

L'enseignement de l'entrepreneuriat: au delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires¹

Par

Camille CARRIER

Professeure titulaire

Camille.Carrier@uqtr.ca

Université du Québec à Trois-Rivières

Institut de Recherche sur les PME (INRPME)

Introduction

Le nombre d'universités offrant des cours et des programmes en entrepreneuriat n'a pas cessé de croître au cours des dernières années. Bien de l'eau a coulé sous les ponts depuis que Myle Maces a dispensé le premier cours en entrepreneuriat course d'Harvard en 1947 (Katz, 2003). Une étude de Charney et Libecap (2000) a montré qu'au cours des deux dernières décennies, le nombre d'institutions universitaires offrant des programmes d'entrepreneuriat à différents niveaux et un peu partout dans le monde est passé de quelques-uns à 1500. Aux Etats-Unis, Katz (2003) rapporte qu'en 1994, plus de 120,000 étudiants s'étaient inscrits à des cours en entrepreneuriat et qu'au début du nouveau millénaire, il était loisible de croire que ce nombre s'était accru de 50%. Au Canada, le nombre d'étudiants sous-gradués inscrits à des cours en entrepreneuriat a augmenté de 444% de 1979 à 1999; bien que cette croissance se soit atténuée au cours des cinq années subséquentes (Menzies, 2005). Il semble que cet attrait pour le développement de cours en entrepreneuriat suive la même tendance en France (Fayolle, 2003) et même plus largement dans toute l'Europe (Wilson, 2004).

Selon Rondstat (1990), au début des années 1990, la plupart des programmes de formation en entrepreneuriat restaient essentiellement basés sur le plan d'affaires et il prévoyait alors que les nouvelles tendances engendreraient des formations faisant plus étroitement appel aux expériences et aux habiletés des individus. Durant la même période, une prédominance persistante des études de cas et des cours magistraux était aussi notée par Béchard et Toulouse (1991). Leur étude montrait que malheureusement, les pratiques pédagogiques traditionnelles axées sur le contenu, plutôt que d'autres plus préoccupées d'apprentissage, continuaient d'être dominantes dans les cours en entrepreneuriat dispensés dans les collèges et universités. Pourtant, comme le faisaient valoir Vesalain et Strömmer (1998), l'enseignement de l'entrepreneuriat à ce niveau devrait porter d'abord sur les approches à privilégier plutôt que sur le contenu même de ces cours.

Comme l'a noté Kyrö (2005), les approches en éducation entrepreneuriale sont susceptibles de varier d'un continent et d'un pays à l'autre suivant les conceptions mêmes de l'éducation adoptées dans les différentes cultures concernées. Le contenu et les approches et objectifs éducationnels peuvent aussi varier considérablement selon l'audience visée par la formation (Gibb, 1994; Block et Stumpf, 1992). Cependant, malgré les variations et états de faits évoqués précédemment, il semble que les choses n'aient pas sensiblement changé à cet égard. En effet, une étude de Solomon, Duffy et Tarabishy (2002) a permis de constater que le plan d'affaires, les cours et lectures traditionnels ainsi que les études de cas restaient encore les outils pédagogiques dominants dans les formations universitaires à l'entrepreneuriat.

L'omniprésence persistante du business plan est fascinante car on peut se questionner sur l'engouement qu'il continue de susciter chez les professeurs en entrepreneuriat. En effet, plusieurs ont montré qu'il était difficile d'établir un lien ou une relation de cause à effet entre la réussite effective d'un entrepreneur et la réalisation d'un bon plan d'affaires (Plaschka et Welsch, 1989; Reid et Smith, 2000 ; Carrier, Raymond et Eltaief, 2004; Zinger et Le Brasseur, 2003). Audet (2004) a même démontré que le fait de soumettre des étudiants à la réalisation d'un plan d'affaires pouvait à terme diminuer leur

perception de désirabilité face à une carrière entrepreneuriale, l'expérience leur ayant semblé complexe et ardue. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille éliminer cet outil pédagogique et Carrier (2005) propose plusieurs façons d'en maximiser l'utilisation.

En accord avec la proposition faite à l'époque par Solomon, Weaver et Lloyd (1994), nous restons confrontés encore aujourd'hui à l'urgent besoin d'enrichir considérablement ces approches traditionnelles et d'en développer et expérimenter des nouvelles. Il est donc approprié de se demander : Au delà des cours magistraux et du plan d'affaires, quels outils ou approches pédagogiques peuvent être mobilisées en matière de formation en entrepreneuriat à l'université? Quelles sont les nouvelles tendances en cette matière? Le présent article apporte des réponses à ces questions puisqu'il présente un bilan des approches pédagogiques nouvelles ou moins traditionnellement utilisées en éducation entrepreneuriale et ayant été présentées dans la littérature des 15 dernières années sur le sujet.

1. Simulation et jeux

Un certain nombre d'auteurs proposent l'utilisation de simulations amenant les étudiants à élaborer des stratégies et à prendre un certain nombre de décisions pour assurer le succès d'une petite entreprise. Comme le souligne Honig (2004), la pédagogie traditionnelle est souvent en contradiction avec les besoins d'une éducation entrepreneuriale. En effet, elle a normalement pour but d'aider l'étudiant à intégrer un certain nombre de notions qu'il pourra par la suite appliquer à la résolution d'un problème pour lequel une réponse est déjà prévue par le formateur. Il en va autrement pour l'entrepreneur qui doit le plus souvent évoluer dans un environnement complexe et dynamique et doit en conséquence être capable d'affronter des problèmes variés et non-structurés. Dans un tel contexte, la nécessité d'être habile à faire des prévisions est grandement surpassée par la capacité d'adaptation. Pour Honig, c'est dans l'action et par un processus essais-erreurs que les individus et les groupes apprennent à développer ce sens de l'adaptation. Selon lui, les simulations permettent aux équipes qui y participent d'expérimenter des situations nouvelles et parfois inattendues, d'apprendre à faire face à certains échecs et à développer la résilience nécessaire pour les transcender.

Il importe cependant de bien choisir la simulation, de façon à maintenir l'intérêt et la motivation chez les étudiants. Comme le souligne Honig (2004), « for an individual to maintain motivation during the simulation, the activity must be both believable and continuously adaptable. It is the latter aspect of simulation design that may impact the long-term ability of students to obtain maximum learning. As the external environment changes, the simulation should also change to reflect the individual's cognitive expectations. Otherwise, the activities may seem senseless and boring» (p.265). Le choix d'une simulation doit aussi tenir compte des objectifs d'apprentissage visés par l'exercice. À ce sujet, Hindle (2002)² a proposé un certain nombre de critères pouvant guider le développement ou le choix d'une simulation. Ces critères s'articulent principalement autour de quatre grandes catégories : la capacité du scénario à paraître pertinent et crédible, une communication sans ambiguïté sur plusieurs aspects, fonctionnement adapté du matériel de support technique et finalement une analyse coûts-bénéfices, en fonction des critères qui précèdent et aussi de l'objectif poursuivi. Il ajoute plus globalement que la simulation doit apparaître adaptée au contexte d'affaires prévalant au moment où elle est soumise aux groupes d'étudiants si l'on veut provoquer une participation maximale de leur part.

Il existe deux types différents de simulations qui sont présentées dans les deux sous-sections qui suivent.

1.1. Simulations et jeux sur ordinateur

Après avoir fait une analyse de contenu des manuels et recueils de textes les plus utilisés dans la formation en entrepreneuriat pour déterminer les objets fondamentaux en matière d'acquisition de connaissances ou d'habiletés, Wolfe et Bruton (1994) ont effectué une revue de littérature extensive pour identifier, parmi un ensemble de simulations par ordinateur variées, celles apparaissant comme les

plus susceptibles d'être utiles dans des cours en entrepreneuriat. Trois simulations seulement leur sont apparues comme pouvant présenter un certain intérêt en contexte de formation entrepreneuriale à l'université.

La première s'intitule ENTREPRENEURIAL SIMULATION PROGRAM (Penderghast, 1988). Il s'agit d'une simulation qui amène les participants à démarrer et opérer un magasin de chaussures au détail sur une période de 12 mois. Toutes les équipes reçoivent un même capital de départ. Au terme de la période, le commerce est vendu et sa valeur nette indique la performance des entrepreneurs. Dans la deuxième, ENTREPRENEUR : A SIMULATION (Smith and Golden 1987), les équipes participantes reprennent et opèrent un magasin de vente de vêtements au détail. Chaque trimestre, elles ont à prendre certaines décisions et à implanter différents changements pour améliorer la performance de l'entreprise. Le dernier jeu est STARTING A SMALL BUSINESS : a simulation game (Gupta and Hamman, 1974). Avec un capital de départ de 100,000\$, les équipes doivent mettre sur pied une petite entreprise produisant un popcorn unique avec un haut potentiel de vente.

Pour justifier que ces simulations présentent de l'intérêt, Wolfe et Bruton (1994) précisent qu'ils font appel à une certaine créativité de la part de l'étudiant, que ce dernier peut y expérimenter ses capacités de prise de risque et que toutes les activités sont celles de petites entreprises, ce qui est typiquement le lot des entrepreneurs. D'autre part, l'éventail d'habiletés entrepreneuriales qu'ils visent à développer reste faible et même les aspects qui sont couverts le sont souvent trop en surface. Conséquemment, selon eux, le professeur qui utilise ces simulations doit prévoir des activités compensatoires pour pallier aux faiblesses qu'elles présentent.

Selon Thavikulwat (1995), THE BUSINESS ENTERPRISE SIMULATOR (Davis and Parker, 1994) et VENTURE FORTH (Willmer, 1986) sont deux simulations entrepreneuriales n'ayant pas l'objet d'un examen par Wolfe et Bruton mais pouvant présenter un certain intérêt. Cependant, il recommande plus particulièrement DEAL, un jeu programmé conçu pour utiliser différents éléments du marché dans un contexte multi-industries. Selon lui, contrairement à beaucoup de simulations, DEAL offre des défis stimulants, évalue objectivement les résultats de participants et, tout en étant très flexible, reste facile d'utilisation.

Une active participation des étudiants à d'autres types de simulations peut aussi les amener à prendre conscience d'aspects plus émotionnels reliés, par exemple, à des situations d'échecs entrepreneuriaux (Petranek et Corey, 1992). Les simulations multimédias, entre autres la simulation de Harvard appelée « Launching a high-risk business » (Sahlman et Roberts (1999), peuvent être utilisées pour sensibiliser les étudiants en entrepreneuriat à des dimensions plus émotives, entre autres la capacité à faire face à des échecs et à savoir les transformer en occasions d'apprentissage (Honig, 2004). Cette nécessité, pour les futurs entrepreneurs, d'apprendre à mieux gérer les émotions en situation d'échec a aussi été plus largement traitée par Shepherd (2004), qui propose plusieurs approches pédagogiques possibles pour ce faire, dont les simulations. Affirmant que la plupart des simulations disponibles sur le marché ne sont pas conçues à cette fin, il énonce cependant une proposition intéressante : « One exception is the 'Small Business Growth Management Flight Simulator', which simulates the the management of a family business that is facing a number of economics problems. This simulation helps students gain a deeper understanding of different aspects of the business, the environment, and how one's decicions can limit firm growth and put its survival in peril.» (p. 280).

1.2. Simulations comportementales

Les simulations comportementales³ en entrepreneuriat sont des activités expérientielles dans lesquelles une situation d'affaires est créée et conçue pour amener les étudiants à expérimenter certains comportements et le développement de certaines aptitudes et habiletés entrepreneuriales. En accord avec Stumpf, Dunbar et Mullen (1991), « while computers simulations focus on calculating the results of the efforts of those using the simulation, behavioural simulations focus on the inputs themselves, including

behaviours and other decision-making processes, which participants use to manage the simulated company. While computer simulations teach about a fixed set of efforts consequences captured by a pre-programmed model, behavioural simulations teach about the sense-making and opportunity-seeking processes that are the participant's inputs into the activity » (p. 33).

Stumpf, Dunbar et Mullen (1991) ont expérimenté les simulations comportementales sur une grande échelle. En effet, ils ont étudié les résultats obtenus au cours de 28 simulations de ce type menées avec 317 participants sur une période de deux ans. De toute évidence, les participants ont largement considéré qu'un tel exercice augmentait certaines habiletés. Mais selon ces chercheurs, « more importantly, the skills that were viewed as most critical to performance reflect key skills to become an effective entrepreneur » (p. 38). En l'occurrence, ils ont évoqué les habiletés suivantes : capacité de poser des questions de réflexion provocantes relatives au futur de l'entreprise, l'aptitude à générer plusieurs scénarios possibles, la redéfinition des enjeux pour les rendre plus intelligibles, la création d'une vision pour le futur de l'entreprise et l'habileté à chercher et promouvoir des idées innovantes.

De leur côté, Low, Venkataraman et Srivastan (1994) ont tenté de développer un jeu entrepreneurial qui pourrait à la fois être utile pour la recherche et pour l'enseignement, en constatant cependant qu'il était difficile d'utiliser un même cas aux deux fins. Ils ont finalement créé THE ENTREPRENEURIAL GAME qui a été présenté aux étudiants dans les termes suivants: « This game simulate a competitive market in which many entrepreneurs have identified the same business opportunity. The opportunity is to supply a sophisticated software program for total inventory management. The customers are information systems executives, and they are prepared to buy immediatly. However, the market is not large enough to support all of the entrepreneurs. Entrepreneurs must compete for customers and the other resources (capital, employees and equipment) required to build a successful venture. » (p. 387). Les équipes se trouvent donc en compétition les unes avec les autres et doivent développer de bonnes stratégies pour s'appropriier la part du lion. Selon les auteurs, un tel jeu visait à permettre aux étudiants de développer leurs habiletés à négocier, à convaincre, à se réseauter et à attirer des partenaires intéressants.

Après avoir expérimenté le jeu avec 72 étudiants, ils ont voulu évaluer sa contribution pédagogique en soumettant les étudiants à un questionnaire. Selon eux, deux critères étaient importants à mesurer à cet effet. En premier lieu, jusqu'à quel point les étudiants manifestaient-ils de l'intérêt à l'égard de l'exercice ? Sur ce point, 95% des étudiants se sont dits très enthousiastes et ont jugé l'exercice fort stimulant. En deuxième lieu, certaines questions avaient pour but d'évaluer dans quelle mesure le jeu permettait de développer le type d'habiletés visées. À cet égard, 55% des étudiants pensaient que le jeu requérait des modifications mineures et 20% des modifications majeures. Malgré cette nécessité d'améliorer le jeu soulevée par les étudiants, les résultats obtenus par Low, Venkataraman et Srivastan (1994) sont fort encourageants lorsqu'on constate le très haut degré d'enthousiasme avec lequel les étudiants ont participé à l'exercice et l'ont apprécié.

On retrouve aussi dans cette catégorie de simulations, certaines propositions d'exercices ou d'activités à travers lesquelles les étudiants sont amenés à se familiariser avec les aspects émotifs, instinctifs et moteurs de l'entrepreneuriat, par exemple le développement d'un certain leadership, la recherche de solutions innovatrices, la persévérance, etc. Comme le souligne Robinson (1996), les méthodes d'enseignement plus traditionnelles permettent plus difficilement à l'étudiant de se sensibiliser à ces importants aspects et à découvrir leur propre potentiel à cet égard. Aussi propose-t-il plus précisément une activité expérientielle, Minefield, laquelle combine des éléments cognitifs, affectifs et conatifs qui peuvent être utilisés séparément ou en interaction pour augmenter la compréhension des étudiants des principes d'affaires en contexte entrepreneurial.

Comme le précise Robinson⁴ (1996), même si cet exercice n'amène pas les étudiants à évoluer dans un contexte d'affaires mais plutôt dans celui du scénario d'un prisonnier de guerre, les apprentissages qu'il permet peuvent être directement reliés au processus entrepreneurial. En effet, un tel exercice place les

participants dans un contexte où ils vivent une expérience d'équipe aventureuse et risquée, laquelle se situe dans un contexte qui comporte beaucoup d'incertitude. Robinson décrit les variables entrepreneuriales clés du jeu à partir des dimensions suivantes présentes dans l'exercice :

«

- a superordinate goal or mission to be accomplished in the form of a physical objective to be reached ;
- limited resources that may change based on factors within and external to the group;
- an uncertain outcome including the possibility of failure;
- an ambiguous situation where the procedures are not set but must be developed by the group;
- multiple options in terms of strategies and tactics in accomplishing the task;
- emotional involvement and commitment to reach the objective;
- an action imperative where group members take action without understanding the situation, then make it work through adaptation of strategies and tactics to meet the changing demands of the scenario » (p. 353).

Pour conclure cette section, soulignons qu'il est particulier de constater autant d'intérêt pour les simulations dans le domaine de l'enseignement en entrepreneuriat. En effet, il semble que ce type d'exercice, plus traditionnellement utilisé en management et en stratégie, soit de moins en moins utilisé dans ces disciplines depuis quelques années. Ainsi, par exemple, dans une étude menée auprès de professeurs enseignant le management stratégique, Keefe, Dyson et Edwards (1993) ont montré que leur usage avait décliné entre 1985 et 1990. Durant la même période, ils ont aussi trouvé que le pourcentage de professeurs de ces disciplines qui n'avaient jamais utilisé les simulations comme outils d'enseignement s'était accru de 16% à 22%. On peut supposer que l'accroissement important des formations en entrepreneuriat au cours des 10 dernières années, pourrait expliquer, du moins en partie, l'intérêt pour les simulations, le besoin ayant été établi de développer de nouvelles approches (Solomon et Fernald, 1991).

2. Propositions pédagogiques originales

La présente section est plus disparate que celle qui précède. En effet, elle présente des propositions d'approches ou d'outils pédagogiques plus singulières que celles des simulations et jeux présentées précédemment, mais particulièrement originales et innovatrices. L'idée d'élaborer une telle section est venue du constat qu'il était difficile de les faire entrer dans une catégorie bien distincte d'approches pédagogiques.

2.1. Se servir des classiques pour enseigner l'entrepreneuriat

Selon Benson (1992), la lecture d'auteurs classiques, qu'il s'agisse de romanciers, de penseurs ou de philosophes, peut aider les étudiants à intégrer des leçons profondes à propos de l'entrepreneuriat, et les sensibiliser à la possibilité et aux exigences d'une carrière entrepreneuriale. Il identifie plusieurs lectures pertinentes à proposer aux étudiants, dont *Le Prince* de Machiavel, *La République* de Platon et *le Roi Lear* de Shakespeare. Selon lui, les héros et personnages de ces ouvrages peuvent être une importante source d'inspiration pour les étudiants en entrepreneuriat. À titre d'exemple, le professeur pourrait utiliser *Moby Dick* (1851) de Herman Melville, un roman dans lequel le personnage du *Captain Ahab* représente le héros dont le combat peut s'apparenter à celui de l'entrepreneur qui doit lutter contre vents et marées pour développer son entreprise et en faire un succès.

Selon lui, la lecture de classiques par les étudiants peut également les aider à intégrer des notions plus difficiles à aborder à travers une pédagogie plus conventionnelle. À titre d'exemple, il écrit : « The longer I am involved in the business of entrepreneuriat education, the more convinced I become that there is something intuitive about the process of entrepreneuriat and that one of the things that sets successful entrepreneurs apart from the others is their unique ability to recognize and respond to what

their instinct and intuition tells them about business opportunities. [...] It is however, extremely difficult, if not impossible, to teach intuition and instinct in a traditional sense. One of the things that I have found to be extremely helpful, is to have my entrepreneuriat students read Ralph Waldo Emerson's essay on Self-Reliance" » (pp.3-4). Pour Benson, ce dernier ouvrage comporte plusieurs idées inspirantes pouvant aider les étudiants, non seulement à comprendre l'importance de l'intuition et de l'instinct, mais aussi à apprendre à les reconnaître en eux-mêmes et à agir en conséquence.

Toujours pour aider les étudiants à reconnaître l'importance de l'intuition et de l'instinct, Benson suggère aussi la lecture d'Othello, une tragédie de Shakespeare. À son avis, les étudiants en entrepreneuriat y découvrent que la chute fatale d'Othello peut être mise en relation avec les échecs d'entrepreneurs qui ont préféré se fier à des experts ou à des analyses et ont négligé de suivre les voies que leur suggérait leur intuition.

2.2. L'usage de vidéos

Neck, Neck et Meyer (1998) ont fait ressortir l'importance grandissante que prennent les vidéos dans l'enseignement du management et fournissent un exemple concret de leur usage possible dans la formation dispensée à de futurs entrepreneurs à l'université. En effet, ils proposent l'utilisation du film *Dead Poet's Society*, dans lequel Robin Williams incarne le Professeur John Keating, un personnage non-conventionnel et charismatique qui inspire ses étudiants et les incite à vivre pleinement leur vie : « Carpe Diem, lads ! Seize the day ». Il réussit à susciter beaucoup d'enthousiasme chez ces derniers et la vie de plusieurs d'entre eux s'en trouvera irrémédiablement transformée. Neck, Neck et Meyer (1998) sont convaincus que l'entrepreneuriat peut être favorisé par biais de la transmission d'attitudes amenant l'étudiant à reconnaître et saisir les opportunités et pensent que ce film peut donc être utilisé pour créer un environnement énergétique et créatif dans la pédagogie entrepreneuriale.

Selon eux, les futurs entrepreneurs peuvent en tirer principalement huit leçons : « 1. Conformity stifles creativity ; 2. Don't follow the leader; 3. Find your passion and bring it to life; 4. Make your life extraordinary; 5. Creativity can be unleashed – we all have it; 6. There is a time for daring and a time for caution. The wise entrepreneur knows the difference; 7. Looking at life from different perspectives will allow you to see what others cannot; 8. CarpeDiem – Seize the day » (Neck, Neck and Meyer, 1998, p. 2). Au plan pédagogique, l'usage du film a été expérimenté de manières variées ; des suggestions plus précises sont présentées. Constatant les résultats obtenus, ces auteurs se disent convaincus que l'utilisation de films peut devenir plus largement un puissant outil d'enseignement pour illustrer une théorie ou des concepts ou encore servir de point de départ pour analyser une situation donnée.

Une autre façon d'utiliser les films est suggérée par Buckley, Wren et Michaelsen (1992). Selon eux, la présentation de films dont l'intrigue se passe en contexte d'affaires à des étudiants peut leur permettre d'observer la réalité managériale à travers les agirs de gestionnaires et d'experts dans des secteurs et des contextes variés. Dans le contexte de la formation à de futurs entrepreneurs, on pourrait ainsi prévoir la présentation de films relatant l'histoire réelle de certains entrepreneurs, ce qui pourrait donner suite à des réflexions et discussions ultérieures intéressantes.

2.3. L'utilisation de récits de vie

Cette approche particulièrement originale est proposée par Rae et Carswell (2000), partant du consensus à l'effet que les comportements entrepreneuriaux sont appris à travers les expériences de vie et les découvertes qui en résultent. Comme chercheurs, ils ont d'abord utilisé l'approche du récit de vie avec des entrepreneurs pour tenter de découvrir les situations et processus par lequel ces personnes ont appris à mettre sur pied des entreprises performantes et à forte croissance, à la fois pour faire avancer les connaissances sur le sujet et pour pouvoir en tirer des implications pour la formation en entrepreneuriat. Leur recherche leur a permis de proposer le Modèle d'apprentissage entrepreneurial, ce dernier pouvant

par la suite devenir un outil pédagogique original.

Ainsi par exemple, le récit de vie peut devenir un outil d'apprentissage intéressant pour des étudiants en entrepreneuriat. À ce sujet, Rae and Carswell suggèrent que ceux-ci soient amenés à élaborer leur biographie et à dresser une carte de leurs propres apprentissages susceptibles de les supporter dans une carrière éventuelle d'entrepreneurs. En accord avec les auteurs, « they can use the entrepreneurial learning model as a starting point to develop their own maps of capability. This process can be helpful in developing people's self-confidence and self-belief and in reflecting on how far they already use entrepreneurial behaviours, as well as becoming aware of and developing their personal theories » (p. 225).

2.4. L'utilisation de jeux de rôles pour sensibiliser les étudiants à l'émotion et l'apprentissage associés à l'échec

Comme le souligne avec à propos McGrath (1999), l'échec est une dimension encore trop peu abordée dans la littérature sur l'entrepreneuriat, l'accent y étant surtout mis sur les facteurs de réussite. Pourtant, l'échec, même s'il est presque toujours douloureux, peut en de multiples occasions devenir une occasion de découvrir de nouvelles opportunités, ce qui demeure l'essence même de l'entrepreneuriat. Hisrich et Peters (2001) suggèrent d'ailleurs des pistes d'intervention susceptibles d'aider l'entrepreneur à mieux composer avec l'échec. Compte tenu de ces avancées, Shepherd (2004) suggère, non pas un seul outil, mais toute une démarche pédagogique pouvant être utilisée pour apprendre aux étudiants en entrepreneuriat à mieux gérer les émotions négatives généralement associées à l'échec.

Cette démarche intègre certes un certain nombre de stratégies pédagogiques déjà abondamment utilisées, telles des lectures, des études de cas ou les simulations telles que traitées précédemment, mais elle propose aussi d'utiliser une technique moins fréquemment évoquée par les formateurs en entrepreneuriat, en l'occurrence les jeux de rôles. En accord avec Greenberg et Eskew (1993), l'approche du jeu de rôles peut permettre d'obtenir des résultats particulièrement intéressants dans des situations où il s'agit d'amener les étudiants à expérimenter certains comportements et attitudes, et ce dans différents contextes psychologiques. Fait particulièrement intéressant : Shepherd (2004) propose effectivement sept jeux de rôles différents qui sont concrètement décrits et appuyés par des suggestions d'utilisation.

3. Une intégration plus riche des praticiens dans la formation

La participation de praticiens (managers, entrepreneurs, experts-consultants, etc.) dans des classes qui s'adressent à de futurs gestionnaires ou entrepreneurs est loin d'être nouvelle. Une des applications les plus répandues est certainement l'usage de cas vivants (Learner, 1991). Dans une telle approche, les étudiants ont le plus souvent à faire l'analyse d'un cas réel et, par la suite, les gestionnaires ou entrepreneurs directement concernés par celui-ci sont invités à participer à la discussion et aux débats qui s'ensuivent. Même si cette intégration des praticiens dans la formation reste une initiative assez traditionnelle, nous avons quand même jugé important d'introduire les propositions stimulantes de Katz (1995) à cet égard. En effet, il précise que l'on s'est encore trop peu intéressé à la grande variété de rôles qui peuvent être endossés par le praticien qui collabore à la formation. Selon lui, les praticiens qui acceptent d'intervenir dans des classes s'adressant à de futurs entrepreneurs se perçoivent trop souvent comme de simples pourvoyeurs d'anecdotes et d'expériences et il importe que les professeurs soient sensibilisés au fait qu'ils peuvent être sollicités avec des visées beaucoup plus larges et intéressantes.

Sans prétendre à l'exhaustivité, Katz (1995) propose donc tout un ensemble de rôles⁵ pouvant être assumés par des praticiens dans la formation entrepreneuriale. Ainsi, par exemple, des entrepreneurs à succès peuvent devenir des motivateurs hors pair en permettant aux jeunes de prendre conscience des récompenses intrinsèques émanant du self-employment. Selon Katz, ceux qui sont devenus riches ou

très connus sont plus susceptibles encore de marquer l'esprit des étudiants en entrepreneuriat. Dans la même veine, des entrepreneurs bien établis peuvent servir de modèles. A ce sujet, Katz mentionne que son université a imité l'approche de Harvard et s'est associée une liste d'entrepreneurs qui acceptent même de travailler très personnellement avec un étudiant sur une période de quelques semaines, soit pour lui permettre de constater de visu la réalité quotidienne d'un entrepreneur ou mieux encore, pour l'aider à développer une ou des habiletés particulières. De telles initiatives démontrent que la participation des praticiens peut dépasser leur simple présence en classe. Une autre suggestion pertinente de Katz est de mettre les étudiants en contact avec des modèles avec lesquels ils sont plus susceptibles de pouvoir s'identifier de très près, en l'occurrence des entrepreneurs qui ont démarré leur entreprise avec succès et ce, dès leur sortie du collège ou de l'université.

Il peut cependant paraître difficile à certains formateurs d'avoir facilement accès à des praticiens consentant à investir du temps auprès d'étudiants, en dehors de situations où ces derniers sont formellement engagés pour dispenser eux-mêmes un cours dans un collège ou une université. Une suggestion originale et intéressante émane de Buckley, Wren et Michaelsen (1992) à cet égard. Selon eux, le réseau des étudiants eux-mêmes peut devenir une source de recrutement intéressante de praticiens. Souvent issus d'entreprises familiales ou encore en contact avec des gestionnaires ou des commerçants dans leur vie personnelle, plusieurs de ces étudiants sont généralement intéressés à inviter et présenter ces personnes aux membres de leur classe et, par surcroît, se montrent fiers de le faire.

4. Une tendance émergente cruciale: un appel à entraîner les étudiants à l'identification et/ou à la création d'opportunités d'affaires

Bien que cette position ne fasse pas encore l'unanimité, de plus en plus de chercheurs en entrepreneuriat s'entendent pour le définir comme étant concerné par l'identification, le développement et l'exploitation d'opportunités d'affaires. Selon Shane et Venkataraman (2000), les questions fondamentales de la recherche concernant l'entrepreneuriat devraient nous amener à découvrir par qui, dans quelles circonstances et comment certaines personnes, et pas d'autres, parviennent à découvrir et à exploiter les opportunités qui prennent forme à l'intérieur d'organisations existantes (dans ce cas on parle d'intrapreneuriat ou d'entrepreneuriat corporatif) ou donnent lieu à la naissance de nouvelles entreprises innovantes. L'identification d'une opportunité peut donc dès lors être campée comme une habileté entrepreneuriale fondamentale.

Mais mieux encore, même avant que cette définition de l'entrepreneuriat polarise un aussi grand nombre de chercheurs du domaine, plusieurs affirmaient déjà l'importance de former les futurs entrepreneurs à cette habileté importante. Plusieurs auteurs l'identifient d'ailleurs comme la toute première phase du processus entrepreneurial. Par exemple, selon Vesper (1990), le processus entrepreneurial débute lorsque les connaissances et les capacités de l'entrepreneur potentiel permettent de faire émerger et cristalliser une idée d'affaire. Pour Gartner (1990) et Gibb (1988), la détection d'une opportunité est nécessairement le point de départ de tout projet de nouvelle entreprise. Mieux encore, Fillion (1991) a largement démontré que la vision de l'entrepreneur est presque toujours à la source de la création et de la croissance subséquente d'une entreprise. Plus récemment, Ardichvili et al. (2003), ont montré que l'identification d'opportunités pouvant conduire à de nouvelles entreprises apparaît comme une des habiletés les plus importantes maîtrisées par les entrepreneurs à succès.

On pourrait même sans doute parler d'une compétence-clé⁶. Dans cette veine, Chandler et Jansen (1992) ont établi qu'un entrepreneur doit maîtriser trois principaux types de compétences pour performer, en l'occurrence des compétences entrepreneuriales, managériales et technico-fonctionnelles. Les plus fondamentales sont les compétences entrepreneuriales, que les auteurs décrivent comme l'habileté à détecter des opportunités et à choisir la ou les plus prometteuses. En accord avec Carrier

(2005), les compétences managériales et technico-fonctionnelles ne deviennent véritablement utiles qu'une fois que les compétences entrepreneuriales ont été activées avec succès.

4.1. Une question importante : peut-on enseigner l'identification d'opportunités ?

Comme on vient de le voir, il semble bien y avoir consensus sur l'importance qu'il y aurait à former les étudiants en entrepreneuriat à l'identification et/ou la création d'opportunités d'affaires. On peut cependant à juste titre se demander s'il est possible d'enseigner une telle compétence.

Fiet (2002) consacre tout un ouvrage à la recherche systématique d'opportunités, arguant que le développement d'une telle compétence (la découverte d'idées porteuses) devrait être au cœur de toute formation à l'entrepreneuriat, plutôt que de mettre l'accent sur l'évaluation ou l'implantation effective de ces idées. Selon lui, il s'agit d'une compétence entrepreneuriale que le professeur peut effectivement aider les étudiants à développer. Pour supporter les formateurs désireux d'adresser cette importante fonction dans leur enseignement, Fiet propose une perspective théorique qui, selon lui, rend la découverte d'opportunités non seulement faisable mais aussi et surtout enseignable, au sens où le professeur peut alors introduire des exercices et des activités qui seraient directement reliés aux théories mobilisées. Bien que ce volume comporte des idées fort intéressantes, il reste toutefois très décevant pour les formateurs surtout intéressés par les aspects pédagogiques, puisque l'éventail des exercices concrets proposés pour aider à intégrer les différents aspects théoriques reste trop sommaire et concentré sur certains sujets seulement.

Dans une recherche plus systématique, Detienne and Chandler (2004) ont montré que l'identification d'opportunités est une compétence qui peut être développée et que la salle de classe en entrepreneuriat peut devenir un lieu adéquat pour y travailler. Selon ces derniers, la littérature propose quatre modes d'identification des opportunités, en l'occurrence la recherche active, la recherche passive, la découverte fortuite et la création d'opportunités. Leur approche pédagogique se base essentiellement sur une vision de recherche passive de l'opportunité, à travers laquelle la créativité est vue comme une habileté importante et qui peut être apprise. Partant de l'approche de Epstein (1996) qui présente quatre habiletés fondamentales susceptibles de développer la créativité ("securing", "expanding", "exposing" and "challenging"), DeTienne and Chandler ont inclus tout au long de leur enseignement en entrepreneuriat, des exercices visant à développer ces habiletés.

Ils ont soumis les étudiants à des tests et questionnaires avant (entre autres pour vérifier leur prédisposition à l'innovation) et après la formation pour vérifier l'impact des méthodes pédagogiques utilisées sur les habiletés effectives des étudiants au terme de la formation. Même si leurs hypothèses n'ont pas pu être toutes confirmées, the crucial finding in their study is that « SEEC training had an influence on the student's abilities to generate more ideas for business opportunities that also have the characteristic of being more innovative. [...] Those with a lesser predisposition for innovation derived the same benefit from the training as those with a greater disposition »(DeTienne and Chandler, p. 254-255). Les auteurs notent aussi que leurs résultats n'ont pas permis de montrer que tous pouvaient le faire à un même niveau au terme de la formation mais que le fait d'avoir au départ plus ou moins d'aptitudes naturelles à la créativité n'avait pas empêché que tous parviennent à augmenter cette dernière capacité.

Ces convictions sont toutefois encore loin d'être très largement partagées. En effet, Saks and Gaglio (2002) ont mené une étude exploratoire⁷ auprès de formateurs en entrepreneuriat chevronnés pour tenter de répondre à la question: L'identification d'opportunités peut-elle être enseignée? Plus précisément, elles voulaient savoir si ces derniers pensaient qu'il était possible d'enseigner à des étudiants comment identifier des opportunités d'affaires ou s'ils croyaient plutôt qu'il s'agissait là d'habiletés fondamentales émanant plutôt de la personnalité même de l'entrepreneur. Leur étude a d'abord montré que:

« When considering this question (Can opportunity identification be taught?), virtually all respondents

reported that an accurate answer required separating the question into two parts. Most professors believed that some students have an innate ability or predisposition towards identifying opportunities for new venture creation or come to the course with a well-honed ability that perhaps they picked up during childhood while being around family entrepreneurs. All but two professors consider this part of the opportunity identification process to be “unteachable” in general. However, respondents agreed that it is possible for students who lack the ability to nevertheless learn good opportunity evaluation skills.» (Saks and Gaglio, 2002, p. 323).

Cela permet aussi de constater aussi que ces professeurs conçoivent ainsi le processus concerné en différentes étapes qu'il importe de différencier. Comme ces auteurs le soulignent, il n'est pas étonnant de constater que l'évaluation d'opportunités soit apparue comme un thème central et omniprésent parmi les sujets d'enseignement privilégiés par ces professeurs. Cependant, la découverte d'opportunités n'est ignorée totalement par aucun de ces derniers qui la considèrent comme une étape cruciale du processus entrepreneurial. De plus, il est important de noter que près des trois-quarts d'entre eux espèrent quand même que les étudiants pourront effectivement apprendre à identifier des idées d'affaires potentielles.

Pour ce faire, l'approche analytique semble la plus largement empruntée par ces professeurs. Ainsi, par exemple, les étudiants peuvent être amenés à disséquer des cas entrepreneuriaux ou à interviewer des entrepreneurs pour tenter de mettre en évidence la source des idées d'affaires et le processus cognitif ayant conduit à de tels insights, l'idée étant ici que les étudiants puissent éventuellement discerner des configurations et les internaliser dans la mesure où ces exercices sont souvent répétés. Quoique moins fréquente, l'approche expérientielle peut aussi être utilisée pour tenter d'améliorer les habiletés perceptuelles des étudiants face à la détection d'opportunités. Ainsi, par exemple, on pourrait demander aux étudiants de tenir un journal dans lequel ils doivent, chaque jour, écrire une idée d'affaires et, à la fin du mois, se voir amenés à identifier les trois meilleures idées en vue d'une évaluation plus consistante de ces idées.

Comme on peut le voir, la possibilité d'enseigner effectivement à des étudiants l'identification ou le développement d'opportunités d'affaires est encore loin de faire consensus. Cependant, on ne peut que constater un intérêt croissant pour l'entraînement à une sous-habilité importante à l'identification d'opportunités, en l'occurrence la créativité.

4.2. Quelques propositions pédagogiques pour entraîner les étudiants à la pensée créative

Depuis le début des années 1990, plusieurs auteurs ont proposé de renouveler les formations en entrepreneuriat en y intégrant une préoccupation pour le développement de la créativité. Par exemple, Rabbior (1990) a identifiée le besoin de développer plus d'activités d'apprentissage à travers lesquelles le formateur amène et aide les étudiants à produire et explorer de nouvelles idées. Effectivement, certains formateurs se préoccupent actuellement d'introduire des exercices ou activités visant à aider les étudiants à développer leurs habiletés à penser créativement. Encore ici, l'entrepreneuriat est associé à l'innovation et, plus particulièrement à l'identification ou la découverte d'opportunités d'affaires et il devient donc nécessaire d'entraîner les étudiants à la recherche d'idées d'affaires porteuses. Comme l'affirment Gundry et Kickul (1996), la quête d'opportunités d'affaires potentielles commence nécessairement par des processus de génération d'idées. Selon elles, les étudiants ont tendance à penser que les inventeurs ou les grands innovateurs sont des êtres particuliers et excentriques qui ont presque des pouvoirs particuliers alors qu'en fait, ils sont différents seulement dans leur habileté à penser de façon divergente et à voir alors des opportunités que les autres ne voient pas.

Conséquemment, Gundry et Kickul (1996) proposent de former les étudiants à l'utilisation d'un certain nombre de techniques de créativité. Carrier (2000) a elle aussi largement utilisé les techniques de créativité dans la formation de futurs entrepreneurs. Pour ce faire, ces auteures suggèrent certaines méthodes de type conceptuel, en l'occurrence le mind-mapping, la pensée divergente, le brainstorming,

la pensée latérale et des techniques métaphoriques. Elles suggèrent également des méthodes plus comportementales comme la création de jeux, de musique, de dessin et des exercices de simulation créative (picture simulation. Les auteures ont utilisé ces exercices à la fois avec des étudiants sous-gradués et des étudiants gradués ; elles notent cependant que les étudiants sous-gradués (premier cycle) ont tendance à s'y engager plus spontanément et avec plus d'enthousiasme.

On constate aussi que certains formateurs en entrepreneuriat reconnaissent le besoin d'aider les entrepreneurs potentiels à explorer leurs idées d'affaires plus en profondeur avant de les amener à entamer des recherches plus rationnelles d'information et de leur apprendre des stratégies de création, de gestion et de croissance d'une entreprise. La préoccupation ici est de leur permettre d'affiner la vision qu'ils ont d'un produit ou service éventuel. C'est dans cette optique que Carrier (2008) a développé et utilisé une méthode pour aider les futurs entrepreneurs à mieux explorer toutes les potentialités de leur idée d'affaires initiale. Cette méthode, la carte prospective, intègre l'utilisation de deux techniques de créativité, en l'occurrence le groupe nominal et le mind-mapping.

Cette approche pédagogique, inspirée des principes de l'apprentissage collaboratif, permet d'utiliser le groupe d'étudiants qui, partant de l'idée d'affaires initiale de l'un des leurs, tente d'en explorer toutes les possibilités et de lui donner un caractère innovateur. Pour ce faire, la démarche proposée les amène à détecter dans un premier temps les grandes tendances de l'environnement, à prioriser celles qu'ils perçoivent comme étant les plus susceptibles d'avoir un impact sur le développement de l'idée à l'étude et, finalement, à explorer les changements ou variantes possibles à l'aide du mind-mapping. Cette approche pédagogique a été utilisée avec douze groupes d'étudiants et les perceptions de ces derniers quant à l'utilité de cet outil ont été recueillies et analysées. Les résultats montrent que les étudiants ont en très grande majorité fort apprécié l'exercice, qui leur a permis non seulement, entre autres avantages, de visualiser sur un même carte tout un ensemble de possibilités mais aussi qui a provoqué des modifications intéressantes à leur idée d'affaires initiale.

Discussion et conclusion

Tel que mentionné au début de ce chapitre, notre objectif était de faire un bilan des approches pédagogiques moins traditionnelles présentées dans la littérature des 15 dernières années s'intéressant à l'éducation entrepreneuriale. Comme on a pu le constater, les propositions sont variées et fort stimulantes, bien que plusieurs des outils et techniques proposés n'aient pas nécessairement fait l'objet d'investigation empirique démontrant leur impact sur l'apprentissage des étudiants. Cette quantité et variété des approches présentées pourrait à première vue laisser croire que nous avons fait de grands pas en matière d'éducation entrepreneuriale à l'université. Cependant, il semble qu'il y ait encore une longue route à parcourir pour véritablement renouveler nos pratiques à cet égard. En effet, rappelons l'étude de Solomon et al. (2002) qui a démontré que la très grande majorité des formateurs en entrepreneuriat continuaient de privilégier des approches plutôt traditionnelles, tels le cours magistral, le plan d'affaires et les études de cas.

On peut certainement expliquer en grande partie cet état de fait par le paradigme pédagogique de la transmission de connaissances encore largement dominant dans nos universités. Dans une telle perspective, les professeurs adoptent une position dans laquelle ils sont les experts qui délivrent aux étudiants les connaissances nécessaires pour réussir la création d'une entreprise et une bonne part de l'enseignement dispensé est de type magistral. En accord avec le Professeur Paplauska-Ramunas⁸ de l'Université d'Ottawa, cette méthode pédagogique procure, au mieux, une occasion pour le professeur d'exposer un problème et de montrer comment on peut le résoudre à partir d'un ou plusieurs exemples. On peut penser que les professeurs ont simplement tendance à imiter ceux et celles qui leur ont enseigné et continuent d'entretenir le paradigme pédagogique dominant. Un tel constat porte à croire qu'il serait important que les professeurs en entrepreneuriat puissent eux-mêmes avoir accès à des formations les habilitant à d'autres méthodes pédagogiques. À ce titre, ne serait-il pas intéressant que, dans les congrès

scientifiques en entrepreneuriat, nous mettons sur pied plus de workshop ou d'ateliers permettant aux participants d'expérimenter ou de visualiser l'usage de nouveaux outils pédagogiques ? Nous pourrions ainsi, entre pairs, apprendre les uns des autres, un contexte susceptible d'être plus stimulant qu'une session de formation formalisée sur le sujet.

L'enseignement de l'entrepreneuriat requiert une pédagogie active à travers laquelle le formateur met en place les conditions pour que l'étudiant apprenne. Par surcroît, le type de connaissances à acquérir n'est pas seulement intellectuel et cognitif mais relève tout autant du développement d'habiletés contribuant à affiner le développement de chaque étudiant. Cela constitue un défi important pour les formateurs car, comme le soulignaient Garravan et O Cinneide (1994) dans leur évaluation des programmes de formation en entrepreneuriat, on met encore beaucoup trop l'emphase sur la connaissance et trop peu sur les compétences à améliorer chez les apprenants.

Dans la même veine, les derniers développements sur la nécessité d'ouvrir l'esprit de nos étudiants sur des habiletés fondamentales comme l'identification, la découverte ou même la création d'opportunités, nous amènent à réfléchir également sur les contenus qui sont à privilégier dans les formations à l'entrepreneuriat. Ainsi par exemple, partant de la définition de l'opportunité de Shane et Venkataraman, on peut s'étonner que la plupart des programmes omettent de s'intéresser à l'intrapreneuriat. Plus largement, beaucoup de chemin reste à parcourir. Comme le souligne Kourilsky (1995), « current entrepreneuriat education tends to migrate towards its natural focus of 'least resistance' – the traditional business management process areas; however entrepreneuriat education cannot succeed without business management's seminal antecedent-opportunity recognition, marshaling of resources, and creation of the business venture » (Kourilsky, cité par DeTienne et Chandler, 2004, p. 242). Plus récemment, Kirby (2004) va même plus loin et affirme que l'éducation entrepreneuriale devrait cesser de se concentrer sur la création ou la gestion de petites entreprises pour mettre plutôt l'accent sur la créativité et le changement.

Bien sûr, on peut souhaiter que l'éventail des propositions pédagogiques à caractère moins traditionnel répertorié dans la présente recherche puisse inspirer ceux qui souhaitent réfléchir à leurs pratiques pédagogiques pour mieux les renouveler. Il importe cependant de noter qu'il faudrait sans doute accentuer le nombre de publications qui permettent aux auteurs de mieux expliquer comment utiliser ces nouvelles stratégies pédagogiques, car on constate que les écrits recensés restent pour la plupart trop peu explicites à cet égard. Notons aussi que même si ce sont des approches moins largement empruntées, elles ne présentent pas toutes le même degré d'intérêt face à ce qui vient d'être soulevé concernant la nécessité de revoir les contenus mêmes des enseignements. Ainsi par exemple, bon nombre des simulations sur ordinateur présentées précédemment visent encore à développer chez les étudiants des habiletés purement analytiques ou encore reliées à la gestion des petites et moyennes entreprises plutôt qu'à leur émergence et leur création. Dans la même veine, plusieurs des exercices ou activités originales présentées continuent de poursuivre le développement d'habiletés et d'attitudes plus directement reliées aux compétences managériales et technico-fonctionnelles évoquées dans le modèle des compétences entrepreneuriales de Chandler et Jansen. On remarque cependant, dans la littérature la plus récente, l'émergence de propositions stimulantes pour mieux adresser la question des compétences essentiellement entrepreneuriales.

Toutefois, cette importance de mettre l'accent sur les compétences ne doit pas se faire au détriment des connaissances. Comme le souligne Fiet (2000), il ne s'agit pas d'éliminer les théories de nos enseignements mais plutôt de changer la perspective avec laquelle on pense qu'elles seront intégrées par les étudiants. Selon lui, « an entrepreneurial competency consists of a combination of skills, knowledge and resources that distinguish an entrepreneur from his or her competitors. [...] For student-entrepreneurs to master a competency in the classroom, they must be fully engaged in activities that will teach it to them. Thus, both students and teachers have a role in the acquisition of competencies » (p. 107). Il suggère conséquemment une pédagogie de l'action qui amène les étudiants à devenir actifs dans leur apprentissage et leur propose pour ce faire diverses activités ou expérimentations. Fiet fait aussi une

proposition particulièrement originale qui est celle d'associer étroitement les étudiants au développement d'activités d'apprentissage par exemple, en les invitant à imaginer eux-mêmes des exercices concrets venant supporter l'intégration d'une théorie ou d'un modèle donné.

Au terme du présent article, notre principal souhait demeure que l'ensemble des stratégies pédagogiques moins traditionnelles qui y sont présentées puisse intéresser et aider le formateur désireux d'enrichir le spectre et la variété de ses interventions et qu'il s'en serve même comme un déclencheur pour adapter et même créer lui-même de nouveaux outils pédagogiques. Dans une pédagogie entrepreneuriale qui met l'étudiant au cœur de ses apprentissages, le rôle du professeur n'est plus d'enseigner mais plutôt de fournir aux étudiants des activités les amenant à élargir leur propre champ de compétences au regard de l'entrepreneuriat. Et quand le développement de l'imagination et la créativité se trouvent au cœur même de ces compétences, le professeur doit aussi amener l'étudiant à utiliser son cerveau droit, souvent atrophié par une éducation ayant érigé l'analyse et la logique en culte. En accord avec la métaphore de Delaire (1988), le professeur doit cesser de se percevoir comme un transmetteur et plutôt apprendre à devenir un bon «jardinier».

Notes

1. Cet article est la traduction, faite par l'auteure, d'un chapitre, intitulé « Strategies for teaching entrepreneurship : what else beyond lectures, case studies and business plans », de l'ouvrage *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Volume 1, A General Perspective, édité par Alain Fayolle et publié par Edward Elgar Publishing en 2007. Ce travail est publié dans la Revue de l'Entrepreneuriat avec l'aimable autorisation d'Edward Elgar Publishing.
2. Voir aussi Hindle et Anghern (1998)
3. Stumpf et Dutton (1990) utilisent la métaphore de la danse pour comprendre la dynamique en cause dans les simulations comportementales. En effet, la danse est individuelle mais elle est pratiquée en groupes. Et chacun peut dans l'exercice, juger de ses performances et chercher à les améliorer.
4. Dans son article, le jeu lui-même est décrit par Robinson et, comme le débriefing est particulièrement important après un tel jeu, il va jusqu'à suggérer des éléments de discussions pour supporter le facilitateur dans cette tâche.
5. Katz (1995) propose près d'une quinzaine de rôles pouvant être confiés à des praticiens. Seuls quelques exemples en sont fournis dans le cadre du présent chapitre mais le lecteur intéressé aura davantage à consulter l'article pour s'inspirer d'un plus large éventail des possibilités à cet égard.
6. En matière de développement de cours et de programmes, l'approche par compétences est en passe de devenir la plus appréciée et la plus utilisée parmi les approches disponibles à cet égard (Bosman et Gerard, 2000).
7. Des entrevues en profondeur ont été menées auprès de 14 formateurs émérites en entrepreneuriat.
8. Les propos du professeur Paplauskas-Ramunas sont rapportés par Boivin (1997).

Bibliographie

- ARDICHVILI, A., CARDOZO, R., RAY, S. (2003), « A theory of entrepreneurial opportunity identification and development », *Journal of business Venturing*, 18:1, p.105-123.
- AUDET, J. (2004), « L'impact de deux projets de session sur les perceptions et intentions entrepreneuriales d'étudiants en administration », *Journal of Small Business & Entrepreneuriat*, 17 :3, p.223-240.
- BENSON, G. L. (1992), « Teaching entrepreneuriat through the classics », *Journal of Applied Business Research*, 8:4, p.135-142.
- BLOCK, Z., STUMPF, S.A. (1992), « Entrepreneuriat Education Research: Experience and Challenge », dans Sexton, D.L. et Kasarda, J.D. (dir.), *The State of the Art of Entrepreneuriat*, Boston: PWS-Kent Publishing Company, p.17-42.
- BOIVIN, M. (1997), *La pédagogie prospective, Nouveau paradigme*, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- BOSMAN, C., GERARD, F.M. (2000), *Quel avenir pour les compétences?*, Brussels: De Boeck.

- BUCKLEY, M.R., WREN, D.A., MICHAELSEN, L.K. (1992), « The role of managerial experience in the management education process: status, problems and prospects », *Journal of Management Education*, 16:3, p.303-313.
- CARRIER, C. (2008), « The prospective map: a new method for helping future entrepreneurs in expanding their initial business ideas », *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 5:1, p. 28-44.
- CARRIER, C. (2005). « Pedagogical challenges in entrepreneuriat education », dans Kyrö, P. et Carrier, C. (2005), *The dynamics of entrepreneuriat learning in cross cultural university context*, University of Tampere, Entrepreneuriat Education Series.
- CARRIER, C., RAYMOND, L., ELTAIEF, A. (2004), « Cyberentrepreneuriat: a multiple cases study », *Journal of Entrepreneurial Behaviour and research. (JEBR)*, 10 :3, p. 349-363 .
- CARRIER, C. (2000), « Défis, enjeux et pistes d'action pour une formation entrepreneuriale renouvelée », *Revue Gestion 2000*, bimestriel 3, mai-juin, p.149-163.
- CHANDLER, G. N., JANSEN, E. (1992), « The Founder's Self-assessed Competence and Venture Performance », *Journal of Business Venturing*, 7(3), May, 223-235.
- DAVIS, M.G., PARKER, J.J. (1994), *The Business Enterprise Simulator (Version 2.00)*, Saint John, New-Brunswick, Canada: Simian Software.
- DELAIRE, G. (1988), *Enseigner ou la dynamique d'une relation*, Paris: Les Éditions d'Organisation.
- DETIENNE, D.R., CHANDLER, G.N., (2004) « Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom : a pedagogical approach and empirical test », *Academy of Management Learning and Education*, 3:3, p.242-257.
- FAYOLLE, A. (2003), *Le métier de créateur d'entreprise. Motivations, parcours, facteurs clés de succès*, Paris : Éditions d'Organisation.
- FELDMAN, H.D. (1995), « Computer-based simulation games : a viable technique for entrepreneuriat classes? », *Simulation & Gaming*, 26:3, September, p.346-360.
- FIET, J.O. (2002), *The systematic search for entrepreneurial discoveries*, Westport, CT : Quorum Books.
- FIET, J.O. (2000), « The pedagogical side of entrepreneuriat theory », *Journal of Business Venturing*, 16:2, p.101-117.
- FILION, L.-J. (1991), *Vision et relations: clefs du succès de l'entrepreneur*, Montréal: Les Éditions de l'entrepreneur.
- GARRAVAN, T.N., O CINNEIDE, B. (1994), « Entrepreneurship education and training programmes : a review and evaluation- Part 1 », *Journal of European Industrial Training*, 18:8, p. 3-17.
- GARTNER, W.B., (1990), « What are we talking about when we talk about entrepreneuriat ? », *Journal of Business Venturing*, 5, 15-28.
- GIBB, A.A. (1988), « Stimulating New Business Development » in *Stimulating Entrepreneuriat and New Business development*, Inerman, p.47-60.
- GIBB, A.A. (1994), « Do we really teach small business the way we should? », *Journal of Small Business and Entrepreneuriat*, 11:2, p. 4-27.
- GREENBERG, J., ESKEW, D.E. (1993), « The role of role-playing in organizational research », *Journal of Management*, 19:2, p.221-241.

GUNDRY, L.K., KICKUL J.R. (1996), « Flights of imagination: fostering creativity through experiential learning », *Simulation & Gaming*, 27:3, p. 334-349.

GUPTA, S.K., HAMMAN, R.T. (1974), *Starting a small business : a simulation game*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

HINDLE, K.G. ((2004), « A grounded theory for teaching entrepreneuriat using simulation games », *Simulation & Gaming*, 33:2, p. 236-241.

HINDLE, K.G., ANGHERN, A. (1998), « Crash landing at INSEAD: initiating a grounded theory of the pedagogical effectiveness of simulation games for teaching aspects of entrepreneuriat», dans S. Birley (dir.), *8th Annual global Entrepreneuriat Research Conference*, The Wharton School, Imperial College, Fontainebleau, France.

HISRICH, R.D., PETERS, M.P. (2001), *Entrepreneuriat*, Boston: McGraw-Hill Irwin.

HONIG, B. (2004), « Entrepreneuriat education: toward a model of contingency-based business planning », *Academy of Management Learning and Education*, 3:3, p. 258-273.

KATZ, J.-A. (1995), « Managing practitioners in the entrepreneuriat class », *Simulation & Gaming*, 26:3, p.361-375.

KATZ, J.-A. (2003), « The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneuriat Education », *Journal of Busines Venturing*, 18:2, p. 283-300.

KEEFFE, M.J., DYSON, D.A., EDWARDS, R.R. (1993), « Strategic management simulations: a current assessment », *Simulation & Gaming*, 24, 363-368.

KIRBY, D.A. (2004), « Entrepreneuriat education: can business schools meet the challenge? », *Education & Training*, 46:8/9, p. 510-519.

KYRÖ, P. (2005), « Entrepreneurial learning challenges previous learning paradigms», dans Kyrö, P. et Carrier, C., *The dynamics of entrepreneuriat learning in cross cultural university context*, University of Tampere, Entrepreneuriat Education Series.

LEARNED, K.E. (1991), « The use of living cases in teaching business policy », *Journal of Management Education*, 15:1, p. 113-120.

LOW, M., VENKATARAMAN, S., SRIVASTAN, V. (1994), « Developping an entrepreneuriat game for teaching and research », *Simulation & Gaming*, 25:3, p. 383-401.

MCGRATH, R. (1999), « Falling forward: real options reasoning and entrepreneuriat failure », *Academy of Management Review*, 24, p. 13-30.

MENZIES, T. (2005), « Entrepreneuriat Education at universities across Canada», dans Kyrö, P. et Carrier, C., *The dynamics of entrepreneuriat learning in cross cultural university context*, University of Tampere, Entrepreneuriat Education Series.

NECK, H.M., NECK, C.P., MEYER, G.D. (1998), « Dead poet's society: eight lessons for entrepreneurs», *Proceedings of USASBE Annual National Conference*, Clearwater, Florida, January 15-18th.

PENDEGHAST, T.F. (1988), *Entrepreneurial simulation program*, San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

PETRANEK, C.F., COREY, S. (1992), « Three levels of learning in simulations: participating, debriefing, and journal writing », *Simulation & Gaming*, 31:1, p. 108-119.

PLASHKA G., WELSCH, H.P. (1989), « Predictors of Planning Modes among Entrepreneurs : the Impact of Size, Profitability, Industry Structure and Decision Behavior on Formality of Planning », *Third workshop on recent research in entrepreneuriat* (ESIAM), Durham, England.

RABBIOR, G. (1990) « Elements of a successful entrepreneuriat/economics/education program », *Entrepreneuriat Education: Current Developments, Future Directions*, New York: Quorum Books.

RAE, D., CARSWELL, M. (2000), « Using life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences », *Education & Training*, 42:4/5, p. 220-227.

REID, G.C., SMITH, J.A. (2000), « What makes a New Business Start-Up Successful? », *Small Business Economics*, 14, p. 165-182.

ROBINSON, P.B. (1996), « The MINEFIELD exercise: "The challenge" in entrepreneurial education », *Simulation & Gaming*, 27:3, p. 350-364.

RONSTADT, R. (1987), « The educated Entrepreneurs : a New Era of Entrepreneurial Education is Beginning », *American Journal of Small business*, 11:4, p. 37-53.

SAKS, N.T., GAGLIO, C.M. (2002), « Can opportunity identification be taught? », *Journal of Enterprising Culture*, 10:4, p. 313-347.

SHANE, S., VENKATARAMAN, S. (2000), « The Promise of Entrepreneuriat as a Field of Research », *Academy of Management Review*, 25:1, p. 217-226.

SHEPHERD, D.A. (2004), « Educating entrepreneuriat students about emotion and learning from failure », *Academy of Management Learning and Education*, 3:3, p.274-287.

SOLOMON, G.T., FERNALD, L.W. JR. (1991), «Trends in small business entrepreneuriat education in the united states », *Entrepreneuriat, Theory and Practice*, 15:3, p. 25-39.

SMITH, J.R., GOLDEN, P.A. (1987), *ENTREPRENEUR: A SIMULATION*, Boston: Houghton Mifflin.

STUMPF, S.A., DUNBAR, R.L.M., MULLEN, T.P. (1991), « Developing entrepreneurial skills through the use of behavioural simulations », *Journal of Management Development*, 10:5, p.32-45.

STUMPF, S.A., DUTTON, J.E., « The dynamics of learning through management simulations: let's dance », *Journal of Management Development*, 9:2, p. 7-15.

SOLOMON, G.T., WEAVER, K.M., FERNALD, L.W. (1994), «A historical examination of small business management and entrepreneuriat pedagogy», *Simulation & Gaming*, 25:3, p. 338-352.

SOLOMON, G.T., DUFFY, S., TARABISHY, A.(2002), « The State of Entrepreneuriat Education in the United States : a National Wide Survey and Analysis », *International Journal of Entrepreneuriat Education*, 1:1, p.1-22.

THAVIKULWAT, T. (1995), « Computer-assisted gaming for entrepreneuriat education », *Simulation & Gaming*, 26:3, September, p. 328-345.

VESALAIN, J., STRÖMMER, R. (1998), « Teaching Entrepreneuriat in the University : Methods Rather than Contents », *Proceedings of International Conference Higher Education and SME's*, Rennes, France, 150-174.

VESPER, K.H. (1990), *New Venture Strategies (revised edition)*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

WILLMER, M.A.P. (1986), « VENTURE FORTH: an experience in entrepreneuriat », *Simulation & Gaming*, 24:1, p.230-239.

WILSON, K. (2004), *Entrepreneuriat Education in European Universities*, Results of the joint pilot study, European Foundation for Entrepreneuriat Education Research (EFER), <http://www.efer.nl>.

WINSLOW, E.K., SOLOMON, G.T. (1993), « Entrepreneurs: architects of innovation, paradigm pioneers and change », *Journal of Creative Behavior*, 27, p.75-88.

WOLFE, J., BRUTON, G. (1994), « On the use of computerized simulations for entrepreneuriat education », *Simulation & Gaming*, 25:3, September, p.402-415.

ZINGER, J.T., LEBRASSEUR, R. (2003), « The Benefits of Business Planning in Early Stage Small Enterprises », *Journal of Small Business & Entrepreneuriat*, 17:1, p.1-16.

