

Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat : modèle et illustrations¹

Par

Jean-Pierre BECHARD

Professeur titulaire
HEC Montréal
Canada

Denis GREGOIRE

Associate Professor
University of Colorado at Boulder
USA

Introduction

Dans cette ère de globalisation et d'étroite interconnexion des économies qu'elles soient locales, régionales ou nationales, l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat est de plus en plus appelé à aider nos sociétés à relever les défis de l'emploi et du développement économique. Si l'introduction de cette discipline dans les programmes de l'ensemble de la planète est indéniable, elle laisse pendante la question de savoir si la qualité de ces programmes augmente également, à mesure que l'entrepreneuriat, de matière à option à coloration exotique, devient un thème pédagogique central que se partagent l'ensemble des établissements.

Il faut cependant noter que dans ce contexte il existe une relative pauvreté des discussions réellement scientifiques sur la qualité des initiatives pédagogiques dans ce domaine, et plus particulièrement, sur ce qui fait que « marchent » ou non les innovations introduites par les équipes d'enseignants. Pour quelques échos de ce type de préoccupations, on consultera le travail de Block et Stumph (1992), qui recommandent une plus grande attention aux besoins des étudiants enrôlés dans les programmes, et une mise au point de critères d'évaluation de ces derniers en conséquence. Vesper et Gartner (1997) déplorent le manque de rigueur de ces critères quand il s'agit de savoir où se trouvent des programmes d'excellence, et recommandent l'utilisation d'instruments de mesure de la qualité déjà éprouvés dans d'autres disciplines. Béchard et Toulouse (1998), enfin, ont encouragé les académiques à noter la qualité de leurs programmes à l'aune des objectifs pédagogiques qu'ils s'étaient assignés au départ. Malgré tout, il existe peu de recherches sur la manière de concevoir des programmes réellement innovants dans le domaine de l'entrepreneuriat, et encore moins sur ce qui différencie ceux qui réussissent de ceux qui sont moins performants.

Les conséquences de cette situation sont multiples. Par exemple, les promoteurs des innovations pédagogiques ont des difficultés à définir le contenu de leurs initiatives avant que celles-ci ne voient effectivement le jour – un problème partagé par leurs collègues directeurs de programmes et autres institutionnels. De leur côté, les chercheurs qui s'intéressent à ces questions ne voient pas comment comparer et différencier les innovations soumises à leur examen, et pourquoi certaines sont plus performantes dans certains contextes, ou sous la contrainte d'objectifs particuliers. Dans ces conditions, il est difficile pour les éducateurs de tirer parti des expériences pédagogiques ayant réussi dans d'autres institutions. En conséquence, nous pensons que sans une meilleure compréhension des liens qui unissent les différentes innovations pédagogiques, peu de progrès peuvent être réalisés dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Afin de traiter ce problème, nous avons développé, à partir de la littérature spécialisée, un cadre d'analyse qui met en relief les caractéristiques de base des différents types d'innovations pédagogiques, ainsi que les interrelations qui existent entre ces caractéristiques. Nous montrons en outre qu'au sein de

la diversité des initiatives observées, on peut voir apparaître quatre archétypes de pratiques innovantes, chacun avec ses particularités et sa singularité. Notre cadre analytique est ensuite conforté par des exemples illustratifs d'initiatives développées par des académiques reconnus exerçant dans diverses institutions d'Amérique du Nord et d'Europe, et dont le caractère innovant a été souligné par un grand nombre d'experts. Mais il faut remarquer à leur propos que peu de choses ont été dites sur le contenu intrinsèque de ces innovations, et sur ce qui fait qu'il s'adapte particulièrement bien au contexte dans lequel il a été conçu et mis en œuvre.

En soulignant la cohérence des relations qui unissent différents types d'innovations pédagogiques, et cela à la lumière de considérations théoriques pertinentes, nous pensons pouvoir fournir aux enseignants concernés des outils qui leur permettent de réfléchir sur leurs pratiques, d'identifier les domaines où ils pourraient innover, et aussi évaluer la qualité de ces efforts. Plus spécifiquement, nous cherchons à formaliser les types de cohérence qui existent entre les dimensions internes des différents types d'innovations pédagogiques. En retour, nous espérons que notre travail encouragera les éducateurs à ne pas se contenter d'innover, mais aussi entreprendre eux-mêmes des recherches sur les pratiques innovatrices dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.

1. Développements théoriques

1.1. Un cadre d'analyse pour mettre en relief les caractéristiques centrales des innovations pédagogiques

Afin de mettre au point ce cadre d'analyse, nous nous sommes tournés vers les écrits de la littérature en sciences de l'éducation traitant d'innovations pédagogiques, et plus précisément, nous avons entrepris une revue de caractère épistémologique de cette littérature (Béchar, 2006). Dans ce travail, ont été analysées les convergences et les divergences existant entre le contenu de 63 articles les plus cités pendant les 25 dernières années (sur une population totale de 1355 articles publiés dans trois des revues les plus estimées du monde scientifique anglo-saxon et francophone, à savoir *Innovative Higher Education*, *Res Academica*, et *Studies in Higher Education*). Une lecture attentive de tous ces travaux a montré qu'au delà de la variété des approches et des traditions, les innovations pédagogiques sont le plus souvent étudiées au travers de deux dimensions reliées :

1. Un effort pour comprendre les prérequis dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de chaque innovation.
2. Un effort pour appréhender les facteurs de contexte participant à la conception et à la mise en œuvre de chaque innovation.

A partir de ce constat, nous proposons ici le cadre d'analyse décrit dans le tableau suivant, qui nous servira à organiser notre travail de comparaison entre les différentes innovations selon les dimensions indiquées dans le tableau 1 (page suivante).

1.2. Les prérequis dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage

La première des questions centrales associées à cette dimension est de nature ontologique. Il s'agit des conceptions que les éducateurs ont d'eux-mêmes, de leur mission et de leurs étudiants. La seconde, de caractère plus opérationnel, a trait aux objectifs poursuivis par les éducateurs, au type de connaissance qu'ils privilégient, aux méthodes pédagogiques et aux systèmes d'évaluation utilisés. On voit bien qu'en fait ces deux questions sont étroitement reliées, et constituent les deux faces d'une même pièce, à savoir ce que nous appelons le modèle pédagogique. Conformément à ce modèle, on observe que les éducateurs expérimentés exercent leurs pratiques tout en obéissant à un ensemble de principes et de conceptions dont ils se servent comme guides (Anderson, 1995 ; Joyce et Weil, 1996 ; Kember, 1997). En retour, ces principes forment une base à partir de laquelle ils articulent leurs pratiques pédagogiques, comme nous l'avons montré récemment dans un chapitre d'ouvrage consacré aux modèles pédagogiques dans l'enseignement de l'entrepreneuriat (encadré page suivante).

Les dimensions de l'analyse	Les questions centrales de l'analyse	Les indicateurs de mesure
Les prérequis dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage (Le modèle pédagogique)	Quelle hypothèse ontologique est à l'origine de chaque innovation ? Quels sont les éléments opérationnels qui caractérisent chaque innovation ?	Les conceptions des éducateurs sur leur sur eux-mêmes et sur les étudiants L'idée qu'ils se font des connaissances à acquérir Les objectifs pédagogiques Le type de connaissance mis en avant Méthodes pédagogiques et moyens utilisés Techniques d'évaluation
Les facteurs de contexte participant à la conception et à la mise en œuvre de l'innovation académique (L'infrastructure de support)	Quels arrangements président à l'innovation au niveau de son site institutionnel ? Quels arrangements président à l'innovation au niveau de son site institutionnel ?	Degré d'autonomie du site sur le plan académique La mission spécifique du site Mécanismes de coordination et d'allocation de ressources Degré d'autonomie du site au plan institutionnel Degré de centralisation du système éducatif Politiques nationales en matière d'innovation et d'entrepreneuriat

Tableau 1. Le cadre d'analyse de notre étude

Les modèles pédagogiques forment un pont entre les connaissances et les croyances d'une part des éducateurs, et d'autre part leurs pratiques pédagogiques. D'un côté, ces modèles sont influencés par des caractéristiques personnelles telles que le sexe, les expériences passées, le type de discipline enseignée, ainsi que par des facteurs d'ordre administratif et institutionnel (Neumann, 2001 ; Singer, 1996). De l'autre, ils influencent leur style d'enseignement (Robertson, 1999 ; Saroyan et Snell, 1997), lequel influence à son tour la manière dont les étudiants apprennent, et, au final, les résultats de l'enseignement (Kember et Grow, 1994). Sur un plan pratique, ces relations causales suggèrent la nécessité de maintenir une cohérence optimale entre les conceptions des éducateurs à propos de leur rôle d'enseignant, et leurs comportements effectifs lorsqu'ils s'engagent dans une innovation pédagogique (Murray et Mac Donald, 1997 ; cf les notions d' « alignement constructif » développées par Biggs, 1999).

Source : Béchard et Grégoire, 2005, pp.107-108

Dans le chapitre cité, nous notons que trois types de modèles étaient susceptibles d'inspirer les pratiques d'enseignement dans le domaine de l'entrepreneuriat. A ceux-ci s'ajoutent des types supplémentaires, à caractère hybride, l'ensemble de ces modèles montrant comment, sous des formes variées, les principes des éducateurs trouvent des échos concrets au sein de leurs pratiques.

Par exemple, le modèle d'offre donne la priorité au transfert de connaissances et de savoir-faire de l'enseignant à l'enseigné. Dans ce modèle, l'enseignement est conçu comme une « délivrance d'information » (Kember, 1997), ou le « conte d'une histoire » (Ramsden, 2003). Les enseignants sont essentiellement des personnes qui présentent une information, et les étudiants celles qui la reçoivent de manière plus ou moins passive. Le contenu de l'enseignement y est généralement défini à partir de recherches académiques dans la discipline. A un niveau plus opérationnel, les objectifs pédagogiques consistent à enseigner aux étudiants, auxquels un rôle précis -et limité- est assigné, les faits et les principes qui caractérisent un sujet d'études (Angelo et Cross, 1993). Les moyens pédagogiques utilisés sont le plus souvent du genre conférences, cours magistraux, lectures de matériel pédagogique ou expositions à divers documents audio-visuels. Les systèmes d'évaluation font le compte de toutes ces écoutes et lectures, et se bornent à mesurer le degré de mémorisation par l'étudiant des connaissances qui leur ont été transmises.

Le modèle de demande, l'opposé du précédent, s'interroge sur les besoins les motivations et les objectifs des étudiants. Dans cet esprit, l'enseignement est conçu comme la « mise en place d'un environnement propice à l'acquisition des connaissances à acquérir », ou comme « l'organisation des activités des étudiants » (Ramsden, 2003). Les enseignants sont devenus des « facilitateurs ou des tuteurs », tandis que les étudiants ont désormais un rôle actif de participation à leur apprentissage. Dans ce modèle, les connaissances à acquérir sont principalement définies en fonction des besoins des étudiants dans l'exercice de leur future activité. Les objectifs pédagogiques seront en conséquence posés en des termes

qui en découlent, comme « aider les étudiants à développer de véritables talents d'apprentissage », ou « faciliter leur développement personnel et les faire progresser » (Angelo et Cross, 1993). Dans la pratique, ce modèle est souvent associé à des techniques pédagogiques mettant en avant discussions, explorations et expérimentations, à savoir recherches documentaires et sur le Web, travaux expérimentaux en laboratoire, enquêtes de terrain, discussions de groupe, etc. Les systèmes d'évaluation sont le plus souvent d'ordre formatif, les étudiants étant amenés par exemple à restituer leurs avis et leurs réflexions sur ce qu'ils ont appris.

Comme son nom l'indique, le modèle de compétence cherche à développer l'aptitude des étudiants à résoudre des problèmes complexes en mobilisant pour cela les connaissances et les aptitudes qui en sont la clef (Le Boterf, 1998). L'enseignement est alors conçu comme une interaction entre maîtres et élèves (Kember, 1997) ou comme « rendant l'apprentissage possible » (Ramsden, 2003). Les enseignants deviennent alors des « coaches » ou des « développeurs », tandis que les étudiants sont supposés construire activement leurs connaissances grâce à leurs interactions avec leurs maîtres – et aussi leurs camarades de cours. Les connaissances à acquérir sont essentiellement de l'ordre de la résolution de problèmes complexes, tels qu'ils se poseront dans leur vie active. Les objectifs pédagogiques sont d'« aider les étudiants à acquérir des savoir-faire supérieurs à la moyenne », et de les « préparer à maîtriser leurs futurs jobs et carrières professionnelles » (Angelo et Cross, 1993). Les techniques pédagogiques sont généralement centrées sur l'acquisition de talents de communication (séminaires, présentations en public, participation à des débats) ou de production de connaissances (rédaction d'essais ou conférences, animation de groupes, modélisations, « portfolios »), s'exerçant le plus souvent possible dans des contextes proches de la vie professionnelle à venir des étudiants. Les systèmes d'évaluation sont centrés logiquement sur les aptitudes acquises par les étudiants à résoudre les problèmes complexes de la vie réelle.

Dans la pratique, les enseignants peuvent puiser dans plus d'un modèle, ce qui donne lieu à l'émergence de formes hybrides qui empruntent un trait quelconque à chaque modèle principal (Bécharde et Grégoire, 2005, pp. 117-119). Mais cela n'enlève pas le fait que les pratiques pédagogiques s'appuient le plus souvent sur un ensemble défini d'hypothèses d'ordre ontologique, d'où il ressort que lorsqu'elles sont innovantes, on est en droit de chercher comment elles s'inspirent d'un des modèles que nous avons passés en revue. C'est en tout cas l'hypothèse centrale qui nous a inspirés dans ce travail, et sur laquelle repose sa partie empirique qui va suivre. Mais il reste à montrer comment une deuxième dimension s'ajoute à la première et, en la complétant, contribue à caractériser de manière exhaustive une innovation pédagogique donnée.

1.3. L'ancrage contextuel d'une innovation pédagogique

La seconde dimension de notre cadre d'analyse se réfère au contexte d'une innovation pédagogique, et plus spécifiquement aux facteurs de contexte qui ancrent en quelque sorte cette innovation sur un terrain donné, et influencent son développement et sa mise en œuvre. Ces facteurs de contexte se situent à deux niveaux, selon que l'on se place au niveau de l'institution qui est le siège de l'innovation, ou du système éducatif dans son ensemble dont dépend d'une manière ou d'une autre cette institution.

Au niveau des types de support alloués par l'institution, on a observé qu'un certain nombre de variables pouvaient affecter la manière dont émerge et se développe une innovation pédagogique. Par exemple, les degrés variés d'autonomie dont disposent les institutions influencent la nature, la fréquence et la portée de ces innovations (Boyer, 1990). De même, la mission spécifique de l'institution – qu'elle soit de caractère autonome ou imposé- peut encourager –ou freiner- les initiatives de ce type (Hannan et Silver, 2000). A différents mécanismes de coordination correspondent différents types d'innovations (Fanghanel, 2004 ; Trowler et al., 2005). Si plusieurs départements universitaires du site travaillent sur des projets communs, il y a plus de chances que les innovations soient adoptées sur l'ensemble du campus, et moins dans le cas contraire. De plus, les institutions diffèrent par le degré de reconnaissance qu'elles accordent aux initiatives innovatrices, ce qui aura un impact sur l'ampleur des ressources allouées à ces initiatives, et au delà, sur le type et la fréquence de ces dernières (Donald, 1997 ; Donnay et Romainville, 1996). Comme nous l'avons remarqué plus haut à propos de la première dimension, ces facteurs de contexte ont tendance à ne pas jouer séparément, mais à s'entremêler sous la forme de

configurations originales et spécifiques.

Les mêmes phénomènes caractérisent l'influence du système éducatif dans son ensemble. Par exemple, les différents pays n'accordent pas tous la même autonomie à leurs établissements d'enseignement, que ce soit au niveau de l'articulation des cours, des programmes ou des cursus (Crespo, 1999). Tout dépend, en fait, des politiques nationales dans ce domaine, et du degré de décentralisation des décisions dans le système éducatif du pays. Tous ces facteurs auront une influence sur la nature, la portée et la fréquence des innovations dans l'enseignement supérieur des pays en question (Dearing, 1997). Plus spécifiquement, les politiques nationales à l'égard de l'innovation et de l'entrepreneuriat ont des influences certaines sur le destin des innovations pédagogiques dans ces domaines (Wilson et Twaalfhoven, 2005), et ce d'autant plus que l'enseignement supérieur y est centralisé (Léger-Jarniou, 2005). Comme les facteurs examinés plus haut, ceux-ci n'exercent pas leur influence indépendamment les uns des autres, mais de concert, de manière à donner naissance à des types spécifiques d'innovations dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

1.4. A la recherche de différents archétypes d'innovations pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat

A un degré plus élevé d'analyse, les deux dimensions d'apprentissage et de contexte se combinent de manière à former des caractéristiques singulières à chaque innovation pédagogique. Cependant, comme nous l'avons dit plus haut, les recherches en sciences de l'éducation suggèrent la nécessité qu'il y ait une forte cohérence entre ces caractéristiques (Fanghanel, 2004 ; Trowler et al., 2005). En d'autres termes, les innovations pédagogiques n'émergent pas –et ne fonctionnent pas– comme des assemblages aléatoires de ces caractéristiques, mais au contraire tendent à prendre la forme d'archétypes bien définis. Au final, pourquoi ne pas considérer que le degré de cohérence interne atteint au sein de ces archétypes ne soit pas le signe de la qualité intrinsèque de ces innovations (Barnett et Coate, 2005 ; Hannan et Silver, 2000), observation sur laquelle nous reviendrons à la fin de cet article ?

Avant d'arriver à ces considérations de caractère évaluatif, notre cadre d'analyse servira à identifier les caractéristiques distinctives de quatre innovations pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cela permettra de donner du sens à l'univers très varié des initiatives dans ce domaine, et de montrer les zones de cohérence interne et externe qui en font l'originalité. Les choix méthodologiques sous-jacents à notre propos sont exposés ci-après.

2. La méthode de recherche

Afin de maximiser la validité externe de nos exemples d'innovations, nous nous sommes concentrés sur celles qui avaient été officiellement reconnues par des récompenses et/ou par des avis favorables unanimes de la part de la communauté scientifique, ou avaient bénéficié de transferts réussis dans d'autres institutions. De cette manière, nous nous assurons que les initiatives choisies étaient particulièrement importantes et significatives. En même temps, nous avons cherché à prendre nos exemples dans différents pays et différents types de systèmes éducatifs nationaux. Le tableau 2 (page suivante) donne la liste des sources documentaires que nous avons utilisées pour identifier les différents programmes éducatifs innovants dans le domaine de l'entrepreneuriat.

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).

Sources	Exemples
Listes des récipiendaires de récompenses	Academy of Management's Entrepreneurship Awards (www.usfca.edu/alev/aom/Award Winner List.htm Teaching)
Sites Web indiquant les meilleures pratiques	USASBE's entrepreneurship education awards (www.usasbe.org/about/awards/model.asp)
Bases de données	USASBE's innovative practices (www.usasbe.org/knowledge/innovation/index.htm) USASBE's syllabus exchange (www.usasbe.org/knowledge/syllabus/index.htm) ERIC (www.eric.ed.gov/)
Publications scientifiques spécialisées	Academy of Management Learning and Education International Journal of Entrepreneurship Education Int Ent Conference Proceedings

Tableau 2. Les sources consultées pour identifier les programmes pédagogiques innovants dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat

Après avoir identifié de cette manière un certain nombre d'innovations, nous avons cherché à les distinguer les unes des autres à l'aide des indicateurs issus de notre cadre d'analyse, tels qu'ils sont énumérés dans le tableau 1. A cette fin, nous avons consulté les informations disponibles sur les sites web décrivant chacune des innovations, ainsi que des sources secondaires sous forme d'articles qui en rendaient compte. Le traitement de ces informations a été effectué en suivant les recommandations du manuel de Miles et Huberman (1994), avec des allers-retours incessants entre les données et notre cadre analytique. Ces itérations ont permis de dégager l'existence de quatre archétypes, chacun étant illustré par une innovation pédagogique spécifique ayant été expérimentée avec succès par une institution donnée. Il est intéressant de noter que ces illustrations prennent place au sein de systèmes éducatifs très variés, et dans différents pays d'Europe et d'Amérique du Nord. Les quatre programmes illustrant les archétypes sont les suivants :

1. L'Austin Entrepreneurship Program de l'Oregon State University (USA)
2. Le Parcours Entrepreneuriat du Master Management Global de l'Université Paris-Dauphine (France)
3. Le Programme EXIST High Tech Entrepreneurship Postgraduate, expérimenté aux Universités de Bamberg, de Iéna et de Regensburg (Allemagne)
4. L'Entrepreneurship Program de l'Université de Victoria (Canada)

Afin de développer notre analyse, nous avons construit des descriptions complètes de chacune de ces innovations, suivant en cela l'approche classique de l'étude de cas (Eisenhardt, 1989 ;1991). Le tableau 3 donne la liste des sources utilisées à cet effet. Les deux auteurs ont travaillé de concert, avec pour objectif d'arriver à un accord entre les deux points de vue, pour identifier les caractéristiques centrales de chaque programme.

Une fois que nous eûmes mis au point une première version décrivant chacun de ces programmes innovants, nous avons contacté chaque enseignant qui était ou avait été en charge du projet, et lui avons donné à lire notre texte. En retour, ces « informateurs primaires » nous ont donné leur avis et des informations complémentaires, et ont finalement validé la version finale que nous avons utilisée pour nos analyses. Naturellement, nous leur adressons nos plus vifs remerciements pour l'aide précieuse qu'ils nous apportée.

Nom du programme et de l'institution	Sources utilisées
Austin Entrepreneurship Program Oregon State University (USA)	www.bus.oregonstate.edu/program-entrep.htm (au 16 septembre 2005) Informateur primaire : Dr Justin Craig (Justin. Craig a bus.oregonstate.edu) Sources secondaires : Cespo (1999) ; Katz (2003) ;Kuratko (2005) Lynch (2005)
Parcours Entrepreneuriat Université Paris-Dauphine	www.dauphine.fr (au 1 ^{er} décembre 2005) Informateur primaire : Dr Catherine Léger-Jarniou (catherine.leger-jarniou @ dauphine.fr) Sources secondaires : Fayolle (1999 ;2000) ; Klapper (20004) Léger-Jarniou (1999 ;2002 ;2005) ; Saporta et Verstraete (2000)
EXIST High Tech Entrepreneurship Postgraduate Program Universités de Bamberg, Regensburg et Iéna	www.exist.de (aux 1 ^{er} avril et 16 septembre 2005) Informateur primaire : Dr Holger Patzelt Sources secondaires : Achtenhagen and zu Knyhausen- Aufseb (2002) ; Klandt (20003 ; 2004)
Entrepreneurship Program Université de Victoria	http://business.uvic.ca (aux 3avril et 16 septembre 2005) Informateur primaire : Dr Boyd Cohen (bcohen @ business .uvic.ca) Sources secondaires : AUCC (2001) ; Beaulieu et Bertrand (1999) ; Menzies (2004 ;2005) ; Menzies et Gasse (1999) ; Mitchell (2003) ; Mitchell et Chesteen (1995) ; Mitchell et al. (2000)

Tableau 3 Liste des sources utilisées pour construire chaque cas

3. Résultats et analyse

Les développements ci-après vont décrire les diverses caractéristiques, telles qu'inspirées par notre cadre d'analyse, des quatre programmes innovants sélectionnés. Le tableau 4 fournit une synthèse détaillée de ce travail, mais non exhaustive, en raison de l'espace limité dans lequel se situe cet article. Pour plus d'informations, on se reportera à la description complète des programmes publiée dans un cahier de recherche de la Chaire Rogers-J.A. Bombardier d'Entrepreneuriat d'HEC Montréal ([http://web.hec.ca / création d'entreprise/CERB/](http://web.hec.ca/creation_dentreprise/CERB/)) ou en contactant un des auteurs de cet article (Grégoire et Béchard, 2006).

Archétype	Soutenir une communauté apprenante d'entrepreneurs	Développer l'esprit d'entreprise des étudiants	Développer une expertise académique en entrepreneuriat	Développer les compétences entrepreneuriales
Programme	Austin Entrepreneurship Program	Master Management Global Parcours Entrepreneuriat	EXIST High Tech Entrepreneurship Postgraduate Program	Entrepreneurship Program
Institution	Oregon State University (USA)	Université Paris-Dauphine (France)	Universités de Bamberg, léna, et Regensburg (Allemagne)	Université de Victoria (Canada)
Dimensions de l'analyse				
Les pré-requis dans le domaine	<i>Modèle pédagogique : demande</i> Enseigner= fournir un environnement propice à l'acquisition des connaissances/ organiser les activités des étudiants	<i>Modèle pédagogique : hybride demande-de l'enseignement et de compétence l'apprentissage</i> Enseigner= fournir un environnement propice à l'acquisition des connaissances organiser les activités des étudiants	<i>Modèle pédagogique : hybride offre- compétence.</i> Enseigner= fournir une information scientifique, mais aussi rendre l'apprentissage possible	<i>Modèle pédagogique : compétence</i> Enseigner= rendre l'apprentissage possible
Hypothèses ontologiques à la base de l'innovation	Enseignants= tuteurs/facilitateurs Etudiants= participants Contenu des cours défini à partir des besoins des étudiants	Enseignants= tuteurs/facilitateurs Etudiants= participants Contenu des cours défini à partir des besoins des étudiants, et des problèmes à résoudre dans la vie réelle	Enseignant= présentateur d'informations mais aussi conseiller (coach) Etudiants= participants actifs dans le développement de leurs connaissances Contenu de l'enseignement fondé sur la recherche dans la discipline, et la manière dont elle aide scientifiquement à résoudre les problèmes vécus par les entrepreneurs	Enseignant= coach, « développeur » Etudiants= participants actifs dans le développement de leurs connaissances Contenu de l'enseignement fondé sur les problèmes à résoudre par des acteurs compétents dans la vie réelle
Éléments opérationnels caractérisant l'innovation	Objectifs pédagogiques = aider les étudiants à acquérir des talents d'apprentissage / encourager leur développement Moyens pédagogiques mettant l'accent sur l'auto-exploration par les étudiants Omniprésence d'activités de communication et de discussion Systèmes d'évaluation de type formatif	Objectif pédagogique 1 : aider les étudiants à acquérir des talents d'apprentissage/favoriser leurs progrès sur le plan personnel Objectif pédagogique 2 : aider les étudiants à réfléchir à un haut niveau/ les préparer à leurs futurs jobs et carrières Moyens pédagogiques mettant l'accent sur la communication et la production de connaissances Systèmes d'évaluation de type formatif et de type restitution de connaissances	Objectifs pédagogiques : 1. Enseigner les faits et principes relatifs à un sujet donné/ fournir des modèles de comportement (role models) 2. Aider les étudiants à développer des talents supérieurs de raisonnement / les préparer à leurs jobs et carrières futurs Moyens pédagogiques mettant l'accent sur la transmission et la reproduction de connaissances mais aussi la création de nouvelles connaissances	Objectifs pédagogiques : Aider les étudiants à développer des talents supérieurs de raisonnement/ les préparer à leurs jobs et carrières futurs Moyens pédagogiques mettant l'accent sur la discussion et la production de connaissances Systèmes d'évaluation mettant l'accent sur la performance en situation réelle
Ancrages contextuels				
Arrangements prévalant à l'innovation au niveau de l'institution	Degré élevé d'autonomie du site d'enseignement Intégration à un réseau de services dédiés/ large autonomie d'ensemble sur le campus En cohérence avec les missions de l'université Elaboré en respectant les traditions de fraternité qui caractérisent les relations entre étudiants dans les campus américains	Degré moyen d'autonomie du site d'enseignement Accent sur les fonctionnalités croisées/ le travail en équipe/ l'appel aux cadres d'entreprises/ l'intégration avec les milieux d'affaires en harmonie avec les orientations de l'Université	Degré moyen d'autonomie du site Présence de liens étroits entre le milieu des affaires et l'institution	Degré élevé d'autonomie Présence d'une équipe soudée de spécialistes au service de l'innovation
Arrangements prévalant à l'innovation au niveau du système d'éducation	Bénéfices provenant d'un degré élevé d'autonomie du site et d'un système éducatif fortement décentralisé	Bénéfices similaires, mais provenant d'un statut historiquement favorable du site par rapport aux autres institutions du pays	Politiques en faveur de l'innovation et de l'entrepreneuriat et notamment lorsqu'ils sont fondés sur la science	Approche exhaustive bénéficiant d'une culture organisationnelle favorisant ce type d'innovation (ex. des programmes coop)
		Bénéfices provenant de politiques nationales en faveur de l'innovation et de l'entrepreneuriat comme moteurs du développement économique	Collaborations inter-universités fortement encouragées au niveau du gouvernement central	Innovation en phase avec les avantages comparatifs de l'Université Victoria sur les autres universités du Canada

Tableau 4. Quatre archétypes d'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat

3.1. Archétype 1 : l'Austin Entrepreneurship Program de l'Université d'Etat d'Oregon (USA)

A l'automne 2004, les Collèges de Business et d'Ingénieurs de cette Université joignirent leurs efforts avec les services d'hébergement et de restauration de cette même université pour lancer ce programme innovant, dont l'originalité est de ne pas simplement délivrer des cours et des savoirs, mais aussi de fournir une résidence physique dans un lieu, le Weatherford Hall, spécialement conçu pour héberger des étudiants ayant un intérêt particulier pour l'entrepreneuriat. Grâce à cet ancrage physique, on voit bien que ses promoteurs visaient à réaliser l'ambition de leur programme, à savoir soutenir une communauté apprenante d'entrepreneurs.

Vu dans notre perspective analytique, le programme OSU (Oregon State University) relève de ce que nous avons appelé le « modèle pédagogique de demande » (Bécharde et Grégoire, 2005). Dans ce modèle, les enseignants cherchent principalement à mettre en place un environnement propice à l'acquisition des connaissances par les étudiants (Kember, 1997),

avec un soin particulier pour l'organisation de leurs activités (Ramsden, 2003). Ces préoccupations apparaissent nettement dans la désignation du Weatherford Hall comme une « arène physique » où les activités apprenantes ont lieu 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, dans et en dehors des salles de cours. Par extension, la présence de membres de la Faculté en résidence et de professeurs invités également en résidence pendant leur magistère montre qu'ils conçoivent leur rôle comme celui d'un « tuteur ou d'un facilitateur » (Kember, 1997). Plus profondément, la structure et l'organisation des enseignements mettent moins l'accent sur la transmission de connaissances académiques que sur la manière d'aider chaque étudiant à développer le potentiel entrepreneurial qui lui est propre. Cet objectif est particulièrement net dans la formulation des quatre « zones de compétences » mises en avant dans la documentation de l'Université : Travail en équipe, Développement personnel, Construction d'une entité communautaire, Acquisition de connaissances entrepreneuriales. Ici encore, les connaissances à acquérir sont définies à partir des besoins personnels de l'étudiant en ce qui concerne ses futures activités entrepreneuriales, conformément aux hypothèses ontologiques associées au modèle pédagogique de demande.

En tant qu'initiative immergeant le campus dans son ensemble, et dont le but est d'encourager l'entrepreneuriat, les transferts de technologie et le développement économique de l'Etat d'Oregon, le programme OSU est bien intégré aux réseaux qui le soutiennent, à savoir à l'intérieur du campus, les unités de support qui lui sont associées, et à l'extérieur, les entrepreneurs locaux, les associations d'anciens, etc. (Grégoire et Bécharde, 2006). De même, la sélection d'étudiants dans toutes les disciplines va de pair avec la vision englobante qui gouvernait le programme dès le départ. Celui-ci bénéficie par ailleurs d'une grande latitude de décision, en phase avec le système décentralisé de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, dont la culture est favorable par elle-même à des initiatives de ce type. On note aussi la vitalité sur le campus d'Austin des « fraternités » et « sororités », réplique de l'univers communautaire hérité des traditions grecques si courant au sein des universités américaines.

Enfin, ce programme innovant montre non seulement une forte cohérence entre les hypothèses ontologiques qui le sous-tendent et les éléments plus opérationnels qui le font fonctionner, mais aussi entre cet ensemble et le contexte au sein duquel l'innovation a pris place. On comprend alors qu'il ne pouvait pas prendre une forme différente de celle qu'il a aujourd'hui. En même temps, notre cadre d'analyse de ce cas suggère que la réussite du programme ne provient pas seulement des éléments qu'il renferme ajoutés un à un, mais de ce que les différents éléments qui le composent forment un tout cohérent et homogène.

3.2. Archétype 2 : le Parcours Entrepreneuriat de l'Université Paris-Dauphine (France)

L'Université Paris-Dauphine a été la toute première institution de l'enseignement supérieur français à offrir en 1989 un programme dédié à l'entrepreneuriat (Léger-Jarniou, 2005, p.341). En 2005 toutefois, un événement extérieur entraîna cette université dans une série d'innovations pédagogiques, dues à la nécessité d'adapter ses programmes au nouveau Système Européen de Transfert des Unités de Crédit (ECTS). Maintenant connu sous le nom de Parcours Entrepreneuriat du Master Management Global, le nouveau programme a gardé les objectifs d'ensemble du précédent, qui étaient moins attachés à obtenir

la création de nouvelles entreprises qu'à développer l'esprit d'entreprise chez les étudiants. En plus de l'assistance aux cours classiques, le programme prévoit deux activités plus exigeantes. La première consiste dans un travail d'équipe de trois étudiants, chargés de concevoir, compléter et défendre le plan d'affaires d'un entrepreneur en chair et en os. La seconde plonge les étudiants dans un « internat entrepreneurial » de six mois, réalisé en France ou à l'étranger sous la supervision d'un enseignant de l'Université. Dans les deux cas, l'objectif est d'aider les étudiants à développer une attitude de symbiose avec les valeurs associées à l'entrepreneuriat ainsi qu'aux carrières qu'il permet d'envisager.

Dans la perspective de notre cadre d'analyse, le Parcours Entrepreneuriat procède d'un modèle pédagogique de type hybride, incorporant à la fois des éléments du modèle de demande et de celui de compétence (Bécharde et Grégoire, 2005). D'une part, ce programme épouse certaines caractéristiques du modèle de compétence, comme le montre son orientation d'ensemble exposée dans les publications de l'université (cf. [www.dep.dauphine.fr/pages/ece/plaquette % 20 Master.pdf](http://www.dep.dauphine.fr/pages/ece/plaquette%20Master.pdf)) : dans la mesure où la conduite d'initiatives entrepreneuriales au sein des entreprises de petite et de grande dimension exige un « mode transfonctionnel de management de projets », les étudiants doivent développer des talents, attitudes et connaissances au service d'un tel mode, à savoir un « esprit d'entreprise développé », mais aussi un goût pour « l'autonomie » et un « sens des responsabilités » (accountability) . Vu sous cet angle, le programme a un contenu pour une grande partie défini à l'aune des problèmes complexes à résoudre dans la vie réelle par des acteurs compétents. Mais d'autre part, les enseignants de ce programme sont appelés à mettre l'accent sur les parallèles existant entre les différentes disciplines ainsi que sur les conséquences pratiques d'une activité entrepreneuriale, orientation pédagogique proche du rôle de « tuteur » ou de « facilitateur » mis en avant par le modèle pédagogique de demande (Kember, 1997). Cela apparaît notamment dans le recours aux professionnels du conseil exigé au début et au cours du travail de mise au net d'un plan d'affaires cité plus haut. On voit bien ici que les enseignants, en accompagnant les étudiants dans ce type de tâche, sont effectivement chargés d' « organiser les activités d'apprentissage des étudiants » (Ramsden, 2003).

L'influence conjointe des modèles de compétence et de demande se retrouve au niveau des caractéristiques plus opérationnelles du programme. A travers l'objectif central du « développement de l'esprit d'entreprise des étudiants », le nouveau Parcours Entrepreneuriat met particulièrement l'accent sur les enrichissements qu'ils peuvent retirer de leur développement personnel (Groebe, 1994). C'est ainsi que sont privilégiés les exercices mettant en valeur leurs talents de communication, notamment au cours des travaux en équipe et de la défense de leurs plans d'affaires devant des panels d'experts. D'une manière assez subtile, le programme sur certains points se rapproche davantage d'objectifs pédagogiques du type « aider les étudiants à acquérir une réelle aptitude à apprendre », ou « encourager leur développement personnel et leur capacité à progresser », lesquels s'inspirent davantage du modèle de demande (Angelo et Cross, 1993), que d'objectifs du type « aider les étudiants à acquérir des modes de pensée et de raisonnements de haut niveau », plus proches que les précédents de ce que nous avons appelé le modèle de compétence. En même temps, le programme utilise un ensemble de moyens pédagogiques dont certains s'inspirent du modèle de demande (travail en équipe, internats), mais d'autres sont plus nettement du côté du modèle de compétence : c'est par exemple le cas du travail sur le plan d'affaires, axé sur des projets issus de la vie réelle, authentiques, même s'ils ne sont pas issus du cerveau des étudiants qui les mettent au point. Si les examens terminaux relèvent d'un mode traditionnel d'évaluation, la constitution par les étudiants d'un « portefeuille personnel » en forme de bilan des progrès accomplis a une dimension proche de la philosophie du modèle de compétence. S'y ajoute l'accent mis au cours de la scolarité sur les problèmes réels à résoudre par les entrepreneurs. Tout ceci atteste d'une volonté de conjuguer les vertus des deux modèles dans la partie plus opérationnelle du programme.

Au niveau institutionnel, on remarque l'accent sur le croisement des fonctions et le travail en équipe, le recours à des intervenants issus du monde professionnel, et une forte implication du milieu des affaires, tous cohérents avec les orientations générales indiquant le contenu de la mission visée par l'université (www.dauphine.fr/, cf., Dauphine en bref, Il était une fois Dauphine). Comme nous l'avons relevé ailleurs (Grégoire et Bécharde, 2006), il faut noter que l'Université Paris-Dauphine jouit d'une autonomie de gestion nettement supérieure à celle des autres universités françaises, ce qui lui a permis d'agir en tant que pionnier dans un certain nombre de domaines, dont la promotion de l'entrepreneuriat.

De plus, cet effort a été encouragé par les politiques nationales récentes en faveur de l'innovation et la création d'entreprise, considérés désormais comme des leviers essentiels du développement économique du pays (cf., Klapper, 2005, p. 190 ; Léger-Jarniou, 2005, p.337).

Ici encore, ce qui ressort de ce cas est que l'innovation pédagogique a pour objectif central de favoriser l'émergence d'un esprit d'entreprise étudiant. Nos analyses montrent que les hypothèses ontologiques à la base du modèle d'enseignement et d'apprentissage sont parfaitement cohérentes avec le contexte au sein duquel l'innovation a vu le jour. Si on la compare avec le cas précédent situé aux Etats-Unis (Université d'Etat d'Oregon), des différences, même si elles sont assez subtiles, apparaissent. Le cas américain met un accent prioritaire et permanent sur l'obtention par l'étudiant de talents d'animation et de communication (avec une note de développement personnel), tandis que le cas français s'oriente bien davantage vers les progressions sur le plan personnel à obtenir de la part de l'étudiant, notamment à travers la visée d'un changement (dans le sens positif) de son attitude envers les valeurs entrepreneuriales. Les talents de communication, importants eux aussi, ne viennent qu'en second rang. En tout état de cause, l'objectif central du développement de l'esprit d'entreprise est en accord avec les perspectives accordées aux valeurs entrepreneuriales dans le pays, et explique les différences, parfois subtiles, entre ce cas et les trois autres présentés dans cette étude.

3.3. Archétype 3 : l'EXIST High Tech Entrepreneurship Postgraduate Program (Allemagne)

Reconnaissant la faiblesse dans le pays d'un élan entrepreneurial freiné par des infrastructures de support imprégnées d'une culture bureaucratique, les Pouvoirs Publics (Ministère Fédéral de l'Education et de la Recherche) entreprirent au cours des années 1990 et au début des années 2000 de renverser la tendance, au travers d'une série de mesures destinées à combler le déficit existant dans l'enseignement et la recherche en entrepreneuriat au sein des universités allemandes (Achtenhagen and zu Knyphausen-Aufseß, 2002, p.300).

Parmi ces mesures, le programme EXIST a eu pour visée le développement d'une expertise académique en entrepreneuriat grâce à l'émergence d'une nouvelle génération de titulaires de PHD capables d'entreprendre des recherches sur ce thème, ainsi que de l'enseigner. L'originalité de ce projet tient à la collaboration qui a été nouée pour le mettre au point entre trois universités, celles de Bamberg, de Iéna et de Regensburg. Mais ce qui distingue le plus ce programme pédagogique, d'une durée de trois ans, est son caractère interdisciplinaire, du fait que les doctorants sont issus des sciences de gestion et des sciences économiques, mais aussi de l'informatique, des sciences de la nature et de la vie. Une des activités clé du programme est de confronter les premiers aux réalités des laboratoires technologiques et de sciences dures, au cours d'internats spécialement conçus à cet effet ; leurs collègues scientifiques, de leur côté, sont amenés à suivre des enseignements intensifs de sciences économiques et de management. Dans la perspective de notre cadre analytique, le programme EXIST s'inspire d'un modèle pédagogique hybride puisant des éléments à la fois dans le modèle d'offre et dans celui de compétence (Bécharde et Grégoire, 2005). D'un côté, sont mis en avant des séminaires où les étudiants acquièrent des connaissances de haut niveau sur ce que la recherche en entrepreneuriat peut apporter dans ce domaine, activité typique d'une transmission de connaissances de la part d'experts et auprès d'apprenants novices, en phase avec le modèle d'offre. Les enseignants sont alors des personnes qui « présentent » l'information et les étudiants celles qui la « reçoivent », tout en notant que l'information délivrée est le plus souvent formelle et abstraite, donc assez loin du « contexte », et de surcroît, définie non pas à partir des besoins des étudiants, mais sur la base des résultats de la recherche sur les thèmes étudiés. Mais d'un autre côté, on remarque qu'à un niveau plus opérationnel, les internats interdisciplinaires et les travaux à effectuer sur les business plans penchent vers les principes du modèle de compétence, les étudiants étant directement confrontés avec les problèmes pratiques posés par le lancement de projets d'affaires de caractère technologique et scientifique, tels qu'ils se posent dans la vie réelle des affaires. De manière particulièrement évidente au cours des internats, et conformément au modèle de compétence, les étudiants sont alors vus comme des participants actifs dans la construction de leurs connaissances (Piaget, 1952), caractéristique que met nettement en valeur la citation ci-après, extraite d'une communication d'un des initiateurs du programme :

Un trait distinctif important du programme est le degré d'implication des étudiants dans les séminaires, au cours desquels ils ne se contentent pas de recevoir passivement de l'information, mais sont encouragés à développer un apprentissage interactif provenant de leurs échanges avec leurs professeurs et coaches, ceci grâce à un processus d'entraînement axé sur les problèmes pratiques. Ce processus est renforcé par le rôle important de découverte, d'analyse et de solution des problèmes que nous assignons aux étudiants, au lieu de leur fournir ces mêmes problèmes de façon pré-structurée et prêts à résoudre (Achtenhagen and zu Knyphausen-Aufseb, 2002, pp. 308-309).

Dans cet esprit, les formateurs interviennent comme des coaches contribuant à « rendre l'apprentissage possible » (Ramsden, 2003). Et surtout, cet apprentissage se développe in situ (Brown et al., 1989), grâce au face à face entre l'étudiant et les contraintes de la vie réelle (Vygotsky, 1962, 1996). Au final, la symbiose entre connaissances académiques et expériences pratiques de l'entrepreneuriat permet aux étudiants du programme de développer l'expertise de haut niveau dans ce domaine qui était l'objectif de départ.

Si on garde à l'esprit que ce programme s'inscrivait dans une perspective plus large d'un épanouissement plus grand de la fibre entrepreneuriale dans le pays, et compte tenu du caractère centralisé du système d'éducation allemand, on ne sera pas étonné des liens entre cette innovation pédagogique et les pouvoirs publics. Comme nous l'avons souligné par ailleurs (cf. Grégoire et Béchard, 2006), ces derniers ont fortement soutenu l'alliance entre les trois universités. Au sein de chacune d'entre elles, l'appui venant d'en haut a favorisé des collaborations entre différents départements disciplinaires qui n'auraient pas vu le jour dans des conditions normales. Autant de signaux montrant au sein des milieux académiques la légitimité nouvelle accordée à la recherche et à l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce résultat n'aurait peut-être pas pu être obtenu dans l'état des lieux antérieur à l'engagement en ce sens des pouvoirs publics. Mais il ne faut pas oublier que l'origine même du programme réside dans la volonté de quelques académiques conscients des enjeux pour leur pays d'une telle initiative.

Comme dans les autres cas, les différentes caractéristiques d'une innovation pédagogique comme celle-ci sont le fruit d'une symbiose harmonieuse entre prérequis dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, objectifs du programme et son ancrage contextuel. En d'autres termes, cette initiative doit être considérée comme un ensemble cohérent, dont les différents éléments fonctionnent de concert, et doivent être lus comme tels. Comme nous le verrons plus loin, cette cohérence intrinsèque du programme n'est pas sans rapport avec la qualité de sa conception, et au final son efficacité sur le plan pédagogique.

3.4. Archétype 4 : l'Entrepreneurship Program de l'Université de Victoria (Canada)

S'appuyant sur des recherches pointues sur les relations entre entrepreneuriat et phénomènes cognitifs (cf. Mitchell, 2003 ; Mitchell et al., 2000), ainsi qu'entre entrepreneuriat et développement durable (cf. Cohen, 2006 ; Cohen et Winn, 2006), les concentrations de cours au niveau undergraduate et graduate offertes par l'Université de Victoria (UVIC) ont pour objectif principal de développer la compétence entrepreneuriale des étudiants. Au fil de six cours de niveau undergraduate et de trois modules de niveau graduate, enseignés de manière intensive lors du dernier semestre, les formateurs de l'UVIC ont pour souci de dépasser le cadre des activités classiques (telles que la préparation d'un business plan) pour plutôt rendre les étudiants capables de transférer leur savoir à d'autres situations, notamment celles où le changement exige des postures et des initiatives entrepreneuriales. Pour ce faire, leur pédagogie insiste sur l'exercice d'activités d'apprentissage « fondé sur l'expérience et la prise de sens », au cours desquelles les étudiants expérimentent ce qu'est un entrepreneur, au lieu de se voir délivrer des enseignements fondés sur ce que font d'autres entrepreneurs.

Dans la perspective de notre cadre d'analyse, le programme de l'UVIC trouve sa principale inspiration dans ce que nous avons appelé le modèle de compétence (Béchard et Grégoire, 2005). Dans ce modèle, les étudiants sont conçus comme des participants actifs à l'acquisition de leurs connaissances, talents et autres aptitudes (Piaget, 1952). En conséquence, leur apprentissage doit se faire en présence de problèmes et de situations vécues dans la vie réelle des affaires (Brown et al., 1989 ; Vygotsky, 1962, 1996). De leur côté, les enseignants conçoivent essentiellement leur tâche comme celle de rendre cet

apprentissage possible, au moyen d'un système complet d'interactions entre le contexte et le contenu des enseignements, et entre eux-mêmes et leurs étudiants. Cette approche intégrative apparaît nettement dans la structure du programme enseigné, dont les différentes composantes forment un tout dont les frontières débordent celles d'un cours au sens strict du terme. Beaucoup d'efforts sont entrepris pour que le contenu du programme soit en phase avec les pratiques réelles des entrepreneurs, les questions qu'ils se posent, les modèles de pensée qu'ils suivent, et ceci en s'appuyant sur ce qui a été scientifiquement montré dans ces domaines. Pour autant, ces informations de caractère scientifique ne sont pas délivrées d'une manière abstraite et dé-contextualisée (comme cela serait au cours d'une conférence sur le sujet), mais toujours en gardant en ligne de mire les véritables problèmes et challenges auxquels doivent faire face les entrepreneurs de la vie réelle.

S'appuyant sur les hypothèses ontologiques qui viennent d'être décrites, le programme de l'UVIC met particulièrement l'accent sur les répercussions que peut avoir le développement cognitif d'un étudiant sur la progression de son savoir. Pour cela, deux types de connaissances sont privilégiées, à savoir des connaissances de caractère « déclaratif » et d'autres de caractère « procédural ». Les premières s'acquerraient principalement en étudiant les résultats des recherches entreprises sur tel ou tel sujet. Les secondes ont pour objectif de permettre un « développement cognitif » de l'étudiant sur les mêmes sujets, développement qui va se traduire par l'émergence d'une série de règles, de routines, d'heuristiques et autres modèles mentaux qui sont le lot des systèmes de pensée des entrepreneurs dans la vie réelle. Au final, le programme est conçu comme devant permettre aux étudiants d'acquérir les modes et talents de raisonnement pouvant leur être utiles dans leur vie professionnelle future – un objectif directement en phase avec la philosophie du modèle de compétence (Angelo et Cross, 1993). Dans le même esprit, le programme utilise des méthodes pédagogiques mettant l'accent sur l'expérimentation et la production de connaissances. Par exemple, le « Projet Innovation » consiste en une « immersion expérimentale des étudiants dans des équipes de quatre ou cinq, disposant de 10 jours pour créer la plus grande valeur nouvelle possible à caractère lucratif ou environnemental, en déployant une initiative entrepreneuriale de leur choix, et avec une mise de \$ 5 de capital initial » (http://business.uvic.ca/008_BcomHome/4669_InnovationPro.html).

On note également que le programme UVIC se sert de systèmes d'évaluation fondés sur la performance et l'atteinte d'un but par les étudiants, ce qui est un signal en faveur du modèle de compétence déjà cité. Dans de tels systèmes, l'accent est moins mis sur la mémorisation de connaissances formelles ou l'acquisition d'un savoir faire ou de talents particuliers que sur la maîtrise, l'internalisation pour ainsi dire d'une hiérarchie de plus en plus riche et complexe de résultats d'apprentissages. Cette hiérarchie inclut notamment la maîtrise des domaines suivants : (a) raisonnements de premier ordre (créer de la vraie valeur au lieu de simplement rechercher le profit maximum) ; (b) avoir en l'esprit trois lignes de résultats de bas de bilan, dans cette recherche de création de valeur: valeur sociale, valeur environnementale, valeur économique (c) souci de l'efficacité au plan personnel (d) atteinte d'un leadership fondé sur le savoir et les connaissances ; et, au final, avoir le potentiel pour être un véritable entrepreneur dans les cinq années qui suivront la sortie du programme. Pour résumer, c'est à travers la résolution de problèmes réels et faisant du sens que les étudiants doivent développer les compétences et l'art de mobiliser les ressources (connaissances, talents, aptitudes, appels à des réseaux, etc.) qui leur permettront d'y arriver.

Le programme UVIC, initiative fortement intégrée et fondée sur la recherche, bénéficie de l'apport d'une équipe très soudée d'enseignants de haut niveau académique, travaillant de concert sur le développement de tous ses éléments en vue de faire réussir l'ensemble (Grégoire et Béchard, 2006). En même temps, la culture organisationnelle qui règne dans tout l'établissement universitaire a favorisé la démarche, dans ce qu'elle a d'innovant et d'excitant pour l'esprit. D'un côté, cela a permis à l'Université d'offrir un curriculum original, se différenciant des programmes standard du continent. Ce curriculum est en fait en phase avec les efforts que fait l'Université dans le domaine de l'éducation « coopérative », tandis que l'accent mis sur les rapports entre entrepreneuriat et développement durable traduit fidèlement le souci qu'ont pour ce type de problèmes les responsables publics non seulement de Vancouver et de la Colombie Britannique, mais aussi ceux de toute la Côte Ouest du Canada. Ici encore, ce que révèle ce cas est l'émergence d'une innovation pédagogique dont les prérequis dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage cadrent parfaitement avec les objectifs et les besoins couverts

par le programme, ainsi qu'avec le contexte particulier au sein duquel il s'insère.

4. Discussion

Au début de cet article nous observions qu'en dépit de tous les travaux proposant de nouvelles approches dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat, peu de choses avaient été écrites sur ce que pouvait leur apporter l'importante littérature, en sciences de l'éducation, sur le thème de l'innovation pédagogique. En particulier, cette littérature permettait de comprendre comment les différents éléments et caractéristiques d'une innovation pédagogique « travaillent » ensemble pour obtenir au final un tout harmonieux et cohérent. Cette lacune des travaux actuels a eu pour conséquence une relative pauvreté des moyens à notre disposition pour distinguer et classer les différentes innovations, sans parler de notre impuissance à évaluer la qualité de ces innovations d'un point de vue structurel.

Sous cet aspect, notre recherche montre l'existence d'une voie moyenne à mi-chemin entre la standardisation croissante des pratiques pédagogiques et la diversité de surface de ces mêmes pratiques : à savoir, l'existence d'archétypes bien différenciés dans le domaine des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat. Plus important encore est le constat que grâce à l'utilisation de notre cadre analytique, nous avons pu établir que ces innovations ne voient pas le jour – et ne fonctionnent pas – comme des assemblages aléatoires de caractéristiques. Au contraire, elles tendent à prendre la forme de configurations dotées d'un niveau élevé de cohérence interne. Dans notre travail empirique, nous avons ainsi identifié quatre archétypes, illustrés chacun par les réalisations de quatre établissements d'enseignement supérieur de différents pays :

- . Un programme ayant pour ambition de soutenir une communauté apprenante d'entrepreneurs : l'Austin Entrepreneurship Program de l'Université d'Etat d'Orégon (USA)
- . Un programme centré sur le développement de l'esprit d'entreprise des étudiants : le Parcours Entrepreneuriat du Master en Management Global de l'Université Paris-Dauphine (France)
- . Un programme ayant pour objectif de développer une expertise académique en entrepreneuriat : l'EXIST High-Tech Entrepreneurship Program des Universités de Bamberg, Iéna et Regensburg (Allemagne)
- . Un programme centré sur le développement des compétences entrepreneuriales : l'Entrepreneurship Program de l'Université de Victoria (Canada)

Au delà ce travail de repérage, nous avons montré, cadre d'analyse à l'appui, que tout au long de ces quatre archétypes, les prérequis en matière d'enseignement et d'apprentissage étaient non seulement cohérents entre eux, mais aussi en phase avec les arrangements organisationnels servant de support à ces innovations, ainsi qu'avec les dynamiques contextuelles et institutionnelles s'exerçant à un niveau supérieur.

Par exemple, le programme OSU d'Austin est ancré sur une série d'hypothèses associées avec ce que nous avons appelé le modèle pédagogique de demande, selon lequel enseigner, c'est permettre l'appropriation par autrui de connaissances, talents et aptitudes définis en priorité à partir des besoins de développement sur un plan personnel et social de quiconque souhaite se rapprocher du profil idéal d'un entrepreneur. En même temps, ces hypothèses trouvent des échos concrets au niveau des moyens pédagogiques mis en œuvre, qui privilégient l'exploration personnelle, la discussion et l'expérimentation. On remarque aussi et surtout que les traits distinctifs de ce programme sont en accord avec le niveau élevé d'autonomie dont jouissent les universités américaines et leur encadrement, ainsi qu'avec la tradition de résidence sur le campus qui y règne, et enfin avec sa forte intégration avec les réseaux locaux, qu'ils soient internes (les différents départements et services de l'Université) ou externes (entrepreneurs de la région).

De la même manière, le Parcours Entrepreneuriat de l'Université Paris-Dauphine s'appuie sur des fondements qui trouvent leur inspiration à la fois dans le modèle de demande et dans celui de compétence. Par conséquent, les connaissances à acquérir sont définies à partir des besoins personnels des étudiants (les attitudes qu'il doivent développer vis-à-vis des valeurs et des carrières liées à

l'entrepreneuriat), mais aussi en fonction de la nature multi-disciplinaire des problèmes vécus sur le terrain par les entrepreneurs. Par ricochet, les moyens pédagogiques utilisés empruntent les voies de l'expérimentation et de l'exploration, typiques de la philosophie du modèle de demande, mais aussi celles qui insistent sur l'atteinte d'une performance dans la vie réelle, comme le suggère le modèle de compétence. L'accent mis sur le développement de l'esprit d'entreprise des étudiants a en même temps entraîné une insistance sur les croisements des fonctions, le travail en équipe, le recours à des intervenants professionnels et l'intégration au milieu des affaires, comme le rappelle à plusieurs reprises la documentation officielle remise aux étudiants par l'Université. De plus, on observe que l'Université Paris-Dauphine a bénéficié d'une relative autonomie dans la conception de ses programmes (du moins par rapport au système universitaire français dans son ensemble), et que son Parcours Entrepreneuriat a trouvé un appui naturel dans les politiques récentes des Pouvoirs Publics en faveur de l'innovation et de la création d'entreprise.

Dans le même esprit, le programme allemand High-Tech puise pour sa part dans le modèle d'offre et comme le précédent, dans le modèle de compétence. La conjugaison de ces deux modèles a eu pour résultat d'encourager l'acquisition par ses étudiants en doctorat de connaissances abstraites provenant de la recherche académique en entrepreneuriat, mais aussi et en même temps la compréhension des challenges vécus réellement par les entrepreneurs high-tech. Mais comme pour les autres programmes que nous avons étudiés, on constate que cet effort pour développer une expertise académique en entrepreneuriat est solidement ancré dans une série de dynamiques et contraintes contextuelles. Par exemple, c'est à la suite d'un certain nombre d'initiatives des Pouvoirs Publics que le programme a vu le jour, ce qui n'est pas surprenant en raison du degré assez élevé de centralisation de l'enseignement supérieur en Allemagne. En même temps, le caractère interdisciplinaire du programme était cohérent avec l'insistance des Pouvoirs Publics sur des initiatives entrepreneuriales fondées sur les sciences – de même que la collaboration entre les trois universités fondatrices était encouragée au plus haut niveau par le Ministère de l'Education.

En parfaite cohérence avec son objectif central (développer des compétences entrepreneuriales), le programme UVIC de l'Université de Victoria s'appuie enfin principalement sur le modèle pédagogique qui porte le même nom, à savoir celui de compétence. Il en résulte que la définition de ce qui doit être enseigné et appris s'effectue prioritairement à partir des problèmes et challenges vécus par les entrepreneurs réels, et que l'enseignement a pour mission principale de rendre « cet apprentissage possible ». Par conséquent, les méthodes pédagogiques mises en œuvre sont appelées à rapprocher le plus possible les étudiants de ces situations de la vie quotidienne des affaires. Cette approche exigeante n'aurait pas été possible sans l'effort collectif d'une communauté soudée de pédagogues chercheurs de haut niveau, grâce auquel on assiste à la mise en place d'un programme pédagogique doté d'un fort pouvoir intégrateur. Cette approche semble enfin en phase avec une culture organisationnelle, aux deux niveaux undergraduate et graduate de l'Université de Victoria, très favorable à l'égard ce type d'innovation pédagogique.

En conclusion, le cadre analytique développé dans cet article – ainsi que les résultats empiriques qui l'illustrent – suggèrent qu'une innovation pédagogique dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat est amenée à respecter trois axes de cohérence :

- . Un premier axe fait converger d'une part, les hypothèses ontologiques à la base de l'innovation avec, d'autre part, ses éléments plus opérationnels de fonctionnement (en d'autres termes, on parle ici d'une cohérence interne au modèle pédagogique qui gouverne l'innovation).
- . Un deuxième axe de cohérence concerne l'harmonie devant exister entre les deux parties essentielles du contexte, à savoir ce qui supporte l'innovation au niveau de l'institution elle-même, et ce qui la supporte au niveau plus élevé du système éducatif dans son ensemble.
- . Un troisième axe enfin de cohérence concerne l'équilibre qui doit prévaloir entre le contenu du modèle pédagogique et le contexte qui le supporte, à la fois au niveau de l'institution et du système éducatif.

5. Implications théoriques

Les recherches en sciences de l'éducation ont depuis longtemps souligné l'importance (et la pertinence au niveau des résultats obtenus) du concept de cohérence concernant les innovations pédagogiques. Par exemple, les travaux de Biggs (1999) et de Ramsden (2003) ont démontré qu'il était nécessaire d'aligner les méthodes d'évaluation des étudiants avec les objectifs pédagogiques poursuivis par un programme. Plus précisément, ils mettent l'accent sur le fait que cet effort d'« alignement constructif » maximise l'engagement et la persévérance des étudiants vis-à-vis des matériaux enseignés, et augmente la probabilité d'un apprentissage durable et sur le long terme.

Parallèlement, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation ont découvert que le succès des innovations pédagogiques dépend d'une grande variété de facteurs contextuels. Par exemple, Fanghanel et ses collègues ont insisté sur le rôle des départements académiques selon qu'ils encouragent ou non ces initiatives pédagogiques (Fanghanel, 2004 ; Trowler et al., 2005). Occupant une position médiane entre les responsables de programmes et les instances supérieures de l'université, ces départements ont un rôle qui peut être crucial à cet égard. Dans la même veine, une enquête d'envergure menée par Hannan et Silver (2000) auprès de 225 responsables d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur du Royaume-Uni a montré à quel point une culture institutionnelle favorable aux innovations et à la dotation des ressources adéquates pouvait être importante pour accélérer le processus. En même temps, ces auteurs soulignèrent que différents types d'innovations – qu'elles soient isolées, guidées ou dirigées – nécessitent des infrastructures elles aussi différentes. Pour sa part, Donald (1997) mena plusieurs entretiens avec des doyens et présidents d'universités aux Etats-Unis, et confirma l'importance des décisions de type organisationnel si on souhaite que soient encouragées les innovations pédagogiques qui réussissent, c'est-à-dire celles qui améliorent le processus d'apprentissage des étudiants.

Nos résultats s'inscrivent dans ces deux courants de recherche en mettant l'accent sur la nécessité d'une cohérence entre différents niveaux de cohérence. Par là, nous voulons dire qu'a été exploré, grâce à ces résultats, le fait que la réussite des innovations pédagogiques repose sur une cohérence au plus niveau entre les hypothèses ontologiques qui en sont la base, les structures et les arrangements organisationnels qui les supportent, et enfin les facteurs de contexte social et institutionnel (tels que le système national de l'enseignement supérieur) au sein desquels elles prennent place. Vue sous cet angle de la cohérence, la recherche en sciences de l'éducation sur les caractéristiques des innovations réussies devrait tenir compte de deux points fondamentaux. Tout d'abord, estimer la qualité d'un programme pédagogique tourne toujours autour de la question de la qualité des résultats obtenus en ce qui concerne l'apprentissage des étudiants. Mais à son tour, la qualité de cet apprentissage, et en particulier son caractère durable, sont tributaires de la cohérence avec laquelle sont conçus et mis en œuvre les programmes pédagogiques, comme le montrent les résultats de la recherche en sciences de l'éducation (Barnett et Coate, 2005), et ici même les nôtres. En deuxième lieu, la qualité des programmes exige que cette question de la cohérence ne soit pas seulement traitée sous l'angle seul de la cohérence interne des prérequis dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, ou sous celui de la cohérence des facteurs de contexte pris isolément, mais en prenant en considération la manière dont ces deux grandes dimensions sont reliées et se nourrissent respectivement l'une l'autre. En ce sens, la cohérence d'ensemble dont nous avons souligné l'importance dans cet article n'a pas seulement pour enjeu la qualité d'une innovation pédagogique du point de vue de son architecture, mais au final la qualité des résultats d'un enseignement, à savoir, ce qu'ont réellement appris les étudiants.

Il est intéressant de noter que des appels similaires en faveur du concept de cohérence peuvent être trouvés dans la littérature sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. Entre autres, Block et Stumpf (1992) avaient incité les enseignants de cette matière à prendre en considération les besoins réels de leurs étudiants. Pour leur part, Gorman et ses collègues (1997) ont attiré l'attention sur la nécessité d'aligner les efforts pédagogiques des éducateurs avec les « marchés » auxquels se destinent ces efforts (par exemple, étudiants au sens strict du terme, individus en dehors d'un cursus scolaire, professionnels en formation continue, etc). De manière plus formelle, Béchard et Toulouse (1998) mirent en relief les liens qui doivent exister entre les objectifs généraux d'un programme et son contenu pédagogique. Sur le sujet des infrastructures de support, les récents ouvrages édités par Kyrö et Carrier (2006) et Schmitt

(2005) attestent de l'insistance des académiques en éducation de l'entrepreneuriat sur la nécessaire cohérence entre les innovations pédagogiques dans ce domaine et leurs ancrages organisationnels, institutionnels et contextuels.

Ce que notre recherche apporte de complémentaire à cette littérature réside dans le cadre analytique plus extensif et fondé sur les résultats antérieurs obtenus sur le sujet ; grâce à l'utilisation de ce cadre, le concept de cohérence s'est trouvé approfondi et enrichi, et des moyens concrets ont été proposés pour réfléchir sur les différentes composantes d'une innovation pédagogique. A un premier niveau d'analyse, nous devons reconnaître que les archétypes que nous avons identifiés ne peuvent pas être toujours observés sous leur forme pure. En pratique, certaines innovations peuvent être plus « typiques » que d'autres. Il en résulte que peuvent exister en parallèle des innovations hybrides empruntant des caractéristiques à deux ou plus archétypes. Néanmoins, nous pensons que le cadre d'analyse proposé reste un outil utile pour identifier efficacement les caractéristiques clés d'une innovation pédagogique donnée, et cela d'une manière qui soit compatible avec la littérature en sciences de l'éducation sur le sujet.

En retour, ces réflexions qui s'appuient sur la théorie offrent dans l'avenir des bases pour définir des critères d'évaluation prenant en compte les parallèles existant entre les prérequis ontologiques d'une innovation pédagogique, les objectifs poursuivis, les exigences qui s'en suivent pour ses enseignants, et les facteurs contextuels qui la précèdent. Il en résulte qu'il sera peut-être préférable de développer des innovations qui soient cohérentes avec un contexte donné que d'essayer de copier des innovations qui ont réussi ailleurs, et cela sans se poser les bonnes questions sur leur applicabilité. Tant il est vrai en effet que la littérature sur ces sujets montre que malgré la globalisation des marchés et des économies, les systèmes nationaux d'éducation restent nettement différenciés, dans la mesure où ils captent chacun une part importante des caractéristiques politiques, économiques, culturelles et institutionnelles de leur pays d'accueil.

6. Limites et directions futures de recherche

Naturellement, les développements, analyses et résultats qui viennent d'être exposés ne sont pas exempts d'un certain nombre de limites. Au niveau méthodologique, par exemple, nous n'avons pas été jusqu'à conduire une analyse rigoureuse et exhaustive à partir d'un échantillon représentatif de programmes innovants, mais nous nous sommes simplement concentrés sur quelques exemples illustratifs d'archétypes donnés. Il en résulte que très probablement d'autres archétypes d'innovations pédagogiques en enseignement de l'entrepreneuriat auraient pu être identifiés.

En raison du caractère exploratoire de notre étude, nous n'avons pas tenté de mesurer la fidélité de nos résultats à l'aide de procédures de codages multiples effectués à l'aveugle et de manière indépendante, et en mesurant statistiquement les écarts de notation entre les différents codeurs. De même, nos indicateurs de mesure de chacune des grandes dimensions de notre cadre d'analyse avaient une certaine validité théorique, mais ont été définis de manière relativement lâche. Cela dit, notre travail, au cours de chacune de ses étapes, s'est toujours appuyé sur la recherche d'un consensus, tout d'abord entre les deux auteurs lors de nos allers-retours entre théorie, cadre d'analyse et illustrations, et ensuite lorsque nous avons confronté ces dernières avec les informateurs clés de chaque institution. A cet égard, nos résultats peuvent s'estimer remplir les premières conditions d'un test de validité faciale.

Vus dans cette perspective, nos résultats ouvrent la voie à d'intéressantes opportunités de recherches futures, parmi lesquelles des essais de validation de notre cadre d'analyse (avec la recherche d'indicateurs de mesure plus performants et de méthodes d'analyse plus rigoureuses). De plus, pourraient aussi être mis au point des répertoires plus complets et plus exhaustifs des différents types d'innovations défendues de nos jours dans différents pays, et cela en classant ces types selon les contextes particuliers, culturels, institutionnels et nationaux au sein desquels ils ont vu le jour. Dans la pratique, de telles recherches auraient intérêt à s'appuyer sur ce qui a été déjà écrit sur les comparaisons internationales et les différences entre pays des systèmes nationaux d'éducation (cf. par exemple, Clark, 1998 ; 2004).

Conclusion

Quelles sont les caractéristiques clés des innovations pédagogiques dans l'enseignement de l'entrepreneuriat ? Et, question plus importante encore, qu'est-ce qui fait qu'une innovation pédagogique « marche » ou non ? Dans cet article, nous avons mis l'accent sur le degré nécessaire de cohérence entre d'une part, les prérequis dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage qui sous-tendent l'innovation, et, d'autre part, ses ancrages contextuels de nature organisationnelle et institutionnelle ; cette cohérence pourrait en effet constituer la clé de la qualité de cette innovation, si l'on considère son architecture. Notre travail contribue ainsi à nourrir les débats académiques actuels sur la qualité intrinsèque de telle ou telle initiative de ce type dans l'enseignement supérieur. Dans le même mouvement, conscients du fait que l'entrepreneuriat est désormais passé d'un statut de matière à option quelque peu exotique à un enseignement fondamental traversant toutes les disciplines d'un cursus de business, nous ajoutons de l'eau au moulin de ceux qui pensent que le véritable challenge de cet enseignement n'est plus une question de légitimité, mais celle de sa qualité. Vu sous cet angle, notre insistance sur le besoin de cohérence à de multiples niveaux entre les différentes caractéristiques d'une innovation pédagogique fournira des outils pratiques d'analyse à ceux qui veulent travailler sur ce problème de la qualité.

Notes

1. Cet article est la traduction d'un chapitre, intitulé « Archetypes of pedagogical innovation for entrepreneurship in higher education : model and illustrations », 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.

Bibliographie

- ACHTENHAGEN L., zu KNYPHAUSEN-AUFSEB D. (2002), « Fostering entrepreneurship education and research in Germany - the EXIST High Technology Entrepreneurship Postgraduate Program », dans C. Nieuwenhuizen & H. Klandt (Eds.), *International Entrepreneurship Education and Training*, p. 299-316.
- ANDERSON L.W. (1995), *Theories and models of teaching: introduction*, dans L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd ed., Oxford, UK: Pergamon Press, p. 89-91.
- ANGELO T.A., CROSS K.P. (1993), *Classroom assessment technique: a handbook for college teachers*, 2nd ed., San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- AUCC. (2001). *Orientations 2001*. Ottawa, CA: Association des universités et des collèges du Canada.
- BARNETT R., COATE K. (2005), *Engaging the curriculum in higher education*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BEAULIEU P., BERTRAND D. (Eds.). (1999), *L'État québécois et les universités: acteurs et enjeux*, Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- BÉCHARD J-P. (2006), *Constitution de la pédagogie de l'enseignement supérieur: une analyse des grands programmes de recherche*, Revue des sciences de l'éducation.
- BECHARD J-P., GREGOIRE D. (2005), « Understanding teaching models in entrepreneurship for higher education », dans P. Kyrö & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* Hämeenlinna, FI: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, p. 104-134.

BECHARD J-P., TOULOUSE J-M. (1998), « Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship », *Journal of Business Venturing*, 13(4), p. 317-333.

BIGGS J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

BLOCK Z., STUMPF S.A. (1992), « Entrepreneurship education research: experience and challenge », dans D. L. Sexton & J. D. Kasarda (Eds.), *State of the art of entrepreneurship*, Boston, MA: PWS-Kent Publishing Company, p. 17-42.

BORRERO CABAL A. (1995), *L'université d'aujourd'hui*, Paris, FR: Éditions UNESCO.

BOYER E.K. (1990), *Scholarship reconsidered: priorities of the professorate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BROWN J. S., COLLINS A., DUGUID P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*, *Education Researcher*, 18, p. 32-42.

CLARK B.R. (1998), *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*, Oxford, UK: IAU Press / Pergamon.

CLARK B.R. (2004), *Sustaining change in universities*, Buckingham, UK: The Society for Research into Higher education and Open University Press.

COHEN B. (2006), « Sustainable valley entrepreneurial ecosystems », *Business Strategy and the Environment*.

COHEN B., WINN M. (2006), « Market imperfections, opportunity and sustainable entrepreneurship », *Journal of Business Venturing*.

CRESPO M. (1999), « Tendances récentes des politiques publiques aux États-Unis et au Canada (hors Québec) à l'égard de l'enseignement supérieur », dans P. Beaulieu & D. Bertrand (Eds.), *L'État québécois et les universités: acteurs et enjeux*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

DEARING R. (1997), *Higher education in the learning society*, Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education.

DONALD J. (1997), *Improving the environment for learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

DONNAY J., ROMAINVILLE M. (Eds.). (1996), *Enseigner à l'université: un métier qui s'apprend*. Bruxelles, BE: De Boeck Université.

EISENHARDT K. M. (1989), « Building theories from case study research », *Academy of Management Review*, 14, p. 532-550.

EISENHARDT K. M. (1991), « Better stories and better constructs: the case for rigor and comparative logic », *Academy of Management Review*, 16(3), p. 620-627.

FANGHANEL J. (2004), *Capturing dissonance un university teacher education environments*. *Studies*, dans *Higher Education*, 29, p. 575-590.

FAYOLLE A. (1999), « Orientation entrepreneurial des étudiants et évaluation de l'impact des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat sur les comportements entrepreneuriaux des étudiants des grandes écoles de gestion française: étude exploratoire », dans J. Fontaine, et al. (Eds.), *Actes du premier congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Lille, FR, p. 180-192.

FAYOLLE A. (2000) « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif français: un regard sur la situation actuelle », *Gestion 2000*, mai-juin 2000, p. 77-95.

GORMAN G., HANLON D., KING W. (1997), « Some research perspectives on entrepreneurship education », *International Small Business Journal*, 15(3), p. 56-77.

GREGOIRE D., BECHARD J-P. (2006), *Description of four pedagogical innovations in entrepreneurship for higher education*, dans Cahier de Recherche # 2006-06. Montréal, CA: Rogers-J.A.-Bombardier Chair of Entrepreneurship, HEC Montréal.

GROEBE N. (1994), « Humanistic models of human development » dans T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 2689-2692). Oxford, UK: Pergamon Press.

HANNAN A., SILVER H. (2000), *Innovation in higher education: teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

JOYCE B. R., WEIL M. (1996), *Models of teaching* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

KATZ J. A. (2003), « The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999 », *Journal of Business Venturing*, 18(2), p. 283-300.

KEMBER D. (1997), « A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching », *Learning and Instruction*, 7(3), p. 255-275.

KEMBER D., GOW L. (1994), « Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning », *Journal of Higher Education*, 65(1), p. 58-74.

KLANDT H. (2003), *A study on the state of entrepreneurship education and research at German-speaking universities and polytechnics*, Paper presented at the Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble, France.

KLANDT H. (2004), « Entrepreneurship education and research in German-speaking Europe », *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), p. 293-301.

KLAPPER R. (2004), « Government goals and entrepreneurship education - an investigation at a Grande École in France », *Education and Training*, 46(3), p. 127-137.

KLAPPER R. (2005), « The Projet Entreprendre - an evaluation of an entrepreneurial project at a Grande École in France ». dans P. Kyrö & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* Hämeenlinna, FI: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, p. 188-213.

KURATKO D.F. (2005), « The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges », *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), p. 577-597.

KYRÖ P., CARRIER C. (Eds.). (2005), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, Hämeenlinna, FI: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.

Le BOTERF G. (1998), *L'ingénierie des compétences*, Paris, FR: Éditions d'Organisation.

LEGER-JARNIOU C. (1999), *Enseigner l'esprit d'entreprendre à des étudiants: réflexions autour d'une pratique de 10 ans*, dans J. Fontaine, et al. (Eds.), Actes du premier congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat Lille, France, p. 264-274.

LEGER-JARNIOU C. (2002), *Première vision des actions d'enseignement à l'entrepreneuriat à l'Université* dans A. Fayolle & A. Letowski (Eds.), Enseignement de l'entrepreneuriat, invention de pratiques et évaluation, programme de la journée du 18.09.03. Paris, FR: OPPE & ING-ESISAR.

LEGER-JARNIOU C. (2005), « Entrepreneurial learning in French higher education », dans P. Kyrö & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, Hämeenlinna, FI: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, p. 322-354.

- LYNCH B. (2005), *Creativity from the inside out*. dans http://www.brainstormnw.com/archive/jan05_feature.html
- MENZIES T.V. (2004), *Entrepreneurship and the Canadian universities: report of a national study of entrepreneurship education*, St. Catharines, ON: Faculty of Business, Brock University.
- MENZIES T.V. (2005), « Entrepreneurship education at universities across Canada », dans P. Kyrö & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, Hämeenlinna, FI: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, p. 286-309.
- MENZIES T.V., GASSE Y. (1999), *Entrepreneurship and the Canadian universities: report of a national study of entrepreneurship education*, Montréal, Canada: John Dobson Foundation, McGill University.
- MILES M.B., HUBERMAN A.M. (1994), *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (Second ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- MITCHELL R.K. (2003), « A transaction cognition theory of global entrepreneurship », dans J. Katz, A. & D. A. Shepherd (Eds.), *Cognitive approaches to entrepreneurship research*, Oxford, UK: Elsevier, JAI, p. 181-230
- MITCHELL R.K., CHESTEEN S.A. (1995), *Enhancing entrepreneurial expertise: experiential pedagogy and the entrepreneurial expert script*, *Simulation and Gaming*, 26(3), p. 288-306.
- MITCHELL R.K., SMITH J.B., SEAWRIGHT K.W., MORSE E.A. (2000), « Cross-cultural cognitions and the venture-creation decision », *Academy of Management Journal*, 43(5), p. 974-993.
- MURRAY K., MACDONALD R. (1997), « The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice », *Higher Education*, 33, p. 331-349.
- NEUMANN R. (2001), « Disciplinary differences and university teaching », *Studies in Higher Education*, 26(2), p.135-146.
- PIAGET J. (1952), *The origins of intelligence in children*,. New York, NY: International Universities Press.
- PONTECORVO C. (2003), « Social and communication skills », dans J. W. G. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 5504-5508). New York, NY: Macmillan Reference.
- RAMSDEN P. (2003), *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- ROBERTSON D. L. (1999), « Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model », *Innovative Higher Education*, 23(4), p. 271-294.
- SAPORTA B., VERSTRAETE T. (2000), « Réflexions sur l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des universités françaises », *Gestion 2000* (mai-juin), p. 97-121.
- SAROYAN A., SNELL, L.S. (1997), « Variations in lecturing styles », *Higher Education*, 33, p. 85-104.
- SCHMITT C. (Ed.). (2005), *Université et entrepreneuriat: une relation en quête de sens*, Paris, FR: L'Harmattan.
- SINGER E.R. (1996), « Espoused teaching paradigms of college faculty », *Higher Education*, 37(6), 659-679.
- TROWLER P., FANGHANEL J., WAREHAM T. (2005), « Freeing the chi of change: the higher education academy and enhancing teaching and learning in higher education », *Higher Education*, 30(4), p. 427-444.
- VESPER K.H., GARTNER W.B. (1997), « Measuring progress in entrepreneurship education », *Journal of Business Venturing*, 12(5), p. 403-421.
- VYGOTSKY L.S. (1996), *Thought and language*, Cambridge, MA: MIT Press.

WILSON K., TWAALFHOVEN B. (2005), « Breeding more gazelles: the role of European universities », dans P. Kyrö & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, Hämeenlinna, FI: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, p. 310-321.