion de projet l'ont été sous une perspective de pédagogie par projet (Bécharde J. P., 2000; Carrier C., 2009; Fayolle & Verzat, 2009). La pédagogie par projet est une forme d'enseignement dans laquelle les étudiants, en collaboration avec les enseignants travaillent sur un projet (De Graaf & Kolmos, 2007). La pédagogie par projet semble encourager l'interaction entre étudiant et enseignant. Sur ce point, Bécharde (2000) considère que cette pédagogie est centrée plutôt sur l'individu. Dans ce sens, « *le cas de figure où l'étudiant serait seul face à son projet ne relève pas, à proprement parler, d'une pédagogie par projet* » (Bouslikhane, 2011, p. 209). En plus, comme le proposent (Fayolle & Verzat, 2009), il reste à évaluer le rôle de l'enseignant, est-il un consultant ? un instructeur ?

2. La place du futur pour aborder le processus dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Dans le domaine de l'entrepreneuriat on peut identifier différentes façons d'aborder le futur en comprenant la façon d'agir des entrepreneurs. C'est le cas des typologies d'entrepreneur mentionnées quelques lignes auparavant. Les entrepreneurs se caractérisent surtout par leur capacité à concevoir différemment les choses. Reprenons par exemple les réflexions de (Filion L.-J., 1999 (b)) pour qui l'« *une des grandes différences entre l'entrepreneur et les autres acteurs qui œuvrent dans les organisations, c'est que l'entrepreneur définit l'objet qui va déterminer son propre devenir* ». Force est de constater que l'entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat se sont notamment développés en séparant les temporalités présent futur Schmitt et al., (2012). Or, même si, de façon générale, le futur est souvent envisagé en extrapolant le passé⁴², il existe toutefois d'autres façons d'aborder le futur. D'ici que, selon la pensée de (Simon H. , 2004), l'entrepreneur soit envisagé en tant que concepteur⁴³.

Lors de notre travail avec les porteurs de projet faisant partie de cette recherche, nous avons remarqué que le futur occupe une place importante dans leur discours. Quand on leur pose la question sur l'avenir de leur projet, les propos portent régulièrement sur un futur plus ou moins proche (entre 3 à 5 ans). Le porteur de projet s'efforce lui aussi de construire un scénario en se projetant dans son idée de futur. Il rencontre des contingences présentées dans différents environnements (Tödtlinga &

⁴² En partant du principe qu'un phénomène observé dans le passé va se reproduire dans un futur proche.

⁴³ Un concepteur à la fois observateur et descripteur. Cet observateur/descripteur/ concepteur « *doit disposer d'une méthode qui lui permette de concevoir la multiplicité des points de vue puis de passer d'un point de vue à l'autre. Il doit disposer de concepts théoriques qui, au lieu de fermer et d'isoler les entités, lui permettent de circuler productivement. Il doit concevoir en même temps l'individualité des êtres machinaux et les complexes de machines interdépendantes ou polymachines qui les associent...Il a besoin aussi d'une méthode pour accéder au méta-point de vue sur les divers points de vue, y compris son propre point de vue de sujet inscrit et enraciné dans une société. Le concepteur est dans une situation paradoxale.* » (Morin, 1977, p. 179)

Wanzenböckb, 2003) qui lui demandent de projeter ses actions dans des avenir d'incertitude, avec des paramètres nombreux, difficiles à gérer. De ce fait, les établissements d'enseignement pourraient proposer des programmes contemplant la notion de futur et d'incertitude comme éléments indispensables pour l'action entrepreneuriale. Tout cela dans le but de favoriser le développement des opportunités et la construction de scénarios autour de ces opportunités.

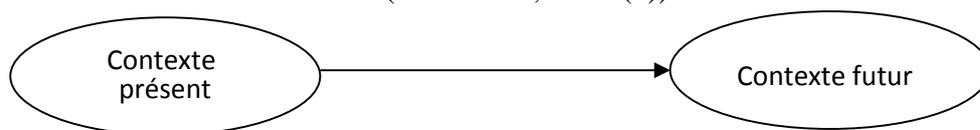
3.2.1. Envisager le futur pour entreprendre

De façon générale, l'entrepreneuriat a largement été envisagé par rapport aux activités de l'entrepreneur. Néanmoins, le domaine de l'entrepreneuriat se trouve aussi influencé par le facteur de temporalité, plus précisément par rapport à la relation entre présent et futur (Schmitt C., 2012 (b)). Parmi les premières idées rapportant la notion de futur à l'entrepreneuriat s'encadrent les concepts de vision proposés par :

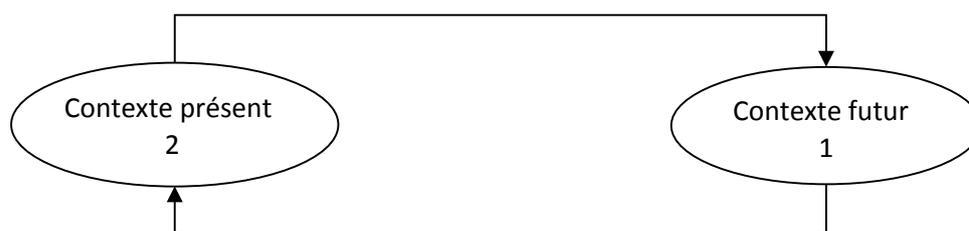
- Filion (1991 (a)) : « (...) une image, projetée dans le futur, de la place qu'on veut voir occupée éventuellement par ses produits sur le marché, ainsi que l'image du type d'organisation dont on a besoin pour y parvenir » (p. 110).
- Carrière (1991) : « La dynamique de construction mentale d'un futur souhaité et possible pour une entreprise » (p. 304).

Ces définitions renvoient à l'idée d'un développement à venir en projetant l'organisation à mettre en œuvre, pour que cet avenir soit possible. Par ailleurs, ces définitions de vision sont proposées sous la contingence encadrant des facteurs individuels à l'entrepreneur et aux relations qu'entretient l'entrepreneur avec la société (Filion L.-J., 1991 (a)). Dépasser la relation linéaire présent-futur vers une relation entre le futur et le présent paraît-il nécessaire. L'entrepreneuriat doit pourtant être projeté en inversant cette linéarité pour aller du futur vers le présent dans des allers retours permanents.

Figure 9 : La relation présent/futur : d'une logique linéaire à une logique inversée et récursive.
Source : (Schmitt C., 2012 (b))



Logique divinatoire ou logique de transposition



Logique inversée de la relation entre futur et présent

L'idée de la relation présent-futur n'est pas totalement évidente. En réalité, les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat tendent à favoriser généralement l'utilisation des techniques linéaires plutôt que le développement d'habiletés autour de l'analyse et de la compréhension des phénomènes. Nous reprenons les formations centrées sur des outils permettant uniquement de rassembler et de synthétiser l'information, de distribuer des ressources et de définir des opérations concrètes (Fayolle, Lassas-Clerc, & Tounes, 2009). Projeté de façon linéaire l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est trop souvent inscrit dans une perspective simplificatrice d'une réalité complexe qui lui est propre (Sarasvathy, 2001). Et cette linéarité tend à ignorer des facteurs d'incertitude non mesurables et peu évidents (Knight F., 1921; Read, Dew, Sarasvathy, Song, & Wiltbank, 2009) tout au long du processus entrepreneurial (Sarasvathy, 2001).

Dans cette perspective, l'entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat s'insèrent soit dans une logique divinatoire, soit dans une logique de transposition (Hatem, Cazes, & Roubelat, 1993) où l'avenir est construit à partir des situations du présent ou du passé.

- La logique divinatoire : Il y a une force de conviction et de persuasion et on croit savoir de quoi demain sera fait.⁴⁴
- La logique de transposition : consiste à transposer les éléments (ceux que nous connaissons) du passé et du présent vers le futur.

Bernard Cazes dans son ouvrage « L'histoire des futurs » considère que pour aborder le futur, il est nécessaire de « *rassembler des éléments d'appréciation, ... concernant l'avenir. Le but visé est de permettre de prendre des décisions grâce auxquelles le dit avenir sera mieux conforme à nos préférences qu'en l'absence de cet éclairage prospectif des choix à effectuer* » (2008, p. 18). Bien souvent, le futur n'est pas construit par rapport au futur souhaité, sinon au présent que l'on vit et au

⁴⁴ Nous pouvons inclure la notion de superstition laquelle selon Dewey « *empêche de distinguer ce qui est fantaisie et ce qui est conclusion raisonnable. Il se crée ainsi une trame d'idées fausses de plus en plus étendue.* » (Dewey J., 2004, p. 34)

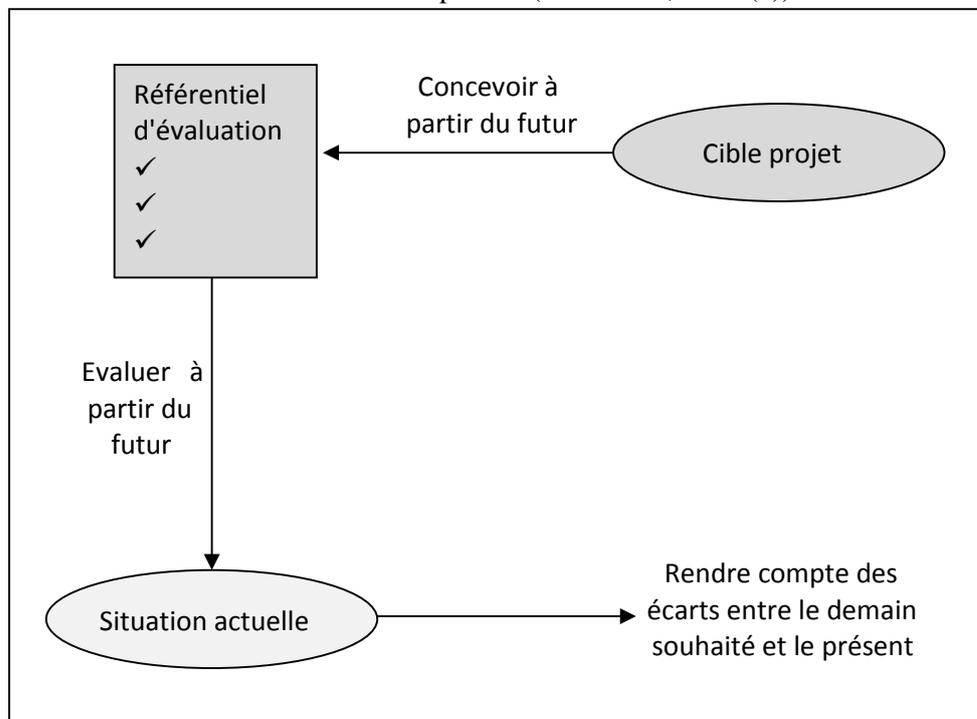
passé vécu. L'inversion de la relation présent-futur permet à l'entrepreneur de se représenter le futur souhaité à partir d'une opportunité ainsi que de prendre des décisions dans le présent par rapport au futur incertain. Or, si comme nous le rappelle Watzlawick (1988 (a)) : « *ce n'est...pas...le passé, mais le futur, qui [détermine] le présent* » (p. 110), entreprendre et enseigner l'entrepreneuriat demande à regarder les choses d'un point de vue différent, donc à changer de paradigmes. Il s'agit donc de sortir de la logique de résultat pour aller sur le processus entrepreneurial (Bayad, Schmitt, & Grandhayé, 2002) et stimuler la réflexion sur de nouveaux outils pour l'enseignement de l'entrepreneuriat.

3.2.2. Le futur dans la construction de l'opportunité entrepreneuriale : le rôle des scénarios et des experts

En se tournant vers le futur, l'entrepreneur est amené à s'interroger sur les aspects autour de la construction de scénarios en fonction de l'opportunité entrepreneuriale. Dans la démarche de construction de scénarios, l'homme, en tant qu'entrepreneur, acquiert une place importance et particulière. Ce qu'il est possible de représenter à travers l'expression de (Bergson, 1932) : « *L'homme ne peut pas exercer sa faculté de penser sans se représenter un avenir incertain.* » (p. 216). Les scénarios sont « *dans l'esprit de l'homme* » (Le Moigne J.-L., 1994, p. 75), il doit pourtant d'abord se représenter les buts qu'il souhaite réaliser dans le futur afin de mettre en place les moyens dans le présent pour la réussite de son projet.

Figure 10 : La place de l'entrepreneur dans les démarches de construction du futur : entre conception et évaluation

Source : adaptée de (Schmitt C., 2012 (b))



Nous allons traiter la notion d'opportunité entrepreneuriale en intégrant les notions de scénario et d'expert.

3.2.2.1L'importance des scénarios

Au début de notre recherche, les porteurs de projet étaient pratiquement tous arrivés avec un scénario construit autour de l'opportunité entrepreneuriale. En fait, la plupart de ces entrepreneurs avaient déjà participé à des formations rapportées à la gestion ayant la possibilité d'appliquer un certain type d'outils⁴⁵. Bien que ces formations leur aient permis de se familiariser avec certains documents et données, la réflexion entrepreneuriale se focalisait plutôt sur un scénario préétabli. Ces outils favorisent le travail sur la robustesse du scénario, faut-il cependant qu'il y ait un scénario (Gómez Santos & Schmitt, 2013).

Un scénario peut être défini comme : « *un ensemble formé par la description d'une situation future et du cheminement des événements qui permettent de passer de la situation d'origine à la situation future* » (Godet & Philippe, 2008, p. 26). Le scénario n'est pourtant pas une réalité future, bien au contraire, c'est un moyen de la représenter dans le but d'éclaircir les actions présentes à la lumière des

⁴⁵ Par exemple le plan d'affaires, le plan de financement ou l'étude de marché.

futurs possibles et souhaitables. Une sorte de « *vision au long terme* »⁴⁶ qui permet de décrire les caractéristiques et les circonstances du contexte futur (Goffman, 1991).

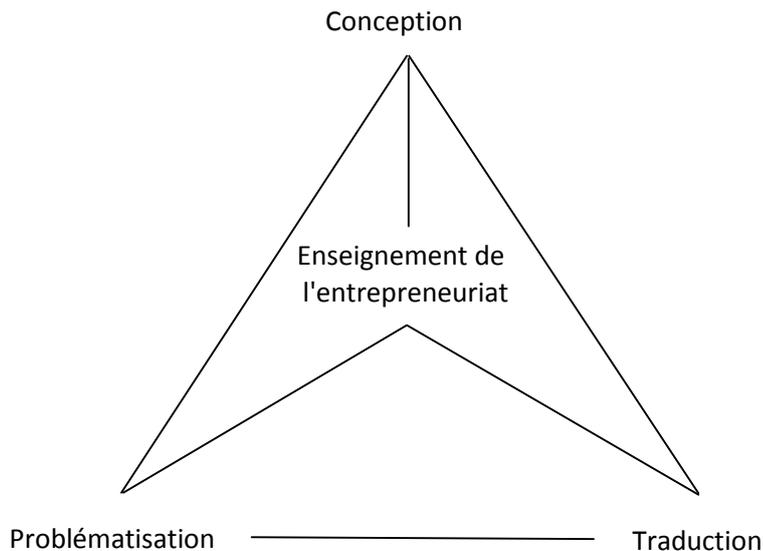
Dans cette perspective l'entrepreneur peut suivre l'un des deux chemins décrits dans la figure 8. Soit le porteur de projet part de la situation actuelle : il s'inscrit dans une logique de transposition ; soit il part de la situation souhaitée : il s'inscrit dans une logique de relation entre le futur et le présent. La logique de transposition tient compte des conditions initiales et préalables nécessaires à la réalisation d'un futur. Par contre, la logique de relation entre le futur et le présent, tient compte de l'identification des conséquences potentielles. Elle permet d'associer l'inévitable et le souhaitable (Koenig, 1990, p. 62) et privilégie davantage la rupture de la séquence passé-présent-futur. La première porte sur des « *analyses synchroniques qui simulent l'état du système à un moment donné et sont donc orientées par la nécessité d'une description cohérente, [la deuxième se fonde sur des] analyses diachroniques qui se penchent sur l'enchaînement des événements et sont amenées à mettre l'accent sur la causalité et les interrelations qui les lient* » (Julien, Lamonde, & Latouche, 1975, p. 9)². D'après Schmitt (2012 (b)), tandis que la première relève d'une logique conservatrice, la seconde renvoie à une logique révolutionnaire.

⁴⁶ « *The Art of the Long View* » (Schwartz, 1991) 2 Cité par Polère (2012).

3.3. Cadre pour favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial

Lorsqu'on parle de construction de scénarios on commence à considérer l'entrepreneuriat sous l'angle non plus uniquement de l'entrepreneur, mais aussi de ce qu'il fait en situation. Le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus demande la mise en place des actions allant dans ce sens. Pour ce faire, il convient en même temps d'identifier certains éléments permettant la mise en marche de ces actions. Nous nous appuyerons sur trois éléments spécifiques: la conception la problématisation et la traduction.

Figure 11 : Les trois piliers de l'enseignement de l'entrepreneuriat par le processus
Source : adaptée de (Schmitt, Gallais, & Bourguiba, 2008)



3.3.1. La conception des situations dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Parler de « situation entrepreneuriale » comme un certain type de situation de gestion, implique envisager l'entrepreneuriat comme la conception d'une situation évolutive correspondant à l'adaptation récursive, chemin faisant, de moyens et de fins, dans un but entrepreneurial (Avenier & Schmitt, 2009). Les entrepreneurs sont pourtant face à une diversité de situations demandant la mise en place de démarches innovantes. L'entrepreneuriat est ainsi, dans la pensée de (Davidsson, 2006), loin d'être uniquement une activité de réalisation, c'est aussi une activité de conception. Et la littérature a de plus

en plus donné une place importante à ce sujet. En effet, nous voyons que, pour Martinet (2000), les situations que rencontrent les acteurs de l'entreprise « *ressemblent de plus en plus à celles qui caractérisent la conception et le développement de nouveaux produits* » (p. 121). D'après Lebahar (1997), « *Concevoir un produit, c'est parvenir à en construire le modèle en fonction de contraintes et d'objectifs plus ou moins bien définis au départ du travail de conception* » (p. 77). De son côté, TeulierBourgine (1997) ajoute que: « *le management, ainsi que beaucoup de tâches dans l'organisation deviennent de plus en plus, du point de vue cognitif, des tâches de conception* » (p. 116).

La notion de conception trouve ses origines dans le cadre des sciences de l'artificiel, notamment dans les travaux de Simon (2004). Le monde de l'artificiel se définit « *comme l'interface entre les environnements internes et externes. Il nous révèle comment atteindre les buts en adaptant les premiers aux seconds. Le domaine d'études de ceux qui œuvrent dans l'artificiel est l'examen des mécanismes par lesquels se réalise l'adaptation des moyens aux environnements* » (Simon H., 2004, p. 205). Dans le domaine de l'entrepreneuriat, le processus devient ce mécanisme. Il permet de concevoir l'entrepreneuriat en intégrant tous les acteurs en faisant partie. En suivant les pensées de Martinet et Lebahar, l'entrepreneuriat ne s'inscrit pas seulement dans une notion de produit mais plutôt de la conception de produits. Ce qui amène l'organisation à mieux comprendre l'évolution de son environnement, à développer des connaissances et à mettre en place des actions pertinentes en fonction de ses besoins et ses attentes. Tout cela en prenant en compte les relations entre l'intentionnalité humaine et l'évolution des artefacts⁴⁷. Il s'agit donc de mettre la conception au cœur de l'action humaine au cœur de ses apprentissages.

3.3.2. La problématisation : donner du sens à la projection dans le futur

Souvent, la solution d'un problème concerne l'identification des conditions initiales et finales ainsi que des contraintes et des acteurs intervenants. Néanmoins, lorsque ces conditions ne sont pas remplies, les problèmes sont considérés comme « *mal structurés* » (Simon, 1973)⁴⁸. Celui qui est face au problème dispose au départ d'une représentation mentale incomplète et imprécise de ce problème (Bonnardel, 2009).

⁴⁷ Les artefacts sont « *adaptés aux buts et intentions de l'homme. Ils sont ce qu'ils sont afin de satisfaire [nos] désirs. (...) lorsque changent les buts de l'homme, changent aussi ses artefacts....et réciproquement* » (Simon, 2004, p. 29).

⁴⁸ « *Any problem solving process will appear ill structured if the problem solver is a serial machine that has access to a very large long-term memory of potentially relevant information, and/or access to a very large external memory that provides information about the actual real-world consequences of problem-solving actions.* » (Simon, 1973, p. 181).

Le problème, selon Fabre (2009), ne se détermine pas par soi-même, « *le problème se détermine lorsqu'on émet successivement une série d'hypothèses lesquelles sont testées, non pas par des essais réels, mais seulement par une argumentation rationnelle qui en tient lieu dans une sorte de simulation* » (Fabre, 2009, p. 24). Selon Dorst et Cros (2001), le problème résulte d'une co-évolution du problème lui-même et de la solution possible. Les solutions toutes faites n'existent pas à priori (Bayad, Schmitt, & Grandhaye, 2002), cependant le problème est susceptible de se préciser en explorant des solutions possibles (Darses, 1994). Par exemple, à travers l'articulation entre les références que l'on a (information connue) et les inférences que l'on peut en tirer (suggestions, hypothèses...). Nous parlons ici du mécanisme de construction « *d'un espace-problème* » (Newell & Simon, 1972).

L'espace-problème peut être considéré comme un espace de recherche défini par l'interprétation construite par un sujet qui tente de résoudre le problème (Richard, 1997). Pour Ansoff (1987), « *l'espace problème devrait comprendre l'interaction des comportements stratégiques avec la configuration et la dynamique de l'organisation* »⁴⁹.

L'espace de problématisation, dans le domaine entrepreneurial, peut être considéré comme une construction du sens par l'entrepreneur par rapport à un futur souhaité (Schmitt, Gallais, & Bourguiba, 2008). De ce constat, la situation entrepreneuriale peut donc être envisagée comme un problème dit ouvert et ne comportant de solution prédéterminée (Schmitt et al., 2012).

Les solutions possibles dépendent de la construction de sens⁵⁰ de la part de l'entrepreneur. C'est-à-dire, du sens donné autour de la situation et de la cohérence de la vision qu'il a de son projet. En effet, rien n'est fait, c'est le sujet qui construit le projet et va peu à peu donner du sens et de forme à la situation (Fabre, 2009).

Pour Dewey, construire la situation n'est pas seulement une question intellectuelle, c'est aussi une question d'indétermination et de l'activité du sujet qui problématise la situation. Ici la notion « d'enquête » semble avoir un espace d'application. Elle favorise la « *transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originale* » (Dewey J., 1993, p. 11). Cela

⁴⁹ Traduit de l'original : «*The problem space should include the interaction of strategic behavior with the configuration and dynamics of the organization*» (Ansoff, 1987, p. 514).

⁵⁰ Cela renvoie à la notion d'interprétation à laquelle Montaigne s'est intéressé : « *c'est l'activité qui consiste à produire du sens à partir de signes donnés, ou le résultat de cette activité de l'esprit...l'interprétation se présente comme un premier acte de connaissance, conçu comme déchiffrement.* » (Foglia, 2011, p. 13).

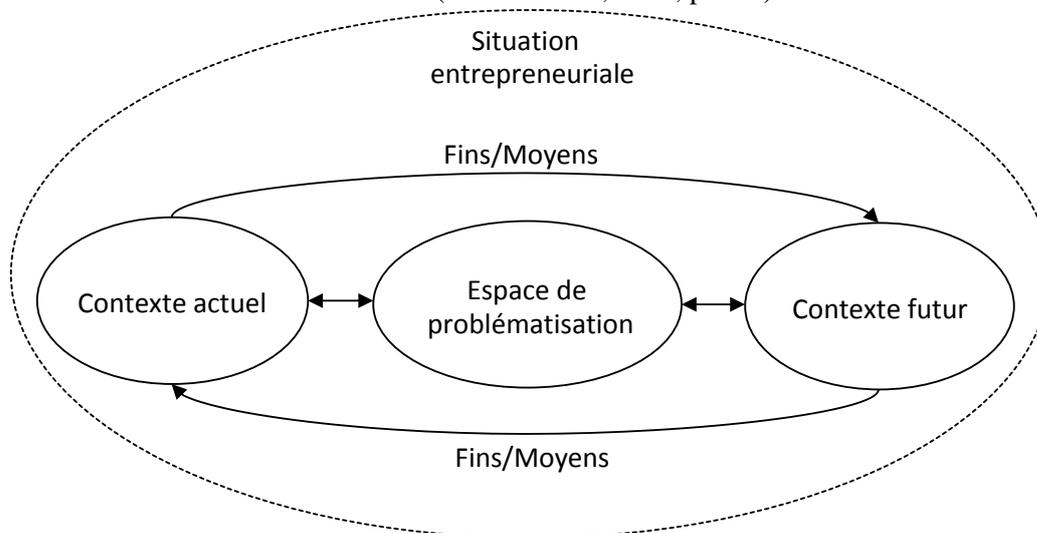
nous amène à la relation entre ordre et désordre de Morin⁵¹. La situation apparaît comme un processus consistant à chercher, à organiser les choses par rapport au désordre. Ici, la conception devient une activité de structuration des problèmes chemin faisant (Bayad & Schmitt, 2006) car c'est au fil des événements, des questionnements en cours d'action que le problème à traiter évolue de manière non entièrement prévisible (Fleurance, 2012).

La résolution du problème consiste plutôt à bien le structurer en découvrant des termes « intermédiaires » s'intercalent entre la fin éloignée et les moyens dont on dispose (Dewey J., 2004). L'intérêt de ces « intermédiaires » porte sur la construction d'un processus de conception en intégrant un réseau d'acteurs organisés (Boujut & Jeantet, 2001). Ce sont des éléments et des modes d'interaction permettant d'explicitier ce que le concepteur souhaite. La représentation agit comme un objet « *produisant une médiation entre le sujet et le monde* » (Teulier-Bourgine, 1997, p. 98). Et la situation, en tant que représentation de ce monde, agit comme un intermédiaire qui « *combine des niveaux très macroscopiques, tels celui de la société ou de la grande organisation, et des niveaux microscopiques tels celui des individus singuliers et de leurs interactions. Elle se situe également entre une perspective de détermination par des « lois générales » », et une perspective où l'on accorderait la place prépondérante à l'idée de libre arbitre des acteurs. Elle ne postule aucune prééminence d'un ordre de faits sur les autres...* » (Girin J. , 1990, p. 148).

⁵¹ Traités dans le premier chapitre.

Figure 12 : La place de la problématisation dans la situation entrepreneuriale

Source : (Schmitt et al., 2012, p. 110)



3.3.4. L'interaction entre Action et apprentissage : les apports à l'enseignement de l'entrepreneuriat

Evoquer la relation entre le futur souhaité et les moyens mis en place au présent pour y arriver, demande forcément de fixer l'attention sur l'action entrepreneuriale. Ainsi, mettre le processus au cœur des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat demande de fixer des objectifs autour des pratiques entrepreneuriales. Cela nous rappelle l'importance de l'approche humaine autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Elle évoque en effet le besoin de promouvoir des programmes contribuant à l'appréhension des expériences entrepreneuriales. L'action peut, comme le manifeste Mintzberg, aider autant à la réflexion que la réflexion peut aider à mettre en marche les actions pertinentes⁵². Les objectifs d'apprentissage peuvent donc chercher à aider l'entrepreneur à favoriser ses actions⁵³ en liant les représentations avec les pratiques à développer. Il émerge donc un lien entre apprentissage et expériences entrepreneuriales. À l'intérieur, l'apprentissage est envisagé comme un processus dont la connaissance est créée à travers la transformation des expériences (Kolb, 1984;

⁵² Traduit de l'original : “ *This means it is as much about doing in order to think as thinking in order to do* ”. (Mintzberg, 2009, p. 6).

⁵³Certains utilisent la dénomination « activités ».

Dewey J., 1968)⁵⁴. Cette théorie d'apprentissage expérientiel, traitée auparavant, propose une perspective holistique de l'apprentissage en intégrant la perception, la cognition, le comportement de l'individu et les expériences préalables (activités et connaissances).

Sous cette notion expérientielle, l'apprentissage entrepreneurial intègre non seulement les processus cognitifs, mais aussi l'engagement affectif et l'action (Fayolle, Lassas-Clerc, & Tounes, 2009). On trouve quelques travaux allant dans ce sens. C'est le cas de la littérature autour des cartes cognitives (Cossette, 2003), la valorisation de l'expérience comme favorisant la cognition entrepreneuriale (Bourion, 2008; Cope J., 2005; Gibb A., 1987; Politis D., 2005; Rae & Carswell, 2000; Rae, 2005), l'influence de la cognition sur la génération d'idées (Gemmell, Boland, & Kolb, 2011) et les approches et méthodes de recherche cognitives pour l'entrepreneuriat (Filion & Bourion, 2011; Katz & Sheperd, 2003; Schmitt C., 2012 (a)). Ces approches démontrent ainsi que l'apprentissage expérientiel porte sur le processus cognitif de transformation des connaissances et, dans le sens piagétien, sur le processus d'adaptation⁵⁵ aux situations. Ainsi, en l'envisageant du point de vue de la relation *cognition-situation*, l'apprentissage se focalise sur la création et recréation plutôt que sur la transmission de contenus, le résultat prédéfini ou la connaissance acquise ou transmise. Il est possible d'identifier une « différence cognitive », chez l'entrepreneur, caractérisée par la différence entre les facteurs précédant l'action et les résultats obtenus grâce à une expérience entrepreneuriale (Grégoire, Corbett, & McMullen, 2011). À travers cette différence cognitive, il peut être possible d'évaluer si la connaissance obtenue peut être adaptée à l'expérience humaine, et si cette connaissance fournit des moyens permettant d'avancer dans les buts envisagés (Avenier & Schmitt, 2010).

Dans le domaine de l'entrepreneuriat, nombreux sont les ouvrages qui suggèrent que l'apprentissage développé à l'intérieur du contexte entrepreneurial est expérientiel par nature (Sarasvathy, 2001; Collins & Moore, 1970; Deakins & Freel, 1998; Reuber & Fischer, 1993). D'autres auteurs soulignent que l'expérience de démarrage d'une entreprise est proche de l'apprentissage entrepreneurial (Sapienza & Grimm, 1997; Ronstadt R., 1988). Pour Politis (2005), l'étude de l'apprentissage entrepreneurial s'est souvent focalisée sur l'analyse des différences entre les expériences cumulées dans un instant déterminé, et le rapport de ce stock d'expériences avec les

⁵⁴ À propos de la notion d'expérience, Kolb souligne que : “ *The transactional relationship between the person and the environment is symbolized in the dual meanings of the term experience-one subjective and personal.... This two forms of experience interpenetrate and interrelate in very complex ways, as, for example, in the old saw, “He doesn't have 20 years of experience, but one year repeated 20 times”* ” (1984, p. 35).

⁵⁵ L'adaptation concerne « *l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience* ». (Piaget, 1969, p. 208).

changements au moment de se lancer dans une nouvelle expérience entrepreneuriale. Au niveau de la recherche, ces changements introduits délibérément constituent un moyen de développer de nouvelles connaissances dans le domaine entrepreneurial (Avenier & Schmitt, 2010). Ces réflexions mettent en évidence l'intérêt des chercheurs à comprendre le processus d'apprentissage de l'entrepreneur à partir de ses expériences.

Nous trouvons par exemple les études de (Grégoire, Corbett, & McMullen, 2011, p. 1456) encourageant les chercheurs à envisager simultanément le rôle et les interactions entre les différentes variables d'intérêt cognitif. Le but est de mieux saisir les relations dynamiques entre l'esprit, l'environnement et l'action entrepreneuriale. Par ailleurs, les travaux de Gibb (1989) insistent sur l'utilité de l'apprentissage par l'action pour la formation entrepreneuriale. Selon lui, il convient d'envisager l'apprentissage par l'action dans la formation afin de favoriser le développement de compétences individuelles nécessaires pour la gestion. Les recherches autour des interactions entre les variables influençant le processus d'apprentissage pourraient donc favoriser l'identification de leurs apports à la formation entrepreneuriale et à la conception des politiques, des stages et des stratégies au sein des établissements éducatifs.

Or, même si ces propositions soulignent la pertinence de la cognition afin de rendre l'action entrepreneuriale plus efficace, elles montrent aussi qu'il convient d'approfondir sur la participation du binôme cognition-expérience dans la formation entrepreneuriale et sur les mécanismes permettant de le favoriser. Il ne s'agit pas de nier les approches, les outils ou les études de recherche existant, mais plutôt de les compléter. C'est précisément ce que nous souhaitons proposer dans la deuxième partie de cette recherche.

Conclusion

Approfondir sur le rôle du processus entrepreneurial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat demande de mettre en évidence certains éléments. Cette mise en évidence permet notamment d'élargir la conception de l'entrepreneur autour de sa globalité et de ses interactions. Dans ce troisième chapitre, nous avons exposé le cadrage autour de l'importance du caractère humain dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. À partir de ces réflexions, il a été possible de constater que les acteurs liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat ont le choix de se positionner par rapport à une notion dont l'entrepreneuriat est manifeste. Cela signifie que la notion d'entrepreneuriat retenue conditionne fortement la façon de l'enseigner.

Or, comme l'affirme Schmitt (2012 (b)), envisager l'opportunité n'est pas suffisant, il est pertinent de mobiliser des méthodes pour concevoir un scénario autour de cette opportunité. Dans cette perspective, il convient de continuer à valoriser les processus entrepreneuriaux en les liant aux différentes approches adoptées dans les programmes de formation, ainsi que de générer des outils favorisant la manière d'agir de l'entrepreneur.

Deuxième partie :
Proposition d'une nouvelle
approche en matière
d'enseignement de
l'entrepreneuriat :

La Méthode des cas comme méthodologie favorisant l'enseignement de l'entrepreneuriat

Introduction de la deuxième partie

La notion processuelle de l'entrepreneuriat évoquée dans la conclusion précédente, suppose de considérer l'individu comme partie intégrante d'un contexte plus global.

Dans ce sens, l'individu initie et développe des actions pour conduire des ressources faisant partie de ce contexte⁵⁶. Cette notion de processus, demande donc la mise en situation des individus afin qu'ils développent les caractéristiques nécessaires pour l'action entrepreneuriale. Comme le souligne (Gartner, 1990), l'important n'est pas de savoir qui est l'entrepreneur mais plutôt comment on devient entrepreneur.

Dans ce sens, cette partie, composée des chapitres 4, 5 et 6 est consacrée à la description de notre proposition de recherche, à sa mise en place ainsi qu'à la présentation des résultats obtenus. Pour ce faire, le quatrième chapitre permettra de faire une revue littéraire autour de la définition, des caractéristiques et des limites de la Méthode des cas. Nous décrirons également les éléments faisant partie de sa mise en place. Cela concerne l'entreprise, la problématique, le Cas, le rôle de l'étudiant, le rôle de l'enseignant et la Note pédagogique. Postérieurement, nous examinerons certains des champs disciplinaires dans lesquels la Méthode des cas est surtout utilisée. L'objet général de ce chapitre est de faire le point sur les aspects généraux afin de mieux aborder, dans le chapitre suivant, la Méthode des cas en tant que partie du sujet central de notre travail de recherche.

⁵⁶ Le processus, le contexte et le contenu, selon Koenig (1990), sont des éléments à distinguer quand on parle de changement.

Chapitre 4 : Les généralités autour de la Méthode des cas

Nous présenterons d'abord les notions de Méthode des cas, méthodologie de cas et étude de cas. Il s'agit d'analyser les différences entre les trois concepts, spécialement de niveau étymologique, pour d'éclaircir des confusions communément trouvées dans leur adoption. Faire le point sur ces termes nous permettra de mieux aborder la définition de la Méthode des cas comme sujet central de notre travail de thèse. À ce sujet, la révision autour des quelques définitions trouvées dans la littérature, nous aidera à identifier des aspects caractéristiques de cette pédagogie d'enseignement.

Dans une deuxième section, nous montrerons la convergence des éléments faisant partie de la mise en place de la Méthode des cas. Pour ce faire, nous décrirons ses composants en nous appuyant sur les travaux de Juarrero (2008). D'abord, l'entreprise, la problématique et le cas, ensuite, le rôle de l'étudiant, le rôle de l'enseignant et la Note pédagogique. Ces derniers éléments seront illustrés à travers le processus d'application de la Méthode des cas.

Postérieurement, nous examinerons les champs dont la Méthode des Cas est adoptée. Cette troisième section se focalisera sur la présentation des aspects concernant l'application de la Méthode dont le but est de souligner le croissant intérêt porté par des établissements d'enseignement en management et en entrepreneuriat. Ces conclusions, nous amèneront à faire, dans la dernière section du chapitre, une exposition des limites. Nous ferons référence plus précisément à deux sortes de limites: celles liées à la nature des cas et celles liées au fonctionnement de la méthode.

4.1. La notion de Méthode des cas

Depuis son début à la fin du XIX^e siècle, le concept de méthode des cas a largement été adopté par diverses disciplines. De nombreuses publications, font en effet preuve de cela⁵⁷. En plus, il est possible d'identifier une variété de concepts rapportés qui provoquent parfois de la confusion. Dans cette première partie, nous allons présenter les différences entre les notions de Méthode des Cas, de Méthodologie des Cas et d'Étude de Cas. Faire le point sur ces concepts nous permettra par la suite, de mieux aborder la définition de la Méthode des Cas comme sujet central de notre travail de recherche.

4.1.1. Les notions de Méthode des cas, de Méthodologie des cas et d'Étude de cas

En consultant la littérature, nous nous apercevons du manque de consensus autour des concepts rapportés à la Méthode des cas. Cependant, bien qu'elle n'ait néanmoins jamais fait l'unanimité nulle part, la Méthode des cas est considérée comme un ingrédient pédagogique clé de l'enseignement (Mesny, 2005). Certains auteurs utilisant le terme « Méthode des cas », d'autres le terme « Méthodologie des Cas » et d'autres le terme « Étude de Cas » tous eux adoptés souvent dans l'enseignement des sciences sociales.

« Méthode des cas »	(Chetty, 1996; Hamel, Dufour, & Fortin, 1993; Patton, 1990; Juarrero, 2008; Hlady Rispal, 2002; Vázquez Villaseñor, López Monsalvo, & Schmitt, 2011; Rialp, 1998; Barnes, Christensen, & Hansen, 1994)
« Méthodologie des cas »	(Ruiz, 1996; Perry & Coote, 1994; Amaratunga & Baldry, 2001)
« Étude de Cas »	(Platt, 1992; Stake, 1994; Stoeker, 1991; Tellis, 1997;

⁵⁷ Parmi elles : Academy of Management Journal, Academy of Management Review, Administrative Science Quarterly, European Journal of Marketing, International Business Review, Industrial Marketing Management, International Small Business Journal, Journal of Business Research, Journal of Business Venturing, Journal of Management Studies, Journal of Marketing, Journal of Marketing Research, Journal of Operations Management, Journal of World Business, Long Range Planning, Management Research News, Marketing in a Global Economy Proceedings, Organizations Science, Personnel Review, Qualitative Methods in Organizational Research, Qualitative Report, Revista Europea de Dirección, Economía de la Empresa, Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa y Cuadernos de Gestión, Revue de l'entrepreneuriat, Revue Internationale PME.

Avant d’approfondir la définition de chacun de ces concepts, il nous semble approprié de clarifier la signification des termes Méthode et Méthodologie.

À ce sujet, le dictionnaire propose comme définitions :

« Méthode »	« Ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité »... « Ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art » (Rey, 2013, p. 1586)
« Méthodologie »	« Étude des méthodes scientifiques, techniques » (Rey, 2013, p. 1586)

Dans le sens Cartésien, cité par (Morin E., 1977, p. 15-16), la Méthode permet de bien conduire la raison et de chercher la vérité mais également d’exercer le doute. Cela implique, continue Morin, de mettre en doute la disjonction des objets, la disjonction des idées, la disjonction absolue de l’objet et du sujet. La Méthode doit permettre « *d’articuler ce qui est séparé et de relier ce qui est disjoint* » (Morin E., 1977, p. 15). La méthodologie par contre, est considérée par Piaget (1967) comme l’étude de la *constitution* de la connaissance et est insérée entre la logique et l’épistémologie. Alors que la Méthode fait référence à une manière de procéder, particulièrement à la façon d’accomplir quelque chose, la Méthodologie peut bien se référer à l’analyse théorique des méthodes appropriées pour un domaine de connaissance. Or, l’utilisation erronée de ces termes semble affecter la distinction conceptuelle entre les outils d’investigation scientifique (les méthodes) et les principes qui déterminent la façon dont ces outils sont déployés et interprétés (la méthodologie).

Nous trouvons que les publications en espagnol sont celles qui utilisent le plus souvent les notions de « Méthode des cas » et de « Méthodologie des cas ». Par contre, d’autres publications, notamment en anglais, les termes « *method* » ou « *methodology* » sont plutôt utilisés pour définir, caractériser ou appliquer les cas. C’est pour cela que l’on trouve des publications faisant référence au « *study case method* » (Chetty, 1996; Hamel, Dufour, & Fortin, 1993) ou « *study case methodology* » (Amaratunga & Baldry, 2001; Perry & Coote, 1994).

Quant à la notion d'« étude de cas », Stake (1994), manifeste que l'Étude de cas se focalise sur les cas plutôt que sur les méthodes de recherche utilisées. De son côté, Yin indique que « *l'Étude de cas est une enquête empirique qui fait des recherches autour d'un phénomène contemporain au sein d'un contexte réel, notamment lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes* »⁵⁸. Cela concerne l'inclusion de multiples variables d'intérêt et de sources d'évidence. L'étude de cas, selon lui, est illustrative ou probatoire au plan théorique, visant à tester et à corroborer une hypothèse ou un résultat préalable. Toutefois, Yin précise qu'« *à des fins d'enseignement, une étude de cas ne doit pas contenir une interprétation complète ou précise des événements réels: son but est plutôt d'établir un cadre de discussion et de débat entre les élèves. Les critères pour l'élaboration d'un bon cas pour l'enseignement ... sont bien différents de ceux adoptés dans la construction d'études de cas pour la recherche* »⁵⁹. Dans ce constat, l'Étude de cas est plutôt rapportée à la recherche alors que la méthode des cas est adoptée pour l'enseignement (Heath, 2002, p. 11).

4.1.2. Définition de la Méthode des cas

La Méthode des cas trouve ses origines à la fin du XIX^e siècle dans le cadre de formation au sein de l'école de lois de l'Université de Harvard. Cette pratique consistait en l'analyse, en alternant des questions et des réponses, d'un procès juridique déjà solutionné. Le but était d'examiner l'information et d'aider l'étudiant à « accoucher » de nouvelles hypothèses et de possibles solutions aux procès. Ses racines se trouvent dans la maïeutique de Socrate : « *l'art d'accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir. La dialectique* » (Rey, 2013, p. 1504). C'est une Méthode pédagogique fondée sur l'interrogation suscitant la réflexion intellectuelle.

Cette approche a été mise en place quelques années plus tard dans l'école de management de la même Université (Cova & De la Baume, 1991) comme méthode d'enseignement de la théorie de l'entreprise.

⁵⁸ Traduit de l'original : « *A case study is an empirical inquiry that...investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when... the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.* » (Yin R., 2003, p. 13).

⁵⁹ Traduit de l'original : « *For teaching purposes, a case study need not contain a complete or accurate rendition of actual events; rather, its purpose is to establish a framework for discussion and debate among students. The criteria for developing good cases for teaching ... are far different from those for doing case study research* ». (Yin R., 2003, p. 2).

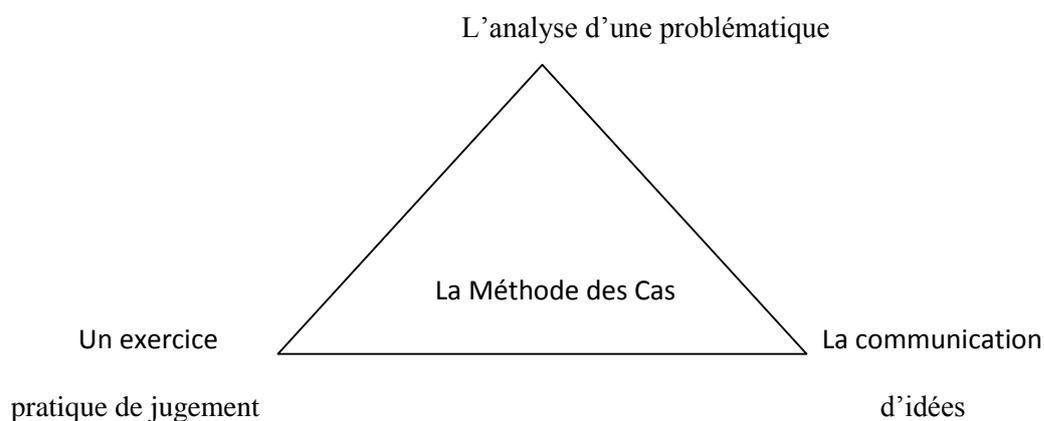
Ces définitions présentant certaines similitudes par rapport aux paradigmes sur lesquels elles se basent. Selon (Škudienė, 2012), le paradigme fondamental sur lequel repose cette méthode est le constructivisme, un constructivisme social, réaliste, interactif, contingent, critique, déductif et inductif.

- Constructivisme: Cette méthode vise à encourager les étudiants à co-construire des connaissances et à mettre en place le « learning by doing » au travers d'activités dynamiques focalisées sur le processus et l'« enquête ».⁶⁰
- Réaliste : Cela permet d'introduire un morceau de la réalité dans la salle de cours afin que les participants puissent confronter une « vie réelle » avec toutes ses complexités et problèmes. La Méthode des cas permet de déployer un phénomène dans toute sa complexité (Christensen & Carlile, 2009).
- L'interactif : La perspective interactionniste de la Méthode des cas indique que les événements se produisent indépendamment de l'observateur et ont de la valeur à condition que l'observateur fasse partie de ce contexte.
- Contingent: les jugements évaluatifs s'articulent sur des arguments qui ont tendance à dépendre du contexte, de l'évolution d'un ensemble de circonstances ou du temps, de la culture, du cadre de la situation ou de la singularité d'un groupe d'étudiants. Ainsi, les apprentissages acquis à travers la Méthode des cas, portent sur la compréhension et le comportement dans des situations particulières. La méthode des cas n'est donc pas conçue pour fournir la bonne réponse applicable à des situations similaires.
- Critique : La Méthode des cas met l'accent sur le fait d'enseigner aux élèves COMMENT penser plutôt que QUOI penser. Les étudiants apprennent à penser de façon critique, à évaluer, à argumenter de manière constructive en mettant en question leurs propres arguments. Les objectifs de la Méthode des cas visés comportent donc l'analyse, les avis divergents, l'organisation d'idées et le jugement de valeur.
- Inductive : La Méthode des cas est fondée sur l'observation, l'analyse et l'expérience. La méthode des cas porte sur une approche heuristique permettant de conduire les étudiants à

⁶⁰ Dans le cadre de la pensée de John Dewey, le concept du « Learning by doing » concerne un processus d'apprentissage par la pratique permettant à l'étudiant d'apporter son imagination et d'identifier ce qui est significatif pour la vie. L'« enquête », ou « Inquiry » en anglais, part d'une « situation indéterminée » dont l'incertitude ne porte pas sur un élément unique. En fait, l'incertitude s'inscrit dans un ensemble d'éléments qui font partie d'un contexte global non évident aux yeux de l'individu (Dewey, 1968).

découvrir les concepts et les connaissances par eux-mêmes. Ce qui est découvert par soi-même est mieux appris, compris et rappelé que ce qui est dit.

La Méthode de cas selon Morin (2004), cité par (Laflamme, 2005, p. 8), repose principalement sur trois pôles :



L'analyse d'une problématique concerne la compréhension de données présentées dans le cas de façon à identifier les forces et les contraintes. Ce qui amène par la suite à la recherche d'information supplémentaire, sur le terrain ou dans des références bibliographiques, permettant de compléter ces données. En ce qui concerne le jugement, il convient d'envisager toutes les conséquences possibles des jugements ainsi que d'être capable de proposer de nouveaux jugements à partir d'un « premier jugement » (Laflamme, 2005). Finalement, la communication favorise l'interaction avec les autres. D'une part l'exposition des idées personnelles, et d'une autre, la compréhension des idées exposées par les interlocuteurs. La communication est clé pour convaincre de la qualité des propositions ou de réfuter d'autres propositions avec de solides arguments.

En tant que pédagogie, Mesny (2005), manifeste que la Méthode des cas possède certaines caractéristiques la différenciant d'autres pédagogies employées dans l'enseignement comme le cours magistral, les exercices ou le travail sur le terrain. À savoir:

- La capacité à reproduire le plus fidèlement possible les faits, la problématique ou la situation, tels qu'ils se sont passés à l'intérieur de l'entreprise.

- Elle favorise la discussion dans la salle de cours, parmi les étudiants ainsi qu'entre ceux-ci et les enseignants
- La Méthode des cas repose sur le principe que les problématiques soulevées dans les cas n'ont pas de solution ou de réponse unique mais sont matière à discussion.
- L'accent est mis sur le « savoir-faire » et le « savoir-être » permettant de stimuler les comportements intellectuels et émotionnels de l'étudiant.
- Elle permet de réfléchir et d'enquêter sur les éléments du contexte, de trouver des pistes pour donner des solutions.

Par ailleurs, (Van Stappen, 1989) souligne comme avantages :

- L'acquisition d'expérience, l'intégration des apprentissages et le transfert d'apprentissages théoriques-pratiques.
- Le développement d'habiletés d'apprentissage et de la motivation à apprendre en favorisant la créativité.
- La confrontation de points de vue et la clarification et la relativisation des idées en favorisant l'autonomie des étudiants.

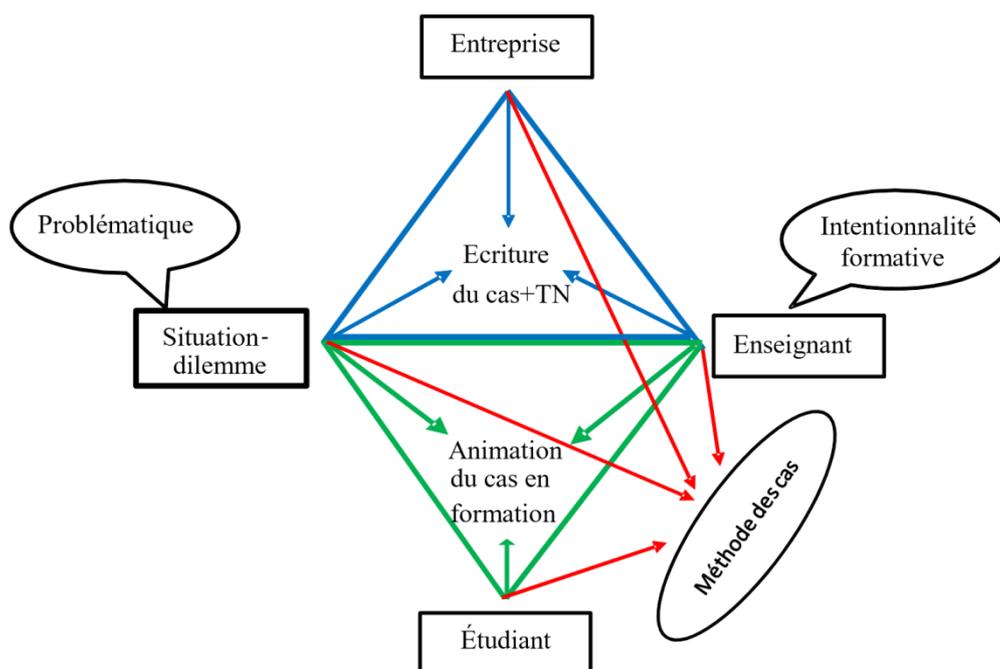
Dans cette perspective, la Méthode des cas, d'après Hlady-Rispal (2002), relève du constructivisme au sens qu'elle conduit l'étudiant à se concentrer sur les phénomènes pour construire une interprétation individuelle à partir des données observées.

L'étudiant est donc amené à remettre en cause les faits et les bases théoriques de référence.

4.2. Composants de la Méthode des cas

Comme nous l'avons décrit auparavant, la Méthode des Cas permet d'articuler la situation réelle d'une entreprise et les objectifs des programmes de formation. Afin de mieux illustrer cette relation, nous prenons en référence la figure 27 illustrant l'interaction entre ses composants. D'abord nous analysons le rôle de l'entreprise, la problématique et le Cas. Ensuite, nous traiterons le rôle de l'étudiant, de l'enseignant et la Note pédagogique ou Teaching Note (TN) à travers la description du processus d'application du cas.

Figure 13 : Composants de la Méthode des Cas
 Source : adaptée de (Juarrero, 2008, p. 4)



4.2.1. Le rôle de l'entreprise, la problématique et le cas

Dans un premier temps *l'entreprise* fournit l'information réelle nécessaire pour l'écriture et le support pédagogique du cas. Selon Hlady- Rispal (2002), compte tenu de la multiplicité de tâches et de responsabilités à accomplir par leurs dirigeants, les petites et moyennes entreprises sont notamment sujet et objet d'étude. L'intérêt croissant de la part des institutions d'enseignement autour des expériences de ce type d'entreprises est évident (Marchesnay & Messeghem, 2011).

Le *Cas* peut être défini comme :

« *La description d'une situation dans le domaine des affaires affrontée par les dirigeants d'entreprises, ainsi que les faits rapportés, les opinions et les préjugés sur lesquels les décisions des dirigeants se sont appuyées* » (Gragg, 1954, p. 6)⁶¹.

« *La description d'une situation réelle, impliquant souvent une décision, un défi, une opportunité ...un problème à affronter par une ou plusieurs personnes dans une organisation* » (Leenders, Mauffet, & Erskine, 2001, p. 3)⁶².

4.2.2. Le processus d'application de la Méthode des cas

L'application de la Méthode des cas est un processus (Ellet W., 2007) mis en place généralement en quatre phases. D'abord, les *étudiants* font l'analyse du cas de façon individuelle puis en sous-groupes. Ensuite, ils participent à une séance plénière organisée et animée par l'enseignant pour en revenir finalement à faire une réflexion individuelle. Selon Ellet (2007), l'analyse du cas concerne:

- La lecture active, interrogative et utile. Cela consiste à poser des questions et à chercher des réponses.
- Le but de l'analyse est de tirer une conclusion autour de la problématique principale supportée par cas.
- Le lecteur doit essayer de se mettre dans la peau du protagoniste du cas et de comprendre son dilemme et pourquoi il est dans ce dilemme.
- La formulation d'une hypothèse aidant à résoudre le dilemme du protagoniste. L'hypothèse essaie d'expliquer l'ensemble des faits contenus dans le cas et peut être testée par la recherche d'information complémentaire.

Comprendre la situation décrite dans le cas, peut devenir le dilemme le plus difficile à confronter dans le processus d'application de cette Méthode. En fait, comme le souligne Ellet (2007), lorsque l'étudiant commence à travailler sur un nouveau cas, il semble ne pas savoir ce

⁶¹ Traduit de l'original : “ *A case typically is a record of a business issue which actually has been faced by business executives, together with surrounding facts, opinions, and prejudices upon which executive decisions had to depend.*” (Gragg, 1954, p. 6).

⁶² Traduit de l'original : “ *a description of an actual situation, commonly involving a decision, a challenge, an opportunity, a problem ... faced by a person or persons in an organization* ” (Leenders, Mauffet, & Erskine, 2001, p. 3).

qu'il faut chercher. Il faut pourtant prendre compte que l' « *[on] ne produit pas de connaissances par la lecture. La lecture n'est jamais la ressource principale pour l'analyse du cas. La lecture est tout simplement un instrument réalisé par le processus mental qui donne du sens au texte* »⁶³. C'est pour cela que, continue Ellet, lors de la lecture du cas, l'étudiant doit se poser des questions par rapport au contenu. En liant ces questions et les possibles réponses, les unes aux autres, il peut construire une grande image du cas.

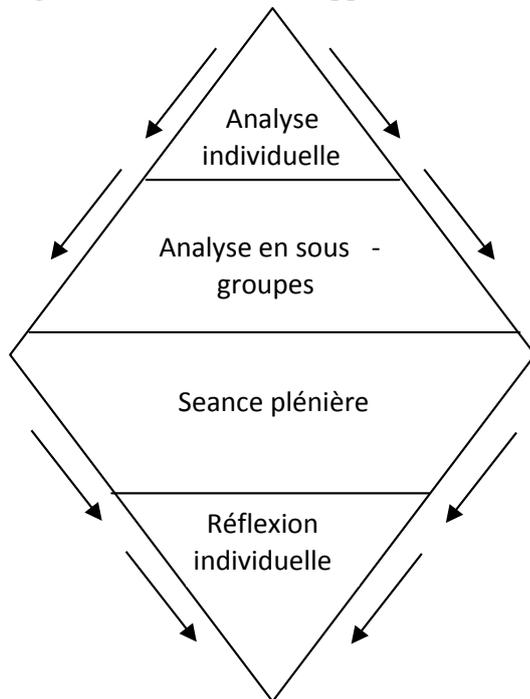
Dans le cas, il existe une représentation du monde fondé sur la complexité (Marchesnay & Messeghem, 2011). Le rôle de *l'enseignant* est de favoriser le « processus maïeutique » en renvoyant des questions pour soulever un maximum de problèmes entrant dans cette complexité (Marchesnay & Messeghem, 2011).

L'animation devient donc l'étape essentielle de la Méthode des cas (Bédard, Dell'Aniello, & Desbiens, 1991). L'enseignant définit ce que les étudiants doivent apprendre : « le quoi », et de quelle façon ils vont l'apprendre : « le comment ». Il identifie les apprentissages visés en lien avec la Méthode des cas. Pour ce faire,

L'enseignant s'appuie sur la *Teaching Note (TN)* ou Note Pédagogique (Cova & De la Baume, 1991) comme guide. Celle-ci présente la procédure générale à suivre dans l'analyse de cas. La TN est un document complémentaire écrite en même temps que le cas. Elle comprend généralement un résumé du cas, les objectifs d'apprentissage, la bibliographie complémentaire ainsi que les modalités pratiques (l'animation, la discussion, l'évaluation). La TN facilite la bonne mise en œuvre de l'animation (Hermant, 1980) et explique pourquoi, comment et où utiliser le cas.

⁶³ Traduit de l'original en anglais : « [nous] *don't make knowledge by reading. Reading is never the primary resource of case analysis. Reading is simply an instrument directed by the thought process that makes meaning from the text* » (Ellet W., 2007, p. 20).

Figure 14 : Processus d'application de la Méthode des cas



Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié le concept de la Méthode des cas en nous appuyant sur quelques travaux et résultats de recherches disponibles. Avant de présenter nos conclusions, il nous paraît pertinent de signaler que la communauté scientifique s'accorde sur un fait : le large intérêt et la forte dynamique d'introduction de la Méthode des cas dans l'enseignement du management et de l'entrepreneuriat. Cette tendance ayant lieu dans plusieurs pays, constitue en effet un cadre approprié pour développer notre recherche, notamment par sa contribution et par le contexte où elle est développée.

En dépassant le débat autour des concepts de Méthode des cas, Méthodologie de cas et Étude de cas, nous avons focalisé notre revue de littérature sur les aspects liés à la Méthode des cas. Ce travail nous a permis d'organiser le chapitre en 4 sections : définition, composants, champs d'application et limites de la Méthode de cas.

Concernant la définition, les auteurs s'accordent autour du caractère constructiviste de cette pédagogie. Ce caractère repose notamment sur les concepts de « learning by doing » et d'« enquête

» conduisant l'étudiant à se concentrer sur les phénomènes pour construire une interprétation individuelle à partir des données observées. Cela favorise, comme nous l'avons illustré dans la Figure 28, le développement, de la capacité à analyser, à faire des jugements et à communiquer des réflexions. La revue littéraire montre également qu'à la différence d'autres outils comme le cours magistral, la Méthode des cas contribue au développement du « savoir-faire » et du « savoir-être » en stimulant les comportements intellectuels et émotionnels de l'étudiant.

Finalement, nous avons abordé les limites liées tant à la nature du Cas qu'à la Méthode. En reprenant les propos de (Marchesnay M., 2008), il convient de proposer la Méthode des cas dans une optique entrepreneuriale.

**Chapitre 5 : L'enseignement de
l'entrepreneuriat dans le
paradigme du processus : Pour
une nouvelle conception de la
Méthode des cas**

Introduction

L'entrepreneuriat comprend diverses activités, avec des caractéristiques techniques, humaines, managériales et le soutien de plusieurs outils (Filion L.-J., 2011).

Nonobstant, même si l'entrepreneuriat est à l'origine de divers outils, théories ou paradigmes, il a un caractère pluridisciplinaire l'éloignant d'une unique orientation. En matière d'éducation entrepreneuriale il convient pourtant de stimuler la réflexion autour de nouveaux outils, d'enrichir les approches traditionnelles et d'en développer et d'en expérimenter de nouvelles (Carrier C., 2009).

5.1. Envisager une nouvelle voie pour l'apprentissage entrepreneurial

Parler de l'enseignement de l'entrepreneuriat doit permettre en quelque sorte aux personnes concernées de fructifier leurs talents, de potentialiser l'intention de créer quelque chose de nouveau et de réaliser leur projet personnel. Enseigner l'entrepreneuriat demande par conséquent l'acquisition de connaissances autres que purement « *gestionnaires* » (Hernandez & Marchesnay, 2008). En effet, considéré comme un levier essentiel pour le progrès des nations, l'entrepreneur a besoin de se former aux savoirs actionnables, nécessaires à l'acte entrepreneurial (Hernandez & Marchesnay, 2008). Si nous parlons de l'étude des situations entrepreneuriales comme une voie pour la production de savoirs actionnables et enseignables, nous devons accorder une place importante tant à la communauté scientifique qu'à la restitution et à la mobilisation de ces savoirs sur le terrain (David, 2003; Fent & Sachs, 2008).

5.1.1. La Méthode des cas comme méthodologie de recherche intervention

La notion de recherche-intervention propose « *l'intervention de terrain, dans laquelle problématisation d'une part, et réponse à la demande sociale d'autre part, se trouvent désynchronisées. Cette approche fondée sur une ou des interventions de terrain désynchronisées de la problématique de recherche implique le dépassement des cadres méthodologiques traditionnels* » (Capgras, Guilhot, Pascal, & Claveranne, 2011, p. 157). C'est une *co-production* de connaissances nouvelles issues des confrontations successives entre le chercheur et le terrain.

Néanmoins, l'apprentissage ne vient pas seulement de la confrontation de ces connaissances mais plutôt, dans le sens de David (2000), de la dynamique de la construction collective d'un apprentissage innovant. Ici, le principe de la nonséparabilité « *savoirs-relations* » proposé par Hatchuel (2000) semble être applicable :

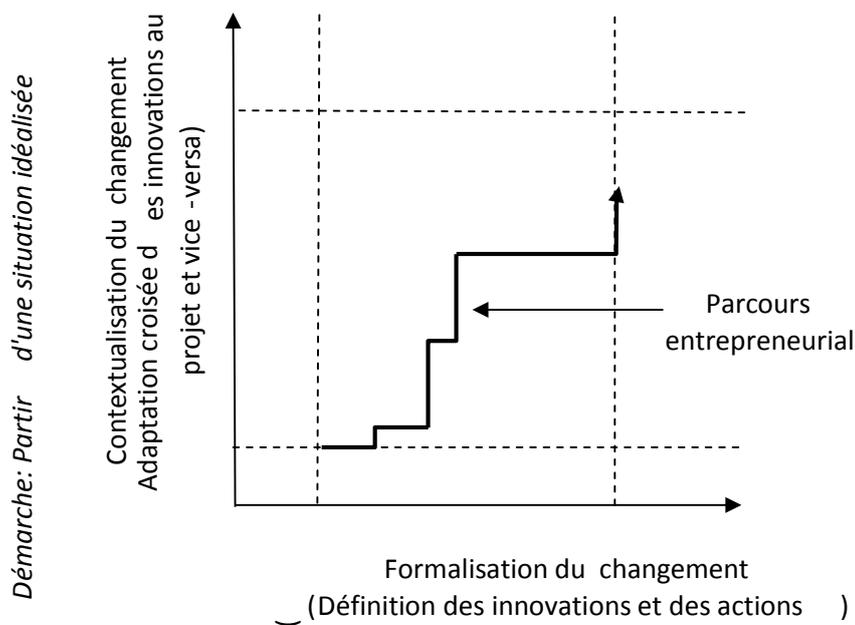
« *Il n'y a pas de savoir absolu (indépendant des relations) ou de société absolue (indépendante des savoirs)* » (p. 33). Faire référence à la construction de connaissances implique donc de considérer la recherche-intervention comme une méthodologie transformative (Argyris, 1995(a); Van de ven & Johnson, 2006). Or, si l'interaction savoir-relation semble être au cœur de la construction de connaissances, cela signifie que les connaissances produites constituent la base des changements des représentations des acteurs. *Devant la problématique de production de connaissances par les acteurs, cette approche avance ainsi des éléments intéressants de réponse* (Buono & Saval, 2007; Plane, 2000).

En tant que méthodologie de recherche-intervention, la Méthode des cas peut faciliter à l'entrepreneur d'entraîner des changements à la problématique construite. Elle « *est d'autant plus appropriée que les théories existantes sont incomplètes ou ne parviennent à expliquer qu'une partie du phénomène étudié. Elle relève singulièrement de la tradition constructiviste au sens large qui conduit le chercheur à se concentrer sur la signification des phénomènes pour en construire une interprétation à partir des données qu'il observe.* » (Hlady-Rispal, 2000, p. 63). Les connaissances sont donc susceptibles de se révéler plus précises dans la « friction » avec la pratique. Nous nous appuyons sur la figure 11 pour illustrer ce processus.

Figure 15 : Illustration du processus de formalisation et contextualisation du projet entrepreneurial dans le cadre de la recherche-intervention

Source : adaptée de (David A., 2000, p. 205)⁶⁴

Objectif: Construction de la réalité



L'entrepreneur observe ce qu'il y a sur le terrain et en même temps il construit son projet entrepreneurial. Au fur et à mesure qu'il trouve des nouveautés sur le terrain et qu'il vit de nouvelles expériences, il met en marche des changements sur son projet et sur ses actions. Il revient pourtant sur les situations, sur les scénarios construits et sur la problématique. L'intérêt d'intervenir, d'agir avec le terrain, dépasse largement le seul but de répondre à une problématique plus ou moins prédéfinie

⁶⁴ L'auteur a fait des études autour de 4 démarches de recherche en gestion (observation, conception « en chambre » de modèles et d'outils, recherche action et recherche intervention). Selon lui, il est possible de qualifier ces démarches selon leur capacité à produire effectivement des changements. La recherche-intervention peut être vue comme une généralisation des autres démarches de recherche en gestion.

(Capgras, Guilhot, Pascal, & Claveranne, 2011). Le terrain, selon David, n'est donc pas « *un lieu dont on va seulement extraire des constantes et des régularités* », c'est plutôt un lieu « *d'ingénierie* » et une « *source de théories fondées* » (2000, p. 210). Le terrain est considéré par (Hatchuel, 1993) comme un objet qui a un caractère « d'ouverture ». La recherche-intervention favorise donc l'étude d'un objet « ouvert » et en mouvement.

Si nous transposons ces réflexions à l'entrepreneuriat, nous pouvons affirmer que l'entrepreneuriat est un processus possible à analyser en appliquant une démarche de recherche-intervention. Dans ce sens, nous serons près du postulat d'« *entrepreneuriologie* » qui, selon Filion, « *pourrait intégrer dans un corpus théorique les convergences issues des études théoriques menées par les « entrepreneurs » sur les entrepreneurs dans l'ensemble des disciplines. L'entrepreneuriat continuerait de rassembler l'ensemble des recherches appliquées qui intéressent les entrepreneurs potentiels et actuels.* » (1999 (a), p. 15).

Retourner à l'analyse des théories de base de l'entrepreneuriat, pourrait amener à considérer l'entrepreneuriat comme « *un phénomène ayant besoin de cadres théoriques qui le sont propres* » (Hatchuel, 1993, p. 74). Cela consiste à, d'après Einstein, cité par (Solotareff, 2012, p. 111) : « *créer un langage propre et des concepts propres* ».

L'enseignement de l'entrepreneuriat peut avoir pour vocation la génération des savoirs pour l'action (Martinet, 2007). Et la Méthode des cas, comme notion de recherche intervention, apparaît comme une voie permettant de mieux comprendre l'action humaine (Argyris, 1995(a)) de l'entrepreneur.

5.2. La Méthode des cas comme méthodologie permettant de valoriser les expériences entrepreneuriales

Les situations entrepreneuriales étant plutôt spécifiques, elles ont de plus en plus demandé l'adoption d'approches particulières favorisant leur étude. À cela, il convient d'ajouter, « *l'insatisfaction de chercheurs et d'enseignants s'interrogeant sur le statut des connaissances qu'ils ont mission de produire et d'enseigner, que sur l'initiative des « épistémologies de profession », en particulier en France* » (Le Moigne, 2012, p. 40).

Certes, envisager la formation entrepreneuriale autour du processus de l'apprentissage (Rae & Carswell, 2000; Politis, 2005) demande donc des concepts théoriques le nourrissant, mais il requiert aussi la conception de situations amenant l'apprenant à mobiliser ses savoirs théoriques (Hlady Rispal, 2002, p. 105). Et les expériences (Sapienza & Grimm, 1997; Cope J., 2005) entrepreneuriales peuvent y contribuer. Il reste donc à trouver le moyen ou l'intermédiaire par lequel cet objectif peut être atteint.

5.3. Repères méthodologiques facilitant l'intégration de la Méthode des cas en tant que recherche-intervention

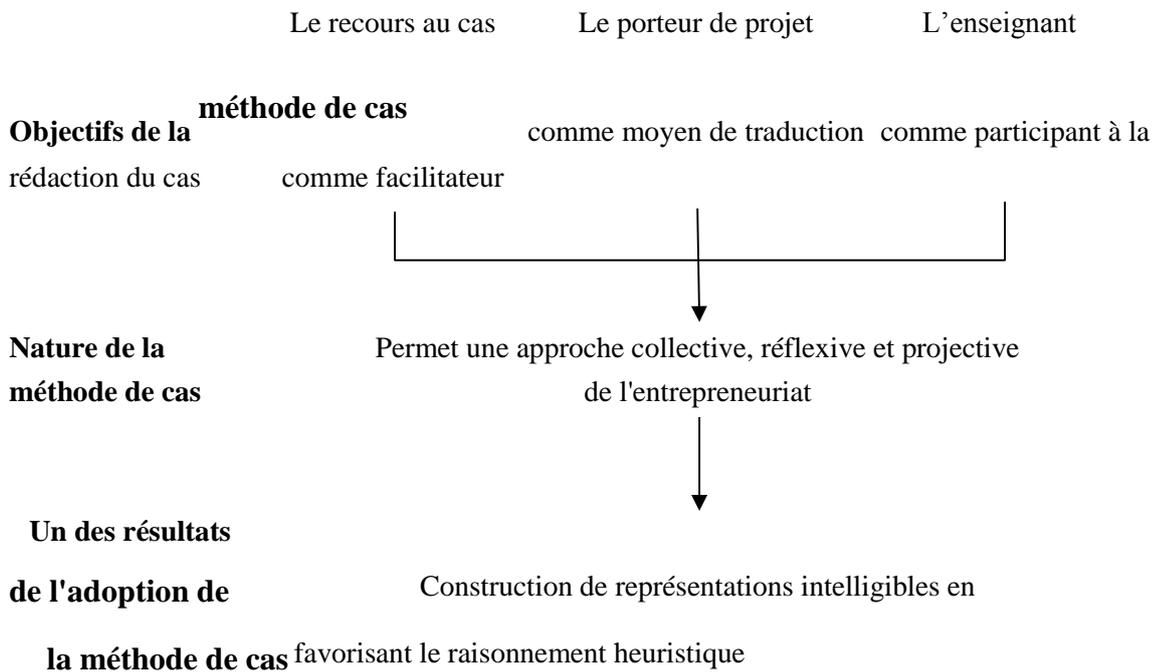
La complexité de l'entrepreneuriat renvoie à la diversité des connaissances, comportements et contextes qui devraient faire l'objet d'enseignements (Fayolle & Verzat, 2009). Sous cette conception, les méthodologies adoptées, les objectifs ainsi que les acteurs de l'enseignement acquièrent une place importante dans la compréhension de cette complexité. Il nous semble donc, à l'égard de Schmitt et Filion (2010), que le domaine de l'entrepreneuriat appelle à des pratiques, à des méthodes et à des applications renouvelées et innovatrices.

L'application de la Méthode des cas, selon Lapierre (2006), demande tant aux enseignants qu'aux étudiants de «désapprendre» certains modes d'enseignement et de récupérer leur véritable nature d'«apprenants naturels». Ce qui, à notre avis, peut se traduire dans la création d'un espace d'«*apprentissage réciproque*» (Schieb-Bienfait, 2000 (a), p. 139) et de «*construction collective*» (Godé, 2011) de sens. Nous considérons que l'interaction enseignant-porteur de projet est très importante pour aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat sous une notion de recherche-intervention. Il reste cependant de s'interroger sur l'apport que l'enseignant peut donner et le type de support qu'il convient de mobiliser pour amener les porteurs de projet à participer à la rédaction du cas sur leur parcours entrepreneurial.

Cette partie consiste tout particulièrement à mettre en évidence les repères permettant au chercheur-intervenant d'aborder les expériences entrepreneuriales à travers les représentations entrepreneuriales. Ces repères méthodologiques, illustrés dans la figure 12, sont : le recours au cas comme moyen de traduction, le porteur de projet comme participant à la rédaction du cas et le besoin de redéfinir le rôle de l'enseignant: de l'expert au facilitateur.

Figure 16 : Articulation de repères méthodologiques pour aborder les expériences entrepreneuriales

Source : adaptée de (Schmitt, Bouslikhane, Majdouline, & Husson, 2009)



5.3.1. Le recours au cas : Écrire pour traduire

Aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion du réel expérimenté demande de réfléchir à la communication des savoirs actionnables.

L'action humaine cherche à donner sens à soi-même et au monde (Even-Granboulan, 1986), elle construit du sens pour lui et pour l'autrui. Allant dans ce sens, le lien entre le monde de la recherche et de l'intervention peut se voir comme un lien de traduction. Surgit alors la question, dans le sens de (Watzlawick, 1988 (b)), de comment favoriser précisément la révélation de la volonté d'agir de l'entrepreneur et de la connaissance produite grâce à la recherche-intervention. Nous revenons ici sur les propos d'Avenier (2007) autour des connaissances tacites qui sont ancrées dans les pratiques entrepreneuriales et qui se caractérisent notamment par leur difficulté à les transmettre (Reix, 1995).

Exprimer les interprétations de l'entrepreneur demande par conséquent la prise en compte de l'importance de la communication dans le processus entrepreneurial. Et cela, comme nous l'avons vu dans le troisième chapitre, par l'intermédiaire d'un langage commun et d'un message compréhensible pour les personnes externes. Il ne s'agit pas de vouloir tout connaître mais plutôt de « *mieux comprendre comment [les représentations] se construisent et de quelle manière elles peuvent servir à atteindre des finalités pragmatiques* » (Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas, & Kannas, 1988, p. 81).

Dans ce sens, nos études de recherche s'inscrivent bien dans un cadre différent par rapport à l'utilisation des approches classiques dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Le cas en tant qu'élément central de la Méthode des cas s'impose comme un médiateur permettant de présenter les interprétations que l'entrepreneur se fait du monde. Cette médiation consiste à favoriser la mise en œuvre des représentations (Schmitt & Filion, 2010) et à « *identifier les processus cognitifs de conception par lesquels sont élaborées des stratégies d'action* ». (Le Moigne J.-L., 1990 (a), p. 130).

Par ce biais, il est également possible d'exposer le rôle d'autres personnes liées à son projet entrepreneurial (accompagnateurs, autres porteurs de projet, parties prenantes, famille...). Envisager l'entrepreneur comme participant à la rédaction du cas, nous conduit en conséquence à mettre en valeur le caractère humain du cas.

La rédaction du cas sur le parcours entrepreneurial permet à l'entrepreneur de bien traduire la signification des faits en fonction du contexte de ses propres actions. Le Cas apparaît comme un moyen de légitimer et de produire une argumentation susceptible de rendre le projet entrepreneurial cohérent. Les résultats qui en découlent doivent donc être physiquement cohérents, intellectuellement accessibles et socialement acceptables (Schmitt & Filion, 2010).

Au fur et à mesure que l'entrepreneur réfléchit sur la façon d'exprimer ses idées dans le cas, il construit une dialogique entre l'action entrepreneuriale, les connaissances et la traduction. Il crée chemin faisant une interaction entre certitude et perception de la réalité afin de favoriser l'intelligibilité des interventions sur le terrain. Néanmoins, il ne s'agit pas de raconter une histoire illustrant une séquence des faits. Il s'agit plutôt de trouver ce que Schmitt (2007) définit comme des points d'ancrage permettant de susciter de l'intérêt pour l'apprentissage, en faisant particulièrement référence à leur expérience en tant qu'entrepreneurs. Et c'est précisément ce qui différencie notre proposition de la façon dont la Méthode des cas est communément adoptée.

Les connaissances actionnables spécifient non seulement la façon de produire du sens mais aussi, accordent aux acteurs la liberté de choisir les mots spécifiques (Argyris,

1995(a)) pour le communiquer. La rédaction du cas par l'entrepreneur peut constituer, dans le sens de Martinet (2000), une nouvelle voie pouvant susciter le dialogue (avec soi-même), la discussion (avec autrui) et l'interaction (entre expérience et connaissance). Tout cela afin que l'entrepreneur « catalyse la création de sens en provoquant la projection d'un univers dans un autre » (Martinet A.-C., 2000, p. 122).

5.3.2. La nécessité de redéfinir le rôle du porteur de projet

La Méthode des cas s'est traditionnellement mise en place en adoptant un cas rédigé auparavant. Cela signifie que ceux qui vont à participer à l'analyse du cas, c'est-à-dire les étudiants, seront confrontés à une information exposée par celui qui a rédigé le cas. Quand on analyse ce cas, il se développe un « effet miroir » sur les choses que font les autres (Harel-Giasson, 2013). Cela concerne d'un côté les actions des personnages du cas et d'un autre côté la manière dont l'auteur a rédigé le cas (mots utilisés, phases, ordre des faits, information présentée, etc). Les étudiants sont amenés à se projeter dans la situation ou dans la position des acteurs du cas tels qu'elles sont présentées. Autrement, l'« effet miroir » se produit sur les interprétations que se font les autres des faits.

Dans la conception et réalisation d'un projet, l'entrepreneur est à l'origine d'un processus montrant l'importance du temps et des phénomènes en jeu. C'est un processus qui fait ressortir des éléments à considérer ainsi que l'interdépendance se produisant entre eux. Le porteur de projet devient donc l'« initiateur d'un processus complexe » (Hernandez E.-M., 1999 (a), p.19) lequel est souvent peu évident à la lumière des approches techniques. Notre proposition est de contribuer à la construction de ce processus autour de l'entrepreneuriat. Nous sortons de la conception sous laquelle la Méthode des cas est habituellement utilisée pour l'enseignement de l'entrepreneuriat : le porteur de projet fait partie de son apprentissage en analysant des cas, pour arriver à une nouvelle conception : le porteur de projet fait aussi partie de la construction de sa méthodologie de formation en construisant le cas. Le porteur de projet ne travaille pas sur un cas existant, il participe à la construction de son propre cas. Ce qui, dans la recherche-intervention, lui confère, selon Chanal, *et al*, (1997), le statut de chercheur-ingénieur⁶⁵. Le porteur de projet « *conçoit l'outil support de sa recherche, le construit, et agit à la fois comme animateur et évaluateur de sa mise en œuvre dans [son projet entrepreneurial], contribuant ce faisant*

⁶⁵ C'est précisément le rôle de « concepteur » conféré au chercheur ce qui différencie cette posture de la notion de recherche-action.

à l'émergence de représentations et de connaissances scientifiques nouvelles. » (Chanal, Lesca, & Martinet, 1997)⁶⁶

Le but est de contribuer à la production de l'« effet miroir » sur l'étudiant lui-même en reconnaissant ses comportements, ses forces, ses faiblesses. Le propos d'Albert Einstein semble aller dans cette voie : « *quand je m'examine moi-même et ma méthode de pensée, j'en viens à la conclusion que le don de la fantaisie a signifié plus pour moi que mon talent pour absorber de la connaissance positive. L'imagination est plus importante que la connaissance.* »⁶⁷. Envisager le cas en tant qu'outil de confrontation de l'entrepreneur face à son projet entrepreneurial contribue à la représentation qu'il a de sa propre réalité (Bourion, 2007). L'entrepreneur est conduit à prendre conscience « *sur ce qu'il a eu raison de faire ou sur ce qu'il n'aurait pas fallu qu'il fasse* » (Bourion, 2007, p. 248). Autrement dit, il est amené à réévaluer la vision qu'il a de son projet, les scénarios envisagés et la problématique proposée.

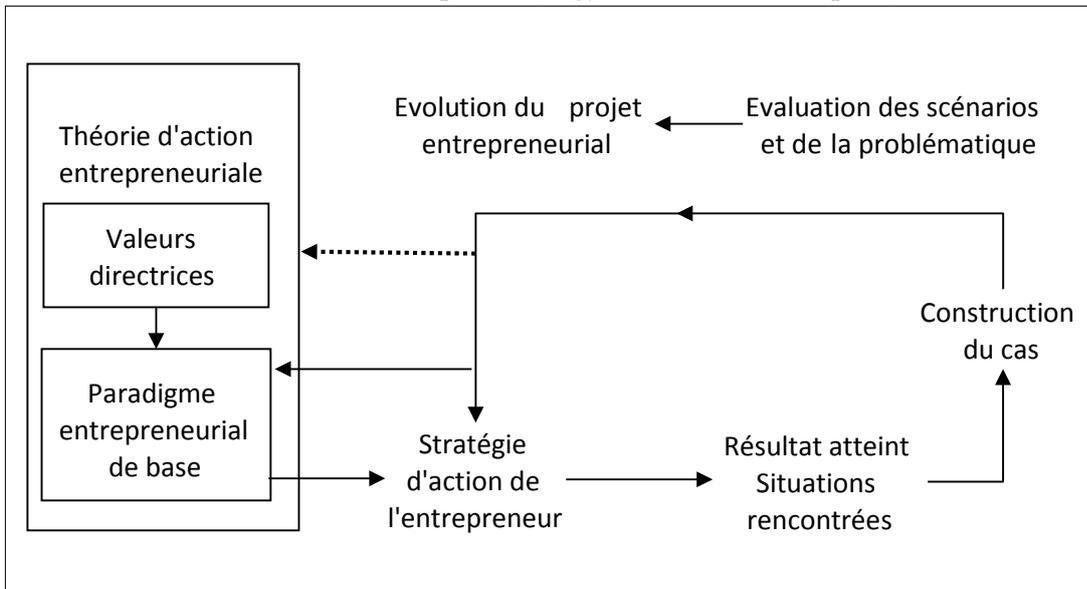
L'apprentissage en double boucle peut donc s'envisager, comme un processus cognitif exprimant une « connaissance-processus ». Dans le cadre des sciences de la complexité, pour Edgar Morin « *tout concept, toute théorie, toute connaissance, toute science doit... comporter un double ou multiple entrées, double foyer et constituer double boucle* » (Morin E., 1977, p. 386). Ainsi, l'acte de concevoir peut s'entendre dans une spirale ouverte de l'action intelligente (Le Moigne J.-L., 1994). Cette intelligence ouverte peut se fonder sur la conception d'un projet, la conjonction entre l'acteur et l'action, et connaissance active (Morin E., 1977).

⁶⁶ Les auteurs confirment que « *les termes « concepteur », « constructeur », « animateur », « évaluateur » sont empruntés à LACROUX (1994) dans sa description de "l'ingénierie de la planification stratégique", car ils nous paraissent tout aussi bien adaptés à la recherche ingénierique.* ».

⁶⁷ Traduit de l'original : « *When I examine myself and my methods of thought I come to the conclusion that the gift of fantasy has meant more to me than my talent for absorbing positive knowledge. Imagination is more important than knowledge.* » (Gardner, 1993(b), p. 91).

Figure 17 : Illustration de la place du cas dans la construction de l'apprentissage en double boucle

Source : adaptée de (Argyris & Schön, 2002, p. 45)



L'entrepreneur a l'opportunité d'apprendre à partir de faits réels vus et d'expériences vécues directement. En « manipulant symboliquement » (Bandura, 1976) ce qui est tiré de l'expérience, il est possible de comprendre les événements. Les apprentissages retirés sont ainsi uniques et différents. Il s'agit, dans la position de Filion, de « découvrir une fraîcheur extraordinaire à pouvoir « m'abreuver directement aux sources » et à pouvoir tirer mes propres leçons de chaque cas. » (2002, p. 18).

5.3.3. Redéfinir le rôle de l'enseignant : de l'expert au facilitateur

Dans la construction d'apprentissages au sein d'une mise en situation, le rôle de l'enseignant reste primordial. Il ne doit donc pas s'effacer sous des outils qui risquent d'occulter la prise en compte du processus d'adaptation (Toutain, 2010) inhérents à la construction du problème.

Dans la mise en situation, il se peut trouver une large illustration des contextes utiles à mettre dans les cas illustrant les parcours des entrepreneurs. Sur ce point,

Filion (2002) manifeste qu'à partir de la variété de contextes, l'enseignant peut contribuer à la contextualisation (au début de la construction du cas), à la décontextualisation (en faisant ressortir des concepts) et à la recontextualisation (amenant de multiples modifications du cas initial).

Cette « indexation », continue

Filion, implique de façon implicite que l'enseignant s'oriente vers l'enseignement des stratégies d'apprentissage suivantes :

- « *Des stratégies cognitives (ex : comment organiser les informations),*
- *Des stratégies métacognitives (ex : comment planifier et évaluer ses propres apprentissages),*
- *Des stratégies affectives (ex : comment maintenir son niveau de motivation) et,*
- *Des stratégies de gestion de ressources (ex : comment construire un environnement d'étude qui convient à chacun) » (Filion L.-J., 2002, pp. 13-14).*

Conclusion

Enfin, pour être en cohérence avec l'approche du processus entrepreneurial, la troisième section a présenté une réflexion sur les supports mobilisés. Nous constatons qu'en effet l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir des expériences des étudiants va au-delà de la transmission d'informations et s'oriente vers l'adoption de méthodes susceptibles de s'adapter à leurs besoins. Afin de privilégier l'apprentissage, la participation du porteur de projet dans la rédaction du cas sur son parcours entrepreneurial, constitue un déclencheur de ce fonctionnement. Il participe à la construction de son apprentissage, mais aussi à la fabrication de sa propre méthode d'apprentissage : Le cas. Dans ce système d'apprentissage dit « ouvert » l'enseignant intervient comme un facilitateur. Il aide l'étudiant à intégrer, par les processus d'assimilation et d'accommodation, les apprentissages nouveaux aux schémas cognitifs antérieurs.

Chapitre 6 :
La Méthode des cas comme
méthodologie d'apprentissage par
le processus :
Expérimentations et résultats

Introduction

Ce sixième et dernier chapitre constitue l'aboutissement des travaux présentés dans les chapitres précédents. Il sera donc consacré à la présentation de la démarche mise en œuvre dans le terrain d'application ainsi que les résultats obtenus.

La première section exposera les caractéristiques générales de notre champ d'étude. Nous commencerons d'abord par présenter l'Université de Béjaïa au sein de laquelle fonctionne l'établissement constituant notre terrain de recherche.

Cela concerne ses caractéristiques, son contexte, les pratiques pédagogiques et les intentions stratégiques.

Le but est d'élargir notre compréhension du terrain de notre intervention et de mieux identifier les facteurs facilitant notre travail ainsi que les contraintes possibles.

Ensuite, nous décrirons Bureau de Liaison Entreprises et Université (BLEU) en charge de l'accompagnement des étudiants porteurs de projets participant à notre recherche.

Finalement, nous présenterons certains éléments clés concernant le cadre théorique et qui constituent les points d'appui de notre conception.

Nous tenterons de mobiliser ces données en les intégrant dans trois dimensions : l'apprentissage expérientiel, le processus entrepreneurial et la Méthode des cas.

La deuxième section décrit principalement la mise en place de l'enquête.

D'abord, nous expliquerons les raisons nous ayant amené à adopter une démarche qualitative de type exploratoire et descriptif de recueil de données. Puis, nous ferons la description détaillée de notre échantillon et la manière dont il a été constitué. Ce qui nous amènera postérieurement à expliquer les étapes du déroulement de la méthodologie de recherche, le choix des instruments d'analyse et la collecte de données. Quant à ce dernier point, nous expliquerons d'une part les méthodes utilisées à cette fin et d'autre part, le processus d'exploitation de données.

Nous exposerons finalement les résultats dans la troisième section.

L'analyse sera faite du point de vue tant du contenu que du processus et se supportera par des commentaires des étudiants porteurs de projet. À la lumière de ces données, notre analyse se focalisera d'abord sur les aspects déclenchant l'intérêt des étudiants pour l'entrepreneuriat. Ensuite, nous reviendrons sur trois éléments spécifiques : la problématisation pour donner du sens, la relation entre conception et action et la nécessité de communiquer autour du projet. Nous concluons sur les apports

concernant la nécessité de compléter l'intuition, l'importance des savoirs humains et la dimension collective de l'entrepreneuriat.

6.1. Champ d'investigation et cadre conceptuel de l'enquête

Le BLEU voit le jour le 05/03/2012, crée par l'université de Béjaia dont le siège est situé au campus Aboudaou,

Le BLEU a pour principale objectif de renforcer l'ouverture de l'université sur son environnement socio-économique notamment à travers la valorisation de la recherche scientifique, technique et technologique, et au travers de la pertinence de ses diplômes comme valeurs ajoutées de l'université ,il s'agit d'une structure d'interface remplit à la fois une fonction d'impulsion, de conseil et d'appui aux équipes universitaires comme à leurs partenaires industriels, il permet de⁶⁸ :

-Offrir un ensemble de services, en particulier, des programmes de formation continue adaptés aux besoins des entreprises.

-Contribuer à faire remonter aux services de formation et de recherche les besoins et souhaits des entreprises.

-Favoriser le transfert de technologies dans le sens université/entreprise.

-mettre à la disposition de ses partenaires, les ressources humaines et matérielles nécessaires à la conduite de projets menés en commun.

-travailler en étroite collaboration avec les services des stages et de l'insertion professionnelle.

Par ailleurs, plusieurs projets se sont concrétisés sous différentes formes (création d'entreprise, auto-entrepreneur, reprise d'entreprise, création de junior entreprise, ...). Cette information nous donne, à première vue, une idée positive du terrain de notre recherche. Néanmoins, nous considérons nécessaire

⁶⁸www.univ-bejaia.dz/structures-d-appui?id=656, consulté en Janvier 2020.

d'élargir les sources d'information afin de mieux faire comprendre la manière de mettre en place notre travail de recherche.

6.1.1. Contexte général

L'Université de Béjaïa⁶⁹, Université de rattachement du BLEU, est créée en Octobre 1983, est un établissement public pluridisciplinaire, elle compte aujourd'hui plus de 45 700 étudiants, 1714 enseignants et 1227 personnels techniques et administratifs, répartis sur huit facultés :

- Technologie
- sciences exactes
- droit et sciences juridiques et administratives
- sciences de nature et de la vie
- lettres et langues
- sciences humaines et sociales
- sciences économiques, sciences de gestion et sciences commerciales
- sciences médicales.

6.1.2. L'entité Business

La mission de l'entité « Business » est de permettre à des étudiants porteurs de projets, de dépasser le cadre pédagogique pour se confronter aux réalités du marché en créant une « Business ».

Toujours centrée sur l'étudiant ou sur un groupe d'étudiants et leur projet, il s'agit de confronter rapidement l'opportunité d'affaires au marché en donnant aux étudiants les mêmes conditions et les mêmes méthodes que dans le privé. La création par un étudiant d'un « Business » est particulièrement pertinente dans trois cas :

- Dans le cadre de leur stage,
- des étudiants en fin de parcours de formation et qui souhaitent entreprendre,
- des étudiants qui souhaitent entreprendre sans attendre la fin de leur formation et dont le parcours n'offre pas de cadre dédié (stage ou projet).

Les étudiants porteurs de projet bénéficient du soutien des structures d'accompagnement et d'un coaching par d'un entrepreneur. Ils ont également accès à des méthodes comme la méthode permettant de mettre en situation les étudiants pour construire et évaluer le potentiel de leur idée d'entreprise. Dans le cadre processuel de l'entrepreneuriat, l'accompagnement à l'entrepreneuriat s'organise en trois temps décrits dans les chapitres 3 et 5 : problématisation, robustesse et traduction.

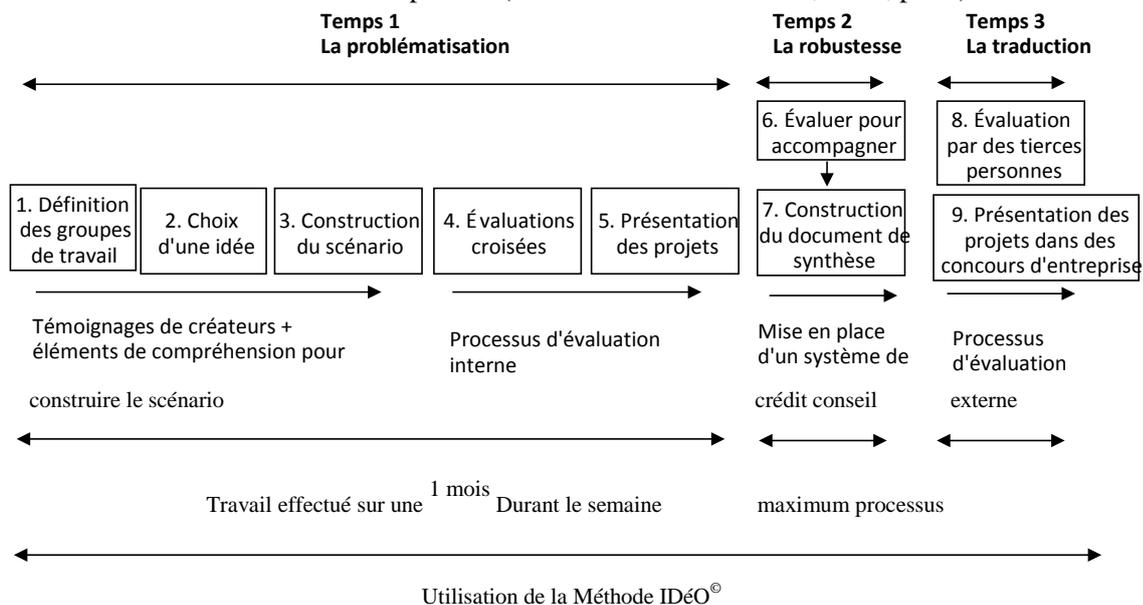
Dans un premier temps, les porteurs de projet sont conduits à concevoir un scénario dans un délai d'une semaine. L'activité d'accompagnement se matérialise par la construction de la problématisation. Dans cette perspective, il s'agit d'aider le porteur de projet à se poser des questions afin de donner du sens à son projet. L'intérêt est donc de passer d'une idée centrée sur un produit ou un service à un projet entrepreneurial (Schmitt C., 2005 (b)) c'est-à-dire à une situation de gestion (Girin, 1990). Cette phase est une phase où l'objectif n'est pas de cristalliser les représentations mais plutôt de les confronter afin de les critiquer. Une fois le scénario élaboré, on passe à une seconde phase où il s'agit de « tester » sa robustesse. Dans cette phase 2, le travail en groupe favorise la confrontation, l'émergence de nouvelles idées, permettant de travailler la robustesse du projet à travers les différentes questions auxquelles ils doivent répondre. Cette robustesse se fait par rapport à la cohérence des éléments apportés par les porteurs de projet. Et cette cohérence sera par la suite présentée auprès des parties prenantes du projet.

Finalement, la phase de traduction correspond au début de la cristallisation du projet entrepreneurial. D'où la nécessité de cristalliser la situation entrepreneuriale ayant du sens pour le porteur de projet. À travers le troisième et dernier temps, le projet est présenté à différentes parties prenantes afin de voir comment les personnes extérieures au projet l'accueillent. La participation des porteurs de projet à des concours de création d'entreprise va dans ce sens.

Le projet c'est quoi ?, Le projet fait quoi ?, Le projet pour quoi ?, Quel environnement pour le projet ? et Quelle histoire pour le projet ?. (Schmitt, 2010, p. 73).

Figure 18 : Présentation des trois temps de la démarche Business Unit

Source : adaptée de (Gómez Santos & Schmitt, 2013, p. 66)



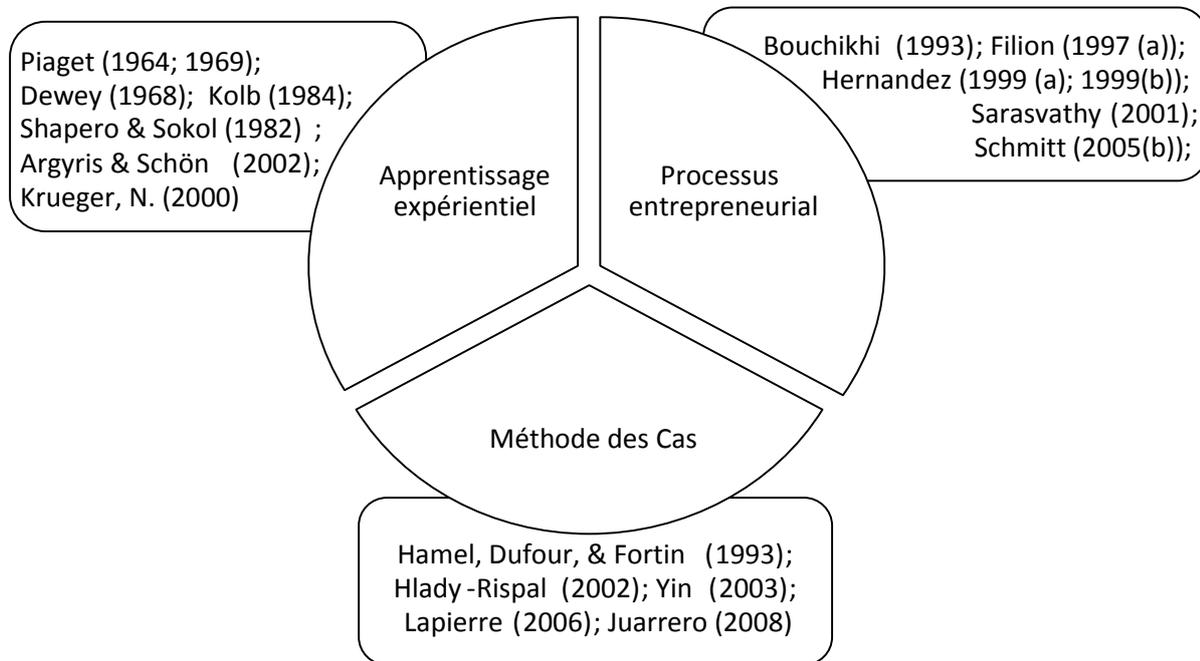
6.1.3. Intégration du cadre conceptuel

L'enquête et le travail empirique reposent sur les apports du cadre théorique présenté dans les chapitres précédents. Nous allons, dans ce qui suit, tenter de mobiliser ces données en les intégrant dans trois dimensions présentés dans la figure 14.

données en les intégrant dans trois dimensions présentés dans la figure 14.

Figure 14 : Intégration du cadre conceptuel

Source : notre recherche



- Apprentissage expérientiel (Chapitre 1 et 3): l'apprentissage est susceptible de se construire et de se reconstruire en fonction des expériences et du contexte. Il s'agit d'envisager l'apprentissage sous une perspective holistique qui intègre la perception, la cognition, le comportement de l'individu et les expériences. L'apprentissage expérientiel porte principalement sur le processus cognitif de transformation des connaissances et d'apprentissage par le processus d'adaptation (Piaget J., 1969).
- Processus entrepreneurial (chapitres 1, 3 et 5) qui combine les dimensions de l'individu, l'organisation, l'environnement et les actions (Gartner W., 1995). Le système d'activités de l'entrepreneur, plus précisément le « comment », acquiert une place essentielle. La problématisation joue un rôle déterminant en permettant de donner du sens aux activités et de passer du « quoi » au « comment » et inversement. Par ailleurs, le recours aux situations entrepreneuriales permet de faire le lien entre l'interne et l'externe à l'individu, entre les moyens et les buts dont il dispose.
- Méthode des cas (chapitres 2, 4 et 5): Ses racines se trouvent dans la maïeutique de Socrate dont le but est de promouvoir l'interrogation suscitant la réflexion intellectuelle. Pour notre étude, nous recourons à la notion de recherche-intervention (Capgras, Guilhot, Pascal, & Claveranne, 2011) servant de cadre à notre proposition autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir des expériences entrepreneuriales des étudiants.

Pour cela, nous adoptons la Méthode des cas comme méthodologie de recherche-intervention, spécifiquement pour l'analyse des situations issues de la confrontation entre le porteur de projet et le terrain.

6.2. Constitution de l'enquête

Suite à la description du contexte général et du cadre conceptuel, nous présenterons, dans cette section, la méthode d'enquête développée. Nous exposerons son contenu en expliquant les différentes étapes qui nous ont permis de collecter et d'analyser les données.

6.2.1. Une approche de type qualitatif

Le principe de valorisation des expériences favorisant le processus entrepreneurial nous amène à adopter une démarche de recherche allant dans ce sens. Celle-ci doit donc commencer par les expériences vécues par les acteurs et permettre de mieux comprendre les phénomènes se présentant dans leur entourage.

Dans la première, l'observation, l'interprétation et la signification dépendent du sens commun. Dans la seconde, il s'agit de chercher à comprendre le sens commun. Visant la compréhension en profondeur des phénomènes complexes et évolutifs (Saporta, 2003), notre recherche est de type qualitatif. Nous utilisons une démarche exploratoire et descriptive de recueil de données en alternant l'observation et des entretiens avec les porteurs de projet.

La recherche qualitative permet d'avoir un contact intense avec une situation reflétant la vie des individus ou des organisations (Miles & Huberman, 2003). Selon (Dumez, 2013), elle sert à analyser la manière d'agir des acteurs en s'appuyant sur leurs discours, leurs intentions (le pourquoi de l'action), les modalités de leurs actions et interactions (le comment de l'action). La recherche-intervention, d'après Miles et Huberman (2003), peut en effet être considérée comme une recherche de type qualitatif. Son but est de transformer le contexte à travers la recherche critique et de mettre en relief des concepts théoriques rapportés à l'action. Il s'agit, au sens de Popper, d'une « logique de situation » (Dumez, 2013, p. 12) dont les éléments d'un contexte sont en action et interaction.

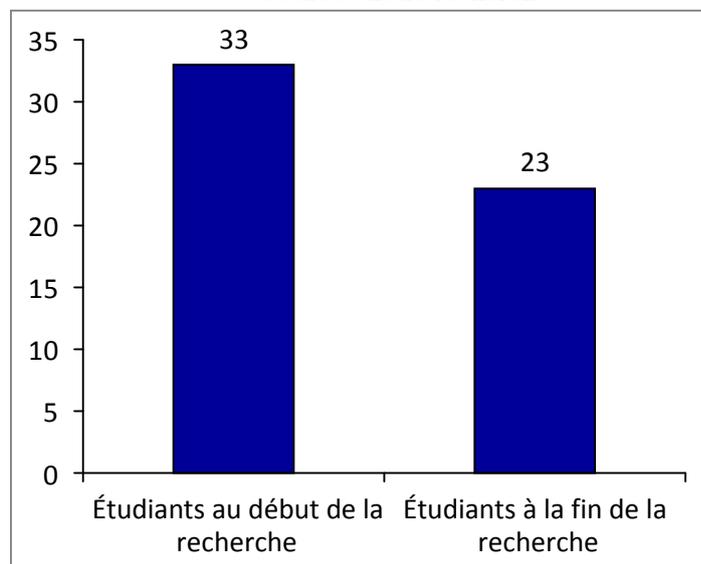
La démarche de recherche qualitative, comme moyen d'analyse de l'action, a donc du sens à mesure qu'elle permet d'explicitier et d'analyser les réflexions des acteurs, d'interpréter leurs actions et leurs interactions, soit du point de vue des acteurs eux-mêmes soit du point de vue de l'observateur

(Weinberger, 1998). Adopter une démarche qualitative, à la fois exploratoire et descriptive, nous permettra d'exercer un rôle d'observateur participant (Marshall & Rossman, 1995). Tout cela dans le but d'enrichir les acquis sur les événements, structures, et processus faisant partie de l'apprentissage entrepreneurial des étudiants porteurs de projet de la Business Unit.

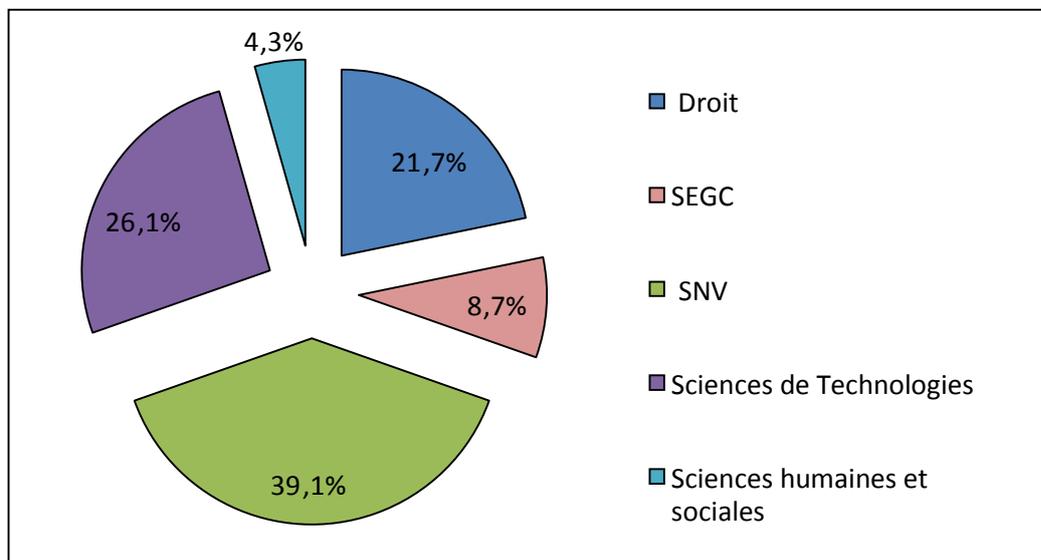
6.2.2. Présentation de l'échantillon concerné

Dans une recherche qualitative l'échantillonnage implique, d'après Miles et Huberman (2003), deux actions fondamentales : délimiter le champ d'étude et créer une structure. Dans la première, les caractéristiques des cas à étudier sont définies en fonction du temps et des moyens dont on dispose. Il faut aussi envisager que ceux qui font partie de l'échantillonnage soient capables de comprendre les exemples de ce que nous allons étudier. Quant à la deuxième action, la création d'une structure doit nous aider à découvrir les processus fondamentaux et sous-jacents à notre étude. Cette structure est présentée suite à la description de notre échantillonnage.

Graphique 1 : Participation des étudiants à l'étude de recherche
Source : notre recherche



Graphique 2 : Répartition des porteurs de projet par axe de formation
Source : notre recherche



6.2.3. Déroulement de la méthodologie de recherche

Compte tenu que notre échantillon est composé des porteurs de projet ayant pris part du BLEU, nous avons mis en place une structure de la recherche est principalement composée de deux parties : la sensibilisation à la Méthode des cas et la rédaction des cas.

Dans la sensibilisation à la Méthode des cas, nous avons présenté le projet de recherche devant les porteurs de projet. Il s'agissait de faire connaître les objectifs à atteindre, les ressources nécessaires et le calendrier de travail,

Afin de les familiariser avec la méthodologie, notamment ceux qui n'avaient jamais travaillé avec des cas

Notre intention était de « rendre intelligible la Méthode des cas aux apprenants. [De les initier] à la Méthode des cas et à sa pleine application, car le référentiel implicite auquel renvoie la méthode n'est pas suffisant et il convient de mieux expliquer la démarche requise auprès des participants si l'on veut que la complexe dynamique pédagogique qu'elle met en jeu puisse effectivement se dérouler. »

(Abdessemed, 2012, p. 7). Finalement, nous avons procédé à l'explication du processus de la rédaction

des cas. Cette dernière partie de la capacitation était fortement liée à la présentation de toute notre recherche.

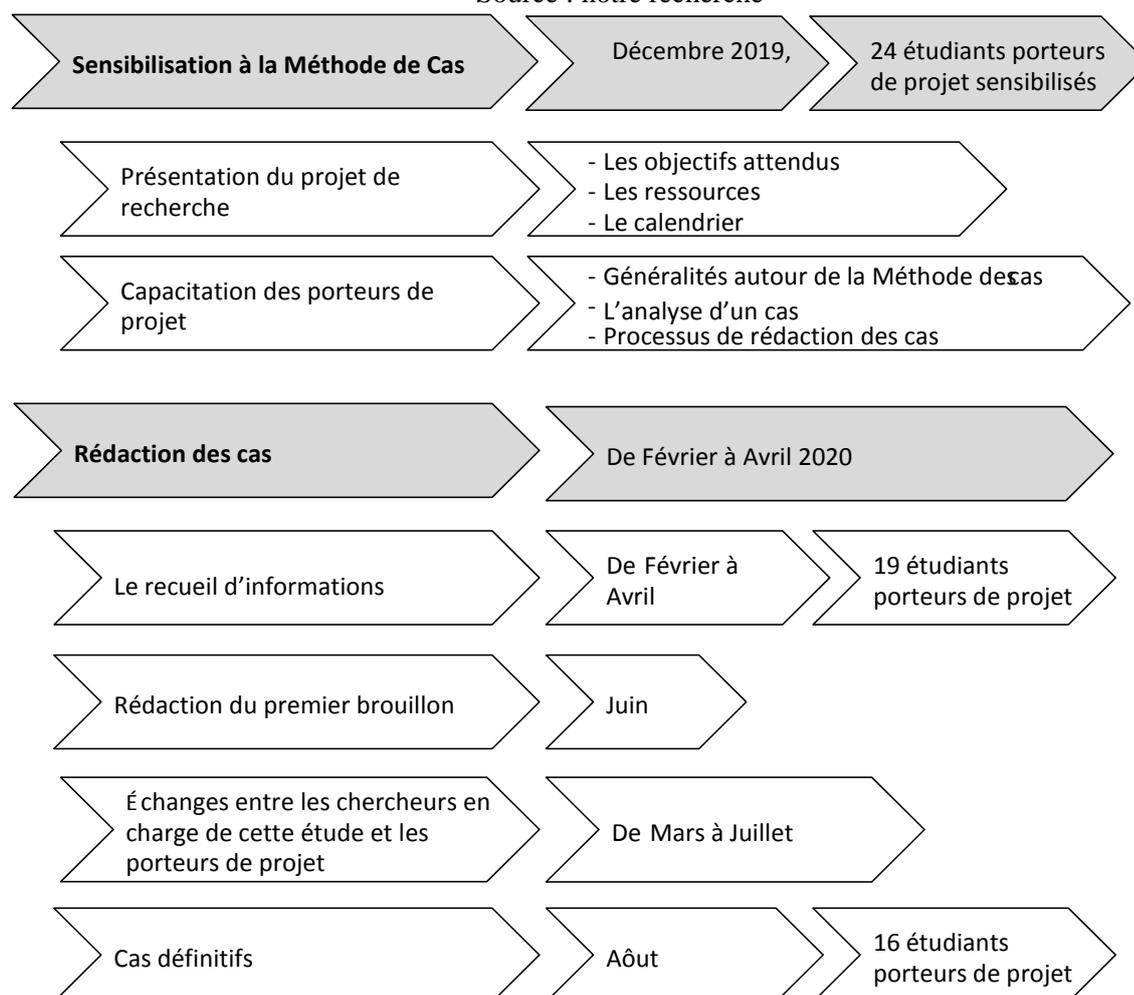
En fait, sachant que notre proposition autour de la Méthode des cas diffère de la manière habituelle dont elle est envisagée, il s'agissait d'explicitier le processus de rédaction et le rôle tant des porteurs de projet que des chercheurs.

En ce qui concerne la deuxième étape, le recueil d'informations a été fait au travers d'entretiens, de l'observation, d'Internet, ainsi que des livres consacrés au sujet de certains projets entrepreneuriaux. Ensuite, nous avons fait un premier brouillon des cas. À partir de cela, de multiples échanges se sont déroulés tout en poursuivant le questionnement chez le porteur de projet.

Le but était de favoriser l'interaction, du début du parcours BLEU, entre le porteur de projet, le projet, les chercheurs et le cas. Les étapes ainsi que le calendrier établi sont illustrés dans la figure 15.

Figure 20 : Déroulement de la méthodologie de recherche

Source : notre recherche



L'étape de la rédaction des cas ne s'est pas exactement déroulée dans un ordre linéaire.

C'est-à-dire que compte tenu du cadre processuel de l'enseignement de l'entrepreneuriat, cette étape s'est déroulée dans un processus d'interaction entre les chercheurs en charge de cette étude et les porteurs de projet participants.

Nous avons d'abord collecté l'information puis construit un premier brouillon des cas. Le recueil d'informations, notamment à travers les entretiens nous a permis d'avoir un panorama général de la structure des projets ainsi que de la personnalité des porteurs. Néanmoins, la rédaction nous a permis de faire une analyse approfondie de l'information en nous amenant à construire plus de liens entre les données. Dans tous les cas, nous nous sommes rendu compte du besoin de retourner à la recherche d'information supplémentaire. Postérieurement, nous nous sommes réunis avec les porteurs de projet afin de leur poser des questions supplémentaires et de pouvoir élargir la compréhension des situations exposées. Le but était de donner des pistes pour qu'ils continuent à rédiger leur cas en analysant ces situations et en se questionnant autour de tout ce qui était évident et tout ce qui ne l'était pas.

Ils ont par la suite rédigé plusieurs brouillons du cas. Nous avons vérifié chaque brouillon afin d'évaluer la structure et le contenu du cas ainsi que les facteurs que nous considérons pertinents pour notre étude de recherche. C'est pour cela que la rédaction des cas a demandé de multiples échanges et de la collecte permanente d'information. Pour les échanges, nous nous sommes de même appuyés sur des outils informatiques facilitant la communication comme Skype, le courrier électronique et le chat ; tout en prenant en considération la contrainte des conditions sanitaires liée à la propagation du virus (COVID-19),

Les rédactions des brouillons et les échanges constituaient des espaces pertinents où l'étudiant était confronté à sa propre réalité et à la réalité de son projet.

Il convient de rappeler que le parcours du BLEU a duré 6 mois.

Pendant les deux derniers mois nous nous sommes consacrés à la relecture des cas et à l'évaluation des résultats de l'étude mise en marche. Il s'agissait de donner plus de cohérence aux cas. L'évaluation a été mise en place à la fin de l'investigation parce que nous considérons que les résultats seraient plus complets suite à toutes les confrontations. Or, grâce aux résultats et à l'information obtenue au long de la recherche, il a été possible d'établir des liens entre toutes les composantes ainsi que de noter des régularités ou des changements nous amenant finalement à tirer de nouvelles conclusions.

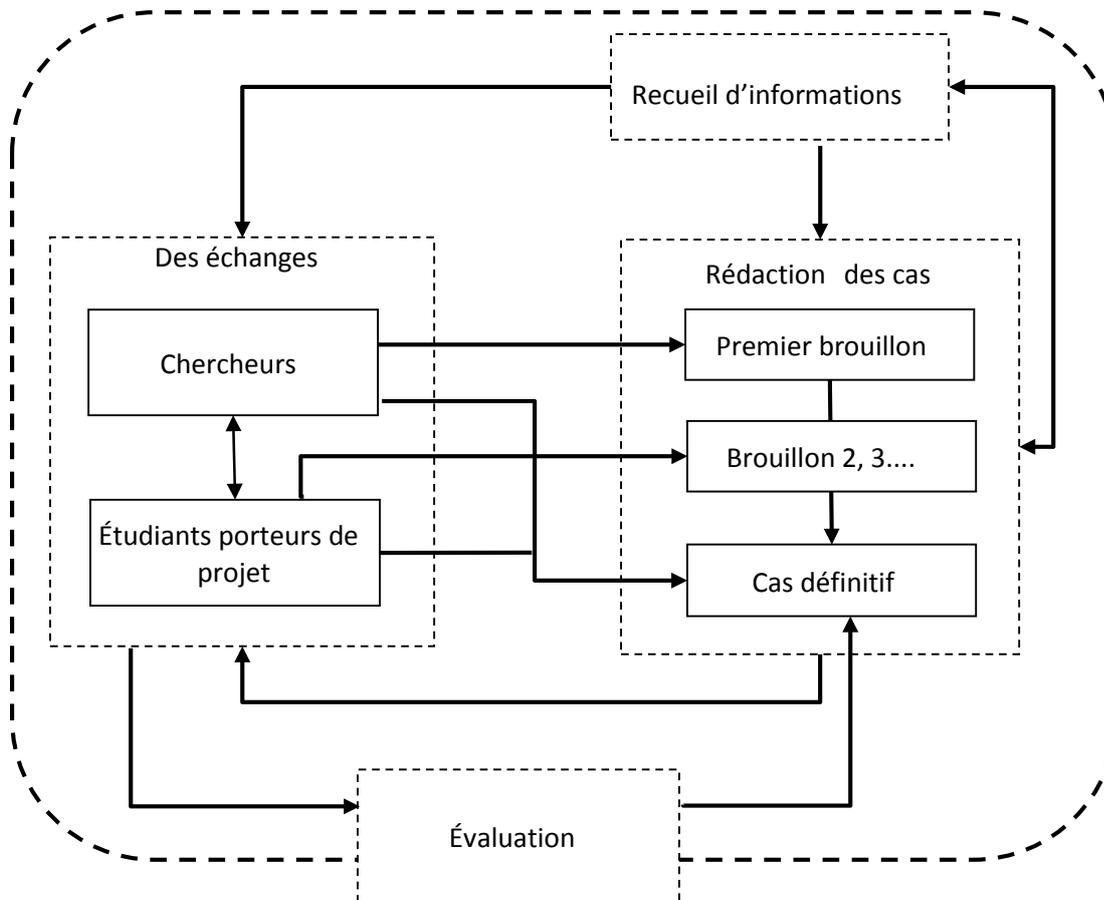
À la fin, nous avons été amenés à effectuer une réflexion fondée sur toute la recherche (données, processus, résultats...), c'est pourquoi l'évaluation s'est faite autour des résultats obtenus grâce à l'investigation et autour de l'étude en général⁷⁰.

La figure 21 résume la manière selon laquelle nous avons mis en marche notre étude.

⁷⁰ Ce dernier élément est exposé dans les conclusions générales.

Figure 21 : Mise en marche de la recherche

Source : notre recherche



6.2.4. Collecte de données

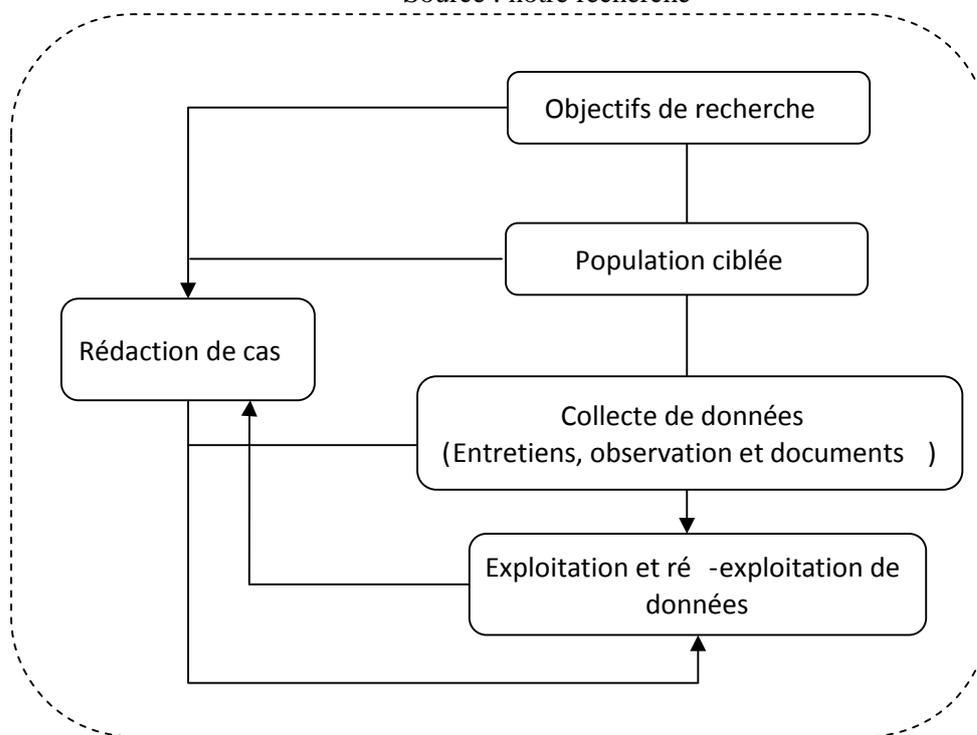
Les données ont été collectées sous la forme de « mots » se fondant sur l'observation, les entretiens ou les documents (Miles & Huberman, 2003, p. 26). D'une manière générale, les données « *se concentrent sur des événements ordinaires qui surviennent dans des contextes naturels...L'accent est mis sur un cas spécifique, un phénomène précis et contextualisé...Une autre caractéristique... est leur richesse et leur caractère englobant, avec un potentiel fort de décryptage de la complexité.* » (Miles & Huberman, 2003, p. 27). Le but étant précisément de comprendre la complexité du processus

entrepreneurial, les cas rédigés sont également à l'origine de l'information. Notamment, celle issue des confrontations.

La figure 17 résume la manière selon laquelle nous avons mobilisé les données recueillies.

Figure 22 : Illustration de l'analyse de données

Source : notre recherche



a) Les entretiens

Nous avons opté pour des entretiens (En ligne), Le choix est conditionné par la situation sanitaire engendrée par la pandémie du CORONAVIRUS (Covid-19) qui nous oblige à procéder ainsi,

Alors, les entretiens effectués avec les porteurs de projet ont permis l'interaction avec eux en favorisant la connaissance et la compréhension de leurs représentations, leurs points de vue et leur perception des expériences vécues.

Les entretiens ont été de type ouvert(en ligne, à l'aide de l'application Zoom). Ils ont été menés à l'aide d'un guide d'entretien contenant les sujets à aborder avec les répondants. Ainsi l'ordre de la discussion n'était pas fixé (Gavard-Perret, Gotteland, Haon, & Jolibert, 2012, p. 112). Ce qui a permis

de créer un espace de souplesse et de laisser suffisamment de liberté aux porteurs de projet pour organiser leurs idées et donner des informations utiles. Or, même s'il y avait un questionnaire (En ligne, à l'aide de google forms), son rôle était complémentaires aux entretiens tenus en ligne, qui a servit de base de données. Par ailleurs, les questions n'ont pas toutes fait partie du premier entretien. Ayant eu de multiples échanges avec les porteurs de projet pendant la rédaction des cas, certaines questions ont été posées au fur et à mesure de l'avancée des rédactions. De plus, certaines autres ont émergé selon les spécificités de chaque projet.

Dans ce sens, le guide d'entretien⁷¹ abordé contenait des questions qui peuvent être classées selon trois thématiques:

- Les caractéristiques du porteur de projet.
- L'idée du projet entrepreneurial
- La perception du contexte autour du projet lors du parcours BLEU (Injaz El Djazair)

Les premiers entretiens ont duré en moyenne 1 heure et se sont déroulés dans les installations de l'Université (avant la pandémie) et par voie de communication Skype et Zoom (durant la pandémie).

b) L'observation

L'observation sur le terrain a concerné les comportements des porteurs de projet dans leur accompagnement lors du parcours Injaz El Djazair. Ce qui a permis d'en connaître un peu plus sur eux, sur l'interaction avec leurs camarades et sur les facteurs ayant plus d'influence sur la construction de leurs projets. Ainsi, nous avons participé à des sessions concernant chacune des phases de (problématisation, robustesse et traduction) afin de pouvoir collecter d'autres données qui n'auraient pu être évidentes dans les entretiens. Or, la triangulation⁷² entre l'observation et les entretiens, à l'instar de (Lessard-Hébert, Boutin, & Goyette, 1997) n'avait pas précisément pour but de confirmer l'information, mais plutôt de trouver des écarts entre ceux-ci.

Dans ce sens l'observation participante (avant la pandémie) nous a permis de trouver plus d'informations possibles sur les acteurs faisant partie de l'étude. En nous insérant dans l'investigation, nous avons trouvé plus de sens et de dynamique autour des processus intégrant les actes et les événements.

⁷¹ Sur ce point voir l'annexe 1.

⁷² La triangulation peut être définie comme l'adoption de multiples méthodes, deux ou plus, pour la collecte de données dans une étude dont le sujet concerne le comportement humain. (Cohen & Manion, 1980, p. 211).

Il a pourtant fallu maintenir l'esprit ouvert aux différentes personnalités ou « *habitus au sens d'ensemble de schémas de perception, d'appréciation et d'action* » (Bertaux, 2001, p. 23) des porteurs de projet.

c) L'analyse de documents

Nous avons pu accéder à plusieurs documents liés aux projets entrepreneuriaux et au parcours de la formation entrepreneuriales tels que : les documents, les feuilles de route, les fiches de suivis.

La feuille de route présente le planning de : la définition et validation de l'offre, la mise en route des opérations, l'accès au marché, l'organisation de la gestion, la communication et la mobilisation de compétences et de ressources. La fiche de suivi est la continuité détaillée de la feuille de route, elle liste les actions menées reliées aux « macro tâches ».

La fiche de suivi permet de suivre des « micros-tâches » (activités menées pendant la semaine) en lien avec la feuille de route. Le flash point est un diagramme illustrant des points clés du projet.

Il montre le progrès, les réalisations et permet d'identifier les atouts et faiblesses dans un temps précis. C'est un outil de communication pour l'équipe d'accompagnement mais il peut être visible des autres partenaires du projet.

L'étude de ces documents a permis d'affiner certaines questions posées aux porteurs sur leur vécu. L'usage de ces documents a de même enrichi, dans le sens de Lessard-Hébert et al., (1997), la source d'information autour des faits, attributs, évolutions, comportements et tendances envisagés par eux.

d) Les Cas des porteurs de projet

Tant le processus de rédaction des cas que les cas définitifs ont entraîné de multiples confrontations : entre les points de vue des étudiants et des chercheurs, et entre les différentes sources de données. Ces confrontations ont en effet permis d' « *articuler des données résultant d'une analyse objective et celles d'une appréhension intersubjective afin de fournir une vue la plus complète possible de la réalité.* » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 124).

La collecte de données ne s'est donc pas limitée seulement à la quantité mais plutôt à l'analyse intensive (Pourtois & Desmet, 2007) autour de cette articulation de données.

Dans cette perspective, la rédaction des cas est devenue une source de données ainsi qu'un processus de condensation⁷³ et de transformation de données (Miles & Huberman, 2003). Le porteur de projet peut adopter la rédaction des cas comme moyen permettant de décrire les relations et de construire des structures de connaissances. Lors de la rédaction, il tente de faire une analyse conceptuelle qui concerne d'un côté la lecture des données à travers des outils et des modèles théoriques. Et d'un autre côté, la transformation de la « matière première » (Pourtois & Desmet, 2007), c'est-à-dire, ce qui est **observé** et **ressenti**.

Le recueil de données à travers les entretiens, l'observation ou la documentation, s'arrête habituellement à la fin du travail de terrain. Néanmoins, le fait d'être observateur participant dans cette recherche, lors de la construction des cas, nous donne la possibilité de participer à la transformation de ces données. Si la condensation et l'analyse des données ne peuvent pas se dissocier (Miles & Huberman, 2003, p. 29), adopter la rédaction de cas comme source d'information nous a donc amené à poursuivre ces deux processus jusqu'à l'achèvement de notre étude.

6.3. Les principaux résultats

Comme nous l'avons expliqué, la recherche nous a permis d'intervenir à différents moments du parcours entrepreneurial des porteurs de projet. Nous avons donc eu la possibilité d'identifier les facteurs qui peuvent favoriser le processus entrepreneurial et l'apprentissage entrepreneurial par l'action.

Pour comprendre cette dynamique et pour identifier les liens entre les facteurs qui l'influencent, la démarche adoptée s'est particulièrement intéressée par les phénomènes analysés du point de vue tant du contenu que du processus en termes de « flux » (Grenier & Josserand, 1999).

En ce qui concerne la description, celle-ci avait pour but de décrire le porteur de projet (caractéristiques personnelles, son entourage, formation...) et le projet (l'idée initiale, la projection donnée au projet, éléments à considérer pour son développement...). Quant à l'explication, la description constitue un élément essentiel car « *c'est à partir de la connaissance fine des éléments qui composent un objet que le chercheur pourra tenter de comprendre les liens causaux qui se nouent entre ces éléments et qui expliquent finalement la forme d'objet étudié* ». (Grenier & Josserand,

⁷³ « *La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions « finales » et les vérifier.* » (Miles & Huberman, 2003, p. 29).

1999, p. 108). Dans l'intérêt d'analyser les données, il s'agissait d'expliquer les rapports existants entre les expériences, personnelles et professionnelles des porteurs de projet, et la vision donnée au projet entrepreneurial.

6.3.1. L'émergence de l'intention entrepreneuriale

Tel que nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, l'intention devient un élément important pour l'entrepreneuriat et notamment pour arriver à l'acte entrepreneurial.

De multiples variables affectent la propension d'un individu à démarrer le processus : l'expérience, les facteurs culturels, économiques, sociaux, politiques. Dans ce sens, il nous a paru approprié d'analyser d'abord les variables qui ont déclenché l'intention entrepreneuriale dans les porteurs de projet faisant partie de l'échantillonnage.

Et les résultats obtenus nous permettent effectivement d'identifier quatre facteurs déclenchant l'intention de construire un projet entrepreneurial. Le codage des variables s'est fondé les facteurs souvent cités par les étudiants pendant les entretiens⁷⁴.

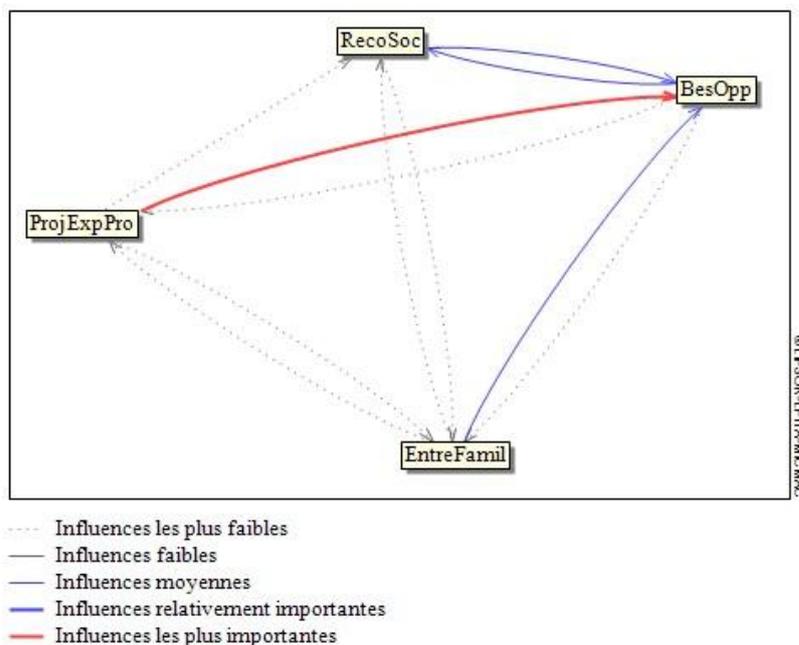
À savoir :

Intitulé long	Intitulé court
L'entreprise familiale	EntreFamil
Projet d'études ou une expérience professionnelle préalable	ProjExpProf
La découverte d'un besoin / saisir une opportunité	BesOpp
Reconnaissance sociale	RecoSoc

⁷⁴ Voir annexe 1 : Guide d'entretien avec les porteurs de projet. Des questions supplémentaires ont été posées en fonction de chacun des entrepreneurs et leurs projets.

Graphique 3 : Influence des variables sur l'intérêt de construire un projet entrepreneurial⁷⁵

Graphique 3 : Influence des variables sur l'intérêt de construire un projet entrepreneurial⁷⁶



Le graphique 3 montre que la participation à un projet d'études ainsi que les expériences professionnelles ont constitué des espaces favorisant l'identification de besoins ou le saisissement d'opportunités d'affaires. De même, certains étudiants considèrent que le fait d'avoir une entreprise familiale leur a aidé à saisir une opportunité. Cependant, l'entreprise familiale exerce une influence moyenne sur cette opportunité car les étudiants ont opté pour la création de projets dérivés de l'activité principale de l'entreprise. Ce qui facilite d'ailleurs la prise de décisions. Finalement, dans une moyenne

⁷⁵Graphique construite avec le logiciel MICMAC conçu par Michel Godet. Il offre la possibilité de décrire un système à l'aide d'une matrice mettant en relation tous ses éléments constitutifs.

⁷⁶Graphique construite avec le logiciel MICMAC conçu par Michel Godet. Il offre la possibilité de décrire un système à l'aide d'une matrice mettant en relation tous ses éléments constitutifs.

influence, le besoin d'avoir une reconnaissance sociale a amené quelques porteurs de projet à construire des opportunités entrepreneuriales leur permettant d'avoir plus d'indépendance financière. Les opportunités d'affaires ont généré en retour de la reconnaissance dans le milieu entrepreneurial pour les entrepreneurs dont les projets entrepreneuriaux ont réussi.

Cette illustration corrobore l'avis des porteurs de projet. En effet, interrogés sur leur intérêt pour l'entrepreneuriat, les participants évoquent surtout l'influence des expériences professionnelles ou celles obtenues dans un projet universitaire sur l'intention de construire un projet entrepreneurial.

6.3.2. Le retour par rapport à trois éléments spécifiques : la conception la problématisation et la traduction.

En le confrontant à son expérience à travers la rédaction du cas, il a été possible d'engager le porteur de projet « *dans un dialogue portant sur la nature et sur le sens de son expérience, ses actions et agris professionnels et personnels* » (Leguy, 2002, p. 55). Ainsi, nous avons pu voir comment certains facteurs contribuaient à la construction des situations entrepreneuriales. Ce qui est fortement lié aux difficultés de problématisation, conception et traduction.

6.3.2.1. La nécessité de problématiser pour donner du sens

Grâce au travail sur le terrain nous avons repéré des difficultés rencontrées par les porteurs de projet dans la construction de représentations et la formalisation des scénarios. En effet, certains d'entre eux s'accordent à dire que la formation universitaire a influencé la vision de leur projet, notamment concernant le management et la gestion. Néanmoins, ils n'ont pas forcément de méthode les aidant à se représenter le scénario.

De ce fait, la plupart des porteurs de projets ont dû construire jusqu'à trois versions avant de formaliser un scénario cohérent.

6.3.2.2 La liaison entre conception et action

La rédaction des cas a mené les porteurs de projet au questionnement permanent autour de leur expérience entrepreneuriale. Au fur et à mesure qu'ils analysaient les questions et tentaient d'exprimer leurs pensées dans des phrases, ils ont pu réfléchir autour du développement et de la structuration du

projet entrepreneurial. Il s'est ainsi produit une interaction entre l'action entrepreneuriale mise en place par le porteur et les moyens qu'il mobilise contribuant à cette action.

Il est possible d'explicitier cette interaction dans les commentaires des porteurs de projet ayant suivis la formation entrepreneuriale montrent comment la construction du projet entrepreneurial leur a demandé de mettre en place des actions par rapport au développement de compétences ou l'acquisition de connaissances.

Ils ont dû apprendre de nouveaux métiers, développer de nouvelles habiletés ainsi que changer certains paradigmes de la pensée.

Ce qui nous renvoie aux « connaissances actionnables » que les porteurs de projet ont pu appliquer au moment de prendre une décision.

Cette information souligne de même le besoin de faire des allers-retours constants entre la conception du projet entrepreneurial et l'action mise en place par le porteur de projet. Dans ce sens, le développement des projets entrepreneuriaux demande fortement de réfléchir autour de l'influence de l'action sur la vision entrepreneuriale. Les étudiants ont manifesté que les expériences vécues tout au long du parcours entrepreneurial ont notamment altéré des aspects tels que les intentions exprimées dans la vision, les ressources matérielles disponibles ou les personnes à consulter. Les cas leur ont permis non seulement d'illustrer les allers-retours entre leurs réflexions et les actions à mener mais aussi la priorisation ou le changement des actions.

6.3.2.3. La nécessité de communiquer autour du projet

Lors de la construction du projet entrepreneurial, les porteurs de projet ont dû communiquer autour de leur projet et des personnes pouvant y être liées de près ou de loin au projet.

C'est le cas des accompagnateurs, de la famille, des fournisseurs, de possibles partenaires, etc. Ce travail de communication a aussi permis à l'entrepreneur de faire évoluer les scénarios, de changer l'idée ou la stratégie ou d'identifier des problèmes d'incohérence.

6.3.3. L'intuition : un allié important mais pas suffisant dans le processus entrepreneurial

L'intuition est souvent le point de départ d'une réflexion, surtout quand l'étudiant identifie des aspects l'entourant pouvant favoriser un projet d'entrepreneuriat. C'est le cas des facteurs trouvés dans l'environnement.

Cependant, l'intuition ne suffit pas. En fait, les étudiants déclarent avoir du mal à exprimer les opportunités identifiées et à identifier et lier les facteurs du contexte. Envisager les scénarios autour d'une idée d'affaires implique donc d'adopter des démarches accompagnant cette intuition. Evoquons la notion de la boucle abduction déduction-induction traitée dans le cinquième chapitre :

« L'abduction est la seule forme de raisonnement qui puisse générer des idées nouvelles, la seule qui soit, en ce sens, synthétique. [...] Sa seule justification réside dans le fait qu'elle constitue le seul chemin qui puisse permettre d'atteindre une explication rationnelle » (Collected Papers, 2, 776-777, cité par Carontini (1990, p. 221)).

L'intuition est une alliée importante dans le processus entrepreneurial mais elle limite considérablement les chances de réussite du projet (Schmitt & Bayad, 2008).

Les entrepreneurs manifestent qu'il convient donc de renforcer cette intuition en favorisant la réflexion avec les acteurs dans un contexte et de faire émerger de nouvelles problématiques.

6.3.4. L'importance des savoirs humains et de la dimension collective de l'entrepreneuriat

La Méthode des cas peut être envisagée comme une méthodologie heuristique aidant les entrepreneurs à aborder les situations dans lesquelles ils évoluent. De ce fait, les savoirs humains acquièrent une place importante en se manifestant par le développement et la mobilisation de connaissances. Il s'agit donc de contribuer à donner du sens aux informations et aux éléments liés aux situations entrepreneuriales.

La Méthode des cas a donc agi comme un intermédiaire permettant d'explicitier ce que les porteurs souhaitaient et comment les personnes externes y ont contribué.

Dans ce sens, les entrepreneurs se sont entourés et conseillent de s'entourer de différents acteurs favorisant notamment la confrontation de leurs représentations.

Dans ce cadre de l'importance des savoirs humains, il convient de souligner l'importance de la dimension collective. L'accompagnement doit être envisagé au-delà de l'impartition d'instructions ou du suivi d'une méthodologie. Ce qui se passe d'ailleurs quand les accompagnateurs se focalisent sur la construction d'études techniques conduisant à la création d'une entreprise. Or, l'accompagnement « *ne peut réduire l'entrepreneuriat ni à la personne, ni à l'organisation impulsée et... ne peut oublier les types d'action les liant.* » (Verstraete T., 2002, p. 32-33). Il doit plutôt acquérir une dimension collective permettant d'enrichir les représentations, et la construction et cohérence des scénarios. Cette collectivité concerne pourtant les accompagnateurs des porteurs de projet, d'autres personnes devant lesquelles les représentations sont confrontées mais aussi les personnes pouvant devenir des associées du porteur de projet. Bien entendu, il est indispensable de bien choisir les personnes à qui confronter le projet, surtout celles envisagées comme possibles associés. Un facteur à tenir en compte est l'apport par rapport aux représentations du porteur de projet.

Dans cette dimension collective, il ne suffit pas d'avoir une équipe pluridisciplinaire de travail, d'exposer les idées auprès de diverses personnes ou de demander le soutien des organismes externes (banques, fournisseurs, etc). Nous constatons que même si l'entrepreneur est celui qui prend les décisions, l'interaction avec son équipe de travail exige de bien traduire ses idées. En reprenant les propos de Callon et Latour (1991) la communication entre les associés a permis aux porteurs de projet intégrant notre recherche de parvenir à se comprendre pour travailler ensemble.

Conclusion

Enfin, selon la proposition autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat qui montre que le processus entrepreneurial peut être abordé du point de vue de l'action et de la réflexion autour des situations entrepreneuriales.

Les résultats obtenus dans notre recherche montrent que l'expérience de construction d'un projet entrepreneurial a amené les porteurs de projet à s'interroger sur les connaissances et compétences détenues. En effet, la construction des représentations et la problématisation des situations ont spécialement aidé à la réflexion sur les actions à mettre en marche. Toutefois, comme nous l'avons vu, les formations acquises dans l'Université ne fournissent pas forcément tous les éléments nécessaires favorisant l'action entrepreneuriale. Partant de ce constat, l'étudiant porteur de projet est obligé de modifier ou d'acquérir des connaissances et de développer des compétences favorisant la conception du projet.

Le porteur de projet doit donc parfois suivre des formations supplémentaires ou le cas échéant, faire appel à des personnes externes. C'est le cas des experts sur un sujet précis en rapport avec le projet.

Au fur et à mesure que la construction du projet avance, le porteur de projet fait des allers-retours entre la conception et les actions qu'il considère appropriées à mettre en place. Identifier de nouveaux acteurs rapportés à son idée peut non seulement constituer des contraintes pour la conception mais aussi devenir l'opportunité de construire de nouvelles relations cohérentes entre ces acteurs. Dans ce sens, le porteur de projet construit une relation à double sens : les facteurs externes qui influent dans la vision du projet, et comment celle-ci peut influencer sur le contexte. L'action entrepreneuriale apporte pourtant des changements en satisfaisant un besoin ou en saisissant une opportunité identifiée.

En résumé, les résultats obtenus tendent à démontrer que les actions entrepreneuriales mises en place par les étudiants qui composent notre échantillon sont particulièrement liées à des aspects cognitifs faisant appel à des ressources internes et externes.

Dans ces conditions, les porteurs de projet sont positionnés dans un processus entrepreneurial.

Conclusion de la deuxième partie

Au cours de cette deuxième et dernière partie, nous avons cherché à montrer la méthode des cas comme une démarche pour l'enseignement de l'entrepreneuriat sous le paradigme du processus, basée sur une intervention constructiviste concernant, au sens de (Girin, 1990), la complexité des situations entrepreneuriales.

Face aux besoins en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat et aux limites des outils souvent utilisés, nous avons donc cherché avec la Méthode des cas, à proposer une réponse à ces demandes. Il s'agit de continuer, dans le cadre processuel de l'enseignement de l'entrepreneuriat, à prendre en considération la progression Conclusion de la deuxième partie.

Conclusion Générale

« À l'origine d'une recherche, il y a toujours un problème qu'il s'agit de reconstruire (la problématique), d'instrumenter (la méthode), de nourrir (le terrain) et de valoriser (l'écrit). Mais chemin faisant, il s'agit bel et bien de mener un combat entre certitude et connaissance de la réalité, qui lie intimement un projet personnel, un projet de recherche et une ambition collective. » (Vinot, 2011, p. 196)

L'objectif de cette recherche a été de répondre à la problématique des étudiants porteurs de projet liée à la compréhension du contexte et à l'efficacité de l'action entrepreneuriale. Il s'agissait plus précisément de répondre à la question : comment favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir des expériences entrepreneuriales des étudiants ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyés sur un cadre littéraire concernant la recherche et l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce qui nous a finalement conduit à situer notre étude dans la notion processuelle de l'entrepreneuriat.

- Les résultats peuvent encourager les Universités à adopter des travaux de terrain, des travaux sur des projets entrepreneuriaux ainsi qu'à construire et à adopter des cas plus proches des expériences des étudiants porteurs de projet. Il convient de générer des travaux de recherche utilisant des terrains empiriques aidant « ... à identifier les critères permettant de construire des approches plus pertinentes pour apporter des éléments de compréhension sur l'efficacité et l'efficience des formations à l'entrepreneuriat. » (Schieb-Bienfait, 2000 (a), p. 137).

En résumé, notre étude propose d'ouvrir des pistes pour l'adoption de méthodologies de recherche-intervention. Celles-ci permettent à l'étudiant de réfléchir sur ses actions grâce à sa mise en situation au cours d'un programme de formation entrepreneuriale. Les résultats peuvent également contribuer à enrichir les concepts et méthodologies existants concernant l'adoption de la recherche-intervention comme cadre pour l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Résumé :

L'enseignement de l'entrepreneuriat s'est souvent orienté vers la création d'entreprise, de nouvelles conceptions émergent autour de la notion de processus entrepreneurial.

Au sein de cette notion, la mise en situation acquiert une place importante en tant que source favorisant l'action entrepreneuriale. Nous soulignons, dans la première partie de cette recherche, que les théories entrepreneuriales sont focalisées uniquement sur la création d'entreprise demeurent insuffisantes pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants porteurs de projet. Dans cette perspective, nous avons orienté notre travail de recherche vers l'enseignement de l'entrepreneuriat en considérant l'aller-retour entre **la réflexion et l'action**. Pour cela, nous proposons, dans la deuxième partie, d'étudier l'effet du savoir acquis (apprentissage) et parcours social (construction sociale) chez les jeunes universitaires; en adoptant un cadre conceptuel autour de la démarche qualitative. Il s'agit d'étudier que la valorisation des expériences vécues dans la mise en situation permet de favoriser la construction de savoirs utiles pour l'action entrepreneuriale chez les étudiants.

Mots clés : enseignement de l'entrepreneuriat, processus entrepreneurial, start-up, Méthode des cas, construction sociale.

Abstract

Even when the entrepreneurship teaching has generally been oriented to the company creation new proposals focused on the notion of the entrepreneurial process has emerged.

Within this concept the contextualization gains great importance as a becoming element in the entrepreneurial process. As we have demonstrated in the first part of this research, the entrepreneurial theories focused only on the creation of companies (startups) seem to be insufficient to face the learning needs of the entrepreneurship students. From this perspective, our research has been pointed to the entrepreneurship teaching attending the double link between **reflection** and **action**.

In order to explain it, in the second part of the research, we proposed a new way of analyzing the knowledge (entrepreneurship learning experience) of students and the concrete creation of enterprises is linked to the social background of the entrepreneurs,

We try to understand that the appreciation of experiences when students are part of a real situation can benefit the construction of useful knowledge to the entrepreneur.

Key words: entrepreneurship teaching, entrepreneurial process, startup, case method, social action (social building).

Limites de la recherche

Les limites les plus importantes de la méthodologie empirique concernent l'échantillon de référence. En effet, le taux de réponse à notre appel a été fort notamment au début de la recherche, 24 porteurs de projet, mais au cours de cette même recherche, 8 porteurs de projet ont abandonné le processus. Nous avons dû écarter des informations recueillies qui, à notre avis, auraient pu compléter la recherche.

En ce qui concerne l'obtention d'informations, nous soulignons d'une part une certaine résistance de quelques porteurs de projet à partager de l'information. C'est le cas des projets dont les idées entraînaient l'obtention de brevets ou dont les projets demandaient un investissement élevé d'argent. D'autre part, il convient de préciser que les outils utilisés pour le recueil d'informations ne garantissaient pas totalement l'obtention de données précises concernant le comportement de l'individu. Comme l'indique Argyris (1995(a)), l'esprit humain a la difficulté de prêter attention à des actions interpersonnelles et des questions de fond en même temps. Ces contraintes nous ont en effet exigé de réfléchir sur comment mieux exploiter les données obtenues.

De même, nous avons fait le choix de travailler avec des étudiants « A froid » après leur participation à la formation entrepreneuriale (Injaz El Djazair) d'une durée de six mois, ce qui est favorable à notre recherche qui s'intéresse justement aux différentes expériences des porteurs de projet, c'est-à-dire que nous avons vu que l'un des avantages de l'apprentissage expérientiel réside notamment dans la capacité de transfert des connaissances et des expériences vécues.

Si les entrepreneurs reflètent les caractéristiques du temps et du milieu où ils évoluent (Julien & Marchesnay, 1996), il serait donc intéressant de faire une étude plus longitudinale quelques mois après.

Bibliographie

- Abdessemed, T. (2012). Pour un renouveau de la Méthode des Cas dans la formation supérieure au management. *Colloque organisé par la Centrale de cas et de média pédagogiques*, Mars/avril, Paris. Consulté le 16 Janvier 2020 sur le site : https://studies2.hec.fr/jahia/webdav/site/hec/shared/sites/abdessemed/acces_anonyme/home/recent%20publications/05-TA-F-article-methode-cas-CCMP_2.pdf.
- Albert, P., Bernasconi, M., & Gaynor, L. (2003). *Incubateurs et pépinières d'entreprises : un panorama international*. Paris : L'Harmattan.
- Aldrich, H., & Baker, T. (1997). Blinded by the cities ? Has there been progress in entrepreneurship research ?. Dans D. Sexton, & R. Smilor, *Entrepreneurship 2000* (pp. 377–400). Chicago : Upstart.
- Aldrich, H., & Zimmer, C. (1986). Entrepreneurship through social networks. Dans D. Sexton, & R. Smilor, *The art and science of entrepreneurship* (pp. 3-23). Ballinger publishing company.
- Alexander, L., O'Neill, H., Synder, N., & Townsend, J. (1986). How academy members teach the business policy / strategic management case course. *Journal of management case studies*, 2(3), 333-344.
- Amaratunga, R., & Baldry, D. (2001). Case study methodology as a means of theory building : performance measurement in facilities management organisations. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 50(3), 95-104.
- Anderson, A., & Jack, S. (1999). *Teaching the entrepreneurial art*. Consulté le 23 Mai 2020 sur le site : www.openair.rgu.ac.uk.
- Anderson, K. (2002). Defining Entrepreneurship. *DIGEST n° 02-09, Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education*.
- Andrews, E., & Noel, J. (1986). Adding life to the case-study method. *Training and development journal*.
- Ansoff, I. (1987). The emerging paradigm of strategic behavior. *Strategic Management Journal*, 8, 501-515.
- Argyris, C. (1995(a)). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20–26.
- Argyris, C. (1995(b)). *Savoir pour Agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Dunod.
- Argyris, C., & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode et pratique*. De Boeck. Traduction de la première édition américaine par Marianne Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares.
- Asquin, A., Condor, R., & Schmitt, C. (2011). Pour la mobilisation de la notion de projet dans la recherche en entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat (Éditorial)*, 10(2), 7- 14.

- Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2010). Et si c'était l'expérience du réel, plutôt que le réel lui-même, qui était connaissable : Quelles conséquences pour la recherche en entrepreneuriat ? *10e Congrès international francophone en entrepreneuriat et PME*, Bordeaux, 2010.
- Avenier, M. J. (1996). La stratégie tâtonnante : des interactions récursives entre vision et action stratégique. *6e Conférence de l'AIMS*, Lille, France.
- Avenier, M.-J. (2005). Elaborer des savoirs actionnables à partir de récits de pratiques c'est transformer de l'expérience en science avec conscience. *6e Congrès européen de science des systèmes*, 19-22 Septembre.
- Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2009). Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il à la recherche en entrepreneuriat ?, *9e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (CIFEPME)*, Louvain la Neuve : France.
- Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2008). Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offrent-ils à la recherche en entrepreneuriat ? *Colloque CIFEPME*. Fribourg.
- Avenier, M.-J. (2007). Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience. Dans M.-J. Avenier, & C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action*(pp. 139-169). Paris : L'Harmattan.
- Ajzen, I. (1991). Theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*(50), 179–211.
- Bachelard, G. (1934). *Le Nouvel esprit scientifique* . Paris : PUF.
- Bacq, S., & Janssen, F. (2008). L'entrepreneuriat social. Enfant terrible ou fils légitime ?. Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 141-158). Presses de l'Université de Québec.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Belgique : Pierre Mardage. Traduit de l'anglais par Jean-A. Rondal.
- Bares, F., & Cornolti, C. (2005). Investigation des conditions de succès au démarrage de deux spin-off universitaires à partir de la théorie des conventions. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4(1), 13-31.
- Barès, F., & Persson, S. (2011). Le coaching comme révélateur du potentiel entrepreneurial. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 8(42), 179-196.
- Barnes, L. B., Christensen, C. R., & Hansen, A. (1994). *Teaching and the Case Method : Text, Cases, and Readings* (éd. 3ème). Harvard Business Press.
- Basso, O., Fayolle, A., & Witmeur, O. (2009). Intraprendre. Dans F. Janssen, *Entreprendre* (pp. 303-316). Bruxelles : De boeck.
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.

- Bayad, M., & Schmitt, C. (2006). Les logiques de création : la place de la conception dans le processus de structuration des organisations. Dans W. Bazan, F. Barès, & C. Cornolti, *Logiques de création : Enjeux théoriques et management* (pp. 33-57). Editions L'Harmattan.
- Bayad, M., Boughattas, Y., & Schmitt, C. (2007). Démarche d'identification et évaluation : approche par référentiel compétences. *5e Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*. Sherbrooke (Canada).
- Bayad, M., Gallais, M., Marlin, X., & Schmitt, C. (2010). Entrepreneuriat et TPE : la problématique de l'accompagnement. *Management et Avenir*, 10(40), 116-140.
- Bayad, M., Schmitt, C., & Grandhaye, J. (2002). Pédagogie par projet et enseignement de l'entrepreneuriat : réflexions autour d'une démarche et de différentes expériences. *Bordeaux : 2e Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*.
- Béchar, J.-P. (1994). Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et éducation. *Cahier de recherche no 94-11-02. École des Hautes Études Commerciales (HEC), Montréal*.
- Béchar, J.-P. (1999). Quelles sont les méthodes pédagogiques les plus appropriées pour nos entrepreneurs ? *Cahier de recherche no 1999-07. École des Hautes Études Commerciales (HEC), Montréal*.
- Béchar, J.-P. (2000). Méthodes pédagogiques des formations à l'entrepreneuriat : Résultats d'une étude exploratoire. *Gestion 2000*, 165-178.
- Béchar, J.-P., & Grégoire, D. (2005). Understanding Teaching Models in Entrepreneurship for Higher Education. *Working Paper # 2005-19. HEC Montréal Bombardier Chair of Entrepreneurship*.
- Béchar, J. P., & Grégoire, D. (2009). "Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat : modèle et illustrations" (Vol. 8). Lyon : Revue de l'Entrepreneuriat.
- Béchar, J.-P., & Toulouse, J.-M. (1991). Entrepreneurship and education : Viewpoint from education. *Journal of small business & entrepreneurship*, 9(1), 3-13.
- Bédard, M., Dell'Aniello, P., & Desbiens, D. (1991). *La méthode des cas. Guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Belkin, N. J., Brooks, H. M., & Daniels, P. J. (1987). Knowledge elicitation using discourse analysis. *Journal International Journal of Man-Machine Studies - Special Issue : Knowledge Acquisition for Knowledge-based Systems*, 27(2), 127 - 144.
- Benoit, J., Malarewicz, J., Beaujean, J., Colas, Y., & Kannas, S. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris : Éditions ESF.
- Berger-Douce, S., & Schmitt, C. (2004). Entrepreneuriat et incubateurs universitaires : une relation en quête de sens. *3e Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, 31 mars et 1er avril*. Lyon.
- Bergson, H. (1932). *Les Deux Sources de la morale et de la religion*. Alcan.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris : Editions du Seuil.
- Bertaux, D. (2001). *Les récits de vie* (éd. 2ème). Nathan/Vuef.

- Bird, B., & West, G. P. (2007). Time and Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 22.
- Boissin, J.-P., Fayolle, A., & Messeghem, K. (2012). Renforcer notre conception collective de la connaissance entrepreneuriale. *Revue de l'Entrepreneuriat* (Editorial), 11(2), 7-9.
- Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le travail humain*, 72(1), 5-22.
- Bouchikhi, H. (1993). A constructivist framework for understanding entrepreneurship performance. *Organisation Studies*, 14(4), 549-570.
- Boudes, T., & Guedon, J. (2012). *Cas en management de projet*. Édition Management & Société.
- Boujut, J.-F., & Jeantet, A. (2001). Développement de processus coopératifs en conception de produits et évolution des outils de l'ingénieur. Dans H. Dumez, *Management de l'innovation, management de la connaissance* (pp. 139-167). Editions L'Harmattan.
- Bourion, C. (2007). Les e-récits. Lien et ruptures abordés de l'intérieur par des récits de vie. *Revue Internationale de Psychologie*, XII, 243-251.
- Bourion, C. (2008). Les représentations créatives dans la maîtrise de la destinée humaine, Comment les représentations créatives, en accroissant la variété requise de ses comportements, permettent-elles à l'homme augmenté d'accomplir son destin post-moderne ? *Revue Française de Gestion* 2008, 14(32), 45- 66.
- Bouslikhane, A. (2011). *Enseignement de l'entrepreneuriat : pour un regard paradigmatique autour du processus entrepreneurial*. Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université de Nancy 2.
- Boutillier, S., & Uzinidis, D. (1999). Entrepreneur, esprit d'entreprise et économie : un enseignement supérieur basé sur le triptyque structures-comportement et performances. *Actes du Premier Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat. "Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils"* (pp. 53-67). Lille Nord - Pas de Calais : Pôle Universitaire Européen.
- Boutinet, J.-P. (2011). *Psychologie des conduites à projet* (éd. 5ème). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bower, J. L., Bartlett, C., Christopher, C., Christensen, R., Pearson, A., & Andrews, K. (1991). *Business Policy : Text and Cases* (éd. 7ème). Boston, MA : Irwin.
- Brockhaus, R. (1982). The Psychology of the Entrepreneur. Dans C. Kent, *Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 39-57). Prentice Hall.
- Bruner, J. (1983). *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. Paris : Press Universitaires de France.
- Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise : Contributions épistémologiques et modélisation*. Thèse pour le Doctorat de Sciences de Gestion. Grenoble : Université de Grenoble II.

- Bruyat, C., & Julien, P. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing, Elsevier, 16*(2), 165-180.
- Buono, A., & Saval, H. (2007). *Socio-Economic Intervention in Organizations. The Intervener-Researcher*. Charlotte : Information Age Publishing.
- Busenitz, L., Page West III, G., Shepherd, D., Nelson, T., Chandler, G., & Zacharakis, A. (2003). Entrepreneurship Research in Emergence : Past Trends and Future Directions. *Journal of Management, 29*(3), 285–308.
- Bygrave, W., & Hofer, C. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, Winter*, 13-22.
- Bygrave, W., & Minniti, M. (2000). The Social Dynamics of Entrepreneurship. *Entrepreneurship, Theory and Practice, 24*(3), 25-36.
- Byrne, J., & Fayolle, A. (2010). *Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESSS 2008). National Report*. France.
- Caillé, P. (1991). *Un et un font trois*. Paris : ESF.
- Callon, M., & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.
- Cantillon, R. (1755). *Essai sur la nature du commerce en général*. Lond : Fetcher Gyler.
- Capgras, J., Guilhot, N., Pascal, C., & Claveranne, J.-P. (2011). La Recherche Intervention entre Diachronie et Synchronie : Heuristique pour une Approche Alternative. *Projectics / Proyética / Projectique, 2*(8), 157-168.
- Cardinal, P., & Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? *EducaTechnologiques, 1*(2), Consultée le 25 Février 2014 sur le site web : http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/vol1_no2.html. Carontini, E. (1990). Le rôle de l'abduction dans le processus d'interprétation. Dans L. Sfez, & G. Coutlée, *Technologies et symboliques de la communication*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Carrier, C. (2009). L'enseignement de l'entrepreneuriat : au delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires. *Revue de l'Entrepreneuriat, 8*(2), 17-34.
- Carrier, C., & Fourcade, C. (1998). *Entrepreneuriat et Stratégie des Pme : Recueil de Cas*. PUQ.
- Carrier, C., Cadieux, L., & Tremblay, M. (2010). Créativité et génération collective d'opportunités. Quelles techniques pour supporter l'idéation ? *Revue Française de Gestion, 7*(206), 113-127.
- Carrier, C., Raymond, L., & Eltaief, A. (2004). Cyberentrepreneurship : a multiple case study. *International Journal of entrepreneurial Behaviour and Research, 10*(5), 349-363.
- Carrière, J. (1991). La vision stratégique en contexte de PME : cadre théorique et étude empirique. *Revue Internationale PME, 4*(1).
- Casson, M. (1982). *L'entrepreneur*. Paris : Economica.
- Causse, G., Fiol, M., & Jolivet, P. (1985). La formation-action : caractéristiques, un exemple de mise en oeuvre. *Enseignement et Gestion, 21-28*.

- Cazes, B. (2008). *Histoire des futurs : les figures de l'avenir de saint Augustin au XXI^e siècle*. L'Harmattan.
- Champagnol, R. (1974). Aperçu sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes, *Revue Française de Pédagogie*, 28, 21-27.
- Chanal, V., Lesca, H., & Martinet, A.-C. (1997). Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion. *Revue Française de Gestion*, 41-51.
- Chang, J., Jennings, D., To, C., & Sun, L. (2005). Strategic management : an evaluation of the use of three learning methods in china. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 32.
- Charreire, S., & Huault, I. (2001). Le constructivisme dans la pratique de la recherche : Une évaluation à partir de seize thèse de doctorat. *Finance, Contrôle, Stratégie*, 4(1), 31-55.
- Chauviré, C. (1995). *Peirce et la signification : introduction à la logique du vague*. Presses universitaires de France.
- Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small- and Medium sized Firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73-86.
- Christensen, C., & Carlile, P. (2009). Course Research : Using the Case Method To Build and Teach Management Theory. *Academy of management learning and education*, 8(2), 240-251.
- Christensen, C., & Hansen, A. (1987). *Teaching and the case method*. Boston : Harvard Business School.
- Claret, N., Charreire-Petit, S., & Ben Mahmoud Jouini, S. (2006). Quand l'évaluation constitue un objet d'apprentissage significatif pour l'entreprise innovante en création. *La Revue des Sciences de Gestion*, 3(219), 45-55.
- Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. Croom Helm.
- Collins, O., & Moore, D. (1970). *The organization makers : a behavioral study of independent entrepreneurs*. New York : Appleton-Century-Crofts (Meredith Corp.).
- Commission de Communautés Européennes. (2005). *Projet « procédure best » : les mini-entreprises dans l'enseignement secondaire, rapport final du groupe d'experts*.
- Cope, J. (2005). Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 373-397.
- Corey, E. (1976). The use of case in management education. *Harvard Business School, Production no 376240*.
- Cossette, P. (1996). La Vision stratégique du propriétaire-dirigeant de PME : étude de cartographie cognitive. *Revue Internationale PME*, 9(1), 123-142.
- Cossette, P. (2003). *Cartes cognitives et organisations*. Editions ADRE. Consulté le 5 mai 2013 sur le site : http://asso.nordnet.fr/adreg/Adreg_05.pdf.

- Couteret, P., & Audet, J. (2008). Coaching et mentorat, de nouvelles formes d'accompagnement individualisé de l'entrepreneur. Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 193-208.). Presse de l'université du Québec.
- Cova, B., & De la Baume, C. (1991). Cas et Méthode des Cas : fondements concepts et universalité. *Gestion* 2000(3), 71-95.
- Cranston, N. (2008). The use of cases in the leadership development of principals. A recent initiative in one large education system in Australia. *Journal of Educational Administration*, 46(5), 581–597.
- Creplet, F., & Mehmanpazir, B. (2008). « Les représentations de la vision entrepreneuriale » Une analyse cognitive. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 14(32), 67-86.
- Crijns, H., de Clercq, D., Janssen, F., Pirnay, F., & Surlemont, B. (2004). *Entreprendre : études de cas*. Intersentia.
- Dana, L. (1992). Entrepreneurial education in Europe. *Journal of education for business*, 68(2), 74-78.
- Darses, F. (1994). *Gestion des contraintes dans la résolution de problèmes de conception*. Thèse de doctorat en Psychologie cognitive, Université Paris 8.
- David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. *VIIIe Conférence de l'AIMS, Chatenay-Malabry*.
- David, A. (2000). La Recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ?. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 193-213). Paris : Vuivert, Collection FNEGE.
- David, D. (2003). Grounded theories of management : a methodological review. *Management Research News*, 26(5).
- Davidsson, P. (2006). Nascent entrepreneurship : empirical studies and developments. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 2(1), 1-76.
- Davidsson, P., & Wiklund, J. (2001). Levels of analysis in entrepreneurship research : Current practice and suggestions for the future. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 25(4), 25(4), 81–99.
- De Graaf, E., & Kolmos, A. (2007). History of Problem-and Projet-Based Learning. Dans E. De Graaf, & A. Kolmos, *Management of Change, Implementation of Problem Based and Projet Based Learning in Engineering* (pp. 1-8). Rotterdam : Sense publishers.
- De La Ville, V.-I. (2001). L'émergence du projet entrepreneurial : apprentissages, improvisations, irréversibilités. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1(1), 43-59.
- Deakins, D., & Freel, M. (1998). Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs. *The learning organisation*, 5(3), 144-155.
- Degeorge, J.-M., & Magakian, J.-L. (2008). *De l'influence du processus d'idéation au passage à l'action entrepreneuriale : étude exploratoire*. Bordeaux : Journée de recherche « Entrepreneuriat et stratégie ».

- Dewey, J. (1968). *"Expérience et apprentissage"*. Paris : Armand colin.
- Dewey, J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : PUF. Titre original Logic : The Theory of Enquiry (1938), traduit par Henry Holt and Company, New York.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. (O. Decroly, Trad.) Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dobzhansky, T. (1966). *L'Homme en évolution*. Flammarion. Traduit de l'original en anglais par Georges et Simone Pasteur .
- Dooley, A. R., & Skinner, W. (1977). Casing case method methods. *Academy of Management Review*, 12(2), 277-89.
- Dorst, K., & Cros, N. (2001). Creativity in the design process : Co-evolution of problem-solution. *Design Studies*(22), 425-437.
- Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. United States : Harper & Row, Publishers, Inc.
- Dubois, L., & Dagau, P.-C. (2005). *Les modèles de l'apprentissage et les mathématiques*. Consulté le 27 Février 2014 sur le site : <http://home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/theories.htm>.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Vuibert.
- Dupouy, A., & Pilniere, V. (2010). Accompagnement du porteur de projet innovant et mise en oeuvre de son processus de développement de compétences. *10e Congrès International francophone en Entrepreneuriat et PME*.
- Dutrait-Poulingue, G. (2009). *Historiographie d'une communauté d'experts en management de projet : le Club de Montréal*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion. Université de Caen Basse-Normandie.
- Dutta, B. (2009). *Entrepreneurship Management (Text and Cases)*. Excel Books .
- Dutta, D., & Crossan, M. (2005). The Nature of Entrepreneurial Opportunities : Understanding the Process Using the 4I Organizational Learning Framework. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29 (4), 425-449.
- Ebrahimi, M., & Aktouf, O. (2005). La méthode des cas en gestion face au modèle et à l'expérimentation en science : apprentissage ou cercle vicieux ? *XIVe Conférence Internationale de Management Stratégique, Pays de la Loire, Angers*.
- Eckhardt, J., & Shane, S. (2003). Opportunities and Entrepreneurship. *Journal of Management*, 29(3), 333-349.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Eldredge, D., & Galloway, R. (1983). Study of the undergraduate business policy course at AACSB-Accredited universities. *Strategic Management Journal*, 4(1), 85-90.

- Ellet, W. (2007). *The case study handbook. How to read, discuss and write persuasively about cases.* Boston : Harvard Business School Press.
- Even-Granboulan, G. (1986). *Action et raison.* Méridiens-Klincksieck.
- Fabbrichesi, R. (2007). La signification pragmatique chez Pierce et Wittgenstein. Vague, continu, général. Dans Collectif, *W. James, C.S. Pierce, J. Dewey Tradition et vocation du pragmatisme* (pp. 141-153). L'art du comprendre.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème.* Paris : Librairie Philosophique J.Vrin.
- Fayolle, A. (1997). L'enseignement de l'entrepreneuriat : réflexions autour d'une expérience. *Cahiers de Recherche, EM Lyon.*
- Fayolle, A. (2000). Dynamisme entrepreneurial et croissance économique. Une comparaison France-USA. Dans T. Verstraete, *Histoire d'entreprendre* (pp. 33-47). Paris : Éditions EMS.
- Fayolle, A. (2002). Du champ de l'entrepreneuriat à l'étude du processus entrepreneurial : quelques idées et pistes de recherche. *6e Congrès international francophone sur la PME*, HEC - Montréal. Octobre.
- Fayolle, A. (2004 (a)). *Entrepreneuriat. Apprendre à Entreprendre.* Paris : Dunod.
- Fayolle, A. (2004 (b)). Entrepreneuriat et processus : faire du processus un objet de recherche et mieux prendre en compte la dimension processus dans les recherches. *7e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME.* Montpellier, Octobre.
- Fayolle, A. (2004 (c)). A la recherche du coeur de l'entrepreneuriat : vers une nouvelle vision. *Revue Internationale PME*, 17(1), 101-121.
- Fayolle, A., & Messeghem, K. (2011). La recherche en entrepreneuriat entre 2008 et 2009. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10, 53-72.
- Fayolle, A., & Verstraete, T. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4(1), 33-52.
- Fayolle, A., & Verzat, C. (2009). "Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ?". *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8, 16.
- Fayolle, A., Lassas-Clerc, N., & Tounes, A. (2009). Impacts de pédagogies de projets réels versus fictifs sur l'apprentissage entrepreneurial des étudiants. Sophia Antipolis : *6e congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Consulté le 14 Juin 2020 sur le site : <http://entrepreneuriat.ceram.fr/>.
- Fent, J., & Sachs, W. (2008). Grounded Theory Method in Management Research. *Organizational Research Methods*, 11(3), 430-455.
- Ferrer, M. (1997). L'évaluation des prestations de conseil en management stratégique : de la performance à la cohérence. *VIe Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, 25-27 Juin, Montréal (Canada).
- Festinger, L., & Aronson, E. (2010). Eveil et Réduction de la Dissonance dans des contextes sociaux. Dans L. Lévy, & S. Delouvé, *Psychologie Sociale. Textes Fondamentaux* (pp. 13-27). Dunod.

- Fiet, J. (2000). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 101-117.
- Filion, L.-J. (1991 (a)). *Vision et relations : clefs du succès de l'entrepreneur*. Montréal : Les éditions de l'entrepreneur.
- Filion, L.-J. (1991(b)). Vision and Relations : Elements for an Entrepreneurial Metamodel. *International Small Business Journal*, 9(2), 26-40.
- Filion, L.-J. (1997 (a)). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. Montréal : *École des Hautes Études Commerciales (HEC)*.
- Filion, L.-J. (1997 (b)). « Le métier d'entrepreneur ». *Revue Organisation*, 6(2), 29-45.
- Filion, L.-J. (1998). Deux types d'entrepreneurs : l'opérateur et le visionnaire. Conséquences pour l'éducation. Cahier de recherche no. 1998-10. *HEC Montréal*.
- Filion, L.-J. (1999 (a)). De l'entrepreneuriat à l'entrepreneuriologie. *Cahier de recherche no 1999-08. École des Hautes Études Commerciales (HEC) Montréal*.
- Filion, L.-J. (1999 (b)). *Tintin, Minville, L'Entrepreneur et la Potion Magique*. Les Editions Fides.
- Filion, L.-J. (2000). Typologies d'entrepreneurs : Est-ce vraiment utile ?. Dans T. Verstraete, *Histoire d'entreprendre* (pp. 251-262). Caen : EMS Management & Société.
- Filion, L.-J. (2002). *Savoir entreprendre : douze modèles de réussite - études de cas*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Filion, L.-J. (2008(a)). Defining the entrepreneur. Complexity and Multi-Dimensional Systems. *Cahier de recherche HEC Montréal, Chaire d'entrepreneuriat Rogers-J.-A. Bombardier*.
- Filion, L.-J. (2008(b)). Entrepreneurial Representations, Self-space and Metanoia. *Cahier de recherche HEC Montréal, Chaire d'entrepreneuriat Rogers-J.-A. Bombardier*.
- Filion, L.-J. (2008 (c)). Les représentations entrepreneuriales : un champ d'études en émergence. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 14(32), 11-43.
- Filion, L.-J. (2011). Defining the entrepreneur. Dans L.-P. Dana, *World Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 41-52). Edward Elgar Publishing.
- Filion, L.-J., Ananou, C., & Schmitt, C. (2012). *Réussir sa création d'entreprise sans business plan*. Paris : Eyrolles.
- Filion, L.-J., & Bourion, C. (2011). *La Cognition Entrepreneuriale Méthodes de recherche*. Editions ESKA.
- Finkle, T., & Deeds, D. (2001). Trends in the market for entrepreneurship faculty, 1989-1998. *Journal of Business Venturing*.
- Fletcher, D. (2003). Framing Organizational Emergence : Discourse, Identity and Relationship. Dans C. Steyaert, & D. Hjorth, *New Movements in Entrepreneurship* (pp. 125-14). UK : Edward Elgar.

- Fleurance, F. (2012). Sur l'ingénierie de la formation des cadres supérieurs du sport : Le défi de la complexité. *Actes du Grand Débat du Réseau Intelligence de la Complexité*, (pp. 25-38). Institut National Polytechnique de Toulouse.
- Foglia, M. (2011). *Montaigne : De l'interprétation*. Paris : Kimé.
- Forest, J. (2006). Contribution de l'artificialisme à la compréhension de la genèse et de la métamorphose des organisations. Dans W. Azan, F. Barès, & C. Cornlste, *Logiques de création : Enjeux théoriques et management* (pp. 17-32). Editions L'Harmattan.
- Forest, J., Micaëlli, J.-P., & Perrin, J. (1997). Innovation et conception : pourquoi une approche en terme de processus ? *2e Congrès International Franco-Québécois : Le Génie Industriel dans un monde sans frontière*. Albi : France .
- Fourastié, J. (1994). Essai de la morale prospective. Dans J. Fourastié, & J. Fourastié, *Jean Fourastié entre deux mondes : mémoires en forme de dialogues avec sa fille Jacqueline* (pp. 184-191). Editions Beauchesne.
- Fransman, M. (1994). Information, Knowledge, Vision and Theories of the Firm. *Industrial and Corporate Change*, 3(3).
- Gallais, M., Husson, J., & Schmitt, C. (2012). Le sens giratoire, le chameau et le facilitateur : quels apports pour l'accompagnement de porteurs d'opportunités d'affaires ?. Brest : *11e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (CIFEPME)*.
- Gardner, H. (1993(a)). *Histoire de la révolution cognitive*. Paris : Éditions Payot.
- Gardner, H. (1993(b)). *Creating Minds*. BasicBooks.
- Garner, D. (2000). Socratic misogyny ? Analyzing feminist criticisms of Socratic teaching in legal education. *Brigham Young University Law Rev*, 1597–1649.
- Garreau, L. (2011). La Méthode enracinée. Dans L.-J. Filion, & C. Bourion, *La cognition entrepreneuriale. Méthodes de recherche* (pp. 89-115). Paris : Éditions ESKA.
- Gartner, W. (1988). Who is an Entrepreneur ? Is the Wrong Question. *Entrepreneurship theory and practice*, 47-68. Printemps 1988.
- Gartner, W. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. *Academy of Management Review*, 10(4), 696-706.
- Gartner, W. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship ? *Journal of Business Venturing*, 5(1), 15–28.
- Gartner, W. (1993). Words lead to deeds : Towards an organizational emergence vocabulary. *Journal of Business Venturing*, 8(3), 231-239.
- Gartner, W. (1995). Aspects of organizational emergence. Dans I. Bull, T. Howard, & G. Willard, *Entrepreneurship : perspectives on theory building* (pp. 67-86). Pergamon.

- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : Réussir son mémoire ou sa thèse* (éd. 2ème). France : Pearson.
- Gawel, A. (2012). The case study method in entrepreneurial and managerial education in a knowledge-based economy. Dans P. Ammerman, A. Gawel, M. Pietrzykowski, R. Rauktienė, & T. Williamson, *The case study method in business education* (pp. 25-38). Poznań (Pologne) : UNI-DRUK.
- Gemmell, R., Boland, R., & Kolb, D. (2011). The Socio-Cognitive Dynamics of Entrepreneurial Ideation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, September.
- Gibb, A. (1987). *Enterprise Culture ± Its Meaning and Implications for Education and Training*. Bradford : MCB University Press.
- Gibb, A. (1988). Stimulating New Business Development. Dans A. Gibb, *Stimulating Entrepreneurship and New Business Development* (pp. 47-60). International Labour Office.
- Gibb, A. (1989). Innovative Approaches to Entrepreneurship Education. *ICSB 34th Annual World Conference. Quebec*.
- Gibb, A. (1992). The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneuriat and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 11(3).
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning : creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge : The dynamics of science and research in contemporary societies*. London : Sage Publications.
- Girin, J. (1990). L'analyse empirique des situations de gestion : Éléments de théorie et de méthode. Dans A.-C. Martinet, *Épistémologies et sciences de gestion* (pp. 141-182). Économica.
- Girod-Séville, M., & Perret, V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. Thiétart, *Méthodes de recherche en management* (pp. 13-33). Paris : DUNOD.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2012). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers.
- Godé, C. (2011). Construire le sens par le retour de l'expérience : La cas de l'Équiê de Voltige de l'Armée de l'air. *Revue Management & Avenir* (41), 416-434.
- Godet, M., & Philippe, D. (2008). *La prospective stratégique - Pour les entreprises et les territoires : Pour les entreprises et les territoires*. Dunod.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de minuit.
- Gómez Santos, L., & Schmitt, C. (2013). Pour un changement de paradigme en matière d'accompagnement entrepreneurial. Dans J. St-Pierre, & M. Trépanier, *Créer et développer une PME dans une économie mondialisée* (pp. 57-96). Presses de l'Université du Québec.

- Gorman, G., Hanlon, D., & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education, and education for small business management : A ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 56–77.
- Gragg, C. I. (1954). Because Wisdom Can't Be Told. Dans M. P. McNair, *The case method at the Harvard Business School : papers by present and past members of the faculty and staff* (pp. 6-13). McGraw-Hill.
- Greenberger, D., & Sexton, D. (1988). An interactive model of new venture creation. *Journal of Small Business Management*, 26(3), 1-7.
- Grégoire, D. A., Noël, M. X., Dery, R., & Bechard, J.-P. (2006). “ Is There Conceptual Convergence in Entrepreneurship Research ? ”. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(3), 333-373.
- Grégoire, D., Corbett, A., & McMullen, J. (2011). The Cognitive Perspective in Entrepreneurship : An Agenda for Future Research. *Journal of Management Studies*, 48(6), 1443-1477.
- Grenier, C., & Josserand, E. (1999). Recherches sur le contenu et recherches sur le processus. Dans R. Thiétart, *Méthodes de recherche en management* (pp. 104-136). Paris : Dunod.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF Editeur.
- Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 104, 121-138.
- Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park California : Sage Publications.
- Hamilton, J. (1981). Entrepreneurship for a New Age. *Journal of Career Education*, 8(2), 161-167.
- Harel-Giasson, F. (2013). L'intérêt des cas de type « récits de vie » pour enseigner le leadership (vidéo). *Les virtuoses de l'enseignement par les cas*. HEC Montréal.
- Consulté le 1 Décembre 2013 sur le site web : <http://www.hec.ca/centredecas/videos/pageJG2.html#42766>.
- Harrison, R., & Leitch, C. (2005). Entrepreneurial learning : researching the interface between learning and the entrepreneurial context. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29(4), 351-371.
- Hatchuel, A. (1993). L'intervention de chercheurs en entreprise : éléments pour une approche contemporaine. *Revue Education Permanente*(113), 73-88.
- Hatchuel, A. (1994). Les savoirs de l'intervention en entreprise. *Entreprise et histoire*, 59-75.
- Heath, J. (2002). *Teaching and writing cas studies* (éd. 2ème). England : The European Case Clearing House.
- Henriquez, C., Verheul, I., Van der Knaap, I., & Bischoff, C. (2001). Determinants of Entrepreneurship in France : Policies, Institutions and Culture. *Institute for Development Strategies, Indiana University, ISSN 01-4*, Consulté le 4 Juillet sur le site : <http://www.spea.indiana.edu/ids/pdfholder/issn-01-4.pdf>.

- Hermant, J. (1980). La note pédagogique, un outil de stratégie éducative. *Enseignement et Gestion* (15).
- Hernandez, E.-M. (1999 (a)). *Le processus entrepreneurial : vers un modèle stratégique d'entrepreneuriat*. France : L'Harmattan.
- Hernandez, E.-M. (1999(b)). Modèles d'entrepreneuriat : vers une approche contingente et processuelle. *Revue Sciences de Gestion*(26-27), 505-526.
- Hernandez, E.-M., & Marchesnay, M. (2008). Entrepreneuriat, d'une action sans savoir... à un savoir actionnable. *Revue Française de Gestion*, 5(185), 83-87.
- Hetman, F. (1973). *Society and the assessment of technology : premises, concepts, methodology, experiments, areas of application, Volúmenes 22-24*. Universidad de Michigan : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Hills, G., Shrader, R., & Lumpkin, G. (1999). Opportunity recognition as a creative process,. *Frontiers of entrepreneurship research, Babson College*, 216-227.
- Hills, G., & Welsch, H. (1986). Entrepreneurship behavioral intentions and student independance, characteristics and experiences. Dans J. Ronstadt, R. Hornaday, R. Peterson, & K. Vesper, *Frontiers of entrepreneurship research* (pp. 173-186). MA: Babson college.
- Hjorth, D. (2001). *Rewriting entrepreneurship : Entrepreneurship discourse and entrepreneurship in the case of re-organising ES*. Sweden : Växjö University Press.
- Hjorth, D., & Johannisson, B. (2009). Learning as an entrepreneurial process. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 57-78.
- Hlady-Rispal, M. (2000). Une stratégie de recherche en gestion : l'étude de cas. *Revue Française de Gestion. janvier-février*(127), 61-70.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La Méthode de cas : Application à la recherché en gestion*. Belgique : Editions De boeck.
- Hofer, C., & Bygrave, W. (1992). Researching entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(3), 91-100.
- Hood, J., & Young, J. (1993). Entrepreneurship and Requisite Areas of Development : a Survey of Top Executives in Successful Entrepreneurial Firms. *Journal of Business Venturing*, 115 - 135.
- INTERMAN, UNDP, & ILO. (1992). *Networking for entrepreneurship development*. International Labour Office.
- Jauch, L., & Glueck, W. (1988). *Business Policy and Strategic Management*. McGraw Hill.
- Jennings, D. (1996). Strategic management and the case methode : survey and evaluation. *Developments In Business Simulation & Experiential Exercises*, 23, 105110.
- Joffre, O., & Simon, E. (2008). *Cas en management stratégique - Vol.2 Autour de la mise en ouvre*. Éditions Management & Société.

- Joffre, O., Simon, E., & Plé, L. (2007). *Cas en management stratégique - Vol.1 Autour du diagnostic*. Édition Management & Société.
- Johnson, G. (1988). Rethinking incrementalism. *Strategic Management Journal*, 9, 75-91.
- Johnson, G., Scholes, K., Wriggton, R., & Frery, F. (2005). *Stratégie*. Edition Pearson.
- Jonassen, D. (1996). Scaffolding diagnostic reasoning in case-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 8(1), 48-68.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. Dans C. M. Reigeluth, *Instructional theories and models* (éd. 2ème, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Journé, B., & Raulet-Croset, N. (2004). Le concept de « situation » dans les sciences du Management : Analyser l'indétermination, l'incertitude, l'ambiguïté et l'imprévu dans l'organisation. *Congrès de l'AIMS*. Le Havre.
- Juarrero, J. (2008). Petite histoire de la méthode de cas. Paris : *Chambre de commerce et d'industrie*.
- Julien, P., & Marchesnay, M. (1992). Des procédures vers processus stratégiques dans la PME. *Piccola impresa*(1), 13-41.
- Julien, P., & Marchesnay, M. (1996). *L'Entrepreneuriat*. Paris : Economica.
- Julien, P., & Schmitt, C. (2008). "Pour une vision renouvelée des pratiques de l'entrepreneuriat". Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 15-34). Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Julien, P.-A., Lamonde, P., & Latouche, D. (1975). *La méthode des scénarios : une réflexion sur la démarche et la théorie de la prospective*. Paris : La documentation française.
- Kao, J., & Stevenson, H. (1985). *Entrepreneurship, what it is and how to teach it : a collection of working papers based on a colloquium held at Harvard Business School*. The School.
- Karlsen, J. (1991). Action research as method : reflections from a program for development methods and competence. Dans W. White, *Participatory Action Research*. Sage Publications.
- Katz, J. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876–1999. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283–300.
- Katz, J., & Gartner, W. (1988). Properties of emerging organizations. *Academy of Management Review*, 13(2), 429-441.
- Katz, J., & Sheperd, D. (2003). Cognitive Approaches To Entrepreneurship Research. *Emerald Group Publishing Limited*, 6, 1-10.
- Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Staff. (2001). *The Growth and Advancement of Entrepreneurship in Higher Education : An Environmental Scan of College Initiatives*. Consulté le 15 Avril 2013 sur le site : http://www.unm.edu/~asalazar/Kauffman/Entrep_research/College_Scan.pdf

- Ketchen, D. (2003). From the special issue editor: Entrepreneurship : Past accomplishments and future challenges. *Journal of Management*, 29(3), 281–283.
- Kirzner, I. (1979). *Perception, Opportunity, and Profit*. Chicago Press.
- Knight, F. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. Boston : Houghton Mifflin.
- Knight, F. (1942). Profit and Entrepreneurial Functions. *The Journal of Economic History*, 2, 126-132.
- Knoll, L., Schmitt, C., & Bayad, M. (2003). Du plan d'affaires à la formation au plan d'affaires : Le plan d'affaires vu comme un outil d'intermédiation et de structuration dans la conception des organisations. *Colloque « L'entrepreneuriat en action »*, Agadir, 23 et 24 octobre.
- Koenig, G. (1990). *Management stratégique : Vision, manoeuvres et tactiques*. Fernand Nathan.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. New Jersey : Prentice Hall.
- Krueger, N. (2000). The cognitive infrastructure of opportunity emergence. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 24(3), 5-23.
- Krueger, N., & Carsrud, A. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5(4), 315-330.
- Kuratko, D. (2003). *Entrepreneurship education: emerging trends and challenges for the 21st century*. Coleman Foundation White Paper Series for the U.S.
- Kuratko, D. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education : Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, September, 577-597.
- Kyrö, P., & Fayolle, A. (2008). Introduction broadening the scope and dynamics of entrepreneurship research in Europe. Dans P. Kyrö, & A. Fayolle, *The Dynamics Between Entrepreneurship, Environment and Education* (pp. 1-12). Edward Elgar Publishing.
- Laflamme, R. (2005). *La méthode des cas : recueil de cas en gestion des ressources humaines et en relations du travail*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Landström, H., & Lohrke, F. (2010). *Historical Foundations of Entrepreneurial Research*. Cheltenham : Edward Elgar.
- Lapierre, L. (2006). Enseigner le leadership ou former vraiment des leaders ? *Revue Internationale de Gestion*, 31(1), 10-13.
- Lasch, F., & Yami, S. (2008). The Nature and Focus of Entrepreneurship Research in France Over the Last Decade : A French Touch ? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32(2), 339-360.
- Lavoie, D. (1988). Créativité, innovation, invention, entrepreneurship intrapreneurship- où est la différence ? *Revue Gestion*, 13(3), 64-71.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général*. Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (1990 (a)). Épistémologies constructivistes en sciences de l'organisation. Dans A. Martinet, *Épistémologies et sciences de gestion* (pp. 79-140). Paris : Éditions Économica.

- Le Moigne, J. L. (1990 (b)). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1 : Des fondements*. Paris : ESF éditeur.
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes* (éd. 4ème). Paris : Presses Universitaires de France.
- Learned, K. (1991). The use of the living cases in teaching business policy. *Journal of management education*, 15(1), 113-120.
- Lebahar, J..C. (1997). La simulation, instrument de représentation et régulation dans la conception du produit. Dans P. Béguin, & A. Weill-Fassina, *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (pp. 77-96). Toulouse : Octarès.
- Lee, A. (1991). Integrating positivist and interpretive. *Organization science*, 2(4), 342-365. November.
- Leenders, M., & Erskine, J. (1978). *Case research : the case writing process*. Research and publications division, School of Business Administration. University of Western Ontario.
- Leenders, M., Mauffet, L., & Erskine, J. (2001). *Writing Cases* (éd. 4ème). Richard Ivey School of Business.
- Leguy, P. (2002). Le chef d'œuvre et récit de formation. Dans A.-M. Riss, *Chemins de formation : Au fils du temps* (pp. 55-60). France : Éditions du petit véhicule.
- Leitch, C., & Harrison, R. (1999). A process model for entrepreneurship education and development. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 5(3), 83-100.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. De Boeck université.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper and Row.
- Lievre, P. (2007). La construction de savoirs pour l'action par l'intégration de connaissances pratiques « tacites » et de savoirs scientifiques « classiques ». Dans M.-J. Avenier, & C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 171-193). Paris : L'Harmattan.
- Lorino, P. (1991). *L'économiste et le manager*. Paris : Editions la Découverte.
- Lorino, P. (2002). Vers une théorie pragmatique et sémiotique des outils appliquée aux instruments de gestion. *Documents de recherche, Centre de recherche-ESSEC*, Juillet.
- Lorino, P. (2006). Les logiciels de gestion intégrée (erp) et l'hybridation des métiers de gestion – le cas d'un grand groupe industriel. *27e Congrès de l'Association Francophone de Comptabilité, Tunis, Mai 2006*.
- Lorino, P., & Tarondeau, J.-C. (2006). De la stratégie aux processus stratégiques. *Revue Française de Gestion*, 1(160), 307-328.

- Lukka, K. (2005). Approaches to Case Research in Management Accounting : The nature of empirical intervention and theory linkage. Dans S. Jönsson, & J. Mouritsen, *Accounting Scandinavia – The Northern Lights* (pp. 375-399). Liber and Copenhagen Business School Press.
- Lumpkin, G., & Bergmann, B. (2005). The Role of Organizational Learning in the Opportunity-Recognition Process. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29(4), 451-472.
- Lumpkin, G., & Dess, G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135–172.
- Lund Dean, K., & Fornaciari, C. (2002). How to create and use experiential case-based exercises in the classroom. *Journal of Management Education*, 26(5), 586-603.
- Lundberg, C., Rainsford, P., Shay, J., & Young, C. (2001). Teaching business education management writing case studies. *Journal of Management Education*, 25(4), 450-463.
- Marchesnay, M. (2008). Le cas entrepreneurial : retour à la maïeutique. *Revue Française de Gestion*, 5(185), 175-189.
- Marchesnay, M., & Messeghem, K. (2001). *Cas de stratégies de PME*. Paris : Editions Management & Société-EMS.
- Marchesnay, M., & Messeghem, K. (2011). *Cas de stratégie de PME et d'entrepreneuriat*. Paris : Editions Management & Société-EMS.
- Marion, S., & Senicourt, P. (2003). Plan d'affaires : réponses aux nécessités et réduction des hasards. Dans S. Marion, X. Noel, S. Sammut, & P. Senicourt, *Réflexions sur les outils et les méthodes à l'usage du créateur d'entreprise* (pp. 37-48). Editions L'ADREG.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1995). *Designing Qualitative Research*. London : Sage Publications.
- Martinet, A.-C. (1993). Une nouvelle approche de la stratégie, introduction au dossier « Gérer la complexité ». *Revue Française de Gestion*(93).
- Martinet, A.-C. (1990). Grandes questions épistémologiques et sciences de gestion.
Dans A.-C. Martinet, *épistémologies et sciences de gestion* (pp. 9-29). Economica.
- Martinet, A.-C. (2000). Épistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 111-124). Paris : Vuibert.
- Martinet, A.-C. (2007). *Sciences du management : épistémique, pragmatique et éthique*. Vuibert.
- Marx, K. (1950). *Le Capital*. Traduit par J. Roy de l'original publié en 1867. Éditions Sociales.
- Mesny, A. (2005). La méthode des cas et l'enseignement du management. *Cahier de recherche n° 05-07, HEC Montréal*.
- Miles, M., & Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck. Traduction de la 2ème édition américaine par Martine Hlady-Rispal.
- Mintzberg, H. (1990). Strategy Formation Schools of Thought. Dans J. Fredrickson, *Perspectives on Strategic Management*. New York : Harper Business.

- Mintzberg, H. (2009). *Managers Not MBAs : A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. Berrett-Koehler Publishers.
- Mintzberg, H., & Quinn, J. (1991). *The Strategy Process, Concepts, Contexts and Cases*. Prentice Hall.
- Mittal, A. (2008). *Cases in strategic management*. McGraw-Hill.
- Morandi, F. (2005). Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des enseignants. *Revue de Recherches en Éducation*, 35-50.
- Morin, E. (1977). *La Méthode. Tome 1 : La nature de la nature*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1986). *La Méthode. Tome 3 : La connaissance de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Édition du Seuil.
- Munari, A. (1994). Piaget et l'éducation. *Perspectives : Revue trimestrielle d'Éducation Comparée*, XXIV(1-2), 321-337. Consulté le 24 février 2014 sur le site : http://agora.qc.ca/documents/piaget--jean_piaget_et_leducation_par_alberto_munari.
- Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Prentice-Hall.
- Nicot, A.-M. (1997). L'intervention de conseil. Dans M.-J. Avenier, *La stratégie " chemin faisant "* (pp. 219-238). Paris : Economica.
- Nlemvo, F., & Witmeur, O. (2010, juin). Faut-il vraiment brûler les plans d'affaires ? *L'Expansion Entrepreneuriat*, 46-50.
- Noel, X., & Séricourt, P. (2003). Entrepreneuriat : à la recherche d'une instrumentation. Dans S. Marion, X. Noel, S. Sammut, & P. Séricourt, *Réflexions sur les outils et les méthodes à l'usage du créateur d'entreprise* (pp. 69-104). Éditions ADREG.
- Obrecht, J. (1999). Entrepreneurship education and training in France : A new challenge to the Universities. *University Robert Schuman, Strasbourg*.
- OECD. (2009). Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship. *Report by the OECD Working Party on SMEs and entrepreneurship*.
- Osigweh, C. (1989). Casing the case approach in management development. *Journal of Management Development*, 8(2), 41-57.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (éd. 3ème). Paris : Éditions Armand Colin.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco : Jossey Bass.
- Paradas, A. (1999). Réflexion sur l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat. *Actes du Premier Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*. « *Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils* » (pp. 287-295). Lille Nord - Pas de Calais : Pôle Universitaire Européen.

- Passarelli, A., & Kolb, D. (2003). Using experientiel learning theory to promote student learning and development in programs of education abroad. WP-11-03. *Departement or organisational behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University.*
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (éd. 2^a). California : Sage Publications.
- Paturel, R. (2008). La reprise d'entreprise, pratique majeure de l'entrepreneuriat de début du XXI^e siècle. Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 35-54). Presses de l'Université du Québec.
- Penrose, E. (1963). *The Theory of the Growth of the Firm*. Basil Blackwell : Oxford.
- Perruchoud, A., Girod Lehmann, B., & Surlémont, B. (2011). À l'école de l'entreprise : le cas Business Experience. *Entreprendre & Innover*, 3(11 - 12), 103-112.
- Perry, C., & Coote, L. (1994). Process of a Case Study Research Methodology : Tools for Management Development. *Papier présenté lors du conférence annuelle de l'Australian and New Zealand Association of Management*, 21-23 septembre, Coffs Harbour, Australie, pp. 547-567.
- Pettigrew, A. (2013). *The Awakening Giant (Routledge Revivals) : Continuity and Change in Imperial Chemical Industries*. Routledge.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. France : Editions Denöel.
- Piaget, J. (1967). *Logique et Connaissance Scientifique*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. France : Editions Denöel.
- Pichault, F. (1993). *Ressources humaines et changement stratégique : vers un management politique*. De Boeck Université.
- Plane, J. (2000). *Méthodes de recherche-intervention en management*. L'Harmattan.
- Plane, J. (2006). Recherche-intervention et innovations en management. Dans P. Roussel, & F. Wacheux, *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 139-157). De Boeck. 2^eème édition.
- Platt, J. (1992). Case Study' in American Methodological Thought. *Current Sociology*, 40(1), 17-48.
- Polère, C. (2012). *La prospective : les fondements théoriques Vol 1*. Grand Lyon prospective. Consulté le 8 Février 2014 sur le site : http://www.millenaire3.com/uploads/tx_reesm3/1_Prospective__fondements_180p.pdf.
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning : a conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 399-424.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (éd. 3^eème). Belgique : Éditions Mardaga.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

- Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot, *Avec Vygotski* (pp. 265-289). Paris : La Dispute.
- Rae, D., & Carswell, M. (2000). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning : the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education + Training*, 42(4), 220 - 228.
- Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning : a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3), 323-335.
- Raymond, L. (2002). Les déterminants de l'implantation d'un site Web dans les PME : le cas des agences de voyage. *Cahier de recherche de la Chaire de gestion stratégique des technologies de l'information, École des Hautes Études Commerciales de Montréal*, Consulté le 28 Juin 2013 sur le site : <http://neumann.hec.ca/chairegestioniti/cahiers/Cahierchaire0202.pdf>.
- Read, S., Dew, N., Sarasvathy, S., Song, M., & Wiltbank, R. (2009). Marketing Under Uncertainty : The Logic of an Effectual Approach. *Journal of marketing*, 7(3).
- Reix, R. (1995). Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise. *Revue Française de Gestion*(105), 17-28.
- Reuber, R., & Fischer, E. (1993). The Learning Experiences of Entrepreneurs. Dans N. Churchill, & et al, *Frontiers of Entrepreneurship Research* (pp. 234-245). Massachusetts : Center for Entrepreneurial Studies Babson College.
- Rey, A. (2013). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Reynolds, J. (1978). There's method in cases. *Academy of Management Review*, 3(1), 129-133.
- Rialp, A. (1998). El método del caso como técnica de investigación y su aplicación al estudio de la función directiva. *Ponencia presentada en el IV Taller de Metodología ACEDE*, 23-25 de abril, La Rioja, Espagne.
- Richard, J.-F. (1997). La résolution de problèmes. *Recherche en soins infirmiers*, Septembre(50), 47-54.
- Richomme-Huet, K., & Andria, A. (2012). L'Accompagnement Entrepreneurial des mampreneurs par leur propre réseau. *Actes du 2e rencontre entre acteurs des réseaux d'accompagnement et chercheurs : Régards croisés sur les pratiques d'accompagnement entrepreneurial*, (pp. 328-350). Montpellier.
- Ritzman, L., & Krajewski, L. (2010). *Management des opérations*. Paris : Pearson.
- Romm, T., & Mahler, S. (1991). The case study challenge : A new approach to an old method. *Management Education and Development*, 4(22), 292-301.
- Ronstadt, R. (1984). *Entrepreneurship*. Lord Publishing.
- Ronstadt, R. (1987). The educated entrepreneurs : A new era of entrepreneurial education is beginning. *American Journal of Small Business*, 11(4), 37-53.
- Ronstadt, R. (1988). The corridor principle. *Journal of Business Venturing*, 3(1), 31-40.

- Roy, B. (2000). L'aide à la décision aujourd'hui : que devrait-on en attendre ?. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 141-174). Vuibert - Colletion FNEGE.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Espagne : Universidad de Deusto.
- Sapienza, J.-H., & Grimm, C. (1997). Founder characteristics, start-up process, and Strategy/Structure variables as predictors of shortline railroad performance. *Entrepreneurship Theory & Practice*(22), 5-25.
- Saporta, B. (2003). Préférences théoriques, choix méthodologiques et recherche française en Entrepreneuriat : un bilan provisoire des travaux entrepris depuis dix ans. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2(1), 5-17.
- Saporta, B., & Verstraete, T. (1999). Réflexions pour une pédagogie de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des Universités françaises. Dans J. Fontaine, B. Saporta, & T. Verstraete, *Entrepreneuriat et enseignement : rôles des institutions de formation, programmes, méthodes et outils* (pp. 321-335). Lille : Actes du premier congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Novembre 1999.
- Sarasvathy, S. (2001). Causation and Effectuation : Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *The Academy of Management Review*, 26(2), 243-263.
- Savall, H., & Zardet, V. (2004). *Recherche en sciences de gestion : Approche qualimétrique*. Economica.
- Say, J. (1841). *Collection des principaux économistes. Tome 9*. Osnabrück : Otto Zeller.
- Say, J.-B. (2006). *Traité de politique économique I*. Paris : Economica.
- Schieb-Bienfait, N. (2000 (a)). Etat des reflexions actuelles sur l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. Dans T. Verstraete, *Histoire de l'entrepreneuriat* (pp. 133-148). Caen : EMS Management & Société.
- Schieb-Bienfait, N. (2000(b)). Du projet de création comme pratique pédagogique : témoignage autour d'une expérience. *Gestion 2000*, 123-148.
- Schmitt, C., & Bayad, M. (2008). L'entrepreneuriat comme une activité à projet. *ESKA Revue International de Psychosociologie*, 14.
- Schmitt, C. (1999). *La dynamique de la valeur : contribution à la création de valeur en P.M.E. par la notion de désordre*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion.
- Schmitt, C. (2004). La construction de la valeur : proposition d'une approche dialectique. *Revue Sciences de Gestion*(38), 105-132.
- Schmitt, C. (2005 (a)). *Université et entrepreneuriat. Une relation en quête de sens*. Paris : L'Harmattan.
- Schmitt, C. (2005 (b)). Quand savoir entreprendre, c'est savoir concevoir : réflexions autour de différentes expériences. *Colloque Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique*. Centre culturel international de Ceryse - La -Salle. .

- Schmitt, C. (2005 (c)). Le chercheur et le praticien en management : quel(s) lien(s) pour quelle(s) relation(s) ? *6e Congrès européen de sciences de systèmes, 19-22 septembre, Paris.*
- Schmitt, C. (2006 (a)). L'entrepreneur et le projet : réflexions critiques sur la recherche en entrepreneuriat. *Colloque Audencia Nantes-AIMS, Le projet dans l'action collective. Regards pluriels.*
- Schmitt, C. (2006 (b)). De la convergence de l'entrepreneuriat vers la notion de projet. Dans P. Lièvre, M. Lecoutre, & M. Traoré, *Management de projets, les règles de l'activité à projet* (pp. 125-135). Hermes/Lavoisier.
- Schmitt, C. (2007). La communication des savoirs pour l'action. Dans M.-J. Avenier, & C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 195-213). Paris : L'Harmattan.
- Schmitt, C. (2008 (a)). *Université et entrepreneuriat, Tome 2.* France : Presses Universitaires de Nancy.
- Schmitt, C. (2008 (b)). *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales.* Presses de l'Université de Québec.
- Schmitt, C. (2010). *La valeur des produits et des services en PME.* Suisse : Growth Publisher.
- Schmitt, C. (2012 (a)). IDÉO : une méthode pour aider l'entrepreneur à concevoir un scénario à partir d'une opportunité. Dans L.-J. Filion, C. Ananou, & C. Schmitt, *Réussir sa création d'entreprise sans business plan* (pp. 100-112). Paris : Groupe Eyrolles.
- Schmitt, C. (2012 (b)). Créer son futur pour agir au présent. Dans L.-J. Filion, C. Ananou, & C. Schmitt, *Réussir sa création d'entreprise : Sans business plan* (pp. 51-66). Paris : Groupe Eyrolles.
- Schmitt, C., & Bayad, M. (2008). « L'entrepreneuriat comme une activité à projet ». *ESKA Revue International de Psychosociologie*, (Vol. 14)..
- Schmitt, C., & Filion, L. J. (2010). Le réel expérimenté pour explorer la TPE : apports conceptuels et méthodologiques. *Revue Management & Avenir*, 30, 207-226.
- Schmitt, C., & Janssen, F. (2012). Regards critiques sur la recherche en entrepreneuriat : construction, évolution et tendances. *11e congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME.* Brest.
- Schmitt, C., Azoury, N., Nobile, D., Gómez, L., & Morua, J. (2012). Les situations entrepreneuriales pour aborder les pratiques entrepreneuriales. Dans C. Schmitt, & P. Lièvre, *Nouvelles perspectives en entrepreneuriat : de la pratique aux activités entrepreneuriales* (pp. 99-120). Nancy : Editions Universitaires de Lorraine.
- Schmitt, C., Bouslikhane, A., Majdouline, I., & Husson, J. (2009). Réflexions autour de l'entrepreneuriat : Pour une recherche basée sur le processus entrepreneurial. *Workshop sur " Les pratiques et les activités entrepreneuriales"*, Clermont-Ferrand. Mai 2009.
- Schmitt, C., Gallais, M., & Bourguiba, M. (2008). Aider l'entrepreneur à concevoir une vision. Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 175-192). Canada: Presses de l'Université de Québec.

- Schmitt, C., Gallais, M., & Fabbri, R. (2008). La situation entrepreneuriale : apports conceptuels et proposition méthodologique. *Journée de recherche : Entrepreneuriat et stratégie, Juillet 2008, Bordeaux*.
- Schmitt, C., Janssen, F., & Baldegger, R. (2009). Entrepreneuriat et économie. Dans F. Janssen, *Entreprendre : une introduction à l'entrepreneuriat* (pp. 49-63). De Boeck Université.
- Schmitt, C., Roux, K., Bayad, M., Bourguiba, M., Barbot, M.-C., & Delobel, B. (2005). Le chercheur et l'artisan : Quel(s) lien(s) pour quelle(s) relation(s) ? *Journée de Recherche sur l'Artisanat, Montpellier*.
- Schmude, J., Welter, F., & Heumann, S. (2008). Entrepreneurship research in Germany. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32(2), 289–312.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schon, D. (1994). The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. Dans L. B. Barnes, C. R. Christensen, & A. J. Hansen, *Teaching and the Case Method* (éd. 3ème, pp. 399-411). Harvard Business Review Press.
- Schön, D. (1997). Apprentissage organisationnel et épistémologie de la pratique. Dans J.-P. Dupuy, & P. Livet, *Les limites de la rationalité. Tome 1* (pp. 157 - 167). La Découverte.
- Schumpeter, J. (1998). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Payot. Traduction de l'original : Capitalism, Socialism and Democracy publié en 1942.
- Schumpeter, J. (1999). *Théorie de l'évolution économique*. Paris : Dalloz.
- Schwartz, P. (1991). *The art of the long view*. Doubleday.
- Schwebel, M., & Raph, J. (1976). *Piaget à l'école*. Paris : Denoël.
- Senicourt, P., & Verstraete, T. (2000). Apprendre à entreprendre : Typologie à quatre niveaux pour la diffusion d'une culture entrepreneuriale au sein du système éducatif. *Reflats et Perspectives, Tome XXXIX*(4).
- Seymour, R. (2012). *Handbook of Research Methods on Social Entrepreneurship*. Edward Elgar Publishing.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management Review*, 25, 217-226.
- Shapero, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. Dans C. Kent, D. Sexton, & K. Vesper, *Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Shapero, A. (1984). The entrepreneurial event. Dans A. Calvin, *The environment for entrepreneurship* (pp. 21-40). Lexington Books .
- Shapiro, B. (1984). An introduction to cases. *Harvard Business School*, Document no 9584-097.

- Shugan, S. (2006). Save Research—Abandon the Case Method of Teaching. *Marketing science (editorial)*, March–April, 5(2), 109–115.
- Simon, H. (1973). The structure of ill structured problems. *Artificial Intelligence*, 4(3-4), 181–201.
- Simon, H. (1995 (a)). Problem forming, problem finding and problem solving in design. Dans A. Collen, & W. Gasparski, *Design & Systems* (pp. 245-257). Transaction Publishers.
- Simon, H. (1995 (b)). Rationality in Political Behavior. *Political Psychology*, 16(1), 45-61.
- Simon, H. (2004). *Les sciences de l'artificiel*. France : Editions Gallimard. Škudienė, V. (2012). Case method education. Dans P. Ammerman, A. Gawel, M. Pietrzykowski, R. Rautkienė, & T. Williamson, *The case study method in business education* (pp. 9-24). Poznań (Pologne) : UNI-DRUK.
- Solomon, G., Duffy, S., & Tarabishy, A. (2002). The state of entrepreneurship education in the United States : A nationwide survey and analysis. *International Journal of Entrepreneurship education*, 1(1), 1-22.
- Solomon, G. T., Weaver, K. M., & Fernald, L. W. (1994). Pedagogical methods of teaching entrepreneurship : A historical perspective. *Simulation and Gaming*, 338-353.
- Solotareff, J. (2012). *Science et conscience. L'éclairage de la psychanalyse introspective de Paul Diel*. France : Éditions Ellébore.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Sage Publications.
- Stevenson, H., & Jarillo, J. (1990). A paradigm of entrepreneurship : entrepreneurial management. *Strategic Management Journal*, 11, 17-27.
- Stevenson, H., & Sahlman, W. (1987). Entrepreneurship : a process not a person, Working paper. *Harvard Business School*.
- Stewart Jr., W., Watson, W., Carland, J., & Carland, J. (1999). A proclivity for entrepreneurship : A comparison of entrepreneurs, small business owners, and corporate managers. *Journal of Business Venturing*, 14(2), 189–214.
- Stewart, K., & Winn, J. (1996). A new approach to case teaching. *Journal of Management Education*, 20(1), 48-59.
- Steyaert, C., & Hjorth, D. (2003). *New Movements in Entrepreneurship*. Edward Elgar Publishing.
- Stoeker, R. (1991). Evaluating and Rethinking The Case Study. *The Sociological Review*, 39(1), 88-112.
- Tellis, W. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, 3(2), Consulté le 18 Novembre sur le site : <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>.
- Teulier-Bourgine, R. (1997). La stratégie " chemin faisant ". Dans M.-J. Avenier, *Les représentations : médiations de l'action stratégique* (pp. 95-135). Paris : Economica.

- Teunkens, T. (2001). Méthode d'enquête basée sur la technique du Policy Delphi. *Working paper n. OA/04/001*, consulté le 8 Février 2014 sur le site : http://www.ua.ac.be/download.aspx?c=*SPIRE&n=17580&ct=012475&e=26820.
- Thompson, A., & Strickland, A. (1999). *Strategic Management: Concepts and Cases*. McGraw Hill.
- Timmons, J. (1999). *New Venture Creation*. Illinois : Fourth Edition.
- Tödting, F., & Wanzenböck, H. (2003). Regional differences in structural characteristics of start-ups. *Entrepreneurship & Regional Development : An International Journal*, 15(4), 351-370.
- Tounés, A. (2003). Un cadre d'analyse de l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. *Cahier de recherche n°03-69 du réseau Entrepreneuriat de l'AUF*.
- Tounés, A. (2006). L'intention entrepreneuriale des étudiants : le cas français. *La Revue des Sciences de Gestion*, 3(219), 57-65.
- Tourraine, A. (1999). *Sociologie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Toutain, O. (2010). *Apprentissage expérientiel et Métacognition dans l'éducation à l'entrepreneuriat*. France : Thèse de doctorale en Sciences de gestion. Université Jean-Moulin Lyon 3.
- Tremblay, M. (2008). L'identification collective d'opportunités : Comment utiliser le milieu pour générer de nouvelles occasions d'affaires. Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 159-174). Presse de l'Université du Québec.
- Tsoukas, H. (1989). The validity of idiographic research explanations. *Academy of Management Review*, 4(15), 551-561.
- Ulvoas, G., & Melle, D. (2008). Cas pédagogiques issus de l'expérience professionnelle du formateur. *Actes du 5e Colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Brest, 18-20 Juin*.
- Van de Ven, A. (1992). Suggestions for studying strategy process : A research note. *Strategic Management Journal*, 13(1), 169-188.
- Van de Ven, A., & Johnson, P. (2006). Knowledge for theory and practice. *The academy of management review*, 31(4), 802-821.
- Van Stappen, Y. (1989). *L'enseignement par la méthode des cas : nature et fonctions, techniques d'application, types d'apprentissage*. Cégep Joliette De Lanaudière .
- Vandangeon-Derumez, I. (1998). *La dynamique des processus de changement*. Thèse de doctorat, Université de Paris-Dauphine.
- Varela, F. J., & Shear, J. (1999). First person methodologies : What, Why and How ? *Journal of consciousness*, 1-14.
- Vázquez Villaseñor, F., López Monsalvo, C., & Schmitt, C. (2011). Articulación para la Dirección de una Mipyme : Uso del Método del Caso para el desarrollo empresarial. *II Congreso Internacional en México sobre las mipyme*, 7-9 de Septiembre, Guadalajara.

- Verstraete, T. (2000). L'entrepreneuriat : Un phénomène aux multiples formes d'expression. Dans T. Verstraete, *Histoire d'entreprendre* (pp. 12-20). Paris : Editions EMS Management & Société.
- Verstraete, T. (2002). *Essai sur la singularité de l'entrepreneuriat comme domaine de recherche*. Éditions de l'ADREG.
- Verstraete, T., & Fayolle, A. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4(1), 33-52.
- Verstraete, T., & Saporta, B. (2006). *Création d'entreprise et entrepreneuriat*. Editions de l'ADREG.
- Vesper, K., & McMullan, W. (1988). Entrepreneurship : Today Courses, Tomorrow Degrees ? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13(1), 7-13.
- Vesper, K. (1993). Entrepreneurship Education 1993. *Entrepreneurial Studies Center UCLA*.
- Vesper, K., & Gartner, W. (1997). Measuring the progress in entrepreneurship education. *Journal of Business Venturing*, 12(5), 403-421.
- Vinot, D. (2011). L'accompagnement à la recherche dans le cadre des recherches-interventions en sciences de gestion. *Projectica/Projectics/Projectique*, 2(8), 185-197.
- Von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick, *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme* (pp. 19-43). Éditions du Seuil.
- Vygotski, L. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans J.-P. Bronckart, B. Schneuwly, & L. Vygotski, *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-45). Delachaux & Niestlé.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherches en Gestion*. Edition Economica.
- Ward, T. (2004). Cognition, creativity and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*(19), 173–188.
- Watkins, W. (1982). *The Entrepreneurship and Entrepreneurship*. Ohio : National Center for Research in Vocational Education.
- Watzlawick, P. (1988 (a)). Les prédictions que se vérifient d'elles mêmes. Dans P. Watzlawick, *L'invention de la réalité* (pp. 109-130). Paris : Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P. (1988 (b)). Avec quoi construit-on des réalités idéologiques ?. Dans P. Watzlawick, *L'invention de la réalité* (pp. 223-266). Paris : Éditions du Seuil.
- Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Addison-Wesley.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. California : Sage.
- Weinberger, O. (1998). *Alternative Action Theory : Simultaneously a Critique of Georg Henrik Von Wright's Practical Philosophy*. Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Welter, F., & Lasch, F. (2008). Entrepreneurship Research in Europe : Taking Stock and Looking Forward. *Entrepreneurship Theory and practice*, 241-248.
- Werner, O., & Schoepfle, G. (1987). *Systematic Fieldwork* (Vol. 1). Newbury Park.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Éditions Gallimard. Traduit par Françoise Dastur de l'original publié en 1953.

www.univ-bejaia.dz/structures-d-appui?id=656, consulté en Janvier 2020.

Yashida, Y., Banning, K., & Cross, T. (1999). Use of the case method in management education. *Konodai Keizai Kenkyu*, 10(1), 19-33.

Yin, R. (1984). *Case Study Research : Design and Methods*. Sage Publications, édition originale.

Yin, R. (2003). *Case Study Research : Design and Methods* (éd. 3ème). SAGE Publications.

Zeithaml, C., & Rice, G. (1987). Entrepreneurship/small business education in American universities. *Journal of Small Business Management*, 5(1), 44-50.

Zoltan, A., & Audretsch, D. (2003). " Innovation and technology change ". Dans A. Zoltan, & D. Audretsch, *Handbook of Entrepreneurship Researcher* (pp. 55-79). Dordrecht : Kluwer.

Liste de figures

Figure 1 : Articulation des composants de recherche	17
Figure 2 : Articulation de la recherche	23
Figure 3 : Organisation de la partie 1	27
Figure 4 : Organisation du chapitre 1	30
Figure 5 : Interaction entre les environnements internes et externes.....	36
Figure 6 : Notion globalisante de l'entrepreneuriat	38
Figure 7 : Illustration du Modèle de Krueger	44
Figure 8 : Illustration de la dissonance cognitive du point de vue des établissements d'enseignement.....	59
Figure 9 : La relation présent/futur : d'une logique linéaire à une logique inversée et récursive.....	64
Figure 10 : La place de l'entrepreneur dans les démarches de construction du futur : entre conception et évaluation	66
Figure 11 : Les trois piliers de l'enseignement de l'entrepreneuriat par le processus.....	68
Figure 12 : La place de la problématisation dans la situation entrepreneuriale.....	71
Figure 13 : Composants de la Méthode des Cas	85
Figure 14 : Processus d'application de la Méthode des cas.....	87
Figure 15 : Illustration du processus de formalisation et contextualisation du projet entrepreneurial dans le cadre de la recherche-intervention.....	92
Figure 16 : Articulation de repères méthodologiques pour aborder les expériences entrepreneuriales.....	95
Figure 17 : Illustration de la place du cas dans la construction de l'apprentissage en double boucle	99
Figure 18 : Présentation des trois temps de la démarche Business Unit.....	106
Figure 19 : Intégration du cadre conceptuel.....	107
Figure 20 : Déroulement de la méthodologie de recherche.....	112
Figure 21 : Mise en marche de la recherche.....	114
Figure 22 : Illustration de l'analyse de données.....	115

Liste de tableaux

Tableau 1 : Les éléments les plus communs dans les définitions du terme « entrepreneur...34

Tableau 2 : Les notions de méthode des cas, de méthodologie des cas et d'étude de cas...79

Tableau 3 : Définition de méthode et méthodologie 80

Tableau 4 : Variables de l'intention entrepreneuriale.....119

Liste de graphiques

Graphique 1 : Participation des étudiants à l'étude de recherche..... 109

Graphique 2 : Répartition des porteurs de projet par axe de formation.....101

Graphique 3 : Influence des variables sur l'intérêt de construire un projet entrepreneurial....120