

Pédagogie et création d'entreprise.

Une dialectique du dispositif de formation et de l'autonomie du créateur.

**ST-AIMS 06 : Méthodes et approches créatives de l'apprentissage et de la formation au
management**

Caudron, Fabrice

IAE Lille – RIME LAB (EA 7396)

fabrice.caudron@univ-lille.fr

Ibert, Jérôme

IAE Lille – RIME LAB (EA 7396)

jerome.ibert@univ-lille.fr

Résumé :

Notre recherche porte sur la question de la mise en place d'un dispositif de formation à l'entrepreneuriat à l'Université et sa congruence avec la création d'entreprise ou la manifestation de la volonté entrepreneuriale : intrapreneuriat et reprise. En interrogeant les processus à l'œuvre dans l'accompagnement à l'acte d'entreprendre, nous observons une tension, voire une contradiction, entre la norme portée par la formation dans un contexte institutionnel contraint et le processus entrepreneurial individuel. L'autonomisation indispensable de l'étudiant-entrepreneur remet en cause les postures et pratiques pédagogiques.

Mots-clés : entrepreneuriat, formation, accompagnement, autonomisation, pédagogie

Pédagogie et création d'entreprise.

Une dialectique du dispositif de formation et de l'autonomie du créateur.

INTRODUCTION

L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le supérieur est devenu prioritaire pour les établissements désirant entretenir ou démontrer une relation plus étroite avec les réalités économiques. D'abord initiée dans les écoles de commerce, la discipline entrepreneuriale s'est imposée à l'ensemble de l'enseignement supérieur public français.

L'accès à la création d'entreprise est facilité par la variété des dispositifs mis à la disposition des étudiants. Au niveau licence ou master, on trouve de plus en plus de formations dédiées. De plus, les universités créent des lieux d'accueil dédiés au développement de la culture entrepreneuriale et à la prise d'initiative par les étudiants (on les appelle parfois « HubHouse »). Le ministère de l'enseignement supérieur a également introduit un statut d'étudiant-entrepreneur qui permet aux étudiant-e-s et aux jeunes diplômé-e-s de construire un projet entrepreneurial en étant hébergé-e-s au sein d'un des 29 Pôles Etudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat en France (PEPITE).

Ces dispositifs d'accompagnement de l'entrepreneuriat offrent aux étudiants la possibilité d'être guidés et soutenus tout au long de la construction d'un projet professionnel personnel, aussi imprécis soit-il au départ. La variété de ces dispositifs et des stades d'avancement des projets, ainsi que la diversité des modes d'accompagnement, contredit la croyance en un « one best way » pour « créer des créateurs ». On observe, au contraire, une pluralité des modèles d'accès à l'entrepreneuriat.

Dans ce contexte, nous interrogeons la pertinence d'un dispositif de formation consacré à l'entrepreneuriat à l'Université. Ce dispositif est fondé sur l'accompagnement de projets de création, de reprise et d'intrapreneuriat. L'objectif de la formation est de conduire à l'acte d'entreprendre, pour autant nous confrontons cet objectif au modèle pédagogique construit pour former des entrepreneurs. Après avoir justifié notre méthodologie de recherche, nous relatons empiriquement l'origine historique et institutionnelle du dispositif. Nous décrivons le modèle pédagogique construit pour former et accompagner les jeunes entrepreneurs. Nous

exposons les données recueillies lors de sa mise en œuvre et des transformations de ce dispositif pédagogique ; l'analyse de ces données nous permet d'interroger les tensions entre le contexte institutionnel et l'objectif même de la formation. Enfin, nous proposons quelques pistes de travail en matière de pédagogie de l'entrepreneuriat, suggérées par notre analyse de ce cas « exemplaire » (au sens de Yin, 2003) de formation et/ou d'accompagnement à la création d'entreprise dans un environnement.

1. FORMER A L'ENTREPRENEURIAT : DISPOSITIF ET METHODES PEDAGOGIQUES

Notre question de recherche vise à interroger les processus à l'œuvre quand on forme à l'acte d'entreprendre et qu'on y accompagne les créateurs. Plus précisément, nous posons la problématique suivante : comment concilier la dimension normative d'une formation universitaire et l'autonomie nécessaire à l'émergence d'un projet entrepreneurial ?

L'objectif est de contribuer à mieux définir notre posture d'enseignant-accompagnant tout en questionnant le contenu d'une formation à l'entrepreneuriat. Nous justifions ensuite notre choix méthodologique (la recherche-action) et notre façon de recueillir nos données.

1.1. LA QUESTION DE LA « FORMATION A L'ENTREPRENEURIAT »

Les travaux de recherche portant sur la formation à l'entrepreneuriat sont nombreux et fragmentés (Kakouris et Georgiadis, 2016). Ils intéressent des champs académiques très hétérogènes, notamment en sciences de l'éducation et en sciences de gestion. Cette dispersion montre que la recherche en entrepreneuriat, plus particulièrement dans le domaine de la formation, en est encore à un stade précoce de développement, même si elle est déjà très riche. Plusieurs auteurs jugent nécessaire de développer de nouvelles pistes de recherche par une approche pluridisciplinaire, de nouveaux programmes ou la mise en place de fondations de promotion de l'entrepreneuriat (Duval-Couetil, 2013). En matière de formation à l'entrepreneuriat, les publications portent en particulier sur les outils de formation et d'accompagnement en ligne (Verstraete, 2015), sur le lien entre la formation à l'entrepreneuriat et l'intention d'entreprendre (Bae et. al., 2014 ; Zhang et. al., 2014) ou sur l'intérêt même d'une formation en entrepreneuriat dans le passage à l'acte de la part de jeunes entrepreneurs (Piperopoulos et Dimov, 2015). Comme on le voit, les axes de recherche possibles sur le sujet sont nombreux.

Comme le souligne Verzat (2015), « *la question de l'éducation à l'entrepreneuriat reste ouverte* ». Il faut interroger et évaluer les pratiques pédagogiques à l'œuvre, même si cette question reste complexe (Fayolle, 2011). On peut donc trouver légitime de s'interroger sur la nature des processus à l'œuvre dans un cursus universitaire dédié à l'acte d'entreprendre. À partir de notre position d'acteur-chercheur, c'est à « l'entrepreneuriat chemin faisant », en contexte de formation, que nous nous intéressons.

Au fil du cursus de la licence, la planification d'un projet entrepreneurial relève d'une logique induite par la représentation qu'ont les acteurs du dispositif pédagogique dans lequel ils sont embarqués. Le plus souvent, cette logique du dispositif domine, car les étudiants-entrepreneurs ne disposent pas de représentation préalable claire : ils ne savent pas trop comment s'y prendre. Toutefois, du point de vue d'une formation qui a pour objectif d'aider à entreprendre, il faut parvenir à autonomiser le comportement du porteur de projet.

L'art d'entreprendre tolère les incohérences décisionnelles ou organisationnelles. Il peut entrer en contradiction avec un dispositif de formation universitaire dont l'objectif est, en grande partie, de prescrire des normes. La réalisation d'un business plan ou l'intégration des contraintes juridiques du droit des sociétés relèvent de normes, tout comme le respect des critères de réalisation d'un mémoire de fin d'étude ou des règles d'évaluation d'une soutenance orale dans un cadre universitaire. Or il y a un décalage entre la norme (liée à la formation et/ou au format des enseignements et des productions universitaires en contexte de formation) et la création (l'acte entrepreneurial), entre la convergence et la divergence, entre le cadre de référence universitaire et la nécessité de sortir de l'existant (faire quelque chose de nouveau dans le contexte). Nous sommes donc conduits à poser la question suivante : comment concilier la dimension normative d'une formation universitaire et l'autonomie nécessaire à l'émergence d'un projet entrepreneurial ?

1.2. PRIVILEGIER UNE APPRENTISSAGE PAR L'ACTION : LES PEDAGOGIQUES ACTIVES

Entre les formations au profil académique (« *theoretically oriented courses* ») et les formations ancrées dans le concret (« *practically oriented courses* »), le retour étudiant est clair (Piperopoulos et Dimov, 2015). La première approche privilégie la posture « expert » de l'enseignant, la seconde l'apprentissage par l'action. L'ensemble de la littérature en entrepreneuriat fait voir l'importance d'une position pragmatique et centrée sur l'action de la part de l'équipe pédagogique, quelle que soit la méthode pédagogique employée par ailleurs (Fayolle et Verzat, 2009 ; Verstraete, 2015).

Plus largement, de nombreux auteurs notent l'importance à mobiliser les pédagogies actives pour ce type de public, dans le sens où elles permettent d'engager les étudiants dans des pratiques managériales concrètes et d'effectuer un retour réflexif utile (Caudron et Ibert, 2018). L'importance de la dimension interactive de ce type de formation est également largement pointée (Toutain et Salgado, 2014).

Plusieurs études de cas pointent la centralité des méthodes actives, y compris dans l'apprentissage de contenus techniques comme le business plan (Chaabouni et. al., 2012 ; Verzat et Granger, 2012 ; Girbau-Grimoin et Papastratis, 2013). Les auteurs insistent sur la capacité plus générale à inscrire tout apprentissage dans un acte concret (le « savoir-agir » au sens de Aouni, 2011).

1.3. UNE RECHERCHE AU CŒUR D'UN DISPOSITIF DE FORMATION A L'ENTREPRENEURIAT

Notre recherche a fait suite à l'identification d'un problème concret (Allard-Poesi et Perret, 2004 ; Jouison-Laffitte, 2009). Il s'agissait de gérer un dispositif de formation à l'entrepreneuriat tout en améliorant son processus au fur et à mesure du développement de l'expérience pédagogique. Le premier élément de méthode relève de la dimension collective de la recherche dans la mesure où « *la démarche n'est possible que si les acteurs concernés travaillent ensemble, « sur », « avec » et « pour » un terrain spécifique* » (Verspieren, 2002). Cette logique collective et collaborative nécessite une contextualisation forte des problèmes à résoudre, en centrant l'analyse sur des processus émergents (Greenwood et. al., 1993).

C'est ainsi que cette communication a été rédigée conjointement par deux acteurs du projet : le responsable pédagogique de la licence professionnelle (qui ne l'est plus au moment de la rédaction de cette communication) et un intervenant universitaire dans la formation. Tous les deux accompagnent des entrepreneurs au sein du dispositif, en complément de leurs interventions respectives. Notre recherche participe ainsi à la résolution de problèmes de gestion concrets en favorisant des approches intégrées et interdisciplinaires (Whyte, 1989 et 1991, Greenwood et. al., 1993).

Au final, deux éléments caractérisent cette recherche :

- la mise en œuvre d'un principe de réflexivité de la part des chercheurs,
- le respect de la complexité du réel dont il est rendu-compte (impliquant une diversité de sources et de points de vue),

Notre recherche prend ici la forme d'une étude de cas (Hlady-Rispal, 2015), qui mobilise plusieurs types de données :

- les retours d'expérience des deux enseignants-chercheurs rédacteurs du cas ;

- les témoignages des étudiants de la promotion 2016-2017 ;
- les comptes rendus des Conseils Pédagogiques Paritaires entre 2013 et 2017 ; Il s'agit d'échanges formalisés entre enseignants et étudiants sur la formation (ses contenus, ses objectifs, ses points forts, ses problèmes, ses possibilités d'amélioration).
- les commentaires de jury lors des différents oraux de présentation émaillant le parcours des étudiants, dans le cadre de leur accompagnement ;
- les documents institutionnels publiés par l'IAE Lille dans le cadre de la réhabilitation du diplôme (par accord officiel du Ministère et de l'Université d'appartenance) et de sa promotion (par communication externe et valorisation de ses retombées concrètes).

2. LE DISPOSITIF DE FORMATION A L'ENTREPRENEURIAT

Pour mieux comprendre la conception et la mise en œuvre de notre dispositif de formation, nous en retraçons l'historique au niveau du contexte local et de la logique des institutions partenaires. Nous montrons ensuite comment ce dispositif a été conçu autour de la dynamique du projet entrepreneurial.

2.1. HISTORIQUE DU PROJET DU POINT DE VUE INSTITUTIONNEL

Le contexte local

Une étude menée en 2009 sur 300 nouveaux entrepreneurs TPE dans la région Nord/Pas-de-Calais (Boutillier et Kizaba, 2009) a montré qu'en majorité ces créations sont autochtones, réalisées par des natifs de la région, du département, voire de la ville.

Ces entrepreneurs régionaux ont investi les secteurs traditionnels : le bâtiment et les travaux publics, ainsi que les services à la personne, activités dont le démarrage ne nécessite pas de gros investissements. Environ la moitié d'entre eux étaient demandeurs d'emploi avant de créer leur entreprise, cette création devenant un moyen d'insertion professionnelle. Dans la conjoncture de désindustrialisation et de réduction des débouchés professionnels salariés dans la Région, la nécessité de développer non seulement l'esprit mais aussi la capacité d'entreprendre devenait une évidence.

Les logiques des partenaires

L'offre de formation au niveau d'une licence professionnelle n'existait pas dans le domaine de l'entrepreneuriat en Région Nord/Pas-de-Calais. Les besoins n'étaient pas couverts, notamment sur la métropole lilloise et le bassin minier, où la population est la plus dense. Proche du bassin minier, le Lycée Voltaire de Wingles mettait alors à profit le dispositif de coopération Lycées/Universités sur les licences professionnelles, pour solliciter l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) de l'Université de Lille 1 (Sciences et Technologies). Son objectif était de faire gagner en visibilité, très en amont sur le public lycéen, la possibilité d'une spécialité universitaire à vocation professionnelle reposant sur la légitimité d'un IAE dans le domaine (Louart, 2012) : la création ou la reprise d'entreprise. Du point de vue de l'IAE, l'ouverture d'une licence professionnelle dédiée à l'entrepreneuriat complétait le Master 2 Entrepreneuriat et Management de l'Innovation, ouvert en 2003, très orienté « technologie » et soumis aux prérequis du diplôme de Master 1 ou d'ingénieur ou encore d'une équivalence de même niveau. La nouvelle licence professionnelle comblait le manque de formation au niveau des projets « techniciens ». La spécialité « entrepreneuriat » permettait

aux jeunes et aux anciens diplômés de formations courtes en deux ans (DUT, BTS) d'être les initiateurs de leur propre emploi. Enfin, du point de vue universitaire, les petites et les moyennes entreprises issues de la création ont des logiques de fonctionnement et de développement différentes de celles des grandes entreprises. Trop longtemps négligées par la « doxa managériale » des sciences de gestion (Marchesnay, 2008), la petite et la moyenne taille économique s'inscrivent dans le nouveau paradigme d'une économie entrepreneuriale émergente (Audretsch, 2006). Il semblait donc pertinent que l'université apporte sa contribution à la connaissance du management des PME, à sa diffusion et à l'accompagnement des projets d'insertion ou de conversion des diplômés dans une économie de proximité en lien avec le territoire. Plus fondamentalement, il importe que l'université s'ouvre à la pluralité des managements (Louart, 2012).

La licence professionnelle des métiers de l'entrepreneuriat et du développement de la PME (LP MED PME) a vu le jour en 2011. Le partenariat entre l'IAE de Lille et le lycée Voltaire de Wingles a conduit à l'élaboration d'un programme de formation pluridisciplinaire, dédié à la création, à la reprise, à la transmission de TPE/PME dans les domaines du commerce, de l'artisanat et de la petite industrie. Dans une perspective entrepreneuriale, au sens large, la gestion de projets novateurs de création de valeur dans les PME a été intégrée au programme de formation et d'accompagnement. Les objectifs de formation comprenaient également le pilotage et la gestion généraliste des PME/PMI et des TPE, afin de garantir la pérennité des projets accueillis dans la licence. Pour animer ce programme, chaque partenaire a apporté son réseau de professionnels et d'enseignants spécialisés.

2.2 UN MODELE PEDAGOGIQUE CONSTRUIT AUTOUR DE LA DYNAMIQUE DE PROJET

La logique pédagogique affichée

La spécialité « entrepreneuriat » s'appuie sur une pédagogie adossée aux projets individuels des étudiants. Le dispositif s'inscrit dans la logique d'une alternance entre des activités académiques et des activités professionnelles. Sa centration forte sur les projets individuels met en perspective les parcours individuels et les enseignements professionnels programmés (Boudjaoui et Ibert, 2017). Les attentes se font plus fortes, l'écoute est exigeante, et les participants font état d'un besoin d'accompagnement lié à leur mise en situation préprofessionnelle. L'activité pédagogique se prête à ces enjeux. Les enseignements commencent par une journée d'intégration. La démarche entrepreneuriale du projet y est envisagée sous l'angle du dispositif : objectifs, déroulement du cursus, enseignements, et surtout modalités d'évaluation des connaissances et de présentations successives de leur

projet par les étudiants-entrepreneurs. Lors de cette journée, le partage de la dynamique de projet par les étudiants entrepreneurs ou intrapreneurs¹ fait partie des règles imposées : chacun d'eux présente son projet à l'ensemble de la promotion. La posture des enseignants est de faire partager l'ensemble des projets par tout le groupe. Cette attitude interactive doit être alimentée tout au long du cursus afin de créer une communauté de pairs.

Le contenu de la maquette pédagogique

Les enseignements visant à la construction de compétences pré-professionnelles représentent 450 heures. Ils se subdivisent en unités d'enseignement. Celle de métiers de l'entrepreneur vise à l'intégration du processus entrepreneurial et intrapreneurial. Les autres unités d'enseignement visent la maîtrise d'outils généralistes de gestion de la PME ou TPE avec une orientation marquée sur les projets (business model, business plan, statuts de la future entreprise). À la démarche stratégique en PME s'ajoutent la stratégie commerciale, les outils de gestion comptable et financière ainsi que l'approche juridique de l'entreprise. D'autres enseignements visent la construction et le développement de compétences additionnelles liées à l'action d'entreprendre : l'anglais des affaires, le développement du e-business, la reprise d'entreprise et l'intrapreneuriat². Selon le dispositif prévu dans l'habilitation de la spécialité « entrepreneuriat », les étudiants-entrepreneurs doivent choisir deux de ces quatre enseignements optionnels.

Les enseignements sont délivrés tout au long de l'année universitaire, à raison de deux ou trois jours de cours par semaine, laissant ainsi le temps aux étudiants d'avancer progressivement sur leur projet de création.

La centralité du projet de création d'entreprise

Les candidats étudiants ont l'obligation de porter un projet. Ils doivent convaincre le jury de recrutement de sa pertinence et sa faisabilité. C'est la condition d'entrée dans la spécialité « entrepreneuriat ». Ce projet doit concerner une création, une reprise ou un développement novateur d'entreprise. Le cas de la transmission d'entreprise est envisagé sous l'angle du développement. En effet, la logique successorale exige compétence et légitimité, qui peuvent toutes deux être construites lors du portage et de la réalisation d'un projet. La spécialité accueille donc des projets de transmission sous condition d'un volet intrapreneurial

¹ Certains étudiants n'ont pas pour but de créer une entreprise, mais de mettre en œuvre un projet (nouveau produit, nouvelle activité, etc.) au sein d'une PME ou d'une organisation existante. Ce sont alors des « intrapreneurs ». Ils ont la même logique de création de projet, mais dans un contexte où les enjeux stratégiques et financiers sont encadrés par d'autres.

² Cf. la note précédente.

conséquent. Les projets d'intrapreneurs peuvent être encadrés par un contrat de professionnalisation³. Chaque étudiant est accompagné par un enseignant de la formation en fonction des ressources et des expertises requises pour le suivi de son projet.

L'accompagnement du projet tuteuré s'inscrit dans la construction de compétences préprofessionnelles. D'une durée de 150 heures, il est évalué par trois fois au long du cursus avec la restitution d'un rapport écrit et une soutenance orale devant un jury d'accompagnants chargés du suivi. La dynamique prescrite comporte donc trois phases :

- le porteur de projet est amené dans un premier temps à réévaluer son idée entrepreneuriale ou intrapreneuriale en tant qu'opportunité d'affaires (rapport d'étape en décembre).

- il lui faut ensuite construire son business model, c'est-à-dire valider un modèle économique viable (pré-soutenance en mars).

- enfin, il doit élaborer son business plan, la structuration de l'ensemble du projet et sa traduction financière à destination des parties prenantes sollicitées (soutenance finale de juin).

Ces pratiques permettent à l'étudiant entrepreneur de construire des compétences transversales. Il ne faut pas perdre de vue l'aléa entrepreneurial et l'importance de pouvoir rebondir ou relancer un autre projet en cas d'obstacles insurmontables. Pour contrer la solitude du porteur de projet face à son destin, pour faire valoir les vertus du collectif (car un entrepreneur ne peut travailler seul), il est nécessaire de susciter et de renforcer constamment un état d'esprit fondé sur le partage. Cela permet aussi d'alimenter ou de réajuster les cadres de référence. Réalisé au sein des enseignements et des activités connexes, le travail en équipe, apporte aussi des compétences transversales. A l'intégration verticale des savoirs acquis dans l'interaction avec le corps enseignant, s'ajoute l'intégration horizontale des savoirs personnels, des habitus et des postures professionnelles : le partage et l'accompagnement des pairs libèrent la créativité en produisant des apprentissages majeurs (Boudjaoui et Ibert, 2017).

Les dispositifs les plus efficaces reposent sur une pédagogie qui favorise l'intégration des savoirs dans les projets avec un accompagnement individualisé mais aussi sur des fortes interactions entre la formation et son territoire (Béchar et Bourdeaux, 1995). La spécialité « entrepreneuriat » développe des partenariats avec des incubateurs ou des structures d'accompagnement à la création, à l'innovation ou au développement (Nord France Innovation Développement, Chambre de Commerce, Chambre des Métiers, Délégation

³ Contrat aidé par les Pouvoirs publics, associant de la formation et un travail en entreprise.

Régionale au Commerce et à l'Artisanat, Euratechnologie de Lille, La Plaine Image de Tourcoing, APUI Ecole des mines de Douai, Institut National de la Propriété Industrielle, Direccte Nord-Pas-de-Calais, etc.).

La plupart des intervenants professionnels proviennent de ce réseau construit autour de la spécialité « entrepreneuriat ». Les porteurs de projet de création peuvent également faire des stages en entreprise, ce qui les aide à se familiariser avec des activités qu'ils envisagent dans leur projet. Si on ajoute la possibilité d'intégrer un incubateur, le dispositif permet d'aménager une alternance dans un milieu préprofessionnel transitoire (Boudjaoui et Ibert, 2017).

3. FORMER A L'ENTREPRENEURIAT : L'ENCADREMENT INSTITUTIONNEL DE LA CREATION

L'analyse des données collectées nous amène à présenter des résultats qui questionnent la pédagogie, le cadre et la finalité du dispositif institutionnel. Elle nous conduit enfin à formuler des préconisations.

3.1. LE QUESTIONNEMENT DU DISPOSITIF

La remise en cause pédagogique

Au détour d'un compte-rendu de Conseil Pédagogique Paritaire (2013-2014), on lit : « *Démarche entrepreneuriale : Le cours semble sans intérêt* ». Il s'agit d'une remarque pour le moins surprenante de la part d'étudiants dont le cœur de l'engagement dans la formation devrait avoir pour objet leur propre démarche entrepreneuriale !

Un peu plus loin, on observe le propos suivant : « *Stratégie globale, de domaine et développement : cours qui devrait être plus ciblé sur les projets* » (CPP 2013-2014). Ainsi apparaît un premier élément d'appréciation du contenu pédagogique de la Licence : des cours conçus pour constituer des points forts de la formation sont largement critiqués par les étudiants à cause de leur caractère académique. Ils leur semblent trop peu centrés sur leur projet personnel alors même qu'il s'agit d'un objectif pédagogique majeur du diplôme. Et lorsqu'on en arrive à des interventions plus techniques, les critiques se font encore plus insistantes (CPP 2013-2014) :

« *Comptabilité Financière : Les séances de quatre heures sont trop longues pour les étudiants. Ils perdent leur motivation et le cours manque de participation. Ce cours va trop vite pour les débutants en comptabilité. L'examen a été difficile à finir, il y avait trop de choses à faire en peu de temps.* »

« *Qualité : Le cours n'est pas assez adapté aux projets. Il paraît redondant par certains aspects car beaucoup de notions ont été étudiées en amont. Il y a eu des problèmes de logistique (connexion internet). L'intervenante était très complice avec les étudiants. »*

« *Marketing : Le cours est scolaire, les applications peu orientées sur les projets. A noter que l'intervenante est une doctorante qui débute. »*

Des enseignants face à leurs limites

Deux ans plus tard, en 2015-2016, les mêmes critiques reviennent, témoignant de la difficulté des enseignants à intégrer la spécificité des demandes de ce type de public :

« *Comptabilité financière : la quasi-totalité des étudiants se trouvent position de difficulté car ils n'ont pas les notions, ils ont un sentiment de saturation. Les cours sont longs. L'intervenante manque de pédagogie car, pour elle, beaucoup de notions sont acquises dès le départ alors que certains n'ont jamais fait de comptabilité. Les étudiants veulent plus de pratique »* (CPP 2016-2017).

Le changement d'intervenant peut être alors une solution pour améliorer les retours :

« *Démarche entrepreneuriale : Intervenante agréable. Cours ludiques et très dynamiques. Le cours plaît à l'unanimité »* (CPP 2016-2017).

Certains intervenants tiennent compte de la spécificité du public et parviennent néanmoins à faire évoluer les modalités de leur cours :

« *Anglais : le cours a été scolaire au départ, mais l'intervenant a su s'ajuster et se rapprocher des étudiants. Les cours sont devenus ludiques. Il faudrait néanmoins adapter davantage la démarche pédagogique aux projets pour le vocabulaire »* (CPP 2013-2014).

« *Droit : très bonne méthode, technique parfaite, intervenant bienveillant »* (CPP 2015-2016).

« *Stratégie : professeur intéressant, cultivé, vif. Les cas pratiques sont judicieux, le contenu de cours correspond parfaitement aux attentes de la promotion »* (CPP 2015-2016).

À la recherche du concret

Il apparaît très vite que les étudiants sont très sensibles à la dimension concrète de l'intervention :

« *Comptabilité de gestion : cours à retravailler, trop précis et théorique pour l'entrepreneuriat et il manque de dynamisme. Mais la méthode d'apprentissage est bonne et l'intervenant sympathique »* (CPP 2015-2016).

« *Réseaux : seulement 50% des élèves aiment le cours. L'intervention de professionnels pendant les cours est très appréciée par les étudiants, les discours sont pertinents. Le cours permet d'élargir son réseau »* (CPP 2016-2017).

« *Gestion de projet : Les cours trop techniques sont laborieux car l'intervenant donne toutes les notions d'un coup et les étudiants n'ont pas le temps de s'en imprégner. L'intervenant explique trop vite et on ne comprend pas toujours ce qui est écrit au tableau. Les étudiants souhaiteraient un effort au niveau de la communication ainsi qu'un support papier et un lexique des abréviations qui ne sont pas toujours comprises* » (CPP 2016-2017).

Les cours les mieux évalués sont ceux qui laissent une large place aux interactions et aux échanges précis autour des projets des étudiants (CPP 2013-2014) :

« *Droit commercial : Le cours est très apprécié car il présente beaucoup d'interactivité. Le cours demande beaucoup de rigueur. L'intervenant est de qualité et s'appuie sur sa propre expérience* ».

« *Négociation : L'intervention est fondée sur l'interactivité. Elle contribue à la cohésion dans la promotion. Le cours est structuré et constructeur* ».

« *GRH : cours intéressant, intervenant sévère qui devrait s'impliquer plus. Pas d'interaction avec le groupe, manque de dynamisme* » (CPP 2015-2016).

La portée des méthodes de pédagogie active

L'ensemble des verbatim montre que les étudiants sont très sensibles aux méthodes pédagogiques employées. Celles-ci doivent d'abord reposer sur des pédagogies actives. Les propos rejoignent plusieurs constats dressés dans la littérature sur l'importance de l'interactivité concrète pour faire acquérir l'esprit d'entreprendre (Toutain et Salgado, 2014). Dans notre analyse, les extraits de CPP font voir que les étudiants sont déjà porteurs de cet « esprit d'entreprendre » dès lors qu'ils sont eux-mêmes demandeurs de pédagogies qui favorisent leur apprentissage.

Plus largement, certains intervenants de la formation ont fait l'objet de critiques à cause de leur emploi excessif de méthodes séquentielles. En insistant sur le processus méthodologique à mettre en œuvre dans leur discipline, ils ont accordé plus de valeur à la dimension formelle de l'apprentissage qu'à l'expérimentation et à la pratique permettant de s'approprier directement les savoirs. De fait, ils ont négligé l'intérêt d'une approche plus opérationnelle en mode « lean startup » (Ries, 2011 ; Terseleer et Witmeur, 2013). Faire de l'entrepreneuriat non l'objet d'une méthode d'enseignement mais un dispositif pédagogique original, ancré dans la pratique et l'expérimentation concrète, semble constituer une clé de la réussite de l'accompagnement des étudiants. Ce type d'approche implique l'utilisation de pédagogies privilégiant une pratique réflexive collective.

3.2. LE PARADOXE FINALITE CREATIVE VS. ENCADREMENT UNIVERSITAIRE

C'est ici que le cadre normatif de l'Université trouve ses limites. Un programme pédagogique est d'abord conçu comme un outil de transfert de connaissances entre le professeur et l'étudiant avec, au bout du cursus, l'obtention d'un diplôme et la création d'une entreprise. Même si un enseignant peut privilégier une approche non académique de son intervention, le cadre institutionnel s'impose à lui et le dispositif pédagogique doit produire des résultats mesurables et valorisables pour l'institution. Selon Toutain et Fayolle (2008), « la volonté indéfectible d'atteindre des résultats organisationnels visibles et reconnus (par exemple la création d'une entreprise) place au second plan le processus et l'ensemble des actions initiées par les individus et qui contribuent à l'essence même du phénomène entrepreneurial ».

À ce titre, le compte rendu du Conseil de Perfectionnement de la formation à l'issue de l'année 2013-2014 mentionne l'échec d'une tentative de tutorat collectif fondé sur une évaluation mensuelle des projets. Ce type « d'accompagnement » avait été assuré par un binôme composé du responsable de la formation et de l'intervenante en gestion de projet. À l'usage, le responsable de formation a jugé ce dispositif de contrôle contradictoire par rapport à deux aspects importants du processus entrepreneurial : l'émergence et l'autonomie. En plaçant les étudiants dans une posture constamment réitérée d'évaluation par un jury d'enseignants-tuteurs, la sincérité sur l'état d'avancement des projets a été altérée, tout comme la capacité des étudiants-entrepreneurs à s'autonomiser du regard normatif du jury tuteur-enseignant.

En renforçant inconsciemment la dimension académique par un dispositif de contrôle trop planifié, nous aboutissions à un paradoxe. En croyant bien faire, nous incitions le jeune entrepreneur à entretenir une soumission aux prescriptions, en contradiction avec l'essence même de l'acte d'entreprendre, ou à tricher par sa mise en scène, rendant stérile, par là même, notre tentative d'accompagnement. Rappelons également les critiques, formulées par les étudiants-entrepreneurs lors de l'année 2013-2014, sur le manque d'articulation des enseignements avec leur projet. En désinvestissant les intervenants de leur mission de tutorat individuel, accompagnement et enseignement ont été clairement dissociés cette année-là. Le « suivi » n'est parvenu qu'à engendrer un contexte excessivement bureaucratique, freinant l'autonomisation des étudiants-entrepreneurs par la création libre de leur propre contexte opérationnel, notamment grâce aux échanges avec des enseignants et des professionnels en charge de tutorats individuels. La mise en pratique des enseignements a manqué d'un levier : une connaissance approfondie de certains projets par le biais de l'accompagnement, ce qui

aurait permis d'alimenter des débats constructifs, en confrontant et en partageant les connaissances élaborées dans les situations concrètes.

Il est difficile de dresser un tableau formel des résultats de la formation en termes d'impact. Le Tableau 1 ci-dessous rend compte du devenir et de l'insertion des diplômés sur les 5 premières années d'activité. Les porteurs de projet ont été très divers, avec une forte représentation de l'entrepreneuriat féminin et une ouverture constante sur les projets de conversion professionnelle dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Notons aussi la diversité sociale, acquise par notre positionnement de formation publique mais aussi de préparation à la transmission d'entreprise. Voilà pour le constat formel.

Tableau 1. Résultats d'activité des diplômés

Promotion	Nbr	Création						Reprise		Transmission Projet de développement		
		Projets	Réal.	Incubateur	En cours	Arrêt	Emplois créés	Projets	Réal.	Projets	Réalisés ou en cours	Emplois créés
2011-2012	12	10	4			6	16			2	1+ 1 création	1
2012-2013	15	13	4		2	6	4			3	2+ 1 création	2
2013-2014	10	4	1		1	2	2			6	6	6
2014-2015	14	11	3	1	5	2	8	1	1	2	1+ 1 reprise	
2015-2016	10	8	1	1	5	1	1			2		
2016-2017	15	15	2	1	12		2			1	1	1

Si nous observons les créations effectives d'entreprises ou d'organisation, les quatre créations issues de la première promotion, 2011-2012, sont locales, (crèche rurale intercommunale, bar à cocktail créé par un intrapreneur, association d'accompagnement à la création, conseil en affaires). Il en va de même pour la promotion 2012-2013 (création paysagère, commerce de véhicules, ébénisterie médiévale), à une exception près (société de négoce international, créée par un intrapreneur).

La promotion 2013-2014 a surtout été soutenue par l'intrapreneuriat. Il y a eu peu de projets de création et surtout une seule réalisation toujours locale (conciergerie d'entreprise). La promotion 2014-2015 a vu 11 projets de création dont 3 se sont réalisés (analyseur de site

internet, confection de robes de mariée, services à la personne). Cette promotion a connu la première entrée en incubateur (La serre numérique de Valenciennes) d'une start-up issue de la licence (analyseur de site internet), récompensée à plusieurs concours (Lille Management Innovation, Pepite TIC 2015, Serre numérique). Cette incubation a créé 5 emplois. A noter qu'un projet d'intrapreneuriat (méthanisation) a été abandonné mais que son porteur a réalisé la reprise avec rachat d'une exploitation agricole. Un autre projet de reprise de café-restaurant a été réalisé.

En 2015-2016, 8 projets ont été préparés dont un seul a été mis en œuvre à ce jour (bureau d'étude) mais dont un autre (aide à la navigation aérienne pour particulier) est entré en pré-incubation à Euratechnologies avant la fin du cursus, pour être ensuite écarté compte tenu de l'écart entre les coûts de développement et le marché potentiel.

En 2016-2017, 15 projets ont été préparés, dont un seul en intrapreneuriat dans le cadre d'une transmission d'entreprise. Il est trop tôt, à la date de rédaction de cet article, pour évaluer l'étendue de la réalisation concrète des projets. Toutefois, deux projets de création ont été réalisés ou développés (matériel d'équitation éthologique, importation et négoce de mobilier ergonomique). Un projet de communauté numérique est entré en incubation à La Plaine Image de Tourcoing. En outre, un projet a été préparé en commun par deux étudiants, en marge de leurs projets respectifs, compte tenu de synergie émergente entre les ressources de chacun. Aucun projet n'a été abandonné par ceux qui ont suivi le cursus.

Ces résultats, provisoires, s'ils nous donnent des indications fort utiles sur le destin des projets, leur caractère ou non « prescrit » par le dispositif de formation et d'accompagnement de la licence, ne nous permettent pas pour autant de faire la différence entre ce qu'a apporté le dispositif de formation et ce qui relève de la volonté d'entreprendre de l'étudiant.

3.3. DES PRECONISATIONS DEDUITES DE L'EXPERIMENTATION

Une double temporalité

Tous les comptes rendus de CPP notent le même « problème » d'absentéisme des étudiants, y compris dans les cours les plus appréciés. Les raisons invoquées par les étudiants sont claires : ils préfèrent passer du temps sur le développement de leur projet. Le projet constitue une priorité, la formation un soutien. Le dispositif crée des conflits de temporalité entre le temps de la maturation des projets et l'organisation académique contrainte de l'université. La double finalité de la formation – leur fournir un diplôme et les accompagner opérationnellement –

produit chez ces apprentis entrepreneurs des tiraillements identitaires entre un comportement d'étudiant et une posture professionnelle.

Ainsi en matière d'entrepreneuriat, le temps se dilate face aux obstacles, aux délais et aux complexités. Le projet le plus ambitieux de la première promotion a vu le jour en octobre 2016 : une crèche rurale intercommunale d'économie mixte, pour un investissement total de 1.600.000 €, avec un apport individuel de 40.000 €, permettant de créer 10 emplois salariés selon un modèle d'économie de proximité à caractère écologique. Il est difficile, dans ce contexte, de satisfaire aux exigences de l'AERES (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) et d'avoir une visibilité du devenir des diplômés à six mois. Si nous regardons les délais de création pour chaque promotion sur le Tableau 2 suivant, nous observons des délais très variables.

Tableau 2. Délais pour les créations d'entreprises issues de la formation

Promotion	Immédiat	1 an	2 ans	3ans	5 ans
2011-2012		2	1		1
2012-2013	2	1		1	
2013-2014			1		
2014-2015					
2015-2016	3				
2016-2017	2				

Ces délais sont à peu près proportionnels à l'ampleur et à la complexité du projet, ainsi qu'au nombre d'externalités qu'il induit. Comme la licence professionnelle s'adresse en grande partie à de très jeunes entrepreneurs, un effet de maturation est à attendre. Ces observations montrent la difficulté d'évaluer les dispositifs à partir de leurs seuls effets directs sur les créations d'entreprises, tel que voulu par l'institution d'appartenance. Il se produit un biais : les différences de contexte externe (Fayolle, 2011).

Des transformations du couple originel individu/projet

C'est l'occasion d'interroger la règle d'airain du projet. Doit-il être réalisé tel que prévu au démarrage ou la transformation de son porteur peut-elle conduire à envisager une autre voie ? Il est assez fréquent que le projet ne surmonte pas les premières phases analytiques, que l'idée ne soit pas transformable en opportunité d'affaires ou en perspectives satisfaisantes pour l'étudiant-entrepreneur. C'est d'autant plus vrai que le recrutement des candidats ne s'appuie

pas uniquement sur la faisabilité des projets présentés (laquelle doit intégrer l'hypothèse d'amélioration au cours du cursus) mais qu'il tient compte aussi de leurs qualités individuelles. Si besoin, il est alors crucial pour l'équipe pédagogique d'encourager l'étudiant-entrepreneur à reformuler un projet pour se réinscrire dans la dynamique de la formation. L'accompagnement est donc déterminant. Mais à travers lui, nous découvrons qu'en matière de création d'activités, nous atteignons rapidement les limites des usages prescrits par le dispositif de formation (Rabardel, 1995).

Après tout, que savons-nous réellement de la faisabilité du projet, du contexte de création et des conditions de le réussir ? De fait, pour s'approprier la formation, chaque apprenant repense, réorganise et transforme en partie le dispositif en fonction de ses singularités et des contingences de la situation. Dans ce sens, l'apprenant n'est pas simplement usager, il est bel et bien le concepteur de fait d'une alternance encadrée par le dispositif (Lao et Olry, 2004). Le caractère professionnalisant de notre spécialité « entrepreneuriat » repose sur la proximité entre l'ensemble des apports structurants du dispositif pédagogique et les dispositions professionnelles attendues par le milieu de travail (Boudjaoui, 2011). L'accompagnement doit faciliter l'émergence des aptitudes opératoires et la prise en main par l'utilisateur du dispositif de formation. Les étudiants du cursus doivent pouvoir en découvrir de nouvelles fonctionnalités, l'instrumentaliser en lien avec leurs besoins et, là où c'est nécessaire, le détourner de son usage prescrit (Rabardel et Samurçay, 2006).

Une création d'espaces ouverts de réflexivité collective

Nous avons observé l'émergence des dispositions entrepreneuriales en lien avec l'accompagnement entre pairs, grâce aussi au processus de socialisation professionnelle et de transaction identitaire, et à l'activation d'un milieu préprofessionnel transitoire. Cette activation est facilitée par la participation aux concours de création, par la familiarisation avec le réseau du territoire et, le cas échéant, par une pré-incubation. Sur le plan pédagogique, la maquette initiale n'avait pas prévu d'aménagement de cette dimension. Il faudra expérimenter un espace dans le cursus pour l'intégration et son animation, en articulation avec les enseignements « démarche entrepreneuriale » et « construction du réseau de l'entrepreneur ». Il peut paraître paradoxal d'aménager, dans le dispositif prescrit, cet espace pour l'émergence des dispositions entrepreneuriales. Nous l'envisageons comme un lieu de réflexivité collective par rapport à l'action de chacun. La construction identitaire passe aussi par la confrontation entre différents itinéraires entrepreneuriaux semés d'embûches et de succès. Ce doit être un espace de construction de compétences envisagées non comme la reproduction de conduites

appries, mais comme des possibilités d'inventer des réponses en situation, en faisant face à des situations inattendues, naissantes ou évolutives (Roure-Niubo, 2011).

DISCUSSION ET CONCLUSION

La problématique de l'article portait sur la tension dialectique entre la norme et la création, entre le convergent et le divergent, dans un dispositif de formation à l'entrepreneuriat fondé sur l'accompagnement diplômant de projets. Cette tension se résume à la question : comment concilier la dimension normative d'une formation universitaire et l'autonomie nécessaire à l'émergence d'un projet entrepreneurial ?

Nous nous sommes attachés à rendre compte de cette contradiction inhérente au processus de formation à l'entrepreneuriat, quand bien même le dispositif de formation tente de proposer des situations pédagogiques innovantes. Ces dernières s'inscrivent dans un contexte institutionnel contraint, celui de l'Université (Pichault et Nizet, 2013). L'écart entre la norme portée par la formation et la réalité subjective du processus entrepreneurial est alors comblé par l'entrepreneur en formation. Cette situation peut l'amener soit à s'écarter de la norme pour privilégier son projet (avec un risque d'échec dans la formation), soit à transformer son projet pour répondre à la pression normative (avec un risque d'altération du projet entrepreneurial). L'entrepreneur en formation peut donc être amené à faire des « infractions » à la norme de la formation, ce qui témoigne en fait de l'autonomie de son processus de création.

Cette autonomisation pose pour l'institution universitaire un véritable défi : quelle mission peut-elle remplir dans le cadre de la formation à l'entrepreneuriat? Peut-elle proposer un modèle contribuant à l'effort sociétal en faveur de la création d'entreprise, tout en gardant ses règles formelles au prix d'un certain élitisme et d'une efficacité incertaine ? S'agit-il au contraire de participer à l'entrepreneuriat sous ses formes émergentes les plus variées, en adaptant les dispositifs institutionnels pour faciliter avant tout la capacité d'entreprendre ? Avec la logique sous-jacente que plus il y a de projets accompagnés, plus il y a de créations pérennes.

Derrière ce dilemme, les enjeux économiques sont importants. L'accélération de l'évolution technologique et les transformations tant économiques, que sociales et culturelles, rendent les anticipations et leur planification de plus en plus difficiles. Elles accroissent également la variété requise pour créer un entrepreneuriat efficient. Cette question de la diversité dans la formation accompagnante à la création d'entreprise trouve un écho au-delà de nos institutions

nationales. On retrouve les mêmes problèmes à l'échelle internationale. Partout, les institutions universitaires ont tendance à renforcer la dimension « académique » de l'apprentissage, avec une posture prescriptive (produisant de l'aliénation) ou dissuasive (soulignant à l'excès les contraintes ou la bureaucratie des environnements de création). Cela finit par réduire l'autonomie des acteurs et ainsi les détourner de leur projet pratique. Dans un tel contexte, il conviendrait de prolonger cette recherche dans une perspective comparative en discutant plus largement le positionnement de l'université au regard des autres dispositifs de formation et d'accompagnement à l'entrepreneuriat (avantages comparatifs, complémentarités, partenariats,...)⁴. En effet, la mission fondamentale de l'Université réside dans la production de connaissances par la recherche et la transmission de connaissances par des dispositifs de formation essentiellement diplômant. L'intégration de méthodes actives dans les formations en management et en entrepreneuriat pose des problèmes concrets mais ne remettent fondamentalement en cause la mission première des universités. En revanche, une formation à l'entrepreneuriat en contexte universitaire ne peut nier cette mission première sans remettre en cause la place des institutions partenaires et le projet porté par les étudiants eux-mêmes. Dès lors, il y a un écart entre la logique formative intrinsèque (transmission, évaluation) et le discours porté auprès des porteurs de projets / étudiants. Le lien avec d'autres acteurs de l'entrepreneuriat mérite ici d'être questionné : une formation à l'entrepreneuriat doit-elle, par exemple, être liée à des espaces de création de type « incubateurs » ?

Les enjeux touchent également à notre représentation de la pédagogie. La tension entre la norme et l'acte créatif n'est pas totalement réductible. Vouloir la supprimer est une entreprise vaine et stérile. Nous devons accepter d'apprendre tout en étant enseignant. Pour commencer, en tant que formateurs-accompagnants, il nous faut gérer la dynamique paradoxale entre le rôle de prescripteur et celui de facilitateur de créativité et d'autonomie. La dynamique de gestation des projets entrepreneuriaux nous oblige à combiner ou à faire alterner des postures de recadrage (à partir de savoirs objectivement structurés) et des moments de découverte de réalités émergentes (constitutifs de savoirs « chemin faisant »). C'est plus intéressant mais plus instable. Il ne faut pas craindre d'improviser.

⁴ Les auteurs remercient les évaluateurs pour cette piste de recherche.

RERERENCES

Allard-Poesi F. et Perret V. (2004), La construction collective du problème dans la recherche-action : difficultés, ressorts et enjeux, *Finance Contrôle Stratégie*, 7 : 4, 5-36.

Aouni Z. (2011), Démystification d'une pédagogie émergente : l'approche par les compétences, *Entreprendre & Innover*, 11-12 : 3, 120-126.

Audretsch D. (2006), L'émergence de l'économie entrepreneuriale, *Reflets et perspectives de la vie économique*, 1, Tome XLV, 43-70.

Bae T. J., Qian S., Miao C. et Fiet J.O. (2014), The Relationship between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38 : 2, 217-254.

Boudjaoui M. (2011), Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français, *Les sciences de l'Éducation, Pour l'ère nouvelle*, 44 : 2, 49-69.

Boudjaoui M. et Ibert J. (2017), L'alternance atypique d'une formation universitaire à l'entrepreneuriat, in. Philippe Chaubet et al. (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés ?* Presses Universitaire du Québec.

Boutillier S. et Kizaba G. (2010), Cartographie de très petites entreprises (TPE) de la région du Nord / Pas de Calais. Etude exploratoire, *Colloque international Territoire et entrepreneuriat Qu'est-ce qu'une ville entrepreneuriale ?* Forum annuel de la création et de l'innovation du littoral (FACIL10) Université du Littoral Côte d'Opale – Dunkerque 20-21 janvier.

Caudron F. et Ibert J. (2018), « L'apprentissage de la prise de parole en public par des jeunes manager en alternance : Etude d'un dispositif pédagogique actif et réflexif », Conférence AIMS 2018, Montpellier

Chaabouni H., Fayolle A., Ghorbel F. et Boujelbene Y. (2012), L'entrepreneur effectual face aux limites du plan d'affaires, *Entreprendre & Innover*, 15 : 3, 25-32.

Duval-Couetil N. (2013), Assessing the Impact of Entrepreneurship Education Programs: Challenges and Approaches, *Journal of Small Business Management*, 51 : 3, 394-409.

Fayolle A. (2011). Enseignez, enseignez l'entrepreneuriat, il en restera toujours quelque chose !, *Entreprendre & Innover*, 11-12, 147-158.

Fayolle A. et Verzat C. (2009), Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ?, *Revue de l'entrepreneuriat*, 8 : 2, 1-15.

Girbau-Grimoin M. et Papastratis Y. (2013), Le plan d'affaires sur le banc des accusés, *Entreprendre & Innover*, 19 : 3, 39-43.

Greenwood D-J, Whyte W-F et Harkavy I. (1993), Participatory Action Research as a Process and as a Goal, *Human Relations*, 46 : 2, 175-192.

Hlady-Rispal M. (2015), Une stratégie de recherche en gestion. L'étude de cas, *Revue française de gestion*, 8 : 243, 251-266.

Jouison-Laffitte E. (2009), La recherche action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat, *Revue de l'entrepreneuriat*, 8, 1-35.

Kakouris A. et Georgiadis P. (2016), Analyzing entrepreneurship education: a bibliometric survey pattern, *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 6 : 6

Lao T. F. et Olry P. (2004). *Éducation et formation des adultes*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

Louart P. (2012) Les IAE, acteurs clés de la formation en gestion », *L'Expansion Management Review*, 4 : 147, 66-68.

Marchesnay M. (2008), La « doxa managériale » en crise, *Finance & Bien Commun*, 1 : 30, 107-114.

Pichault F. et Nizet E. (2013), *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Seuil.

Piperopoulos P. et Dimov D. (2015), Burst Bubbles or Build Steam? Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Intentions, *Journal of Small Business Management*, 53 : 4, 970-985.

Rabardel, P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.

Rabardel P. et Samurçai R. (2006), De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments, dans J.-M. Barbier et M. Durant (dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transversales*, Paris, Presses Universitaires de France, 31-60.

Ries E. (2011), The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses, *Crown Business*

Roure-Niubo, J. (2011), *Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail: vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur? L'exemple de l'apprentissage en France*, Thèse de doctorat, mention européenne, Université de Lleida (Espagne).

Terseleer, A. et Witmeur, O. (2013). Lean Startup : mode ou nouvelle bonne pratique ?, *Entreprendre & Innover*, 19 : 3, 21-28.

Toutain O. et Fayolle A. (2008), Compétences entrepreneuriales et pratiques d'accompagnement : approche exploratoire et modélisation, *Marché et organisations*, 1 : 6, 31-72.

Toutain O. et Salgado M (2014), Quels sont les effets des pédagogies actives dans l'apprentissage de l'entrepreneuriat, *Revue de l'entrepreneuriat*, 13 : 2, 55-88.

Verspieren M-R. (2002), Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique, *Etudes de communication*, 25, 1-14.

Verstraete T. (2015), GRP Lab : d'une théorie du business model à la réalisation d'une plateforme numérique de sensibilisation, formation et accompagnement l'entrepreneuriat, *Revue internationale PME*, 28 : 3-4, 17-26.

Verzat, C. (2015), La question de l'éducation à l'entrepreneuriat reste ouverte, *Entreprendre & Innover*, 27 : 4, 70-71.

Verzat C. et Granger B. (2012), Accompagner plutôt qu'enseigner le business plan : bilan d'une expérimentation pédagogique, *Entreprendre & Innover*, 15 : 2, 40-49.

Whyte W-F, Introduction in Whyte W-F eds. (1991), *Participatory Action Research*, Sage Publications, Inc.

Whyte W-F (1989), Advancing scientific knowledge through participatory action research, *Sociological Forum*, 4 : 3, 367-385

Yin R-K. (2003), *Case Study Research : Design and Methods*, 4th Edition – 2009, Thousand Oaks, Sage

Zhang Y., Duysters G. et Cloudt M. (2014), The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention, *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10 : 3, 623-641.

1.