

La place de la formation à l'entrepreneuriat dans les écoles de management : une analyse lexicométrique des outils de communication

Vincent Lecorche, Véronique Schaeffer

Université de Strasbourg - CNRS - BETA

vincent.lecorche@etu.unistra.fr

schaeffer@unistra.fr

Résumé :

Les écoles de gestion accordent une place croissante à l'entrepreneuriat dans leurs programmes de formation. Nous distinguons dans la formation à l'entrepreneuriat le développement de l'esprit d'entreprise orienté vers la création d'entreprises et le développement de l'esprit d'entreprendre qui est relatif au développement d'aptitudes comportementales à l'entrepreneuriat dans des contextes qui ne se limitent pas à la création d'entreprise. Malgré cette évolution, il est reproché aux écoles de gestion de former des dirigeants d'entreprises peu créatifs et mal préparés à appréhender des situations nouvelles et complexes. L'objectif de cet article est d'apprécier la capacité des écoles de gestion à faire évoluer leurs modèles de formation, en caractérisant la place effectivement donnée à la formation à l'entrepreneuriat dans les écoles de gestion, à travers une analyse lexicométrique de brochures et curriculums d'une sélection des vingt-cinq Masters of Business Administration (MBAs) les plus réputés au niveau international. Nous montrons que la formation à l'entrepreneuriat n'est pas centrale dans la communication des MBAs qui mettent plutôt en avant les opportunités d'évolution de carrière au sein de grandes entreprises multinationales. Une analyse par zone géographique, montre que la formation à l'esprit d'entreprendre est plus présente dans les formations américaines qu'européennes, qui associent

essentiellement l'entrepreneuriat à la création d'entreprise. Une analyse par rang, montre que la formation à l'esprit d'entreprendre est également plus présente dans les 10 premiers MBAs du classement, que dans les 10 suivants, qui présentent un lexique plus formel et administratif.

Mots-clés : école de gestion, esprit d'entreprise, esprit d'entreprendre, entrepreneuriat, MBA

INTRODUCTION

Les écoles de management, les écoles d'ingénieur et les universités accordent depuis les années 80, une place croissante à l'innovation et à l'entrepreneuriat dans les programmes de formation (Gibb, 1992). Sur tous les continents, cette évolution est encouragée au niveau politique, l'innovation et l'entrepreneuriat étant vus comme des facteurs de dynamique économique et de création d'emploi (Smith, Collin, Hannon, 2006, Mustar, 2009, Small Business Act, Commission Européenne). Elle répond également à un regain d'intérêt des étudiants pour les carrières entrepreneuriales (Gladwin, Kennelly, 1995).

D'abord comprises comme le développement de compétences utiles à la création d'entreprise, les approches de l'éducation à l'entrepreneuriat se sont élargies à l'acquisition de capacités entrepreneuriales axées sur le développement de la personne (Ball, 1989 ; Verstraete et Fayolle, 2005 ; Surlemont et Kearney, 2009). Dans la première approche, l'objectif est de développer l'esprit d'entreprise, par une sensibilisation aux carrières entrepreneuriales, le développement de compétences techniques nécessaires à la création d'entreprises, le développement de l'aptitude à identifier et à exploiter les opportunités entrepreneuriales (Gartner, 1993, Aldrich 1999). Dans cette optique, de nombreuses écoles de management ont développé des programmes de formation à l'entrepreneuriat et ont créé des centres d'entrepreneuriat, des incubateurs, des pépinières d'entreprise et des dispositifs d'accompagnement (Gibb, 1992, Verzat, Fayolle, 2013).

Dans la deuxième approche, la formation à l'entrepreneuriat vise à développer un esprit d'entreprendre en favorisant l'aptitude des individus à être entrepreneurs dans des contextes

qui ne sont pas nécessairement liés à la création d'entreprises, en développant des valeurs, des attitudes et un comportement favorables à l'acceptation de la nouveauté, de l'innovation, de la prise de risque, de l'esprit critique, de nouvelles manières d'appréhender les problèmes qui peut s'exprimer dans des organisations existantes ou hors du contexte professionnel (Léger-Jarniou, 2008, Verzat, 2011). Pour Eric Cornuel (2013) directeur général de l'European Foundation for Management Development, la capacité à faire face à l'incertitude est une qualité majeure que doivent développer les futurs dirigeants d'entreprise à travers la formation qui leur est donnée dans les écoles de management.

Développer l'esprit d'entreprendre n'est pas une condition suffisante pour stimuler le désir de création d'entreprise, mais semble cependant constituer une condition nécessaire pour former des managers capables de répondre aux défis de la direction d'entreprise dans une économie mondialisée où les entreprises sont amenées à se repositionner et à se repenser en permanence (Adler, 2011, Verzat, Fayolle, 2013). Du fait de la forte proximité entre le monde des affaires et les écoles de management, ainsi que du montant important que les entreprises et les institutions investissent dans les formations proposées, une attention importante se porte sur les défis soulevés par ces changements sur la formation au management et aux affaires (Friga, Bettis, Sullivan, 2003). Des reproches ont été adressés aux écoles de management et notamment à leurs programmes phares, les MBAs, de mal préparer leurs futurs diplômés à appréhender des situations nouvelles, à faire preuve d'esprit critique et de créativité et à repositionner les entreprises dans lesquelles ils exercent leurs responsabilités dans une économie mondialisée en évolution rapide (Mintzberg, 2004, Garvin, 2007, Roglio, Light, 2009, Datar, Garvin, Cullen, 2011, Aguinis et al, 2014).

Si les critiques adressées à la formation des managers, par les milieux professionnels notamment, plaident pour une évolution des modes de formation, un ensemble de facteurs tels que les accréditations, les classements et l'implication des anciens élèves semblent être des facteurs de rigidité qui freinent l'adaptation des écoles et l'évolution des formations. Au-delà des discours critiques, l'objectif de cet article est d'identifier les facteurs de frein au changement des formations dans les écoles de management, par l'influence des discours dominants et la place donnée à l'entrepreneuriat dans la formation des managers. Nous effectuons une analyse lexicométrique des outils de communication élaborés par les écoles elles-mêmes et des contenus des cursus de formation. Nous nous focalisons plus

particulièrement sur les MBAs qui sont les programmes phares des écoles de management et dont le nombre de diplômés est en augmentation constante depuis plusieurs dizaines d'années.

1 LA FORMATION À L'ENTREPRENEURIAT DANS LES ÉCOLES DE GESTION : UNE REVUE DE LITTÉRATURE

Les critiques adressées à la manière dont les écoles de management forment les futurs dirigeants émanent de plusieurs sources et plaident en faveur d'une évolution des formations afin de favoriser le développement de l'esprit d'entreprendre (2.1). Cependant, les parties prenantes de la formation dispensée par les écoles sont nombreuses et induisent un ensemble de rigidités qui inhibent cette évolution (2.2).

1.1 FORMER DES MANAGERS À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

1.1.1 Diriger dans un environnement turbulent

Développer la capacité des futurs dirigeants d'entreprise à travers la formation qui leur est donnée dans les écoles de management est un défi majeur pour les formations au management et au monde des affaires (Cornuel, 2013). Elle suppose que les dirigeants possèdent un esprit critique, qui leur permet d'appréhender et d'analyser des problèmes nouveaux qui requièrent des solutions différentes de celles qui ont été appliquées ailleurs ou à un autre moment (Clarke, Clegg, 2000, Aguinis et al, 2014). La nécessité de renforcer la créativité et l'innovation dans les enseignements des écoles de management est un souhait des professionnels, et identifié par eux comme l'un des quatre challenges majeurs pour l'avenir des MBAs (Graduate Management Admission Council, 2013).

L'aptitude des managers à faire face à des situations renouvelées et à être créatifs dans les solutions apportées relève d'un comportement fondé sur une disposition qui est l'esprit d'entreprendre. Pour Verzat et Fayolle (2013), "l'esprit d'entreprendre est utile dans beaucoup de carrières et d'activités dans lesquelles on a besoin d'acteurs de changement, de forces de proposition, d'innovateurs, d'esprits critiques, créatifs et pragmatiques à la fois". L'esprit d'entreprendre est une aptitude entrepreneuriale, qui n'est pas associée uniquement à la création d'une entreprise, mais dans une vision plus large, il correspond à une manière de voir les choses, de prendre des initiatives, de s'adapter au changement et d'expérimenter de

nouvelles solutions face à des problèmes (Léger-Jarniou, 2008). Il se fonde sur des valeurs telles que l'engagement dans l'action, la confiance en soi, le fonctionnement en réseau, la manière de réagir face à des problèmes, sur des attitudes telles que la recherche d'opportunités, le goût de l'autonomie et de la responsabilité et sur des manières de penser et de réagir (Verzat, 2011, Verzat, Fayolle, 2013). Le développement de l'esprit d'entreprendre se fait par la pratique, à partir de l'expérience, de processus d'essais-erreurs, d'interactions entre apprenants, qui permettent de développer progressivement des attitudes favorables à la prise d'initiative et conduisent à développer des sentiments de compétence (Léger-Jarniou, 2008, Heinonen, Poikkijoki, 2006).

Face à l'engouement pour les modèles entrepreneuriaux et face aux critiques adressées à la manière de former les futurs diplômés, les écoles de gestion sont incitées par les praticiens à développer cet esprit d'entreprendre chez les futurs managers. Les écoles de gestion, du fait de leur positionnement unique, de leurs réseaux auprès des grandes entreprises internationales et de leurs dirigeants, et des multiples nationalités de leurs promotions, possèdent une ouverture susceptible de constituer les bases de conditions favorables pour accroître leur capacité à prendre conscience du besoin d'adaptation des formations au management, ainsi que pour connaître l'existence de modèles de formation alternatifs et susciter l'évolution de leurs modèles de formation (Greenwood, Suddaby, 2006).

Dans cette optique de changement institutionnel, les écoles de gestion pourraient enrichir la formation à l'esprit d'entreprendre de compétences dépassant celles de l'entrepreneur traditionnel, pour former des entrepreneurs institutionnels capables de gérer les relations avec les représentants de l'état ou l'opinion publique. Ces acteurs pourraient générer des effets économiques de développement et de réforme plus intenses en accompagnant le changement institutionnel au-delà du changement de leurs propres organisations (Li, Feng, Jiang, 2006).

1.1.2 L'intérêt porté aux cas de Stanford et du MIT : l'importance du contexte

Les cas de Stanford et du MIT ont suscité beaucoup d'intérêt dans la littérature consacrée à l'entrepreneuriat, car ils constituent deux modèles d'écosystèmes entrepreneuriaux dynamiques de réputation internationale ayant produit de nombreux diplômés créateurs d'entreprises et caractérisés par de fortes interactions entre grandes entreprises et start-ups (Saxenian, 1994). Eesley et Miller (2012) analysent l'ensemble des activités de l'université,

et pas uniquement le MBA, à partir d'une série de données collectées auprès d'anciens élèves, d'enseignants et de personnels de l'université. Leur analyse montre qu'un tiers des diplômés de Stanford se sentent entrepreneurs, un tiers a créé une entreprise ou participé à la création d'une entreprise et la moitié a choisi Stanford pour cette raison. L'éducation à l'esprit d'entreprise est fondamentale et prépondérante, même si la formation à l'esprit d'entreprendre est présente aussi. L'université a la responsabilité de créer un environnement favorable à l'entrepreneuriat et à l'acquisition de l'esprit d'entreprise, L'environnement entrepreneurial de l'université, la recherche, les groupes d'étudiants, le réseau des anciens élèves et le centre de carrière de l'école sont les facteurs principaux d'incitation à l'entrepreneuriat par les diplômés, tandis que les cours sur l'entrepreneuriat, les études de cas, les aides à l'investissement (esprit d'entreprise) apparaissent peu incitatifs.

Selon Roberts, Murray et Kim (2015) qui évaluent l'approche de l'entrepreneuriat et de l'innovation au MIT de façon similaire à l'étude menée à Stanford, l'innovation n'est pas traitée en tant que telle, mais comme une composante de l'entrepreneuriat. Un tiers des diplômés se sentent entrepreneurs, un quart d'entre eux a créé ou participé à la création d'une entreprise, et la moitié a participé au développement d'un nouveau produit dans une entreprise. La recherche académique est une source fondamentale d'idées, d'innovations et crée un environnement favorable à l'entrepreneuriat. Plus que dans le cas de Stanford qui met l'accent sur la formation à l'esprit d'entreprise, l'approche de la formation à l'entrepreneuriat comprend à la fois l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre et se fonde sur un équilibre entre connaissance théorique et pratique, le travail en équipes et la collaboration interdisciplinaire. Par ailleurs, la dimension sociale de l'entrepreneuriat est une valeur forte de l'éducation entrepreneuriale au MIT, qui n'apparaît pas à Stanford.

Ces deux cas emblématiques montrent que la culture entrepreneuriale propre aux écoles et aux écosystèmes entrepreneuriaux dans lesquels elles sont insérées influence leur approche de la formation à l'entrepreneuriat. En dehors des cas exemplaires de Stanford et du MIT, les écoles de gestion sont critiquées pour garder une culture majoritairement élitiste et des méthodes pédagogiques peu favorables au développement de l'esprit d'entreprendre et plus généralement à l'entrepreneuriat (Verzat, 2009, Datar, Garvin, Cullen, 2011, Aguinis et al, 2014), notamment en France où les attitudes et les perceptions de l'entrepreneuriat semblent moins positives qu'aux Etats-Unis par exemple (Carayannis et al, 2003). Outre ces aspects culturels, les écoles de gestion connaissent des facteurs d'inertie qui inhibent l'évolution des

formations au management vers le développement d'une plus grande capacité entrepreneuriale de leurs diplômés.

1.2 LES FACTEURS D'INERTIE DES PROGRAMMES DE FORMATION

Les classements des formations diffusés par la presse sont un des facteurs introduisant une inertie dans le système. Ils sont régulièrement remis en question en termes de critères et de méthodologie et sont accusés d'inciter les écoles de management à tendre vers un standard satisfaisant les critères sur les lesquels se basent les classements tandis que la qualité de la formation devient un objectif secondaire. Malgré ces critiques, il est fortement conseillé aux écoles de management d'y participer, car ils apparaissent comme des facteurs importants de leur réputation et du choix des étudiants (Peters, 2007, Ray, Jeon, 2008, Bradshaw, 2007). Ainsi l'évaluation de ces dispositifs de formation est biaisée, mais à défaut d'autres méthodologies, elle impose aux écoles de management un modèle à suivre pour obtenir de bons résultats. Les écoles se focaliseraient davantage sur leur image que sur les contenus de leurs programmes (Gioia, Corley, 2002), et seraient plus attentives à la perception par les étudiants des débouchés professionnels qu'à leur mission primaire d'éducation (Morgenson, Nahrgang, 2008). Ce comportement serait auto-entretenu par le fait que les organisations doivent, pour survivre, convaincre de leur légitimité en se conformant au moins en apparence à ce que les institutions définissent pour leur environnement spécifique (Battilana, Casciaro, 2012).

Les diplômés des écoles de management, qui entretiennent des liens étroits avec celles-ci, constituent également un facteur de rigidité. Leur grand nombre, notamment pour les MBAs (Mintzberg, 2004), et le fort engagement des anciens élèves pour leur propre école (Elsbach, Kramer, 1996) contribuent à la reproduction dans le temps des programmes proposés, orientés vers la formation d'analystes de haut niveau, plutôt que de managers et de décideurs réfléchis (Roglio, Light, 2009). Les réseaux très structurés de contacts formels et informels des MBAs affecteraient ainsi les initiations et adoptions de changements (Battalina, Casciaro, 2012).

La place importante donnée aux activités de recherche des enseignants, par les classements et les accréditations, est également mise en cause dans les critiques adressées aux écoles de management et particulièrement aux MBAs. En effet, l'évaluation du processus de création de connaissances dans le monde académique repose sur une évaluation par les pairs et ne se fonde pas sur des critères de performance opérationnelle de ces connaissances (Trieschmann, Dennis, Northcraft, Nieme, 2000, Aguinis et al, 2011). La déconnexion entre la recherche en

gestion menée dans les écoles de gestion et la pratique a suscité de nombreux débats quant à la pertinence de la reconnaissance académique du corps enseignant comme indicateur de qualité des formations délivrées par les écoles de gestion (Mintzberg, 2004, Pfeffer et Fong, 2002). Le manque de lien des enseignants avec la pratique est souligné et lié à la responsabilité qu'auraient de ce fait les écoles de management dans des scandales corporatifs mettant en cause l'éthique et les valeurs morales des dirigeants impliqués (Bennis, O'Toole, 2005, Akrivou, Bradbury-Huang, 2015).

Par ailleurs, les écoles de management, et les formations MBAs, en tant qu'acteurs institutionnels, sont aussi confrontées à un paradoxe. En effet, les acteurs ont été formés et évoluent dans le contexte dont ils sont censés provoquer le changement, ce qui inhibe leur capacité à envisager d'autres modèles. Si l'on s'en réfère aux théories de l'apprentissage organisationnel qui montrent que le changement résulte d'un processus d'apprentissage qui s'enclenche lorsque les stratégies habituelles ne permettent plus d'atteindre les objectifs, on peut penser que le niveau de performance atteint n'est sans doute pas encore suffisamment bas pour générer la motivation et la prise de conscience nécessaire à la création d'une dynamique entrepreneuriale institutionnelle dans laquelle s'inscrirait l'évolution des modèles de formation (Greenwood, Suddaby, 2006).

Ainsi, nous avons d'un côté une demande d'évolution des formations émanant des milieux professionnels et des instances politiques qui poussent à développer la formation à l'entrepreneuriat et d'un autre côté des facteurs de rigidité liés à des stratégies guidées par les critères utilisés dans les classements et dans les systèmes d'accréditation. Nous avons cherché à apprécier de manière objective la place effectivement donnée à l'entrepreneuriat à travers la communication des écoles elles-mêmes sur les formations qu'elles proposent aux futurs acteurs de la direction des entreprises.

2 MÉTHODOLOGIE

2.1 PRÉSENTATION DES DONNÉES

Pour analyser la place donnée à la formation à l'entrepreneuriat dans la formation des écoles de management nous avons choisi de nous focaliser sur leur programme phare qu'est le MBA. Du fait de son format et des publics qu'ils visent, le MBA se prête bien au développement de l'esprit d'entreprendre : il concentre sur une période courte un enseignement

multidisciplinaire de management d'entreprise pour des profils d'étudiants très variés. Il forme en cela des généralistes multi-compétents, caractéristique principale des bons dirigeants et des bons entrepreneurs (Lazear, 2004). Le format du MBA est propice à tester des méthodes pédagogiques adaptées, et au fil des années par les retours des étudiants, des enseignants, des entreprises, améliorer les méthodes, approches, compétences ou curriculums. Il est reproché aux MBAs de former des administrateurs et non des entrepreneurs, faisant d'eux des diplômés insuffisamment préparés à gérer l'ambiguïté, à être créatifs, à laisser place à l'intuition et à la capacité de jugement dans leurs modes de management (Chusimir, 1988, Mintzberg, 2004, Déry, Mailhot, Schaeffer, 2007), alors que les situations rencontrées sont sans cesse renouvelées dans un monde en évolution rapide. Les formations de MBA sont au cœur des débats sur l'évolution de la formation des managers. Elles constituent par conséquent un terrain d'étude intéressant pour apprécier l'évolution des pratiques pédagogiques dans la formation des managers.

Nous avons choisi de nous pencher sur les vingt-cinq MBAs les plus réputés au niveau international. Ils constituent des idéaux types au sens de Yin (1994). Nous avons sélectionné les quatre classements internationaux les plus consultés, publiés par le Financial Times, The Economist, Bloomberg Businessweek et Forbes (cf tableau 2) tout en étant conscients de leurs imperfections (Gioia, Corley, 2002; Peters, 2007; Bradshaw, 2007; Navarro, 2008). Cependant, notre objectif n'était pas d'établir une liste indiscutable des vingt-cinq meilleurs MBAs, mais de sélectionner un ensemble de formations bénéficiant de la meilleure réputation internationale évaluée sur la base des mêmes critères et constituant ainsi un ensemble homogène permettant de mener une analyse lexicométrique significative et représentative.

Classement des vingt-cinq MBAs sélectionnés pour l'analyse lexicométrique							
MBAs	Pays	Financial Times	The Economist	Bloomberg Businessweek	Forbes	Moyenne	Rang
Harvard	Etats-Unis	1	4	1	2	2,0	1
INSEAD Paris	France	4	8	3	1	4,0	2
Chicago (Booth)	Etats-Unis	9	1	2	6	4,5	3
Stanford	Etats-Unis	4	13	7	1	6,3	4
Wharton (Pennsylvania)	Etats-Unis	3	10	5	7	6,3	5
Kellogg (Northwestern)	Etats-Unis	14	3	3	6	6,5	6
Columbia	Etats-Unis	6	12	6	4	7,0	7
London BS	Royaume-Uni	2	24	2	1	7,3	8
IESE (Navarra)	Espagne	7	14	7	2	7,5	9
Haas (Berkeley)	Etats-Unis	10	6	9	8	8,3	10
HEC Paris	France	16	5	10	3	8,5	11
MIT Sloan (Massachusetts)	Etats-Unis	8	15	4	9	9,0	12
IE university	Espagne	12	17	4	5	9,5	13
Tuck (Dartmouth)	Etats-Unis	23	3	14	5	11,3	14
Yale	Etats-Unis	17	19	11	11	14,5	15
IMD	Suisse	20	32	5	2	14,8	16
Fuqua (Duke)	Etats-Unis	21	20	8	12	15,3	17
Esade	Espagne	19	21	11	10	15,3	18
Darden (Virginia)	Etats-Unis	32	2	12	16	15,5	19
Anderson (UCLA)	Etats-Unis	25	9	13	17	16,0	20
Leonard Stern (New York)	Etats-Unis	18	11	24	18	17,8	21
Cornell (Johnson)	Etats-Unis	28	23	16	10	19,3	22
Cambridge (Judge)	Royaume-Uni	13	61	8	3	21,3	23
SDA Bocconi (Milan)	Italy	26	50	12	4	23,0	24
Oxford (Saïd)	Royaume-Uni	22	77	6	7	28,0	25

NB : sur la base des classements publiés en 2015

Tableau 1 – Classement des vingt-cinq MBAs sélectionnés pour l'analyse lexicométrique

Pour établir un classement unique, nous ne considérons que les MBAs qui figurent simultanément dans les quatre classements. Nous calculons leur rang moyen, puis nous les classons en fonction de cette moyenne. Nous retenons ainsi 15 formations situées aux Etats-Unis et 10 en Europe.

Nous avons focalisé notre travail sur les brochures de présentation des vingt-cinq MBAs sélectionnés. Ils constituent un outil marketing fondamental et représentent un exercice lexical délicat. Les responsables les élaborent en faisant figurer les principaux messages sur les contenus de la formation, les débouchés, les conditions de travail, les fondamentaux et la

différenciation par rapport aux concurrents. Elles s'adressent aux étudiants, mais aussi à l'ensemble des autres parties intéressées : entreprises, anciens élèves, médias, communautés éducatives.

En complément de cette approche, nous avons considéré le classement « Top MBAs for entrepreneurship » 2016 publié par le Financial Times. Les critères utilisés figurent dans le tableau 3. Ils relèvent quasiment exclusivement de critères considérant la formation à l'entrepreneuriat comme le développement de l'esprit d'entreprise.

Critères de classement du Financial Times
Le pourcentage de diplômés de l'année 2012 qui ont créé une entreprise
L'aide apportée par l'école de management pour sécuriser le financement
L'aide apportée par le réseau d'anciens élèves pour sécuriser le financement
Le pourcentage des entrepreneurs qui ont réussi à rassembler au moins un tiers des fonds propres auprès de financeurs privés
Le pourcentage de femmes parmi les diplômés de 2012 qui ont créé une entreprise
Le pourcentage d'entrepreneurs pour lesquels l'entreprise qu'ils ont créée est leur source principale de revenus
L'impact de l'école de management sur la motivation des entrepreneurs à créer leur entreprise
L'aide de l'école à recruter des personnes clefs
L'aide de l'école de management pour démarrer l'activité
Le pourcentage d'entreprises démarrées en 2014 et avant, et qui sont toujours en activité fin 2015

Tableau 2 – Critères de classement du Financial Times selon la modalité entrepreneuriale

Parmi les vingt-cinq MBAs que nous avons retenus dans notre classement, dix-huit figurent dans le classement des MBAs formant le mieux à l'entrepreneuriat proposé par le Financial Times. Notre classement comprend donc bien des MBAs considérés comme très entrepreneuriaux au niveau international, mais il ne s'y limite pas car les critères retenus traduisent une vision de la formation à l'entrepreneuriat focalisée sur le développement de l'esprit d'entreprise. Notre objectif est d'appréhender également la formation à l'esprit d'entreprendre.

2.2 L'ANALYSE LEXICOMÉTRIQUE

Afin d'évaluer objectivement la place de la formation à l'entrepreneuriat dans la présentation des formations de MBA par les écoles qui les portent, nous avons réalisé une analyse lexicométrique des brochures et des curriculums qui présentent le contenu des formations, à l'aide du logiciel Iramuteq. Nous avons identifié dans la littérature des champs sémantiques

qui permettaient de caractériser les projets pédagogiques orientés vers le développement de l'esprit d'entreprise et de l'esprit d'entreprendre. Les objectifs affichés dans le développement de l'esprit d'entreprise sont la création d'entreprise, l'identification d'opportunités, l'ouverture à un réseau de partenaires, le développement d'affaires, tandis que dans le développement de l'esprit d'entreprendre l'accent est plus mis sur le développement personnel, la créativité, la confiance en soi, la prise de risque, l'engagement dans l'action, sans faire explicitement référence à la création d'entreprise (Fayolle, Gailly, 2008, Surlemont, Kearney, 2009, Lackeus, 2015).

Pour élaborer le corpus de texte issu des brochures de présentation, nous avons pris en compte les ajustements suivants. Un MBA n'avait pas de brochure. Nous avons donc finalisé un corpus de brochures homogène et représentatif de vingt-quatre MBAs, dont quatorze américains et dix non-américains. Quatre MBAs fournissaient un curriculum trop partiel ou ne fournissaient pas de curriculum, ils ont donc été exclus. Nous avons finalisé un corpus des curriculums homogène et représentatif de vingt MBAs, dont dix américains et dix non-américains. Le tableau 3 donne les caractéristiques principales de ces deux corpus.

Statistiques des corpus	Brochures	Curriculums
Nombre de textes	24	20
Nombre d'occurrence	70664	204647
Nombre de formes	6128	8292
Nombre d'hapax	2893	3340

Tableau 3 - Caractéristiques des deux corpus de textes

Nous avons étudié séparément ces deux corpus. L'analyse des corpus a été réalisée en trois temps :

- (1) Nous avons analysé la nature des projets pédagogiques, par une analyse de similitudes (ADS) basée sur la quantification des cooccurrences de termes dans des segments de texte, puis par une classification selon la méthode de Reinert (CHD) regroupant les termes par classe selon la proximité lexicale des segments de texte auxquels ils appartiennent. Afin de vérifier la cohérence entre les brochures et le contenu des formations, nous avons mené cette analyse globale sur les brochures ainsi que sur les curriculums.
- (2) Nous avons conduit une analyse par formes spécifiques relatives aux notions de compétences et capacités entrepreneuriales sur le corpus des brochures, en qualifiant

les formes lexicales selon des champs sémantiques reliés soit à l'esprit d'entreprise, soit à l'esprit d'entreprendre. Cette analyse quantifie la fréquence relative de ces deux champs sémantiques dans le corpus.

- (3) Nous avons analysé le corpus des brochures en fonction des zones géographiques et des rangs de classement, par une analyse factorielle des correspondances (AFC) fondée sur les variables du tableau 4.

Variables	Signification	Modalités
GEO	Cette variable permet de distinguer les MBAs localisés aux Etats-Unis et ceux localisés en dehors des Etats-Unis	USA et Europe
RANK	Cette variable permet de distinguer les MBAs selon leur rang en référence à notre classement	1 à 25
RK1-10	Cette variable identifie les MBAs classés du rang 1 au rang 10 de notre classement	1 à 10
RK10-20	Cette variable identifie les MBAs classés du rang 11 au rang 20 de notre classement	10 à 20
TOP3	Cette variable identifie les trois premiers MBAs de notre classement	1 à 3
BOT	Cette variable identifie les trois derniers MBAs de notre classement	23 à 25

Tableau 4 – Variables et modalités utilisées pour l'AFC

3 LES RÉSULTATS

3.1 LA FRÉQUENCE DES FORMES : LES OPPORTUNITÉS DE CARRIÈRE MISES EN AVANT

Nous avons identifié les 50 formes lexicales ayant les fréquences d'apparition les plus importantes dans les corpus des brochures et des curriculums (annexe 1). Elles représentent le socle commun du corpus qui définit la nature du projet de formation. La fréquence des formes lexicales traduit la nature du message dominant que les écoles véhiculent quant à leur formation.

Fréquences d'apparition	Formes lexicales dans le corpus des brochures
+ de 400	MBA, business, student, program
251 à 400	school, year, career, management, course, experience, global, world
151 à 250	learn, leadership, international, work, time, opportunity, degree, class, admission, company
101 à 150	market, tuck, alumni, university, study, faculty, skill, offer, professional, finance, network, club, campus, leader, include, community, application, program, academic, help, first, project, elective, graduate, develop, full, lead, curriculum

Tableau 5 - Les 50 formes lexicales les plus fréquentes dans les brochures

Dans le corpus des brochures (tableau 5), les formes lexicales supérieures à 350 occurrences montrent que la communication se focalise principalement sur le monde des affaires et les étudiants, véhiculant le message que le MBA prépare les étudiants au monde des affaires. Les formes présentant de 251 à 350 occurrences constituent également un ensemble pleinement significatif, en cohérence avec l'esprit dans lequel sont effectués les principaux classements de MBAs qui retiennent comme critère fondamental l'augmentation de salaire que permet l'obtention du diplôme et l'ouverture internationale. Le message véhiculé est que les MBAs offrent des opportunités de carrières en un temps réduit, grâce à un programme organisé par une école réputée, dans un contexte international, où les cours revêtent une importance fondamentale. Le troisième ensemble de formes lexicales exprime la volonté de former des managers internationaux, conscients des enjeux d'une économie mondialisée et capables d'affirmer leur leadership au sein de grandes entreprises. On retrouve là l'esprit véhiculé par les critères utilisés par les organismes certificateurs. Le dernier champ lexical présente les MBAs comme des formations sélectionnant les meilleurs étudiants au sein d'écoles reconnues, pour leur donner des compétences, un diplôme et les ouvrir à un réseau. Il ressort globalement de cette analyse que le cœur du message véhiculé par les brochures ne s'articule pas autour des notions d'entrepreneuriat et d'innovation, mais est en cohérence avec les critères des classements et des organismes certificateurs.

Fréquences d'apparition	Formes lexicales dans le corpus des curriculums
+ de 1000	business, student, market, management
601 à 1000	strategy, offer, spring, financial, fall, develop, understand
501 à 600	learn, MBA, finance, project, syllabus, download, company, organization, include, term, decision
401 à 500	focus, case, new, global, firm, core, social, skill, class, work, design, elective, analysis, leadership, account
300 à 400	development, study, opportunity, pm, team, corporate, model, issue, value, venture, manage, product, challenge

Tableau 6 - Les 50 formes lexicales les plus fréquentes dans les curriculums

Dans le corpus des curriculums (tableau 6), la place de l'entrepreneuriat et de l'innovation apparaît également secondaire. L'accent est mis, comme dans le corpus des brochures, sur l'étudiant, les affaires, les marchés et le management. Au niveau des contenus de formation, les termes de strategy, finance, project, organization, decision, leadership, firm, social, analysis, account, product reflètent une formation très classique à la gestion d'entreprise plus

qu'une orientation vers l'entrepreneuriat, la créativité et l'innovation. Cette analyse des curriculums nous permet de vérifier que la faible place accordée à l'entrepreneuriat dans la présentation des formations par les brochures correspond bien à un positionnement des projets de formation tel qu'il apparaît au travers des curriculums.

3.2 L'ANALYSE DE SIMILITUDE : L'ENTREPRENEURIAT INSCRIT DANS LE MONDE DES AFFAIRES

L'analyse de similitude rassemble les formes selon leurs cooccurrences. Elle permet d'analyser la nature des principaux messages véhiculés. Elle a été réalisée sur l'ensemble des formes actives du corpus des brochures MBAs (figure 1) et des curriculums (figure 2), soit 1947 formes.

L'analyse du corpus des brochures fait apparaître 6 communautés de termes plus fréquemment associés que les autres au sein du corpus. Les termes les plus fréquents au sein de ces communautés sont mba, career, business, school, management, student, course. Les trois plus importantes sont structurées autour des mots mba, business et student. Au centre, la communauté MBA fait le lien entre le monde des affaires (business) et l'étudiant (student) auquel il offre une carrière. La forme entrepreneurship appartient à la communauté « business ». Ses cooccurrences les plus fortes sont avec les formes change, market, capital, strategy. La forme innovation appartient également à la communauté « business », et a une cooccurrence plus forte avec design, technology, need, offer, organization.

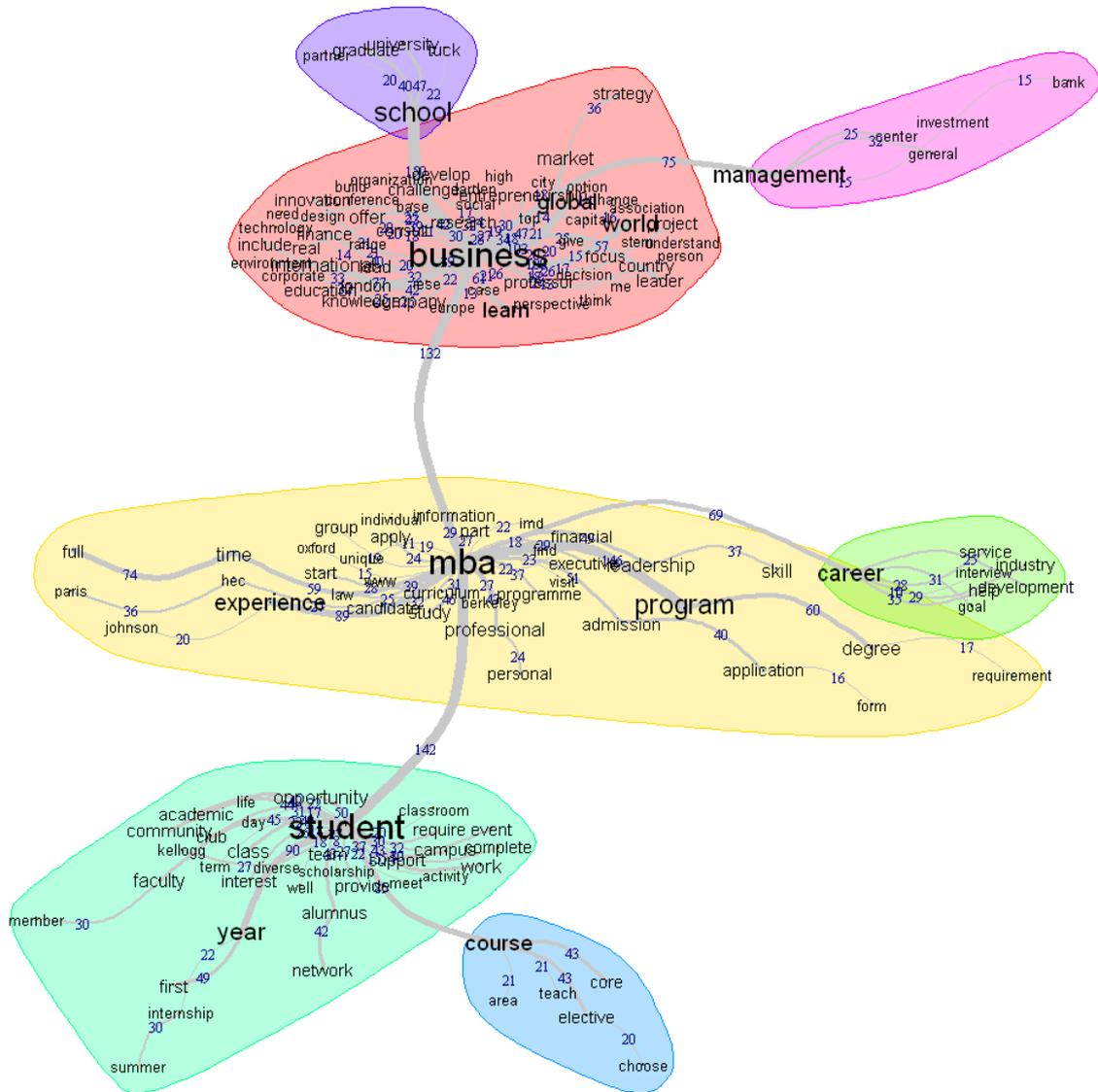


Figure 1 – Analyse de similitude du corpus des brochures MBA

Au niveau des curriculums, les principales communautés sont business, student, market et management. Le cœur de la formation est caractérisé par le terme business, auquel sont associés les termes strategy, organization, process, analyze, corporate et decision, suggérant que le cœur des formations prépare au management au sein de grandes entreprises. Les termes new, venture et entrepreneurial sont regroupés dans une communauté distincte et traduisent une orientation des formations à l'entrepreneuriat vers la création d'entreprise et non orientée vers le développement de l'esprit d'entreprendre. On peut noter également que cette communauté est proche du terme management et opposés aux communautés comportant les

termes de case study, suggérant qu'ils sont associés à d'autres méthodes pédagogiques que celles fondées sur les études de cas.

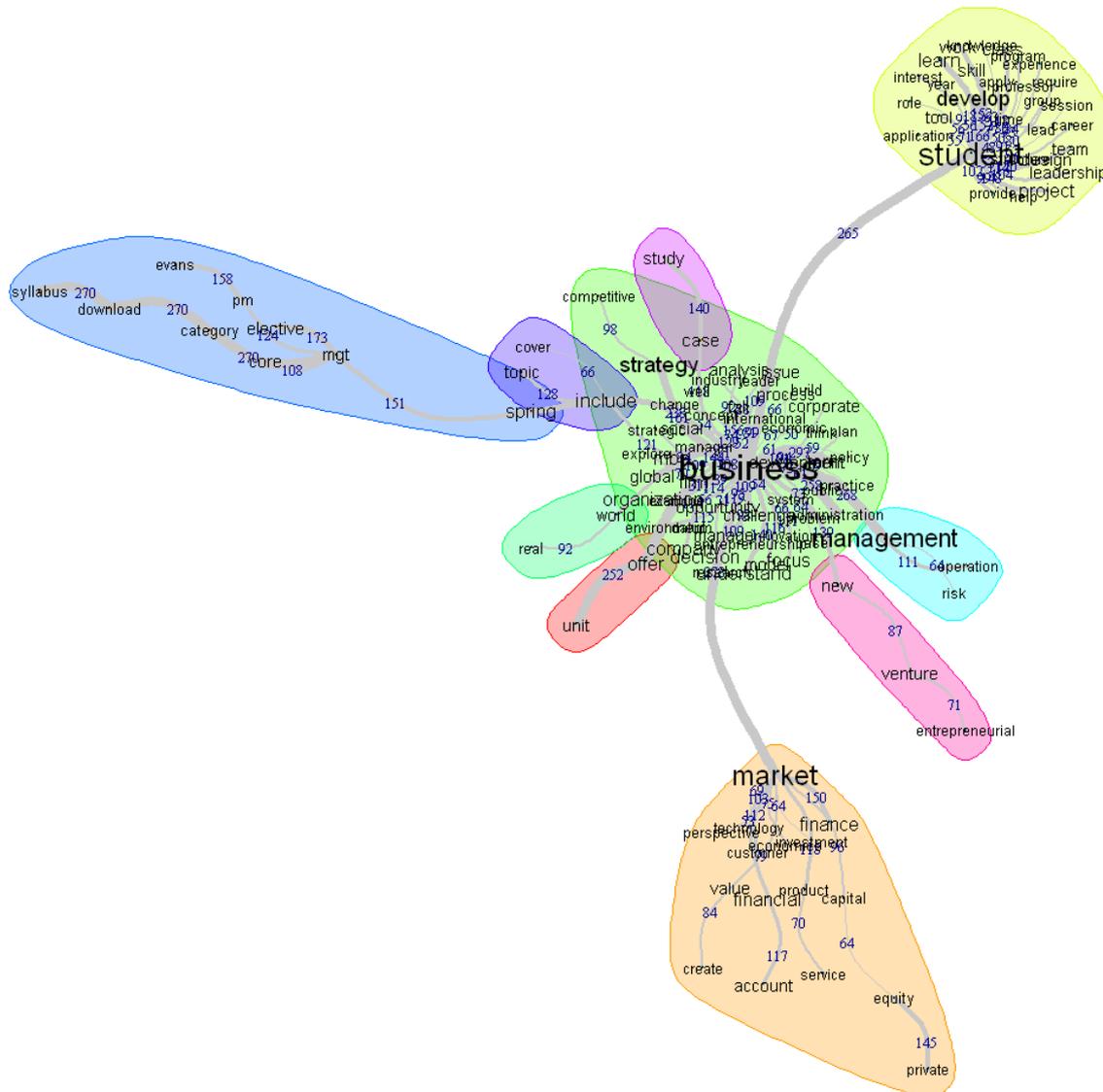


Figure 2 – Analyse de similitude du corpus des curriculums MBA

3.3 UNE CLASSIFICATION DES MESSAGES VÉHICULÉS

La classification de Reinert (CHD = Classification Hiérarchique Descendante) organise les formes dans des classes regroupées selon leur indépendance mesurée par un test au Chi². Elle permet d'identifier des groupes de mots qui permettent de saisir les grandes idées présentes dans les fascicules présentant les MBAs. Nous identifions 4 classes qui comprennent 87,35 %

des segments. Chaque classe est significative, ce qui exprime une bonne qualité de l'analyse (figure 3).

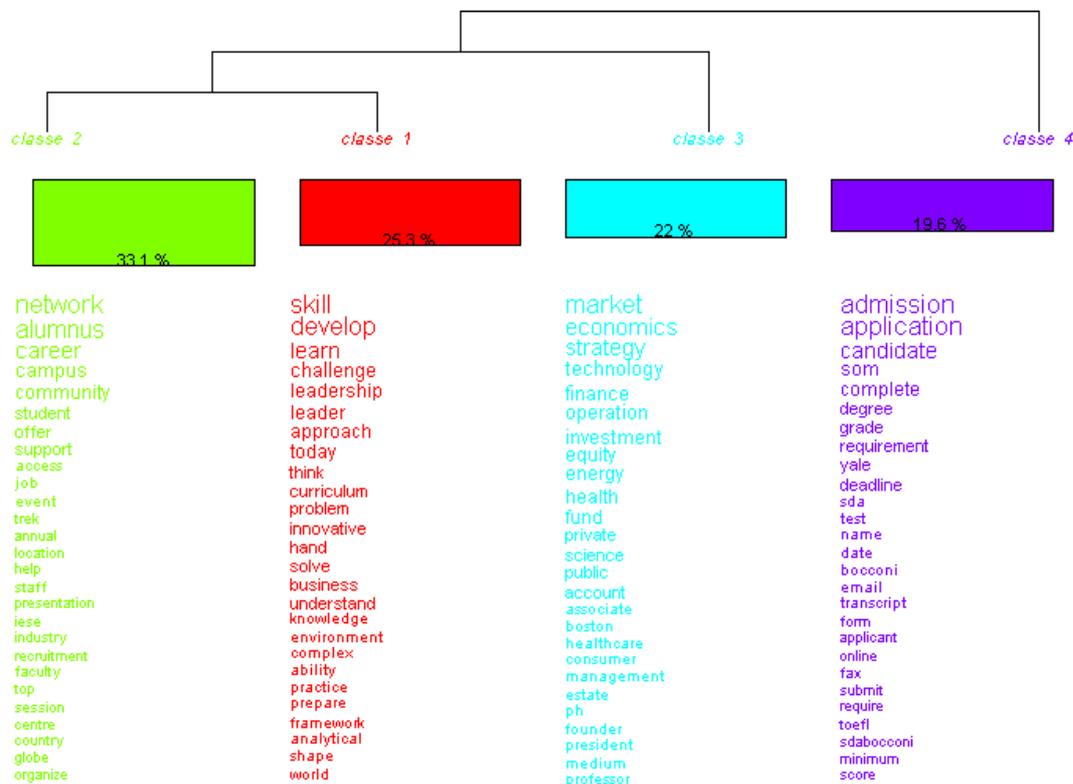


Figure 3 – CHD du corpus des brochures MBA

Classe 1 : Le développement des savoir-faire et du leadership

Elle représente 25 % du corpus. Elle contient notamment les formes skill, develop, learn, challenge, leadership qui traduisent l'objectif de former des leaders compétents. Cette classe comporte également les termes think, problem innovative, solve, understand, complex qui montrent la volonté de former des managers capables de faire face à des situations complexes et à trouver des solutions innovantes. On retrouve dans cette classe le développement d'une forme d'esprit d'initiative et de créativité qui se rapproche de la notion d'esprit d'entreprise.

Classe 2 : Une formation qui ouvre les réseaux et promet une belle carrière

Elle représente 33 % du corpus. Elle est caractérisée par les formes alumnus, career, community, offer, access, job. Cette classe renvoie aux notions de réseaux et de relations et communautaires au sein du MBA et de leurs bénéfices pour la carrière.

Classe 3 : Le marché et la stratégie

La classe 3 représente 22% du corpus. Elle est caractérisée par les formes market, economics, strategy, technology, finance, operation, investment, equity. Les décisions stratégiques sont au centre de cette classe. Les dirigeants orientent les entreprises sur les marchés et abordent l'entreprise dans sa dimension financière et technologique. Ce monde est aussi bien celui de la grande entreprise, de la gestion publique, que de la création d'entreprise.

Classe 4 : Comment accéder au MBA

La classe 4 représentant 20 % du corpus. Elle est principalement caractérisée par un ensemble de formes lexicales relatives au mode d'accès à la formation : admission, application, candidate, som, requirement, dead-line, name, email. Ce champ lexical renvoie aux aspects administratifs des inscriptions, sélections et admissions en MBAs.

Ainsi, même si le champ lexical relatif à l'entrepreneuriat n'est pas dominant dans les outils de communication des écoles de management, cette classification fait apparaître des ensembles de formes lexicales relatives à l'entrepreneuriat dans deux des quatre classes, l'une présentant un champ sémantique proche de l'esprit d'entreprendre et l'autre de l'esprit d'entreprise. L'esprit d'entreprendre, avec le souci de former des managers capable de s'adapter à un monde complexe et changeant est présent dans la classe 1, alors que l'esprit d'entreprise focalisé sur la création d'entreprise et sur l'opportunité de créer des affaires est plus présent dans la classe 3.

3.4 UNE ANALYSE PAR ZONE GÉOGRAPHIQUE

La variable géographique a été introduite dans le corpus, en distinguant les MBAs localisés aux Etats-Unis et en Europe. Une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC), permet alors d'identifier les formes lexicales plus spécifiques à chaque zone géographique.

Zone géographique (valeur>5)	Ensemble lexical n°1	Ensemble lexical n°2
Europe	mba, test, centre, europe, participant, scholarship, candidate, name	company, business, consult, luxury, career
USA	course, degree, student, unit, education, year, school	board, community, requirement, law

Nous constatons que le premier ensemble lexical lié aux éléments administratifs d'une formation MBA est commun aux deux zones géographiques. Cependant, les MBAs européens emploient des mots purement descriptifs, alors que les MBAs américains emploient des mots

valorisant une participation et ayant une connotation plus tournée vers le développement personnel : education versus scholarship, degree versus mba, student versus participant et candidate. En revanche, le second ensemble lexical est différent : les MBAs européens décrivent le monde de l'entreprise qui offre de belles carrières, alors que les MBAs américains insistent sur le comportement et la notion de réseau. Par ailleurs, il est intéressant de constater que le mot entrepreneurship est plus spécifique des MBAs européens, et le mot innovation plus spécifique des MBAs américains.

3.5 UNE ANALYSE PAR RANG DE CLASSEMENT

Une première approche de l'analyse selon la variable des rangs a été réalisée avec les modalités TOP10, correspondant à un MBA classé dans les 10 premiers, et TOP20, correspondant à un MBA classé entre le onzième et vingtième rang. En considérant que le TOP10 est majoritairement composé de MBAs américains, et le TOP20 de MBAs européens, nous avons décidé d'enlever les mots spécifiques de la variable USA au TOP10, et de la variable Europe au TOP20.

TOP10 et 20 (valeur>2,5)	Ensemble lexical spécifique
TOP10	campus, june, innovation, quarter, major, supportive, lifelong, leader, nobel, define, earn, serve, find, mba, club, culture, area, innovative, help, coursework, prize
TOP20	unit, project, grade, application, assistant, professor, associate, investment, term, research, fail, email, instructor, date, module, development, ceo, submit, fitness, honor, respect

Nous voyons alors apparaître de façon significative la notion d'innovation dans la modalité TOP10, notion absente de la modalité TOP20. Par ailleurs, nous constatons que :

- la modalité TOP10 est beaucoup plus orientée vers les compétences et réussites comportementales dont chacun peut être acteur (major, supportive, lifelong, leader, nobel, define, serve, culture, innovative) dont chacun peut être acteur ;
- la modalité TOP20 est, elle, plus orientée vers la description simple des aspects formels (unit, project, grade, application, investment, research, fate, module) et des différents acteurs (professor, assistant, associate, instructor, ceo). Pour la modalité TOP20, les seuls mots tournés vers les compétences comportementales sont honor et respect qui sont plutôt des compétences passives en comparaison des compétences actives et entrepreneuriales de TOP10.

Nous avons ensuite complété cette analyse par l'utilisation de 2 nouvelles modalités pour la variable rang de classement : TOP3 regroupant les 3 meilleurs MBAs, et TOP3f regroupant les 3 MBAs en queue de classement de notre population de 20 MBAs, desquelles les mots spécifiques de la variable USA au TOP3 et de la variable Europe au TOP3f ont été enlevés.

TOP3 et 3f (valeur>2,5)	Ensemble lexical spécifique
TOP3	club, campus, joint, learn, center, association, elective, choose, like, executive, alumnus, innovation, base
TOP3f	term, project, admission, date, network, application, address, team, euro

On retrouve pour les meilleurs MBAs des formes spécifiques plus variées, couvrant le champ de compétences (joint, learn, choose), de réseau (club, campus, association, alumnus), d'innovation et d'entrepreneuriat (choose, innovation, like et executive). Pour les moins bien classés des 20 MBAs, on retrouve des formes spécifiques orientées vers le formalisme et l'administratif.

4 DISCUSSION

4.1 L'IMPORTANCE DU CONTEXTE ENTREPRENEURIAL

Au-delà de la place de la formation à l'entrepreneuriat dans les MBAs se pose légitimement la question des raisons qui expliquent l'hétérogénéité de l'approche des MBAs et de leur capacité à s'adapter et à répondre aux attentes et aux enjeux institutionnels et économiques dans ce domaine. Malgré la volonté des différentes parties prenantes, dans différents contextes nationaux et régionaux, de promouvoir l'entrepreneuriat, aucun consensus ni format spécifique n'existe et la décision de l'orientation de cette formation entre esprit d'entreprise et esprit d'entreprendre, reste un choix relevant purement des dirigeants de ces écoles.

L'étude des cas de Stanford et du MIT apporte quelques réponses complémentaires (Easley, Miller, 2012, Murray, Kim, 2015). La compétition entre les MBAs et leur volonté d'être performant dans les domaines de l'entrepreneuriat, stimulée par des classements comme celui du Financial Times « Top MBAs for entrepreneurship », est un facteur positif pour le développement de la place de la formation à l'entrepreneuriat dans les MBAs. L'importance donnée aux clients (étudiants et entreprises) est également un facteur de développement de la place de la formation à l'entrepreneuriat : dans le cas de Stanford, le choix d'un MBA pour l'entrepreneuriat par les étudiants, l'environnement direct de sociétés internationales

fortement innovantes et d'entrepreneurs institutionnels (la Silicon Valley), offrent clairement une dynamique et une culture de l'esprit d'entreprendre unique liée au dynamisme de l'écosystème entrepreneurial local. Il est possible de bien figurer dans les classements traditionnels tout en donnant une place importante à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre, Stanford en est l'illustration. Ce modèle n'est cependant pas transposable à l'identique. La dynamique d'un écosystème entrepreneurial repose sur un ensemble d'acteurs (universités, entreprises, acteurs politiques, communautés), sur leurs interactions et sur leur culture entrepreneurial (Spigel, 2015). Les business schools sont un acteur de l'écosystème parmi d'autres, qui répond à une attente plus ou moins forte de son environnement de développer les formations à l'entrepreneuriat.

4.2 L'IMPACT DES CLASSEMENTS

L'analyse lexicométrique permet d'appréhender la nature des messages véhiculés par rapport à l'entrepreneuriat et ainsi d'apprécier le positionnement quant à l'intention pédagogique dans la présentation des formations de MBA faites par les écoles de management. Les messages véhiculés répondent à une forme de positionnement marketing, fortement orienté par les critères qui guident les classements et qui influencent la décision des futurs clients d'investir dans ces formations prestigieuses et coûteuses. Les outils de communication sont donc là pour montrer au futur client, que son investissement sera rentable. L'accent est mis sur les carrières dans les grandes entreprises. Les classements ont pour fonction d'éclairer les futurs étudiants quant à la pertinence de ce choix très engageant financièrement. Ils sont conçus comme des outils d'aide à l'investissement et ont pour principal critère l'augmentation du niveau de revenu. Cependant, pour attirer les nouvelles générations d'étudiants, les écoles sont amenées à proposer des formations à l'entrepreneuriat. Cette évolution apparaît effectivement dans notre étude.

Par ailleurs, l'importance donnée aux classements dans le positionnement des écoles pousse plus à développer l'esprit d'entreprise que l'esprit d'entreprendre dans la formation à l'entrepreneuriat. Pour établir un classement, il faut les évaluer sur la base de critères quantitatifs. L'esprit d'entreprise peut se mesurer par de tels critères car il est orienté vers l'action et peut être approché par des indicateurs tels que le nombre d'entreprises créées, le montant des fonds levés par les créateurs d'entreprises, le pourcentage d'étudiants ayant créé leur entreprise... En revanche, la formation à l'esprit d'entreprendre est beaucoup plus délicate

à prendre en compte dans des classements, car elle est orientée vers le développement de qualités comportementales qui permettent d'acquérir des aptitudes faces à des situations de décision dans un environnement complexe. L'effet d'une formation sur les comportements ne peut pas aisément se traduire par des critères quantitatifs.

5 CONCLUSION

Les MBAs se décrivent avant tout comme une offre unique de mise en relation entre les étudiants et le monde des affaires. Dans leur dispositif de formation, ils intègrent l'éducation à l'entrepreneuriat. L'innovation est considérée comme étant au service de l'entrepreneuriat. Les MBAs étudiés considèrent l'entrepreneuriat avant tout sous l'angle de l'esprit d'entreprise. De la même façon, la capacité des diplômés de MBAs à créer des entreprises est un des principaux indicateurs actuellement utilisés par les parties intéressées (médias, entreprises, futurs étudiants, etc) pour juger de l'efficacité et de la pertinence de la formation entrepreneuriale dispensée, ce qui traduit la prédominance et leurs attentes vis à vis de l'esprit d'entreprise.

Concernant l'éducation à l'esprit d'entreprendre, à travers notre analyse, nous avons mis en évidence qu'il n'existe pas de consensus ni d'approche structurée dans les MBAs étudiés, sauf exception, comme le MBA de Stanford. Mais ce manque semble compensé par la culture même des MBAs, orientée vers le développement personnel et l'acquisition de compétences comportementales, qui font écho, en pratique, à l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Ce phénomène de compensation est plus ou moins marqué selon les MBAs, au point que ce qui distinguerait les tous meilleurs MBAs serait justement leur volonté de permettre l'acquisition de compétences comportementales, correspondant pour partie à celles nécessaires à l'esprit d'entreprendre. A contrario les MBAs moins bien classés seraient plus formalistes, descriptifs et trop tournés vers l'éducation à l'esprit d'entreprise.

Pour le futur, nous aimerions lever deux pistes de réflexion identifiées à travers notre travail. Si les compétences entrepreneuriales de l'esprit d'entreprise forment un ensemble de connaissances explicites, et les capacités entrepreneuriales de l'esprit d'entreprendre forment un ensemble de connaissances tacites, il pourrait être pertinent d'étudier les modes d'éducation à ces deux champs, en s'appuyant sur l'internalisation et la combinaison pour l'esprit d'entreprise, et la socialisation et l'externalisation pour l'esprit d'entreprendre (Nonaka, 1994). Deuxièmement, nous pensons que questionner le lien entre territoires créatifs

et entrepreneuriat à travers la notion de l'éducation à l'entrepreneuriat dans les MBAs serait intéressant. Les MBAs seraient considérés comme un « middleground », selon les théories de l'économie créative, dont le rôle pourrait être d'assurer une connexion privilégiée entre les entreprises, l'état, les étudiants, les chercheurs, en tant que groupe de créativité à visée entrepreneuriale en intégrant, en plus, une dimension sociale.

Références

- Adler, N.J. (2011), "Leading Beautifully: The Creative Economy and Beyond", *Journal of Management Inquiry*, 20: 3, 208-221
- Aguinis, H., Shapiro, D.L., Antonacopoulou, E.P., Cummings, T.G. (2014), "Scholarly Impact: A Pluralistic Conceptualisation". *Academy of Management Learning and Education Journal*. Exemplary Contribution. 13: 4, 623-639
- Akrivou, K., & Bradbury-Huang, H. (2015). Educating integrated catalysts: Transforming business schools toward ethics and sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 222-240.
- Aldrich, H. (1999). *Organizations evolving*. Sage.
- Ball C. (1989), *Towards an « enterprising culture ». A challenge for education and training*, Educational monograph n° 4, Paris, 117 p
- Battilana, J., & Casciaro, T. (2012). Change agents, networks, and institutions: A contingency theory of organizational change. *Academy of Management Journal*, 55(2), 381-398.
- Bennis, W. G., & O'Toole, J. (2005). How business schools lost their way. *Harvard business review*, 83(5), 96-104.
- Bradshaw D. (2007), "Business school rankings: the love-hate relationship", *Journal of Management Development*, Vol. 26 Iss: 1, pp.54-60.
- Carayannis, E. G., Evans, D., & Hanson, M. (2003). A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US. *Technovation*, 23(9), 757-771.
- Chusimir, L. H. (1988). Entrepreneurship and MBA degrees: how well do they know each other?. *Journal of Small Business Management*, 26(3), 71.

Clarke, T., & Clegg, S. (2000). Management paradigms for the new millennium. *International Journal of Management Reviews*, 2(1), 45-64.

Datar S., [Garvin D.](#), [Cullen P.](#) (2011), "Rethinking the MBA: business education at a crossroads", *Journal of Management Development*, Vol. 30 Iss: 5, pp. 451-462.

Déry, R., Mailhot, C., & Schaeffer, V. (2007). 13. Ethics and Management Education: The MBA under Attack. *Moral Foundations of Management Knowledge*, 257.

Eesley, C., & Miller, W. (2012). Stanford University's Economic Impact via Innovation and Entrepreneurship. <https://ssrn.com/abstract=2227460>

Elsbach K., Kramer R. (1996), "Members' Responses to Organizational Identity Threats: Encountering and Countering the Business Week Rankings", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 41 n° 3, pp. 442-476

Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593.

Friga P., Bettis R., Sullivan R. (2003), "Changes in Graduate Management Education and New Business School Strategies for the 21st Century", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 2 no. 3, pp. 233-249

Gartner, W. B. (1993). Words lead to deeds: Towards an organizational emergence vocabulary. *Journal of business venturing*, 8(3), 231-239.

Garvin, D. A. (2007). Teaching executives and teaching MBAs: Reflections on the case method. *Academy of Management Learning & Education*, 6(3), 364-374.

Gibb A.A., "The enterprise culture and education. Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals", *International Small Business Journal*, mars 1992, p. 20-32.

Gioia D., Corley K. (2002), « Being good versus looking good: Business School rankings and the Circean transformation from substance to image », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 1 no. 1, pp. 107-120

Gladwin, T.N., Kennelly, J.J., 1995. Shifting paradigms for sustainable development: implications for management theory and research. *Academy of Management Review* 20 (4), 874–907.

Greenwood, R., & Suddaby, R. (2006). Institutional entrepreneurship in mature fields: The big five accounting firms. *Academy of Management journal*, 49(1), 27-48.

Léger-Jarniou, C. (2008). Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. *Revue française de gestion*, (5), 161-174.

Li, D. D., Feng, J., & Jiang, H. (2006). Institutional entrepreneurs. *American Economic Review*, 96(2), 358-362.

Mintzberg H. (2004), *Managers not MBAs*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, 448 p

Morgenson F., Nahrgang J. (2008), “Same as it ever was: Recognizing stability in the Business Week rankings”, *Academy of Management Learning & Education*, vol. 7, pp. 26-41

Mustar, P. (2009). Technology management education: Innovation and entrepreneurship at MINES ParisTech, a leading French engineering school. *Academy of Management Learning & Education*, 8(3), 418-425.

Navarro P. (2008), « The MBA Core Curricula of Top-Ranked U.S. Business Schools: A Study in Failure? », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 7 no. 1, pp. 108-123

Peters K. (2007), "Business school rankings: content and context", *Journal of Management Development*, Vol. 26 Iss: 1, pp.49-53

Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78-95.

Ray S., Jeon Y. (2008), « Reputation and efficiency: A non-parametric assessment of America's top-rated MBA programs », *European Journal of Operational Research*, Vol. 189, Issue 1, pp. 245–268.

Roberts, E. B., Murray, F., & Kim, J. D. (2015). Entrepreneurship and Innovation at MIT: Continuing global growth and impact

<http://innovation.mit.edu/assets/EntrepreneurshipInnovationMIT-8Dec2015-final.pdf>

Roglio K., Light G. (2009), « Executive MBA Programs: The Development of the Reflective Executive », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 8 no. 2, pp. 156-173

Saxenian, A. (1994). *Regional networks: industrial adaptation in Silicon Valley and Route 128*. Harvard University Press, Cambridge.

Smith, A. J., Collins, L. A., & Hannon, P. D. (2006). Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: challenges and considerations. *Education+ Training*, 48(8/9), 555-567.

Surlemont B., Kearney P. (2009), *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, De Boeck Université, Louvain-la-Neuve, 144 p

Trieschmann, J. S., Dennis, A. R., Northcraft, G. B., & Nieme Jr, A. W. (2000). Serving constituencies in business schools: MBA program versus research performance. *Academy of Management journal*, 43(6), 1130-1141.

Verstraete T., Fayolle A. (2005), « Paradigmes et entrepreneuriat », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4(1), pp. 33-52

Verzat, C. (2009). Université entrepreneuriale n'est pas un oxymoron. *L'expansion Entrepreneuriat*, n°1.

Verzat, C. (2011). «Esprit d'entreprendre, es-tu là?» Mais de quoi parle-t-on?. *Entreprendre & innover*, (3), 7-18.

Verzat, C., & Fayolle, A. (2013). Comment faire éclore des talents d'entrepreneur. *L'Expansion Management Review*, (1), 100-108.

Yin R. K. 1994. *Case study research: Design and method*, 2^{ème} édition, Newbury Park, CA: Sage.

Annexe : Formes lexicales par fréquence d'apparition dans les corpus de brochures et de curriculums

Brochures				Curriculums			
mba	667	university	143	business	1827	global	455
business	656	study	143	student	1454	firm	453
student	601	faculty	142	market	1384	core	453
program	414	skill	133	management	1182	social	439
school	387	offer	133	strategy	845	skill	436
year	322	professional	131	offer	717	class	434
career	321	finance	131	spring	660	work	428
management	314	network	126	financial	648	design	425
course	300	club	126	fall	636	elective	420
experience	274	campus	125	develop	611	analysis	418
global	268	leader	121	understand	609	leadership	413
world	260	include	120	learn	600	account	408
learn	221	community	120	mba	584	development	394
leadership	205	application	118	finance	571	study	389
international	190	programme	113	project	561	opportunity	386
work	179	academic	113	syllabus	552	pm	379
time	175	help	110	download	550	team	372
opportunity	164	first	110	company	532	corporate	371
degree	164	project	108	organization	524	model	370
class	162	elective	108	include	522	issue	364
admission	153	graduate	106	term	508	value	359
company	151	develop	106	decision	507	venture	349
market	149	full	105	focus	469	manage	345
tuck	147	lead	102	case	466	product	336
alumnus	144	curriculum	102	new	462	challenge	326