



Quelle formation pour enseigner les paradoxes d'une action entrepreneuriale ambidextre?

What training to teach the paradoxes of ambidextrous business action?

Benoît Raveleau, Sihem Mammam, Paola Duperray*

Université Catholique de l'Ouest, Angers, France

Résumé

Depuis une trentaine d'années, la recherche consacrée à l'étude des compétences entrepreneuriales a connu un essor considérable, notamment en sciences de gestion. L'esprit d'entreprendre y est souvent décrit comme l'une des compétences les plus pertinentes pour renforcer le capital humain et l'employabilité des travailleurs, en même temps que la compétitivité de leurs entreprises. A partir de l'exemple de la France, cet article a pour objectif de mieux comprendre comment développer chez les jeunes les capacités de création, de changement, d'anticipation et la culture du risque? Pour ce faire, nous souscrivons au modèle pédagogique de l'enseignement entrepreneurial utilisé par Neck (NECK; GREENE; BRUSH, 2014), ainsi qu'à l'approche processuelle d'A. Fayolle et Séricourt (2005). Nous concentrons surtout notre analyse sur la situation dans l'enseignement supérieur en interrogeant la posture du pédagogue qui met son action au service du développement de l'intention entrepreneuriale des étudiants. Cet aspect ne se limite pas à identifier les difficultés

*BR: Doutor em Sociologia do trabalho, e-mail: benoit.raveleau@uco.fr

SM: Doutora em Ciências da Gestão, e-mail: sihem.mammarelhadj@univ-rennes1.fr

PD: Doutora em Ciências da Gestão, e-mail: paola.duperray@uco.fr

pédagogiques rencontrées par le formateur pour susciter un esprit d'entreprendre. Nous posons aussi ici la question des paradoxes et des écueils d'une pédagogie entrepreneuriale lorsqu'elle prétend éveiller et développer chez l'autre sa créativité et son esprit d'initiative.

Mots-clés: Entrepreneur. Education. Paradoxes. Compétences entrepreneuriales. Apprentissage entrepreneurial.

Abstract

For thirty years, research devoted to the study of entrepreneurial skills has grown considerably, especially in management sciences. The entrepreneurial spirit is often described as one of the most relevant skills for strengthening the human capital and employability of workers, as well as the competitiveness of their enterprises. Based on the example of France, this article aims to better understand how to develop in young people the capacities of creation, change, anticipation and culture of risk? To do this, we subscribe to the pedagogical model of entrepreneurial education used by Neck (NECK; GREENE; BRUSH, 2014), as well as to A's process approach. Fayolle e Séricourt (2005). Above all, we focus our analysis on the situation in higher education by questioning the position of the pedagogue who puts his action at the service of the development of the entrepreneurial intention of the students. This aspect is not limited to identifying the pedagogical difficulties encountered by the trainer to create entrepreneurship. We also pose the question of the paradoxes and pitfalls of an entrepreneurial pedagogy when it claims to awaken and develop in the other its creativity and initiative.

Keywords: Entrepreneur. Education. Paradoxes. Entrepreneurial skills. Entrepreneurial learning.

Resumo

Por trinta anos, a pesquisa dedicada ao estudo de habilidades empreendedoras cresceu consideravelmente, especialmente em ciências da administração. O espírito empreendedor é frequentemente descrito como uma das competências mais relevantes para o fortalecimento

do capital humano e da empregabilidade dos trabalhadores, bem como a competitividade das empresas. Com base no exemplo da França, este artigo tem como objetivo compreender melhor como desenvolver nos jovens as capacidades de criação, mudança, antecipação e cultura de risco. Para isso, aderimos o modelo pedagógico de educação empreendedora, utilizado por Neck (Neck et al., 2014), bem como a abordagem do processo de A. Fayolle (2005). Acima de tudo, concentramos nossa análise na situação do Ensino Superior, questionando a posição do pedagogo que coloca sua ação a serviço do desenvolvimento da intenção empreendedora dos estudantes. Este aspecto não se limita a identificar as dificuldades pedagógicas encontradas pelo formador para criar empreendedorismo. Também colocamos a questão dos paradoxos e armadilhas de uma pedagogia empreendedora quando afirma despertar e desenvolver no outro sua criatividade e iniciativa.

Palavras-chave: Empreendedor. Educação. Paradoxos. Habilidades empreendedoras. Aprendizado empreendedor.

Introduction

Chaque jour, dans le monde professionnel, nous sommes confrontés à la nécessité de résoudre des problèmes, à celle de prendre des initiatives, de valider des choix, d'améliorer notre potentiel et notre capacité de travail. C'est pourquoi, l'une des attentes adressées par le monde économique au système éducatif est l'acquisition par les jeunes en formation initiale des codes sociaux des entreprises, mais aussi une préparation aux nécessités de la vie professionnelle. C'est à ces attentes que l'esprit d'entreprendre doit permettre de répondre, celui-ci étant décrit par de nombreux auteurs comme l'une des compétences clés pour la main-d'œuvre du 21^e siècle (BACIGALUPO et al., 2016). Et c'est aussi pour cette raison que cette compétence entrepreneuriale est devenue une prescription centrale dans de nombreux programmes d'enseignement, en particulier du supérieur (SAAVEDRA; OPFER, 2012). Contrairement à l'esprit d'entreprise, cet esprit d'entreprendre ne se réduit pas à former de futurs dirigeants d'entreprise. Il s'agit plus généralement d'encourager les personnes

à être entrepreneurs de leur vie professionnelle, compétence essentielle pour «renforcer le capital humain, l'employabilité et la compétitivité» (BACIGALUPO et al., 2016). L'esprit d'entreprendre est une combinaison de qualités et de méthodes à développer pour que l'intégration dans l'entreprise soit plus aisée pour les jeunes. Car au-delà de la création d'une entreprise, il appert que les traits de personnalité qui caractérisent les entrepreneurs (aussi appelés qualités, valeurs ou pensées entrepreneuriales) sont très recherchés même chez les employés qui auront également à amorcer et à mener à terme des projets. Il n'est donc pas surprenant qu'au début des années 2000, la volonté de développer l'entrepreneuriat en contexte scolaire s'est affirmée dans de nombreux pays en ciblant l'entrepreneuriat comme problématique à travailler en classe primaire, secondaire ou dans l'enseignement supérieur. Pour autant, comme le pressentaient dès 2005 Fayolle et Séricourt, les défis posés aux formateurs sont nombreux. Une question renvoie en particulier à ce qui est au cœur des formations à l'entrepreneuriat et révèle à la fois les paradoxes et les difficultés des démarches éducatives concernées: «Peut-on former à l'entrepreneuriat, et comment?».

Définition de l'entrepreneuriat: Création *versus* Vigilance

La définition des différentes compétences et aptitudes entrepreneuriales qui y sont liées n'est pas évidente. Il n'y a pas de profil unique de l'entrepreneur et il n'existe sans doute pas de "one best way" pour créer ou reprendre une entreprise comme le soulignent Fayolle et Séricourt (2005): «si l'on admet qu'on ne naît pas entrepreneur, mais qu'on peut le devenir dans un parcours singulier où les influences sociales, les expériences personnelles et la formation (au sens large) jouent un rôle, à un moment ou à un autre, on comprend bien qu'il ne peut pas y avoir de modèle d'apprentissage de l'acte d'entreprendre unique et idéal « (2005, p. 41). Pour simplifier, disons que la vision de l'entrepreneuriat a connu une rupture théorique depuis le débat entre Schumpeter et Kirzner. Alors que Schumpeter décrit un entrepreneur comme destructeur - détruisant le stade préexistant de l'équilibre - Kirzner choisit de

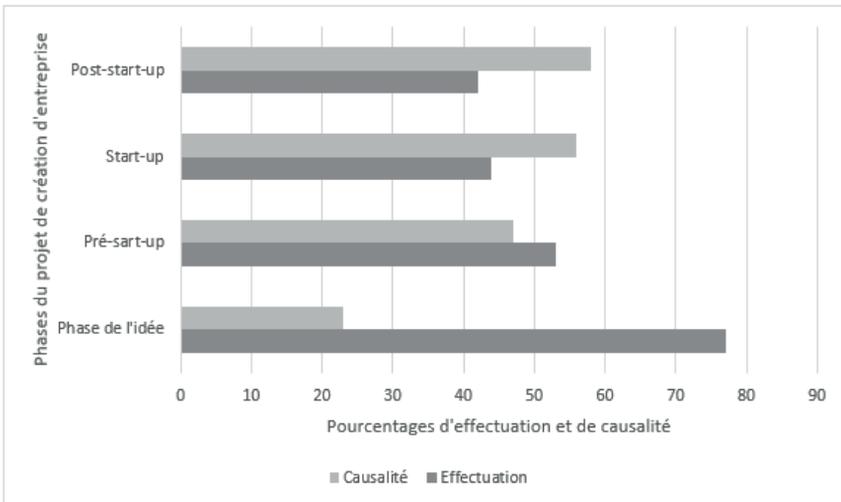
décrire le rôle de l'entrepreneur comme plus mesuré: «les entrepreneurs déplacent systématiquement les conditions perturbatrices pour créer des conditions de marché stabilisées» (KIRZNER, 1999). Ces deux conceptions extrêmes ont fait l'objet de controverses, mais l'on reconnaît désormais (DE JONG; MARSILI, 2010) que cette différence s'apparente à une tension entre création destructrice schumpétérienne et vigilance kirznerienne (création *versus* vigilance).

Plus précisément, la vigilance est l'attention portée aux faits actuels et la perception par l'entrepreneur de la manière dont ces faits pourraient façonner les conditions futures du marché (KIRZNER, 1999). La vigilance de l'entrepreneur intègre également selon lui ses qualités d'audace, d'innovation et de créativité (KIRZNER, 1999). Du point de vue schumpétérien, les opportunités découlent de la volonté interne de changer de secteur. L'entrepreneur est un innovateur qui perturbe l'économie (DE JONG; MARSILI, 2010). S'il fallait retenir une phrase pour caractériser l'économiste Schumpeter ce serait «L'innovation est à la fois source de croissance et facteur de crise c'est la destruction créatrice» (SCHUMPETER, 1934). Pour les Kirzneriens, les opportunités existent déjà et peuvent être découvertes par des entrepreneurs avertis. La recherche a montré que l'innovation est principalement liée à la vision schumpétérienne. Les entreprises innovantes sont plus susceptibles d'être créées par des fondateurs de type schumpétérien (SAMUELSSON, 2009), plus susceptibles d'être créées par des étudiants en ingénierie (ILOZOR et al., 2006) et sont plus susceptibles d'être créées en faisant de nouvelles combinaisons uniques (SHANE, 2003). Au contraire, le point de vue kirznerien est davantage lié à une perspective économique: «Les entrepreneurs sont-ils en mesure de voir où un bien peut être vendu à un meilleur prix plus élevé que celui pour lequel il peut être acheté» (BUSENITZ, 1996).

En adoptant une conception plus étendue de l'entrepreneuriat, une perspective plus organisationnelle en la matière a décrit le débat précédent selon l'opposition entre causalité et effectuation (SPRUIJT, 2017). Alors que la causalité est davantage orientée vers une perspective de gestion kirznerienne sur l'entrepreneuriat, la réalisation effective est orientée vers une perspective plus expérimentale, schumpétérienne, de l'entrepreneuriat. Dans cette perspective,

de nombreux chercheurs ont étudié l'impact de la causalité et de la réalisation sur les résultats des entreprises (DE JONG; MARSILI, 2010). De manière générale, on peut en conclure que l'entrepreneuriat - au sens de la création de nouvelles entreprises - doit trouver un juste équilibre entre les deux extrêmes. L'entrepreneuriat consiste à trouver le bon cocktail entre la causalité et la réalisation (REYEMEN et al., 2015). Autrement dit, un entrepreneur prospère sait quand agir de manière causale et quand agir de manière effective, quand être créatif, quand être gestionnaire. Reymen et ses collaborateurs (2015) ont ainsi étudié le nombre de décisions explicites dans la création de nouvelles entreprises concernant les deux perspectives et ont créé la figure suivante:

Figure 1 - Répartition des dimensions de l'effectivité et de la causalité.



Fonte: REYEMEN (2015).

L'étude réalisée par Berends et al. (2014) a en effet prouvé que, plus spécifiquement dans les PME, les entrepreneurs utilisent à la fois la causalité et l'effectivité. Des études quantitatives montrent que les entrepreneurs utilisent la logique de l'effectivité lors des premiers stades, puis qu'ils intègrent davantage la causalité au fil du temps. L'analyse

qualitative montre que les entrepreneurs utilisent en fait les deux logiques en même temps, contrairement à la manière plus structurée dont les grandes firmes traitent l'innovation. Par conséquent, les entrepreneurs ne doivent pas apprendre à penser l'innovation à partir de l'exemple des grandes firmes, mais apprendre à penser de manière plus schumpetérienne.

Esprit d'entreprendre *versus* esprit d'entreprise

Cela nous amène à préciser ce que l'on entend par «esprit d'entreprendre» ou ce que Krueger (2007) désigne par la «pensée entrepreneuriale». La différence entre l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre réside dans le fait que l'entrepreneuriat concerne les actions et les intentions et que la pensée entrepreneuriale concerne les attitudes et les croyances. C'est ce que décrit fort bien Krueger: «Derrière l'action entrepreneuriale se trouvent les intentions entrepreneuriales. Les intentions entrepreneuriales sont des attitudes entrepreneuriales connues. Les attitudes entrepreneuriales sont des structures cognitives profondes. Derrière les structures cognitives profondes se trouvent les croyances profondes (KRUEGER, 2007).

Il est donc important de faire la distinction entre l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre car elle renvoie à deux visions qui s'opposent à propos de l'entrepreneuriat (LÉGER-JARNIOU, 2008). C'est principalement l'esprit d'entreprendre qui est visé en contexte scolaire.

- L'esprit d'entreprise concerne les individus ayant l'intérêt et la capacité à créer et à gérer une entreprise, le plus souvent à but lucratif. Cette vision est donc centrée sur la création de nouvelles organisations et l'identification d'opportunités existantes. On associe ici l'entrepreneuriat à la sphère industrielle et économique, en relayant au second plan d'autres valeurs telles que le social et l'écologie.
- L'esprit d'entreprendre invite les individus à repérer des opportunités (besoin, problème, manque), puis à réunir les moyens

nécessaires pour initier et mener à terme un projet qui répondra aux besoins d'un public cible, et ce, sans nécessairement rechercher de gain financier. Dans ce cas, il s'agit de manières particulières de concevoir les choses, reliées à la prise d'initiative et à l'action ;

Une logique simple conduit à penser que l'esprit d'entreprise est plus courant que l'esprit d'entreprendre. La pensée entrepreneuriale met l'accent sur les croyances profondes qui mènent à un comportement qui est positivement lié au résultat entrepreneurial. Basée sur la même logique que celle mentionnée ci-dessus, la pensée entrepreneuriale est sujette à la fois à la pensée causale et à la pensée basée sur l'effet (KRUEGER, 2007). D'un point de vue plus psychologique, la même différence est décrite comme une mentalité de croissance (effectivité) ou une mentalité fixe (causalité) (DWECK, 2012). Dweck soutient qu'un état d'esprit positif rend les porteurs de projet plus susceptibles de relever les défis, d'apprendre de la critique et de faire face aux revers. On comprend qu'un tel point de vue soit particulièrement pertinent pour les entrepreneurs en phase de démarrage.

L'esprit d'entreprise a été largement étudié, car on pense qu'il conduit directement à l'innovation et qu'une organisation n'est pas en mesure de maintenir sa compétitivité dans le temps sans renouvellement ni régénération (COVIN; GREEN; SLEVIN, 2006;). Les recherches actuelles portent principalement sur la création de processus internes, l'adoption de l'innovation, la gouvernance et les connaissances, compétences et attitudes des individus (CORBETT et al., 2013).

La définition du métier d'entrepreneur par une approche par les compétences

Partant d'une question centrale en entrepreneuriat («Pourquoi certains entrepreneurs réussissent-ils mieux que d'autres?»), plusieurs approches se sont successivement développées comme l'ont bien montré Omrane, Fayolle, Zeribi-BenSlimane (2011). C'est d'abord l'approche par

les traits qui a prévalu jusqu'au milieu des années 1980. Elle s'est basée sur une supposition selon laquelle les caractéristiques psychologiques et les attributs personnels de l'entrepreneur sont les seuls facteurs qui le prédisposent à une activité entrepreneuriale (GREENBERGER; SEXTON, 1988; GARTNER, 1988; SHAVER; SCOTT, 1991). Sur ce thème, plusieurs articles scientifiques ont été publiés avec des résultats intéressants, mais parfois aussi divergents (SAHUT, 2017). Compte tenu des limites de cette approche individualiste de l'entrepreneur, un deuxième courant de recherche s'est développé dans les années 1990, donnant lieu à une représentation de l'entrepreneur par ce qu'il fait, c'est à dire par les actions et comportements qu'il engage tout au long du processus entrepreneurial. On explique donc la performance de l'entreprise à travers les compétences des entrepreneurs.

On s'oriente dans ce nouveau courant vers la caractérisation de l'entrepreneur par ce qu'il fait et non plus par ce qu'il est: «Research on the entrepreneur should focus on what the entrepreneur does and not who the entrepreneur is» (GARTNER, 1988, p. 21). Pour bien comprendre de quoi on parle lorsque qu'on travaille sur les compétences, nous retiendrons la définition proposée par Le Boterf, spécialiste incontesté de la compétence qui distingue dans son livre (2010), «être compétent» (être capable d'agir et de réussir avec pertinence dans une situation de travail) et «avoir des compétences» (posséder des ressources pour agir avec compétence). Son approche est combinatoire et situationnelle, car le professionnel combine des ressources dans une situation donnée.

Appliqué à l'entrepreneur, nous pouvons définir ainsi la compétence entrepreneuriale comme un comportement intentionnel informé d'un individu ou d'une équipe, s'appuyant sur un éventail donné de ressources et sur une volonté explicite de les utiliser, et qui a pour résultat final le succès d'une initiative entrepreneuriale (cité par VERSTRAETE; SAPORTA, 2006). Dans une perspective similaire, Man, Lau et Chan (2002) mettent en avant que les compétences entrepreneuriales pourraient être appréhendées comme l'ensemble des caractéristiques de haut niveau, représentant la capacité de l'entrepreneur de réussir dans son métier. Ces compétences se traduisent donc en termes de traits de personnalité, d'aptitudes et de connaissances influencées par l'expérience, la formation, le statut social et d'autres

variables d'ordre démographique. Lampel (2001), quant à lui, stipule que les compétences entrepreneuriales représentent une combinaison d'expériences et de compréhension intuitive des besoins des clients afin de tester et de développer des opportunités, évaluer des situations fluides et complexes et vendre des solutions orientées aux clients. Ces différentes définitions appellent à l'identification des connaissances, savoir-faire et habiletés nécessaires au bon déroulement du processus entrepreneurial, dans le cadre d'une perspective de recherche cognitive axée sur l'analyse de la façon dont pense et agit l'entrepreneur au niveau de chaque phase du phénomène entrepreneurial.

En guise de synthèse, Laviolette et Loué proposent en 2007 une version détaillée d'un référentiel de compétences pour l'entrepreneur. Dans cette version détaillée, les compétences internes aux grands rôles à jouer sont développées et nuancées, en particulier dans des domaines tels que les ressources humaines. Le référentiel de compétences peut ainsi être établi (cf. Figure 2):

Figure 2 - Référentiel de compétences de l'entrepreneur selon Laviolette et Loué (2007)

(continua)

Domaine de compétences	Compétences
Compétences entrepreneuriales	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginer des produits ou services potentiels à partir des besoins insatisfaits et des besoins futurs • Concevoir ces nouveaux produits ou services en analysant leur faisabilité technique, commerciale et financière • Formaliser un système d'offres • Positionner un système d'offres par rapport aux concurrents existants et potentiels • Établir les stratégies de développement de l'entreprise • Faire le diagnostic des moyens disponibles et manquants formalisés dans un plan d'affaires • Déterminer les modalités d'actions envisagées pour combler les écarts constatés • Concevoir une organisation en rassemblant les moyens financiers matériels et humains à partir des objectifs fixés • Répartir et coordonner les moyens obtenus

(continua)

Domaine de compétences	Compétences
Compétences managériales	<ul style="list-style-type: none"> • S'imposer en tant que leader • Susciter l'adhésion et l'implication de ses collaborateurs et/ou partenaires • Faire circuler l'information en interne et externe • Tenir un discours clair et cohérent face à une personne ou un groupe de personnes • Planifier le travail de ses collaborateurs en fonction des objectifs fixés dans le plan d'affaires • Déléguer et responsabiliser ses collaborateurs • Suivre et contrôler la bonne atteinte des objectifs • Évaluer les résultats obtenus sous la forme d'un bilan • Récompenser l'effort et la performance • Remobiliser, stimuler, motiver, encourager, accompagner ses collaborateurs • Résoudre les conflits au sein de l'équipe
Compétences commerciales et marketing	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des cibles commerciales en segmentant le marché • Réaliser une étude de marché afin d'identifier et mieux cerner la cible et ses attentes • Définir la stratégie commerciale en établissant les 4P (Product, Price, Place, Promotion) • Élaborer un argumentaire de vente adapté aux clients visés et prospecter en utilisant le moyen approprié (téléphone, mail, etc.) • Déployer l'argumentaire de vente pour susciter l'adhésion et négocier les conditions de la vente du produit ou service • Écouter le client, identifier ses attentes pour mieux répondre à sa demande en vue d'adapter et/ou enrichir l'offre • Relancer le client en utilisant les techniques appropriées • Fidéliser le client en effectuant des relances régulières et en entretenant avec lui des relations privilégiées
Compétences en gestion des ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Définir le besoin de recrutement et le traduire en termes de métiers, d'activités de compétences • Choisir des viviers adéquats en fonction du poste à pourvoir • Formaliser en amont et mener l'entretien de recrutement • Connaître la réglementation en vigueur concernant les contrats de travail et diverses aides à l'embauche • Choisir le contrat de travail le plus performant et le rédiger • Fixer la rémunération du collaborateur • Connaître et appliquer les obligations légales en matière de fiscalité lie au salaire • Rédiger un bulletin de salaire • Planifier les ressources humaines • Détecter des perspectives de développement pour l'entreprise en fonction des compétences de chacun de ses salariés • Évaluer et valoriser les compétences des collaborateurs • Développer les compétences des collaborateurs en fonction des besoins de l'entreprise et de leurs diverses aspirations • Favoriser le transfert des compétences en encourageant les échanges interindividuels et le travail d'équipe

(conclusão)

Domaine de compétences	Compétences
Compétences en gestion financière	<ul style="list-style-type: none"> • Anticiper et gérer les délais d'encaissement et de décaissement auprès des clients et des fournisseurs • Identifier les postes principaux de trésorerie • Anticiper les flux de trésorerie et gérer le niveau de trésorerie résultant à la fin d'une période (solde positif ou négatif) • Identifier les besoins financiers de l'entreprise à court et long terme • Identifier les ressources possibles de financement à court et long terme • Articuler dans le temps les besoins et les ressources et les faire évoluer en fonction des perspectives de développement de l'entreprise • Se projeter dans le temps en développant une approche anticipatrice du risque de la rentabilité en utilisant des outils prévisionnels • Gérer et anticiper les impacts fiscaux et financiers une décision d'investissement • Connaître et anticiper les contraintes des opportunités sociales et fiscales • Mettre en place un système de gestion efficient, internes ou externes, afin de faire face aux diverses chances sociales et fiscales.

Source: LAVIOLETTE; LOUÉ (2007).

Il reste que la diversité des approches par compétence, même si elle a pu permettre d'expliquer les différences d'entrepreneuriat, a aussi constitué un frein à la mise en place d'un référentiel commun et accepté par tous. Encore aujourd'hui, on perçoit des différences d'approches suivant la définition de la compétence qui est retenue. Lichtenberg par exemple (cité par VERSTRATE, 2010) retient 2 invariants applicables à la situation d'entrepreneuriat: d'une part, l'appréciation individuelle de la compétence et son caractère non interchangeable d'un individu à l'autre, d'autre part, la contextualisation de la compétence qui se réalise en situation.

En fait, c'est bien cette complexité même de l'activité entrepreneuriale et des compétences mobilisées qui rend très délicat son enseignement. En particulier, en raison de la nature ambidextre de l'entrepreneuriat, qui mobilise comme nous l'avons vu précédemment, des compétences à la fois de gestionnaire et de créatif. Bien sûr, l'approche par les compétences fait aujourd'hui référence parmi les chercheurs et les praticiens. Mais il demeure que l'on continue à se demander pourquoi et comment acquérir et développer ces compétences. En particulier, parce que la plupart des publications suggèrent que

l'enseignement de l'entrepreneuriat consiste à faire face à des situations paradoxales, ambiguës et incertaines. L'entrepreneur doit donc, être en mesure de combiner intelligemment ces compétences multiples, mais complémentaires, dans une démarche progressive afin d'augmenter les chances de réussite de son projet. Cette ingénierie combinatoire des compétences confère à l'entrepreneur une réelle capacité de pilotage du processus entrepreneurial (TOUTAIN; FAYOLLE, 2000).

D'un point de vue éducatif, il paraît alors limitatif d'enseigner l'entrepreneuriat à travers la seule indication des référentiels de compétences. Non seulement parce que le concept de compétences est en soi très complexe et constamment débattu (LANS et al., 2008). Mais aussi comme le démontrent Omrane, Fayolle et Zeribi-BenSlimane (2011), parce que le processus entrepreneurial est «un processus d'apprentissage dynamique, additif et cumulatif des différentes compétences entrepreneuriales dont l'importance relative varierait significativement d'une phase à l'autre». Les compétences des dirigeants d'entreprise s'articulent de nos jours non seulement autour des compétences techniques ou professionnelles, celles qui correspondent à une formation classique. Ce qui va être décisif dans la performance entrepreneuriale, c'est aussi l'intelligence qu'il aura des situations sociales-, sa capacité décisionnelle, sa créativité, sa flexibilité, sa réactivité, sa prise de risques, son sens de l'innovation. Bref, c'est parce qu'il apparaît comme «l'homme ou la femme de la situation». Nous l'avons vu, il y a une différence entre enseigner l'esprit d'entreprise et enseigner l'esprit d'entreprendre. La compétence entrepreneuriale concerne le plus souvent l'enseignement de l'esprit d'entreprise et fait partie de nombreuses études. Hindle (2007) soutient que, en fonction de ce que nous voyons comme résultat, on peut enseigner si l'entrepreneuriat existe après avoir subi un processus d'éducation contribuant à la nature de son état existentiel actuel.

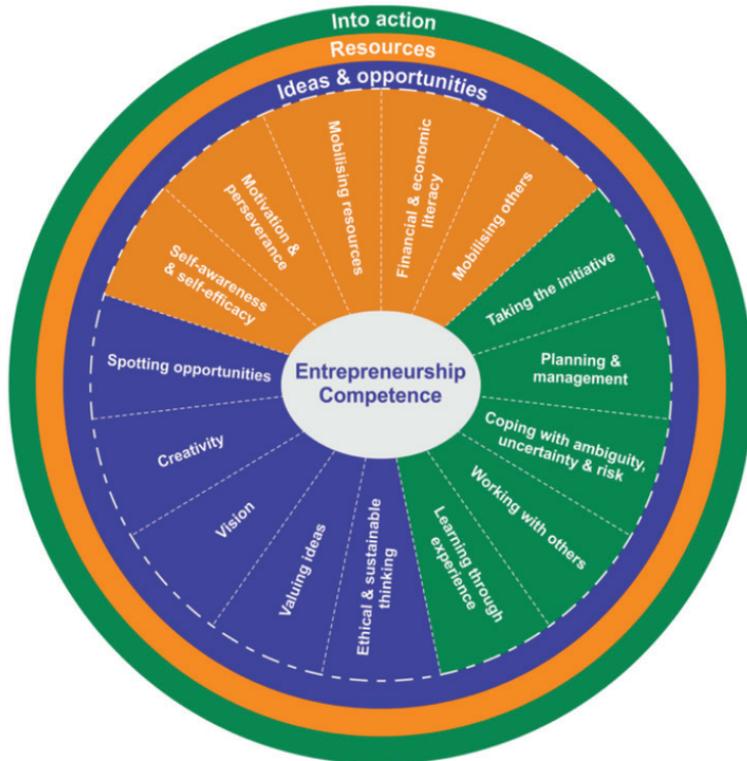
Plus précisément, en éducation, disons que deux approches sont actuellement utilisées:

- Une approche segmentée, où la compétence entrepreneuriale est considérée comme une capacité stable et une façon de penser constante des compétences entrepreneuriales et,
- Une approche plus interprétative et intégrative, où la compétence entrepreneuriale est plutôt considérée comme un ensemble de compétences et d'attitudes dépendant du contexte (LANS et al., 2008).

C'est plutôt la seconde approche qui nous occupe ici. En effet, les traits de personnalité sont perçus comme des conditions pour l'esprit d'entreprendre, mais pas comme un savoir. La compétence entrepreneuriale acquise est une compétence qui n'est pas acquise à la naissance, mais par l'éducation, la formation ou l'expérience (BIRD, 1995; LANS et al., 2008). Selon Bird (1995), il ne sert rien de développer un modèle de compétences entrepreneuriales sans considérer que ces compétences devraient être apprenables.

Une publication récente de la Commission européenne a utilisé cette vision de la compétence entrepreneuriale pour définir un cadre conceptuel pour l'éducation. Le cadre retenu définit trois domaines de compétences principaux: «idées et opportunités», «ressources» et «action» et quinze autres compétences (BACIGALUPO et al., 2016). Dans le champ de l'enseignement à l'entrepreneuriat, ce travail réalisé par Bacigalupo et al. (2016) est de nature à orienter pédagogues et formateurs vers le développement de programmes de formation qui répondent plus adéquatement aux besoins des entrepreneurs, en termes de compétences entrepreneuriales spécifiques à chaque phase du processus de création. Néanmoins, le cadre conceptuel préconisé ne permet, en aucun cas, une recension exhaustive de l'éventail des compétences entrepreneuriales requises tout au long du processus entrepreneurial. Il existe d'autres perspectives selon lesquelles il serait possible et souhaitable d'aborder la conception des compétences entrepreneuriales.

Figure 3 - L'architecture des compétences entrepreneuriales selon les domaines



Source: BACIGALUPO et al. (2016), p. 11.

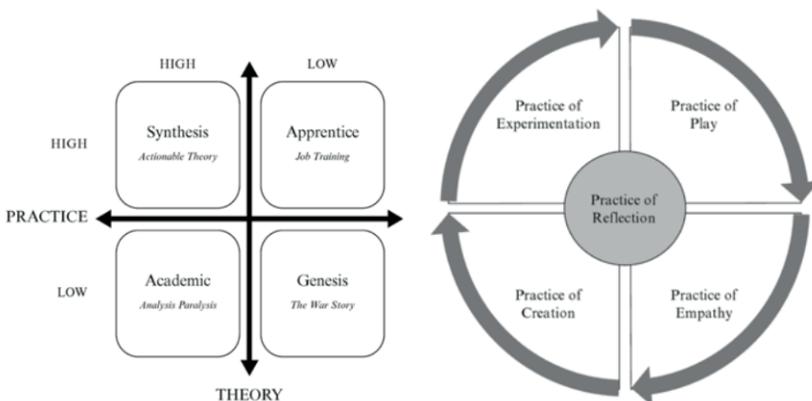
Dispositifs pédagogiques pour l'éducation à l'entrepreneuriat

Le processus d'acquisition des compétences entrepreneuriales fait l'objet de plusieurs études (Bygrave; Hofer, 2001; Minniti; Bygrave, 2001; Cope, 2005; Politis, 2005) qui montrent que «l'entrepreneuriat est un processus d'apprentissage». Cet apprentissage peut prendre des formes variées. La première peut par exemple consister à agir comme entrepreneur, l'action constituant une manière privilégiée

d'acquérir des compétences en se confrontant au terrain. L'accompagnement de l'entrepreneur peut aussi être utile, à condition que l'accompagnateur (tuteur, coach) connaisse bien le métier d'entrepreneur pour mieux agir sur les compétences de base. Enfin, la formation et l'enseignement apparaissent des voies essentielles pour le développement des compétences entrepreneuriales. En France, dans l'enseignement supérieur, avec le développement des licences professionnelles et des Masters professionnels, nombreuses sont les universités qui ont saisi l'opportunité de ces cursus, même si ce sont les écoles de management qui montrent le plus de dynamisme dans le domaine.

Sachant quelles compétences doivent être enseignées pour accroître le succès entrepreneurial dans un contexte complexe et paradoxal, on peut légitimement se demander comment enseigner ces compétences d'un point de vue plus didactique. Neck, Greene et Brush (2014) soutiennent que le bon déroulement de l'éducation à l'entrepreneuriat peut s'appuyer sur cinq modalités pédagogiques particulièrement pertinentes selon eux: le jeu de simulation, le recours à l'expérimentation, le développement de l'empathie, le renforcement de la créativité, l'usage de différents modes de réflexion en classe. Ces pratiques pédagogiques sont fermement ancrées dans la théorie. Ils décrivent cet apprentissage de théories actionnables par la matrice suivante:

Figure 4 - Les différents usages de l'éducation entrepreneuriale



Source: Neck et al.,(2014).

Nous ne nous étendrons pas davantage sur l'arsenal pédagogique qui est mis à la disposition d'une telle démarche de formation à l'esprit d'entreprendre. Car d'autres auteurs ont eu l'occasion par le passé de les décrire dans le détail (Fayolle, 2000; Raveleau, 2007). De la pédagogie de projet à la mise en place du portefeuille de compétences, de toute la réflexion accumulée autour du transfert des savoirs la technique pédagogique, chère à Pestalozzi (cité par SOËTARD, 1995), de la reprise autonome (celle qui consiste à organiser le processus d'enseignement de telle façon que l'apprenant soit amené à prendre lui-même le relais du savoir acquis en le portant vers des objets de son choix), du travail par la résolution de problèmes aux groupes d'intégration des savoirs autour d'un objet qui les appellent, les moyens ne manquent pas. À la différence d'un enseignement traditionnel qui consiste souvent pour le pédagogue à dire, expliquer et montrer comment faire, cette «pédagogie entrepreneuriale» passe le plus souvent par l'action. D'un point de vue développemental, on y retrouve des objectifs d'accomplissement et d'actualisation de soi, de créativité, d'engagement, d'acquisition d'autonomie, etc. Du point de vue de l'apprentissage, les jeunes sont souvent initiés aux techniques de création et de gestion d'une entreprise au sens large, et aux domaines variés du monde des affaires. Alors que, en France, les dernières réformes universitaires accordent une place très importante à l'engagement des étudiants et à la pédagogie par projet, cette pédagogie plus inductive prend un sens particulièrement fort et novateur lorsqu'il s'agit de développer l'intention d'entreprendre. Elle pourrait, à ce titre, transformer positivement la qualité de tout projet pédagogique, éducatif et culturel des établissements, si ces derniers ne se trouvaient pas confrontés à un certain nombre d'obstacles éducatifs et organisationnels.

D'aucuns peuvent estimer qu'il est facile de décliner un référentiel de compétences en objectifs pédagogiques, objectifs pouvant être évalués (Biggs, 1996; Brown, 1995). Il est vrai que certaines de ces objectifs et compétences sont probablement opérationnalisables pour constituer une partie de l'éducation à l'entrepreneuriat. Mais d'autres objectifs et compétences spécifiques qui tiennent compte de la nature

ambidextre de l'entrepreneuriat ne le sont pas. Par exemple, il peut sembler possible de formuler un objectif d'apprentissage du type «A la fin du cours, l'étudiant sera capable de comprendre la prise d'initiatives afin de le préparer à une prise de décision efficace en tant qu'entrepreneur». Il reste que cet objectif d'apprentissage est vaste et ne tient pas compte de l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires au métier d'entrepreneur. Un véritable ensemble d'objectifs d'apprentissage pour gérer l'entrepreneuriat ambidextre n'est pas encore disponible.

Le fait qu'une compétence clé de l'action entrepreneuriale, comme celle d'être capable de gérer ou de tolérer l'ambiguïté, n'ait pas été intégrée dans les cadres de compétences actuels en dit long sur le chemin à parcourir. Cette ambiguïté est d'ailleurs largement reconnue comme l'une des compétences les plus difficiles à traiter pour un enseignant lui-même (CHANG et al., 2016). Traiter l'ambiguïté, la causalité et la réalisation de l'activité entrepreneuriale, c'est comme essayer de résoudre une équation insoluble selon Ludwig von Mises - les entrepreneurs défient toute règle et systématisation. [L'entrepreneuriat] ne peut être ni enseigné ni appris» (1949). La littérature récente s'avère plus nuancée en suggérant que cela peut être appris, mais pas être enseigné: «Certains professeurs d'entreprise rêvent de trouver un grand algorithme leur permettant de guider les décisions entrepreneuriales et de juger à l'avance quelles décisions sont bonnes et quelles mauvaises. [Cela s'est révélé être] une forme de pensée magique. Nous avons besoin que les entrepreneurs prennent eux-mêmes leurs décisions précisément parce qu'il leur est impossible de prendre ces décisions pour eux» (KOPPL, 2008; LEWIN, 2011). Les paradoxes décrits ci-dessous ne sont qu'une solution unique et largement invalide à l'équation insoluble.

Les paradoxes de l'action entrepreneuriale

Un paradoxe désigne une proposition qui contient ou semble contenir une contradiction logique. Un raisonnement qui, bien que sans

faillie en apparence, aboutit à une absurdité ou à une situation qui contredit le sens commun. La contradiction apparente, expression du paradoxe, se présente souvent sous la forme de deux pôles en opposition. Par exemple, l'entrepreneur lui-même se situe au carrefour de différents pôles en tension: long terme/court terme, stabilité/changement, productivité/qualité, confiance/contrôle, etc. Cela nécessite donc qu'il soit capable de faire face à des situations paradoxales (ROBIN; RAVELEAU; PROUTEAU, 2007).

Trouver une solution à une situation paradoxale nécessite d'associer des réalités contradictoires et, donc, de changer de niveau de raisonnement pour sortir de la contradiction logique. Dans le cadre posé à l'origine, il n'y a pas d'issue. Il faut donc en sortir pour formuler et poser autrement la problématique. Cela nécessite de questionner les hypothèses (représentations, croyances, valeurs, etc.) sur lequel repose le cadre de référence d'origine et de formuler de nouvelles pour envisager des options impossibles autrement.

Sur la base de ces analyses, Neck et ses collaborateurs (2014, 2017) identifient un ensemble très éclairant de onze paradoxes pédagogiques conçus de manière à traiter le dilemme qui se pose dans la littérature Kirznerienne et Schumpetérienne sur l'entrepreneuriat. Pour exposer succinctement chacun d'eux, nous reprendrons fidèlement la synthèse proposée par Spruijt (2017):

- Le paradoxe de l'incertitude et de l'ambiguïté. Formulé par Peter Lewin (2011), ce paradoxe peut être ainsi formulé «les opportunités entrepreneuriales sont compliquées par l'incertitude, mais n'existeraient pas sans incertitude».
- Le paradoxe stratégique. Ce paradoxe est étroitement lié à la littérature mentionnée précédemment sur l'ambidextrie organisationnelle, qui traite de la difficulté de l'exploration et de l'exploitation pour un modèle d'entreprise durable à long terme, un entrepreneur devrait se concentrer sur le développement sans stratégie d'exploitation à court terme. Ceci est également appelé le choix entre pivoter ou persévérer (RIES, 2011).

- Le paradoxe des opportunités. Complexe à formuler, ce paradoxe décrit la manière fondamentale dont les entrepreneurs voient et reconnaissent les opportunités. D'une part, des opportunités peuvent exister et être découvertes, mais d'autre part, on peut aussi prétendre que des opportunités sont créées et exploitées. Pour Neck, Neck et Murray (2017), ce paradoxe est toutefois discutable car on pourrait se demander si une opportunité créée par un entrepreneur spécifique n'est pas réellement une opportunité existante qui a été manquée par d'autres.
- Le paradoxe de l'expérience. Plus simple, ce paradoxe revient à souligner qu'un entrepreneur ne pourra jamais avoir assez d'expériences pour toujours prendre les meilleures décisions qui soient. De ce fait par exemple, comme l'avait bien montré H. Simon (1949), un entrepreneur préférera fonder ses décisions sur une expérience antérieure qui ne reflète pas complètement la situation actuelle.
- Le paradoxe du momentum. Confronté à une décision complexe, le dilemme se pose fréquemment à l'entrepreneur de savoir à quel moment il doit lancer une activité. Doit-il y aller maintenant ou attendre? Choisir le bon moment pour prendre la bonne décision est paradoxal, car un entrepreneur court le risque d'être trop tôt, si personne d'autre n'y va, il sera juste à temps quand un autre y va trop tôt et il sera trop tard pour lui si tout le monde y est allé avant.
- Le paradoxe de la généralisation. La littérature suggère qu'un entrepreneur se caractérise par le fait que ses traits de personnalité sont uniques. Ainsi, pour Bull et Williard (1987, p. 187): «There is non typical entrepreneur» (cité par DANJOU, 2000, p. 13). Low et Mc Millan (1988, p. 148) vont dans le même sens: «It seems that any attempt to profile the typical entrepreneur is inherently futile» (cité par DANJOU, 2000, p 14). Ce constat rend dès lors difficile la définition d'un ensemble général de compétences ou d'actions comportementales. Un entrepreneur

devra donc se demander s'il doit tirer des enseignements des meilleures pratiques des autres entrepreneurs ou s'il doit apprendre d'autres entrepreneurs d'une manière qui ne soient pas une simple duplication de leurs meilleures pratiques.

- Le paradoxe de la prise de décision. Les contraintes temporelles et financières constituent l'alpha et l'oméga de presque chaque décision prise dans les affaires. Avec un budget limité, est-il préférable de répartir son argent sur une plus longue période ou sur des orientations stratégiques plus diversifiées (exploration), mais dans ce cas le temps imparti est-il limité?
- Le paradoxe de l'impact. Dans notre recherche nous avons constaté qu'il existe chez l'entrepreneur un fort paradoxe dans le leadership (entrepreneurial) en matière d'innovation. Il affirme que seulement 1% de tous les dirigeants sont capables de faire preuve à la fois d'humilité et de volonté, créant ainsi un paradoxe. D'une certaine manière, cela revient à différencier l'impact social et l'impact économique. La plupart des entrepreneurs doivent lutter continuellement entre essayer de créer un impact social sur leur entreprise ou essayer d'avoir un impact économique sur leur entreprise.
- Le paradoxe de la prise de risque. Le risque est partout dans l'entrepreneuriat, aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur de son entreprise. Certains sont minimes, d'autres menacent sévèrement son avenir. Or, de nombreux chercheurs observent que dans leurs activités les entrepreneurs minimisent les risques. Pour limiter leurs conséquences du risque sur son business, il les anticipe et analyse en amont, pour prévoir des solutions. Le terme «risque calculé» est souvent utilisé.
- Le paradoxe de la connaissance. Un entrepreneur n'a pas le temps, ni l'intention de connaître toutes les informations qu'il peut utiliser pour prendre des décisions efficaces pour son entreprise. Ce soi-disant fossé de la connaissance prévaut dans

les actions quotidiennes et l'entrepreneur se trouve souvent à devoir choisir entre apprendre et faire.

- Le paradoxe de la confiance. Comme un entrepreneur ne peut pas tout savoir lui-même (le paradoxe de la connaissance), il se retrouve à compter sur les autres. De même, quand le dirigeant contrôle le travail de ses collaborateurs, ces derniers ont le sentiment qu'il ne leur fait pas confiance. «Quand le chat est parti, les souris dansent» est l'hypothèse sur laquelle repose cette situation paradoxale. En modifiant l'hypothèse de la manière suivante «L'erreur est humaine et on apprend de ses erreurs», l'entrepreneur peut alors utiliser les points réguliers de suivi d'activité et de contrôle pour accroître l'autonomie de ses collaborateurs à travers le développement de leurs compétences et, ce faisant, en profiter pour leur envoyer des signes de reconnaissance et de confiance.

Défis pédagogiques et autres paradoxes de l'éducation à l'entrepreneuriat

Pour terminer cette réflexion sur les raisons qui font qu'enseigner à être entrepreneur est un art difficile et paradoxal, nous voudrions développer brièvement cinq défis relatifs à ce que l'on pourrait appeler une «éducation entrepreneuriale».

Le premier rejoint la nécessité pour l'enseignant d'avoir toujours à l'esprit la distinction qui sépare l'ordre de l'instrumentation et l'ordre de l'action elle-même. L'obsession du sens ne doit pas conduire à l'idée trompeuse que faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il met en œuvre dans l'apprentissage, peut suffire pour qu'il le maîtrise et qu'il soit en position de création. Transposé à l'université, l'acquisition intellectuelle qui peut être faite à travers un enseignement, c'est une chose ; autre chose est le passage à l'action qui va permettre de mettre en œuvre cette acquisition dans la réalité extérieure. Le mélange théorie-pratique est ici

risqué on se condamne à bricoler de part et d'autre, et à laisser l'intention entrepreneuriale s'engloutir dans ce bricolage. La mise à distance des deux permet au contraire à l'acte créateur de se dégager, comme possibilité intellectuelle d'une part, et de l'autre, dans le rapport aux conditions qui vont permettre sa mise en œuvre (au sens de faire entrer l'idée dans une œuvre). La pratique de stage mériterait d'être analysée de ce point de vue. L'étudiant n'y est pas en situation de création, pour autant qu'il n'assume pas la pleine responsabilité de son action, mais il n'est plus non plus en position de pure créativité intellectuelle, pour autant que les idées acquises par l'enseignement se trouvent engagées dans les réalités. Peut-il alors faire plus que de prendre la mesure des conditions d'une action possible?

Le second péril serait de faire de la pédagogie entrepreneuriale une méthodologie en soi. Le paradoxe de la situation est du même type que l'injonction paradoxale chère à l'Ecole Palo Alto «Sois autonome, je te l'ordonne!». Une façon trop technocratique d'organiser la formation à l'entrepreneuriat finit par tuer l'esprit d'entreprendre. C'est pourquoi, l'enseignant doit articuler sa démarche, assurément construite sur un principe de nécessité (l'étudiant doit atteindre tel objectif) sur la possibilité, non moins essentielle, laissée au hasard et à l'inattendu, de se dégager de ce qui a été mis en place, et cela même si l'objectif doit être mis à mal. Qu'un étudiant se lève en plein cours d'économie pour questionner «A quoi tout cela est-il utile?», et que l'enseignant soit du même coup mis en demeure de s'expliquer sur le sens de ce qu'il fait présentement, puis de mettre en œuvre des procédures qui fassent que l'économie rejoigne l'intérêt des jeunes par rapport à leur vécu quotidien, voilà qui est loin d'être négatif. Mais ces étudiants, laminés par des années de pédagogie descendante, ont-ils encore l'idée qu'ils puissent se lever, et peut-être d'abord lever la tête dans un cours où l'enseignant parle d'abord à leur papier? Or le premier pas de la créativité et de l'initiative, n'est-ce pas d'avoir les moyens de recréer pour soi, dans le sens de son intérêt, ce qu'un autre présente tout fait?

C'est pourquoi nous insisterons - troisièmement - sur la nécessité, chez nos étudiants en particulier, d'une culture de la créativité. Le rationalisme français a tout laminé, et notre système éducatif, ne se

prive pas d'en rajouter je ne veux voir qu'une seule tête. La créativité reste la folle du logis. Or c'est cette folie qu'il faut rendre ses droits la raison n'est-elle pas aussi un pouvoir d'utopie, une faculté de transcendance, une volonté de rupture avec les réalités de ce monde, qui est précisément le ressort de la créativité. Lorsque les budgets diminuent, un nombre croissant d'établissements choisissent de supprimer les secteurs superflus - à commencer par les disciplines artistiques et les activités parascolaires - pour se concentrer sur les matières essentielles. Si encore la lecture, l'écriture et l'arithmétique étaient enseignées de manière à développer la curiosité et la pensée créatrice, ce serait un moindre mal ; or, c'est rarement le cas. Les élèves trouvent en général les matières de base ennuyeuses, et c'est dans le cadre d'activités extrascolaires - journal de l'école, cours de théâtre, orchestre local - qu'ils peuvent exercer leurs facultés créatives. Pour que la prochaine génération soit capable d'affronter l'avenir avec entrain et confiance, nous devons lui apprendre à se montrer aussi originale que compétente.

Un quatrième défi mérite attention qui porte sur le développement au sein du système éducatif d'une véritable culture de la responsabilisation et de l'autonomie des apprenants. Car la dysmétrie du rapport pédagogique entre enseignants et enseignés ne peut que nuire à l'esprit d'initiative des étudiants. Bien sûr, en ce début de siècle, on assiste à la réduction de la place de l'enseignement frontal, en liaison avec la diversification des pratiques pédagogiques. La pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité, comme les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), contribuent en même temps qu'au renouvellement de l'enseignement, dans son contenu et dans son approche, la mise en autonomie plus marquée des étudiants. Les travaux personnels encadrés au lycée (TPE), ou les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) en lycée professionnel, tout comme l'usage des portefeuilles dans les universités, participent de ce mouvement de fond, en rendant l'étudiant moteur de son activité de recherche, de documentation, de réflexion et d'apprentissage. Mais pour lutter contre le consumérisme scolaire et encourager l'esprit d'initiative, il faut sans

doute aller plus loin en les encourageant à s'impliquer dans la vie des établissements, dans le système représentatif et dans l'animation de la vie collective, en leur confiant des responsabilités et d'abord en les incitant à en prendre. Aux équipes enseignantes et d'encadrement des établissements incombent cette mission et ce défi.

Ajoutons un dernier défi capable, de promouvoir fortement l'esprit d'entreprendre dans l'éducation. Nous voulons parler du retour systématique vers les apprentissages fondamentaux. La complexité des connaissances présentées aux étudiants donne souvent l'impression que ce sont autant de constructions d'experts qu'ils ne peuvent que reproduire, en aucun cas réinventer. Au contraire, le retour vers les bases qui fondent ces savoirs, en cassant leur artificialité, permet à l'apprenant d'en voir l'origine peut alors germer chez lui l'idée qu'il est capable de reprendre et de poursuivre le chemin d'une façon autonome, par ses propres forces. Le savoir mérite ainsi d'être régulièrement renvoyé à la source qui le produit. On l'oublie trop souvent au profit d'un savoir en soi qui ne devrait entraîner que contemplation, et paralyse alors l'imagination. Faire du savoir une œuvre de soi-même, c'est d'abord se persuader qu'il est bien, dès l'origine, une affaire humaine. Cet apprentissage est d'autant plus fondamental qu'il se fait de plus en plus métacognitif. S'attachant non pas tant aux contenus comme tels, mais aux mécanismes intellectuels auxquels ces contenus peuvent donner accès, l'enseignant cherchera dans les savoirs positifs ce qui est transposable pour ouvrir à la résolution d'autres questions. Ainsi l'étudiant pourra-t-il être préparé aux transformations et aux flexibilités du monde professionnel.

On comprend finalement que le développement de l'intention entrepreneuriale reste, par-delà toutes les modalités pédagogiques qui peuvent être mises en œuvre, d'abord précisément l'affaire d'un esprit porté par une volonté. Une volonté d'entreprendre, qui doit d'abord être celle du pédagogue par rapport à sa pédagogie elle-même. Probablement que l'esprit d'entreprendre ne peut être totalement enseigné, mais nous pouvons enseigner la tolérance à l'ambiguïté et, partant, l'autoréflexion nécessaire à la pensée entrepreneuriale. Afin d'enseigner la tolérance à l'ambiguïté, les

conférenciers doivent faire face aux paradoxes susmentionnés eux-mêmes plutôt que d'essayer de les traduire en matériel pédagogique. Cela rend l'apprentissage entrepreneurial plus tacite qu'explicite. Sans doute, est-ce quelque chose que les pédagogues devinaient déjà.

References

BACIGALUPO, M. et al. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016. Disponible en : <<https://doi.org/10.2791/593884>>. Récupéré le : 3 mar. 2018.

BERENDS, H. et al. Product innovation processes in small firms. Combining entrepreneurial effectuation and managerial causation. *Journal of Product Innovation Management*, v. 31, n. 3, p. 616-635, 2014.

BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, v. 32, n. 3, p. 347-364, 1996.

BIRD, B. Towards a theory of entrepreneurial competency. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*, v. 2, n. 1, p. 51-72, 1995.

BROWN, J. D. *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

BUSENITZ, L. W. Research on entrepreneurial alertness. *Journal of Small Business Management*, v. 34, n. 4, p. 35-44, 1996.

CHANG, Y. C. et al. Entrepreneurial universities and research ambidexterity. A multilevel analysis. *Technovation*, n. 54, p. 7-21, 2016.

COPE, J. Toward A Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, v. 29, n. 4, p. 373-397, jul. 2005.

CORBETT, A. et al. Corporate Entrepreneurship: State of the Art Research and a Future Research Agenda. *Journal of Product Innovation Management*, v. 30, n. 5, p. 812-820, 2013.

COVIN, J. G. et al. Strategic process effects on the entrepreneurial orientation sales growth rate relationship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 30, n. 1, p. 57-81, 2006.

De JONG, J. P.; MARSILI, O. *Schumpeter versus Kirzner: an empirical investigation of opportunity types*. Rotterdam: The Netherlands, Jan. 2010. Access in: 6 dec. 2016.

DWECK, C. *Mindset: how you can fulfil your potential*. New York: Ballantine Books, 2012.

FAYOLLE, A. L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif supérieur français un regard sur la situation actuelle. *Gestion 2000*, n. 3, mai-juin 2000.

FAYOLLE, A.; SÉNICOURT, P. Peut-on former des entrepreneurs? *L'Expansion Management Review*, v. 1, n. 116, 2005. doi: 10.3917/emr.116.0034.

GARTNER, W. Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 13, n. 14, 1988.

GREENBERGER, D.; SEXTON, D. An Interactive Model of New Venture Creation. *Journal of Small Business Management*, v. 26, n. 3, p. 1-7, 1988.

HINDLE, K. Teaching entrepreneurship at university from the wrong building to the right philosophy. *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, n. 1, p. 104-126, 2007.

ILOZOR, B. et al. Entrepreneurship education towards a discipline-based framework. *Journal of Management Development*, v. 25, n. 1, p. 40-54, 2006.

KIRZNER, I. M. Creativity and/or Alertness. A Reconsideration of the Schumpeterian Entrepreneur. *Review of Austrian Economics*, n. 11, p. 5-17, 1999.

KOPPL, R. Computable entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 32, n. 5, p. 919-926, 2008.

KRUEGER Jr., N. F. What Lies Beneath? The Experiential Essence of Entrepreneurial Thinking. *Entrepreneurship, Theory & Practice*, p. 123-138, jan. 2007.

LAMPEL, J. The core competencies of effective project execution: the challenge of diversity. *International Journal of Project Management*, v. 19, p. 471-483, 2001.

LANS, T. et al. Entrepreneurship education and training in a small business context. Insights from the competence-based approach. *Journal of Enterprising Culture*, v. 6, n. 4, p. 363-383, 2008.

LE BOTERF, G. *Repenser la compétence*. Paris: éditions Eyrolles, 2010.

LÉGER-JARNIOU, C. Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes: Théorie(s) et pratique(s). *Revue française de gestion*, v. 5, n. 185, p. 161-174, 2008.

LEWIN, P. *Entrepreneurial Paradoxes: implications of radical subjectivism*. Prepared for the Austrian Economics Colloquium (p. 117). Dallas: University of Texas, 2011.

MAN, T.; LAU, T.; CHAN, K.-F. The competitiveness of Small and Medium Enterprises: a conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, v. 17, p. 123-142, 2002.

MINNITI, M.; BYGRAVE, X. A Dynamic Model of Entrepreneurial Learning. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, v. 25, p. 5-16, 2001.

NECK, H. M.; GREENE, P. G.; BRUSH, C. G. *Teaching entrepreneurship. A practice-based approach*. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2014.

NECK, H. M.; NECK, C. P.; MURRAY, E. L. *Entrepreneurship: the practice and mindset*, London: Sage publications, 2017.

OMRANE, A.; FAYOLLE, A.; ZERIBI-BENSLIMANE, O. Les compétences entrepreneuriales et le processus entrepreneurial: une approche dynamique. *La Revue des Sciences de Gestion*, v. 5, n. 251, 2011.

POLITIS, D. The process of entrepreneurial learning: A Conceptual Framework. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, v. 29, n. 4, p. 399-424, jul. 2005.

RAVELEAU, B. Projet de créer, projet d'entreprendre un défi pédagogique. *Pratiques de formation (Revue internationale)*, n. 53, p. 83-103, 2007.

REYMEN, I. et al. Understanding dynamics of strategic decision making in venture creation: a process study of effectuation and causation. *Strategic Entrepreneurship Journal*, v. 9, n. 4, p. 351-379, 2015.

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

ROBIN, J.-Y.; RAVELEAU, B.; PROUTEAU, F. Être dirigeant de PME aujourd'hui. In : CONGRÈS AREF, 2007, Strasbourg. *Actes...* Strasbourg: AREF-Université Louis Pasteur, 2007.

SAAVEDRA, A. R.; OPFER, V. D. Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, v. 94, n. 2, 813, 2012.

SAHUT, J.-M. Capital psychologique de l'entrepreneur et performance de l'entreprise nouvellement créée au Cameroun le rôle modérateur des forces des liens du capital social. In : CONGRÈS DE L'ACADÉMIE DE L'ENTREPRENEURIAT ET DE L'INNOVATION, 10., 2017, Dakar. *Actes...* Dakar : AEI, 2017.

SAMUELSSON, M.; DAVIDSSON, P. Does venture opportunity variation matter? Investigating systematic process differences between innovative and imitative new ventures. *Small Business Economics*, v. 33, n. 2, p. 229-255, 2009.

SCHUMPETER, J. A. *The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle* (v. 55). New Brunswick/London: Transaction Publishers, 1934.

SHANE, S. A. *A general theory of entrepreneurship: the individual-opportunity nexus*. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2003.

SHAVER, K.; SCOTT, L. Person, Process and Choice: The psychology of New Venture Creation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 16, n. 2, p. 23-46, 1991.

SIMON, H. *Administrative behaviour: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*. New York: The Free Press, 1949.

SPRUIJT, J. Paradoxes of Entrepreneurial Thinking: Why Entrepreneurship Can Hardly Be Taught. *SSRN Electronic Journal*, May 2017.

SOËTARD, M. *Pestalozzi*. Paris: P.U.F., 1995. (Coll. «Pédagogues et pédagogies»).

VERSTRAETE, T. *Préparer le lancement de son affaire*. Paris: Ed. De Bock, 2010.

VERSTRAETE, T.; SAPORTA, B. *Création d'entreprise et Entrepreneuriat*. Paris: Les éditions de l'ADREG, 2006.

VON MISES, L. *Human Action: A Treatise on Economics*. New Haven: Yale University Press, 1949.

Reçu : 02/10/2018

Received: 10/02/2018

Recibido: 02/10/2018

Approuvé : 11/10/2018

Approved: 10/11/2018

Aprobado: 11/10/2018