

Ident 47

**L'enseignement de l'entrepreneuriat en formation initiale :
les preuves d'un doute**

R. GOUJET

Centre des Entrepreneurs, Professeur associé de l'EM Lyon.

Avenue Guy de Collongue

69132 Ecully Cedex

(33) 04 78 33 78 04

E-mail : **goujet@em-lyon.com**

Résumé :

Après une dizaine d'années d'enseignement en formation initiale dans le domaine de l'entrepreneuriat au sein d'une école de commerce et d'accompagnement de projets conduits par des étudiants, il émerge quelques interrogations que nous souhaitons partager à travers cette réflexion. Trois temps structurent la communication : tout d'abord, est présentée la manière dont l'enseignement de la discipline a été mis en œuvre dans notre institution de formation, et nous donnons quelques détails sur l'un des modules qui se fonde sur une pédagogie originale. La deuxième partie propose une approche critique de l'enseignement de l'entrepreneuriat en formation initiale, où il est évoqué les difficultés de la mise en œuvre et les contraintes qui sont associées à l'enseignement de cette discipline. Et, enfin, à partir d'expériences concrètes, est proposée une réflexion sur le rôle et le statut du professeur qui s'implique dans l'accompagnement de projet de création d'entreprise, rôle tel qu'il est perçu par les étudiants qui développent ce projet. On constate que le statut du professeur vacille rapidement et encourt le risque de chuter d'assez haut...

Introduction

Après une dizaine d'années d'enseignement en formation initiale, dans le domaine de l'entrepreneuriat au sein d'une école de commerce¹, il émerge quelques interrogations et quelques doutes que nous souhaitons partager à travers cette brève réflexion : tout d'abord nous voulons soulever quelles particularités et quelles contraintes sont associées à l'enseignement de cette discipline. Ensuite, une analyse issue de ces expériences concrètes, est proposée : il s'agit d'une réflexion sur le rôle et le statut perçu par les étudiants du professeur qui s'implique dans l'accompagnement de leur projet de création d'entreprise. On constatera que le statut du professeur évolue rapidement et encourt le risque de chuter d'assez haut...

Pour essayer de traiter ces questions, nous proposons tout d'abord de présenter les particularités pédagogiques relatives à la manière dont l'entrepreneuriat est enseigné à EM Lyon, ensuite nous évoquerons les interrogations et les doutes que cela suscite, tant sur l'enseignement de la discipline que les particularités de l'accompagnement de projet.

Le propos prend la forme d'un témoignage personnel dans une optique plus générale de partage d'expérience, tel que cela avait été initié en 1999 lors du premier congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat par Bouteillet et Colas ; Goujet et Marion ; Hernandez ; Leger-Jarniou ; et Schieb-Bienfait, notamment².

1. Les fondements pédagogiques d'un cours de création virtuelle d'entreprise

La mise en place d'une formation la plus complète possible en entrepreneuriat au sein du programme ESC dans la scolarité d'un étudiant a nécessité du temps et de nombreux débats pour trouver une légitimité partagée et bien comprise par les différentes catégories d'acteurs concernées³. Il faut que les modules de cours s'insèrent au sein de plusieurs systèmes : la politique générale de l'école, les règles organisationnelles, les objectifs et contraintes

1 Dans le programme ESC (Ecole Supérieure de Commerce) de EM Lyon.

2 Toutes ces communications sont accessibles dans les Actes du premiers congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils, Lille, Novembre 1999.

3 On trouvera une approche complète des questionnements relatifs à la gestion de programmes en entrepreneuriat dans le récent ouvrage de Henri Colette, Hill Frances et Leitch Claire (2003) ; de même que dans l'article de Saporta Bertrand et Verstraete Thierry (2000) ; ou encore dans Bécharde (1994).

pédagogiques année par année, qu'ils puissent être supportés par une équipe pédagogique motivée et compétente, et enfin, qu'ils récoltent l'assentiment des étudiants qui suivent ces cours. Au final, après plusieurs ajustements, nous avons proposé une progression pédagogique de l'enseignement de l'entrepreneuriat qui se déroule en trois étapes. Chaque étape correspond *grosso modo* à une année dans le cursus de formation. Nous nous focalisons ici sur la première de ces étapes puisque les interrogations soulevées ensuite le sont principalement au regard de celle-ci. Ceci s'explique par le fait que le cours de première année est assez original et particulièrement dense dans la scolarité des étudiants.

1.1. L'action comme principe fondateur de la première année

Le module de cours, appelé Projet de Création d'Entreprise (PCE), a vu le jour en 1996 après que plusieurs essais ont été réalisés, car il s'est rapidement avéré qu'un jeune public d'école de commerce était peu sensible aussi bien à la théorie entrepreneuriale qu'aux techniques *stricto sensu* de la création d'entreprise. Il a rapidement fallu repenser fondamentalement la nature pédagogique d'un cours de sensibilisation à l'entrepreneuriat, et c'est ainsi que le module PCE a été mis en place il y a une dizaine d'années.

Ainsi, dès la première année, tous les étudiants participent à ce module qui les met dans la situation d'être entrepreneur. L'objectif consiste essentiellement à leur permettre de saisir les fonctionnements de l'entreprise et de les découvrir en se rendant concrètement sur le terrain. Le rôle d'entrepreneur qu'ils doivent jouer permet de développer –ou de mieux connaître– leur esprit d'entreprendre. Au regard de la discipline qu'est l'entrepreneuriat, le module consiste en une simple sensibilisation, nous ne visons pas à créer des entrepreneurs à travers ce cours (Bygrave, 1997), surtout en première année. Au sens de Gibb (1996), la méthode proposée combine un mode didactique avec une approche très entrepreneuriale, c'est-à-dire un agencement entre des méthodes de co-construction appuyées par des méthodes de reproduction, pour reprendre les précisions de Bécharde (2000). Par ce type de pédagogie, les étudiants apprennent aussi les difficultés du travail en équipe.

Le principe de base du module PCE consiste en effet à faire travailler collectivement des étudiants sur un projet de création d'entreprise virtuelle⁴. Ils travaillent sur la totalité du projet, de l'idée d'origine à la rédaction finale du plan d'affaires. Ce dispositif pédagogique

⁴ Même si ce n'est pas le propos essentiel ici, il est à noter que cet aspect virtuel du programme n'est pas sans incidence et se révèle parfois « délicat » à gérer avec les étudiants qui ont des difficultés à situer la frontière.

suscite une motivation importante chez les étudiants qui n'ont pas l'habitude de fonctionner de cette manière. Et cette motivation se trouve à l'origine non seulement d'un engagement généralement conséquent de leur part, mais aussi parfois de l'émergence de travaux atteignant une qualité très surprenante. Giordan (1999) qualifie en effet ces « situations pédagogiques de motivantes, si elles présentent de la nouveauté plutôt que l'habitude, si elles donnent l'occasion de faire des choix, si elles conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses immédiates et si elles permettent à l'individu de se fixer des objectifs à atteindre ». Le module s'inscrit totalement dans cette logique, où la logique d'action se fonde sur une grande liberté.

1.2. Un cadre de travail dominé par la liberté durable

Les équipes, composées de cinq ou six étudiants de première année bénéficient d'une triple liberté⁵ :

- les étudiants qui forment les équipes se choisissent librement ;
- l'idée du projet de création est librement défini par les étudiants ;
- l'organisation et l'intensité du travail ne sont pas systématiquement contrôlées⁶.

Ce choix pédagogique a pour finalité de permettre aux étudiants de mieux appréhender cette réalité complexe que recouvrent les fonctionnements de l'entreprise et surtout l'acte d'entreprendre. Cette liberté « organisée⁷ » a pour vocation, pour reprendre la thèse de Reboul (1980), à savoir d'aider les étudiants à apprendre par trois manières dont la valeur est hiérarchisée : l'information, puis l'apprentissage et au sommet, la compréhension. L'auteur, d'ajouter « on ne peut apprendre à coup sûr que par un enseignement organisé pour apprendre, qui prépare à affronter les situations de la vie en les 'simulant' ». Ici, cette simulation se concrétise par l'organisation de la liberté que développe le module, et notamment dans la durée.

5 Le principe général de ce choix de leur laisser la plus grande liberté possible vise à rester le plus fidèle possible aux conditions réelles de la création d'entreprise.

6 En fait le travail est bien évidemment suivi, et même parfois orienté, mais sous une forme pédagogique qui n'est pas vécue comme telle par les étudiants.

7 Cette liberté est organisée dans le sens où les étudiants le perçoivent ainsi, alors que le planning du module et les informations collectées par les divers intervenants permettent d'avoir des contacts très réguliers –environ tous les dix jours– avec toutes les équipes et tous les étudiants ; nous avons de la sorte une bonne connaissance de l'avancement des projets et des fonctionnements des équipes.

Les étudiants bénéficient d'environ six mois pour finaliser le projet, à l'issue desquels un plan d'affaires et une soutenance orale sanctionnent le travail accompli. Ils sont mis en conditions réelles, à savoir qu'ils sont évalués sur le projet finalisé, et non sur le processus ou bien la quantité de travail fourni. La mise en place de cette pédagogie singulière qui repose sur l'autonomie nous paraît essentielle pour transférer les connaissances que nous souhaitons voir émerger chez les étudiants. C'est par le mélange entre des cours théoriques (cf. paragraphe suivant 1.4.) et une confrontation directe au terrain que nous cherchons à atteindre ces objectifs d'apprentissage. C'est ce que nous retrouvons dans la « thèse de la thèse » pour reprendre ses propres termes, chez Develay (2001) qui souligne ainsi : « en éducation, la relation entre le dire et le faire, entre le comprendre et le transformer, entre la connaissance et l'action sont à considérer de manière dialectique ».

1.3. Des outils pédagogiques variées et des informations issues du monde réel

Les apports pédagogiques proposés aux étudiants pour les aider à réaliser leur projet virtuel prennent des formes hétérogènes. On peut les synthétiser comme suit :

- des cours généraux en entrepreneuriat au tout début du module ;
- des cours généraux en management et techniques de gestion des entreprises : comptabilité, marketing, droit des entreprises, intelligence économique, etc. tout au long du module⁸ ;
- chaque équipe est accompagnée par un professeur tuteur qui les oriente méthodologiquement, (en validant l'organisation générale du travail et en cadrant l'organisation de l'équipe) ;
- des ateliers thématiques tous les quinze jours traitant les thèmes évolutifs suivants : validation et contours de l'idée, étude de marché, positionnement stratégique du projet, ressources à mobiliser, organisation interne, etc. ;
- deux soutenances orales d'entraînement, qui sont ensuite débriefées ;
- des conférences à thème qui sont distillées au fur et à mesure que les projets évoluent.

Par ailleurs, et ceci est crucial, les projets doivent impérativement être validés par des données de marché récoltées par différents moyens :

- des revues de presse ou analyses de documentations ;

⁸ Ces cours sont administrés par nos collègues spécialisés dans les disciplines en question.

- des enquêtes de terrain ;
- des rendez-vous avec des experts (des professionnels du secteur concerné, des représentants d'institutions, des consultants, etc.) ;
- des rencontres avec des acteurs clés du projets : partenaires, fournisseurs, clients, etc.

On constate ainsi, au regard des points évoqués que les apports pédagogiques prennent des formes variées en ouvrant particulièrement la possibilité que les étudiants découvrent par eux-mêmes ce qu'ils doivent apprendre, et ce, par leur engagement dans le module... Notre rôle pédagogique, *in fine*, ne consiste pas tant à enseigner, mais à veiller à ce que les étudiants apprennent (Develay, 1992). L'objectif, étant de développer leur réflexivité⁹, celle-ci ne pouvant être coupée de l'apprentissage (Saporta & Verstraete, 2000), « le lien réflexivité-apprentissage passe par la mise en situation ». Ce sont par les activités concrètes des étudiants, induites par le projet, qu'ils s'approprient savoir et savoir-faire en les construisant dans la réalisation dudit projet (Altet, 1997).

1.4. Un concours comme cerise sur le gâteau

A la fin du module, une douzaine de projets parmi les meilleurs, sur un total de soixante, sont sélectionnés pour participer au concours PCE :

- le jury est composé de professionnels qui sponsorisent le module¹⁰, de spécialistes de la Chambre de Commerce et de l'Industrie de Lyon, de professeurs de l'école, du groupe d'étudiants vainqueurs de l'édition précédente¹¹ ;
- les équipes lauréates gagnent soit un voyage soit des bons d'achats (offerts par les sponsors) ;
- il est à noter que la participation, et encore plus le fait d'être lauréat au concours, constitue un atout que les étudiants valorisent particulièrement bien dans leur Curriculum Vitae par la suite.

⁹ Réflexivité : « capacité de l'individu d'interpréter l'action dans son cours, à sa capacité de comprendre ce qu'il fait pendant qu'il le fait, donc aussi à apprendre dans l'action » (Giddens Anthony, 1987), *In*, Saporta Bertrand et Verstraete Thierry, Op. Cit.

¹⁰ Avec des remerciements particuliers à Ernst & Young, France Télécom et L'Oréal qui soutiennent le module PCE depuis de nombreuses années.

¹¹ Le fait de mettre naturellement en avant les projets ayant figuré au concours PCE par le passé motive beaucoup les étudiants à vouloir y participer lors de l'édition en cours et contribue à la bonne qualité générale des projets soumis dans le programme.

En synthèse, on peut dire que d'un point de vue pédagogique, le module PCE suit finalement le schéma suivant : il est proposé aux équipes d'étudiants de « s'inventer » un problème (il s'agit de leur idée de départ) ; et le principe pédagogique devient alors très simple : leur faire trouver la meilleure solution possible à leur propre problème (c'est le passage de l'idée à un projet faisable).

Ainsi, c'est en découvrant et en précisant les fonctionnements et les transversalités internes de la future entreprise, de ses interdépendances avec son contexte d'action et de son projet de développement, que les étudiants découvrent le monde de l'entreprise et apprennent aussi la construction et la conduite de projets entrepreneuriaux. De même, c'est aussi en passant par ce type de programme et de méthodologie pédagogique transversale et dense qu'ils acquièrent des réflexes de gestion managériale et des comportements créatifs, autonomes et entrepreneuriaux. Ces points constituent aussi les objectifs pédagogiques du module.

Nous venons de dresser un rapide panorama du déroulement théorique du module. Dans sa mise en oeuvre au quotidien quelques difficultés et surprises viennent nuancer certaines illusions. Nous allons ci-après les répertorier et proposer quelques analyses. Nous terminerons ensuite en abordant la délicate question de l'accompagnement de projets effectifs.

2. Une réalité ambiguë

Dans l'exercice quotidien du métier et de la mise en œuvre du module PCE, tout ne se passe pas de manière aussi limpide qu'escompté. Nous voulons ici évoquer quelques interrogations et doutes persistants. Nous les divisons en deux points : l'économie de la discipline et le rôle ainsi que la responsabilité des enseignants dans ce domaine.

2.1. L'économie de la discipline : « l'extension du domaine de la lutte »

Nous traiterons de trois problèmes qui évoquent que l'espérance de gain pour le professeur en entrepreneuriat n'est pas comparable à sa quasi certitude de perdre ... d'un point de vue économique tout du moins.

2.1.1. Les heures de tutorat

L'entrepreneuriat, lorsqu'on décide de l'enseigner comme décrit dans la partie précédente, nécessite le recours à de nombreuses heures de tutorat. Ceci est lié à la nature intrinsèque de la discipline qui demande du suivi et de l'accompagnement. Et, dans l'enseignement supérieur, ces heures de tutorat sont moins reconnues par les règles administratives et d'évaluation que les heures de cours classiques. Il en résulte qu'il est très difficile de mobiliser en nombre et en qualité les enseignants nécessaires au bon déroulement du module pédagogique¹². Et ceux qui y participent peuvent décider de s'investir de façon plutôt secondaire étant donné qu'il n'existe quasiment pas de contrôle de ces heures, et encore moins de sanction quant à leur qualité. Ceci a pour conséquence que le ou les responsables pédagogiques doivent développer de véritables stratégies d' enrôlement des professeurs constituant l'équipe pédagogique. Il faut les motiver, fidéliser les plus investis et les « rémunérer » par des d'autres types de récompenses. Celles-ci sont nécessairement plus « sociales ou affectives » que purement « économiques ». Il est indispensable d'être très insistant dans les remerciements, de bien mettre en évidence que leur contribution a participé à la qualité générale du module pédagogique. Il faut aussi consacrer de nombreuses heures de coordination avec eux, et de façon régulière, d'organiser des moments partagés extra-professionnels : des pauses café, des débats –souvent passionnés- sur les qualités relatives

¹² Pour rappel, il y a 60 équipes à suivre rien que dans le module PCE.

des projets, des « petites bouffes », etc.. mais aussi des réunions de pilotage pour réfléchir aux évolutions futures du module. Ces moments constituent autant d'occasions d'intégrer les intervenants dans le module. Finalement, c'est en cherchant à les impliquer beaucoup qu'on arrive à mobiliser suffisamment les professeurs engagés dans le module. Mais, la première et la plus valorisante des récompenses est celle directement décernée par les étudiants eux-mêmes lorsqu'ils prennent conscience du chemin parcouru¹³ et remercient à leur manière le ou les enseignants ayant contribué à leur travail. Et heureusement, les étudiants le font souvent.

2.1.2. L'encadrement des projets

Le suivi des projets de création d'entreprise conduits par des étudiants revêt une singularité mal comprise, peu quantifiable et pourtant très chronophage et impliquante. En effet, le module en question se déroule en première année, c'est à dire que les étudiants qui le suivent sont tout juste issus d'une formation à la préparation aux concours des grandes écoles. Cela signifie qu'ils n'ont que très peu de repères sur les réalités du monde économique et donc que le suivi est aussi synonyme de formation sur les principales dimensions du fonctionnement des entreprises. Par ailleurs, puisque les étudiants sont en situation de découverte (de ce qu'est la réalité de l'entreprise), le professeur qui s'occupe d'eux doit aussi consacrer beaucoup de temps à les rassurer –sur le fait que le travail avance à la fois sur un bon rythme et dans le bon sens- mais il doit aussi veiller à ce que le travail collectif se déroule dans de bonnes conditions. Et cette dimension du travail nécessite beaucoup d'implication.

Ainsi, en conclusion, le tutorat d'accompagnement de projets en formation initiale, peu reconnu et valorisé en général, réclame pourtant un investissement considérable de la part des professeurs sur des fronts très variés et souvent complexes.

2.1.3. La mobilisation d'un réseau personnel

Chaque professeur amené à accompagner ou aider une équipe peut être naturellement conduit à mettre cette dernière en contact avec des « experts » (internes à l'école ou externes) qu'il

¹³ Ceci peut se traduire par la participation au concours PCE par exemple, soit s'ils obtiennent les congratulations d'un jury lors d'une soutenance. Et, plus simplement, nombreux sont ceux qui prennent conscience de la densité de l'apprentissage qu'il viennent de connaître.

connaît. Il peut s'agir d'autres enseignants ou de professionnels en exercice ou non. Les étudiants sont très demandeurs de ce type de contacts. Tout d'abord parce qu'ils n'en possèdent guère et aussi parce qu'ils perçoivent rapidement l'importance de la validation de leur projet par le terrain concret. Mais, en la matière, le revers de la médaille tient au fait que le réseau mobilisable par chaque intervenant du module n'est pas infini, et qu'il finit même par s'épuiser assez rapidement. Il est en effet délicat de mobiliser les mêmes personnes de façon systématique¹⁴ pour aider les étudiants. Et, *in fine*, ce réseau s'épuise ou refuse cette « aide gratuite ». C'est alors l'économie personnelle du professeur qui s'appauvrit.

Ces trois points, les heures de tutorat, l'encadrement de projets et la mobilisation du réseau personnel sont représentatifs de la « providence » que les professeurs consacrent à cette nature d'enseignement. Une nature qui se caractérise donc par un déficit économique pour le dit professeur...

2.2. Le rôle et la responsabilité du professeur : « entre bateleur et gourou »

Nous allons ici essayer de mieux saisir quelques enjeux de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Le professeur doit-il encourager, et sous quelles formes, les étudiants à se dépasser au risque de les voir un jour vouloir créer une entreprise...

2.2.1. La nature des cours en entrepreneuriat

La nature des « cours » dispensés dans ce module d'entrepreneuriat se révèle assez singulier dans le sens où l'enjeu de celui-ci propose avant tout d'une approche globale et transversale de l'entreprise (on y apprend peu d'outils ou méthodes très rigides sur une dimension précise). De plus, sa forme pédagogique requiert une forte implication de l'étudiant¹⁵. Ainsi, le statut même des professeurs impliqués dans ces cours s'avère vite particulier, aussi bien de par la nature des échanges avec les étudiants (tutorat d'accompagnement à l'avancement de projet) que par la palette diversifiée de ses apports : méthodologie, suivi, motivation, contacts. Ceci est sans doute à l'origine d'un investissement très hétérogène des différents

14 D'autant plus qu'il arrive que les étudiants négligent l'importance des remerciements *a posteriori*. Mais heureusement cette situation est assez rare, et les enseignants sont plutôt vigilants sur ce point.

15 On peut présumer que le niveau d'attente des étudiants est très dépendant de la manière dont s'est déroulé le module les deux ou trois années précédentes. En effet, le bouche à oreille compte beaucoup pour la réputation des cours, et donc, il détermine le comportement *a priori* des étudiants en général vis-à-vis de ce dernier.

intervenants : ceux qui se prennent au jeu, et dépassant leurs craintes, jouent le jeu à fond, alors que d'autres restent en retrait... La frontière entre le « trop » et le « pas assez » étant mouvante et pleine de dangers. Le « trop » peut éveiller des intentions entrepreneuriales insuffisamment étayées, alors que le « pas assez » peut conduire des étudiants à se forger une vision hautaine de la notion d'entrepreneuriat.

2.2.2. Une importante question de responsabilité

La cacophonie des enjeux autour des objectifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat est, semble-t-il, loin de s'éteindre. La question du rôle des enseignants vient d'être évoquée. Le discours et l'enthousiasme qu'ils montrent peuvent avoir une influence sur l'intention future des étudiants. Pour reprendre les termes de Fayolle (2004), « il s'agit de mieux les préparer à penser, analyser et agir dans des situations particulières et des milieux différents en tant qu'entrepreneur ». On pourra aussi se référer aux travaux de Fayolle (2005) sur la notion d'intention : quelles sont les facteurs qui ont une influence sur l'intention entrepreneuriale des étudiants et quelle est la part contenue dans les différents types de cours relatifs à l'enseignement de la discipline ?

Ici, il est considéré que les objectifs des enseignements doivent être clairement établis pour l'ensemble des protagonistes afin d'éviter des incompréhensions de part et d'autres. A l'image des autres disciplines, si les professeurs sont en mesure d'influencer des préférences, il est important, au regard des conséquences probables, d'être particulièrement vigilant lorsqu'il s'agit de création d'entreprise. Les enjeux peuvent s'avérer très élevés pour certains étudiants¹⁶, de fait, la responsabilité des intervenants et parties prenantes de ce type de module doit l'être d'autant plus. Il nous faut mesurer les conséquences de nos discours et conseils. Boutillier et Uzunidis (1999) posent clairement la question : « faut-il continuer à encourager l'aventure entrepreneuriale et favoriser la création d'entreprise ? Sans doute n'est-ce pas inutile, mais à condition de le faire à bon escient et de cesser de mythifier l'entrepreneur ». Et ce conseil s'avère d'autant plus justifié si le public est encore jeune, et parfois donc influençable ou à la recherche de mythe justement. Ainsi, ni bateleur ou amuseur public, et encore moins gourou incantatoire, le comportement responsable exigé par ces enjeux fait directement appel aux fondements de la nature même de notre métier d'enseignant ; mesurer toujours les conséquences des discours tenus.

¹⁶ Chaque année, suite au module PCE, une ou deux équipes se posent sérieusement la question de transformer le projet virtuel en entreprise réelle.

Dans cette partie, nous avons voulu mettre en évidence certaines ambiguïtés relatives à l'enseignement dans la discipline. Cet enseignement, comme c'est le cas du module PCE, peut prendre des formes différentes par rapports aux cours classiques, puisque la finalité repose sur la fait que les étudiants découvrent les enjeux par eux-mêmes. Et la conséquence de cette pédagogie se traduit notamment par une ambivalence dans l'implication des enseignants : celle-ci nécessite souvent d'être très élevée alors que pourtant les retours sont assez faibles, et ceci avec l'impératif de tenir un rôle qui peut recouvrir des facettes très variables selon les équipes suivies et l'avancement du projet. Et, de plus, la forme pédagogique ainsi que la nature du public étudiant impose que tout ceci doit être conduit par l'enseignant avec mesure, puisque certains étudiants peuvent parfois s'enthousiasmer —ou à l'inverse, tout rejeter- pour un projet qui avant tout doit être et rester virtuel. Aussi bien l'économie que le comportement qu'impose ce type d'enseignement semblent bien singuliers.

3. L'expérience « Canettes » : comment le professeur trébuche de son piédestal

Dans cette dernière partie nous souhaitons évoquer la difficulté d'accompagner des projets portés par des étudiants en formation initiale. Cette difficulté tient principalement au décalage entre le rôle attendu par les étudiants du professeur accompagnateur, et celui qu'il joue en réalité. Cet écart peut générer de nombreuses incompréhensions, des discordes, bref, des dissonances nuisant parfois à la sérénité indispensable à la mise en œuvre collective du projet.

Cette dernière partie propose une introspection synthétique. En effet, il nous a été donné de suivre de près de nombreux projets, et parfois depuis leur origine jusqu'à la mise en œuvre des premières années de leur démarrage. Le projet « Canettes » constitue à ce titre, mais ce n'est pas seul, une expérience assez représentative des enjeux du suivi dans la durée d'un projet réalisé par des étudiants en formation initiale. Ceux-ci sont, au sens de Sammut (1998), « néophytes », par opposition aux créateurs « récidivistes » qui n'en sont pas à leur première expérience entrepreneuriale. Cette situation a des incidences sur leur comportement et leurs attentes.

3.1. Le contexte du projet « Canettes »

« Canettes » est une entreprise qui a vu le jour suite à l'édition 1999 du module pédagogique PCE. Cette année là, le projet virtuel « Canettes » a même remporté le concours couronnant le meilleur projet de l'année. Il avait été travaillé avec beaucoup de sérieux par six étudiants, et suite au succès vécu lors du concours et aux très nombreuses félicitations émises aux étudiants par les professionnels qui en composaient le jury, ces étudiants se sont posés la question de savoir s'il était envisageable d'aller plus en avant dans la concrétisation du projet. L'équipe pédagogique leur a conseillé de prendre le temps de la réflexion¹⁷ et de constituer une équipe en phase avec le projet¹⁸. Et quelques mois après l'obtention du prix au concours, deux des étudiantes à l'origine du projet sont revenues, avec une motivation au beau fixe, nous faire part de leur intention de poursuivre très concrètement cette aventure entrepreneuriale. Il a donc été décidé, après validation de la pertinence de la motivation et de l'équipe, d'aménager leur cursus scolaire. Il a été permis à l'une d'elle qu'elle puisse poursuivre le travail afin de transformer ce qu'on pouvait encore qualifier d'« avant projet » en un plan d'affaires pouvant être soumis à des banquiers. Pendant ce temps, la deuxième allait passer une année en entreprise¹⁹ dans le service commercial afin d'apprendre ce qu'est le monde économique concret mais aussi certaines dimensions relatives à la vente proprement dite. Et, suite à cette première année, en Juillet 2000, l'entreprise « Canettes » a vu le jour. La mise en route s'est avérée nettement plus longue qu'espéré pour des raisons de conception technique essentiellement. Puis, par la suite, le positionnement stratégique du projet et la validation de la pertinence de son modèle économique ont aussi généré des incertitudes et des pertes de temps. Aujourd'hui, après de nombreuses péripéties et quelques fortes désillusions par moment, le projet devrait connaître en 2005 et 2006 une importante phase de croissance. A noter que cette phase de développement du projet s'est réalisée avec d'importantes modifications dans la structure du capital de l'entreprise, et que l'une des deux associées d'origine va vraisemblablement quitter le projet au cours de l'année 2005.

3.2. Une brève description du projet « Canettes »

17 A l'époque le concours se déroulait en Juin, il était compréhensible et assez logique de dire aux étudiants de prendre les mois d'été pour bien mesurer les enjeux de ce choix et asseoir leur motivation sur des éléments bien réfléchis. Actuellement le concours se déroule au mois de Mars.

18 L'une des importantes difficultés, lorsqu'un groupe d'étudiants souhaite transformer le projet virtuel en projet réel, consiste à réduire l'équipe en nombre de manière à ce qu'un ou deux étudiants se maintiennent dans le projet ; si possible les plus en phase avec celui-ci et les plus motivés.

19 Chez l'un des sponsors du module.

Le projet développé durant le module PCE consiste à concevoir un moyen original de récupération des canettes de boissons dans un objectif de recyclage. Il s'agit d'une machine²⁰ que l'on installe dans des lieux publics où se consomment des canettes de boissons²¹, et qui est doublée d'un jeu, ce qui la rend attractive auprès du public et incite au geste écologique. A l'insertion de la canette, un jackpot se déclenche, et l'utilisateur peut ainsi gagner un lot promotionnel²². La façade de la machine peut accueillir une encart publicitaire rétro-éclairé. La rentabilisation de l'activité repose donc à la fois sur la vente d'espace publicitaire et sur la facturation de la distribution promotionnelle. Le projet se présente essentiellement comme une activité publicitaire, mais l'équipe espérait aussi récupérer du chiffre d'affaires par la revente des matières (aluminium et acier) collectées.

3.3. Les différents statuts de l'accompagnateur : de Charybde en Sylla !

De manière synthétique, on peut résumer le processus de cet accompagnement au cours des différentes phases du démarrage de l'entreprise telles que décrites par Bruyat (1993) : « le processus de création d'entreprise comprend les phases de mise au point et de développement du projet, de lancement et de création au sens juridique du terme, ainsi que les deux ou trois premières années de la vie de la jeune entreprise ». Dans cette communication, c'est surtout la *figure* du professeur qui suit les jeunes créateurs d'entreprise, telle que ces derniers se la représentent, que nous allons essayer de mettre en exergue. Nous entendons par « figure » le rôle que lui voient jouer les créateurs en fonction de leurs attentes. Ce rôle évolue dans le temps, et il est aussi soumis à l'épreuve du jugement... Nous allons procéder en reprenant le processus du démarrage de projet en six étapes successives.

3.3.1. Le projet virtuel : entre curiosité et indifférence

Lorsque des étudiants doivent suivre un cours d'entrepreneuriat, leurs attentes sont très diverses et foisonnantes. Peu s'attendent à quelque chose de précis en définitive, certains ont des *a priori* dictés par l'avis de leurs aînés, d'autres s'attendent tout au plus à une approche générale de l'entreprise. Bref, dans cette première étape de l'approche de la discipline²³, le

20 Cette machine a, *grosso modo*, la taille et le volume d'un distributeur de boissons.

21 Ces lieux peuvent être des parcs d'attractions, des universités, ou des événements sportifs ou culturels, etc.

22 Par exemple, des échantillons de nouveaux produits, des gadgets publicitaires, etc.

23 On rappelle que le module PCE s'adresse à des étudiants qui intègrent tout juste une école de commerce.

professeur qui leur fait cours, n'est rien d'autre qu'un *professeur d'entrepreneuriat*, finalement. Ceci est dit dans son sens générique, c'est à dire un professeur qui va enseigner une discipline qui est inscrite sur le planning de cours. On est professeur d'entrepreneuriat comme on professeur de comptabilité ou de marketing.

3.3.2. Le projet possible : un honorable respect

A l'issue du module pédagogique, lorsque l'équipe se dit être particulièrement motivée et que le projet présente des signes prometteurs de faisabilité –c'était tout à fait le cas du projet « Canettes »-, il se peut que le professeur assiste les étudiants à aller un peu plus en avant dans leur démarche entrepreneuriale. En raison de cette implication plus personnalisée, de simple *professeur d'entrepreneuriat* il acquiert, du point de vue des étudiants, le statut de *professeur tuteur*, c'est à dire d'un spécialiste qui leur accorde du temps et de l'énergie avec l'objectif de les aider. C'est à ce moment que l'on peut considérer qu'il est sur son piédestal... duquel il ne pourra que redescendre !

3.3.3. Le projet devenant réel : l'attente perpétuelle de validation

Si le projet a franchi l'étape de la validation, alors il est probable que les étudiants souhaitent poursuivre l'aventure en créant statutairement l'entreprise. Il s'agit de l'époque où le projet et les jeunes entrepreneurs sont le plus demandeurs : ils se trouvent en permanence confrontés à des situations nouvelles sans aucune expérience ou le moindre réflexe pour pouvoir leurs apporter des réponses immédiates. Si, avec Vesper (1980), on considère qu'il faut maîtriser les savoir faire techniques, avoir une idée claire de l'offre, des contacts personnels, des ressources physiques et des commandes fermes, on admet sans difficulté que la plupart des projets conduits par des étudiants ne peuvent satisfaire ces conditions. Le projet « Canettes » était défaillant sur quasiment l'ensemble de ces points. Ainsi, de fait, portés par l'exigence du projet, les étudiants recherchent une validation de la part du *professeur tuteur*, qui de fait, devient une sorte de *professeur « papa »* sans qui rien ne serait possible.

3.3.4. Le projet émergent : l'exigence insatisfaite

Lorsque le projet donne des signes tangibles d'émergence, généralement suite à des efforts intenses de la part des porteurs de ce dernier, les attentes vis-à-vis du *professeur « papa »* s'intensifient encore. Pourtant, à ce stade, c'est bien aux créateurs de se confronter aux

parties prenantes de leur projet, c'est leur comportement d'ouverture à l'environnement qui leur permet d'assimiler les enjeux de leur entreprise (Lorrain et Dussault, 1988). Il est temps alors pour eux de comprendre que la dimension affective du « *papa* » doit être reconsidérée, et qu'ils doivent désormais composer avec un *professeur accompagnateur*. Les porteurs du projet « Canettes » ont vécu assez difficilement cette phase où il fallait prendre son indépendance, s'approprier le projet au fond, et partir à la rencontre des acteurs de terrain de façon autonome. Le rôle du *professeur accompagnateur*, même s'il n'est plus perçu comme étant optimal, reste important mais doit être utilisé avec un plus grand discernement et aussi complété par d'autres personnes. L'accompagnateur n'est plus autant dans l'affectif que les figures précédentes.

3.3.5. Le projet démarrant : le meurtre du père²⁴

L'étape suivante dans le développement du projet, suppose que celui-ci entame sa période de démarrage effectif. Pour le projet « Canettes » cette étape s'est traduite par une dynamique de lancement plutôt intense, les imprévus rencontrés mobilisant une énergie démultipliée et nécessitant fréquemment la recherche de solutions nouvelles. Au sens de Sammut (1998), il s'est agi d'un « démarrage chaotique » tant la crucialité des problèmes que leur accumulation ont caractérisé cette période. En conséquence, non seulement l'intensité des sollicitations du *professeur accompagnateur* de la part des jeunes créateurs d'entreprise ne décroît pas, mais le niveau d'exigence associée est lui aussi, en nette croissance. Mais, bien souvent celui-ci n'est pas en mesure de répondre à toutes ces demandes. Il s'opère alors, une sensible modification de son statut : celui-ci ne se montre plus en capacité d'être à la fois disponible en permanence et systématiquement pertinent dans ses conseils. Cette incapacité nouvelle marque une rupture importante dans la perception de son rôle et les étudiants, d'une certaine manière, en font leur deuil. En général, ce nouveau changement de statut se fait avec amertume. Ils lui re-attribuent, comme une marque de re-distanciation, le rôle de *professeur théoricien*. Une figure symbolique de son rôle limité dans l'action exigée par le monde concret. Ainsi la boucle est bouclée.

3.3.6. Le projet en route : le « vieux con²⁵ » pour qui on a de la sympathie

²⁴ Cette expression est ici reprise de l'ouvrage de Bauer Michel (1993), il s'agit de l'une des multiples figures utilisées par l'auteur pour expliciter le passage d'une forme de pouvoir à une autre dans les PME familiales.

²⁵ Michel Bauer (1993), expression dudit ouvrage illustrant aussi une figure entrepreneuriale.

Une fois le projet établi, les anciens étudiants²⁶ totalement engagés et pris par leur nouvelle entreprise gardent un souvenir affectif pour ce *professeur théoricien*, qui à un moment donné les a bien aidés par sa présence, puis à un autre s'est révélé trop peu investi pour constituer un point d'ancrage essentiel du projet. Si, selon les impératifs du projet et la perception des étudiants il a fallu « tuer » symboliquement le professeur, celui-ci, reste au final, un bon souvenir, ou du moins une figure qui cristallise une page de l'histoire de l'entreprise. Cette figure peut prendre la forme d'un mythe, celui-ci étant généralement ambivalent, mêlé d'une part d'affectif et de responsabilité d'un démarrage pas toujours aussi évident que ce que rédigé dans le plan d'affaires de la première étape...

Voilà comment passer d'un piédestal aux sables mouvants, pour finalement devenir un souvenir. Nous avons souhaité, dans cette partie, faire émerger différentes figures de l'enseignant afin de mettre en exergue que son rôle ne peut être pré-défini et n'est pas non plus figé. Ainsi, parfois, sa responsabilité vis-à-vis des étudiants et du projet doit l'inciter à se distancier, ou du moins à se faire discret, pour une raison fondamentale rendue nécessaire par l'enjeu : permettre aux jeunes créateurs d'entreprise de s'approprier leur propre projet. Même si ce processus génère parfois quelques tensions.

Conclusion

Nous avons essayé de mettre en exergue certaines contraintes, freins ou ambiguïtés relatifs à la mise en œuvre de l'enseignement de l'entrepreneuriat en formation initiale. La discipline scientifique dont les contours sont déjà controversés n'est pas simple non plus à enseigner et rencontre parfois quelques difficultés à s'implanter dans un cadre scolaire classique. Par ailleurs, on constate aussi que cet espace de liberté proposé dans un cadre pédagogique atypique permet à des étudiants de réaliser des parcours qui le sont tout autant .. même si c'est souvent en grande entreprise... Au-delà d'étudiants possédant classiquement des compétences techniques et/ou managériales, ceux-ci ont aussi acquis des compétences entrepreneuriales très prisées. Ces nouvelles compétences leur ouvrent de la sorte plus de perspectives et plus de variétés dans leur futur parcours professionnel (Fayolle, 2000). Mais aussi, et c'est primordial, le fait d'avoir suivi et de s'être impliqué dans ce type d'enseignement peut ouvrir des perspectives nouvelles pour certains étudiants, comme le dit

²⁶ Même s'ils ne sont pas encore diplômés... Leur activité entrepreneuriale prend en général le dessus sur la manière dont ils se perçoivent à ce stade du développement de leur entreprise.

clairement Filion (1997), cela permet de montrer aux jeunes qu'être entrepreneur est une carrière possible...

On retiendra, *in fine*, que notre mission d'enseignant en entrepreneuriat se concrétise souvent au quotidien par la recherche de « la meilleure manière d'implanter quelque chose dans un milieu parfois hostile ».

On pourrait penser que seuls les étudiants (futurs créateurs ou cadres en grande entreprise) profitent de ces enseignements. Mais il n'en est rien, les professeurs qui participent à ces modules originaux proposant une pédagogie qui, certes, demandent de l'investissement, mais offre des moments très intenses, et surtout le bonheur de co-construire avec des étudiants souvent très motivés des projets captivants. Comme il a été souligné dans la dernière partie de cette communication, l'accompagnement de projet constitue aussi une facette très dense de la mission d'un professeur d'entrepreneuriat mais est aussi empreinte d'une responsabilité considérable. C'est d'ailleurs justement cet aspect de la mission qui nécessite parfois de savoir s'effacer.

En définitive, ce qui doit fonder notre métier d'enseignant s'inscrit dans le devoir d'une société moderne : contribuer à laisser le plus de chances au plus grand nombre. Chaque acteur concerné par les enjeux relatifs à l'entrepreneuriat peut puiser ici les fondements de sa logique d'action.

Bibliographie

Altet Marguerite, 1997, *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, Coll. Education et Formation, Paris, 128 pages.

Bauer Michel, 1993, *Les patrons de PME entre le pouvoir, l'entreprise et la famille*, InterEdition.

Bécharde Jean Pierre, 1994, Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et éducation, *Cahier de Recherche n°94-11-02*, Chaire d'entrepreneurship Lacleau Hunter, HEC Montréal, 43 pages.

Bécharde Jean Pierre, 2000, Méthodes pédagogiques des formations à l'entrepreneuriat: résultats d'une étude exploratoire, *Gestion 2000*, N°3, mai-Juin, pp. 165-178.

Bouteiller Christophe et Colas Hervé, 1999, Mise en œuvre d'un enseignement obligatoire de création-développement d'entreprise pour un public volumineux : une démarche sympathique ; Actes du premiers congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils, Lille, Novembre.

Boutiller Sophie et Uzinidis Dimitri, 1999, *La légende de l'entrepreneur, Le capital social ou comment vient l'esprit d'entreprise*, Ed. la découverte et Syros, Paris, 152 pages.

Bruyat Christian, 1993, *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, Thèse de Doctorat en sciences de Gestion, Grenoble.

Bygrave W.D., 1997, The Entrepreneurial Process, in Bygrave (dir), *The Portable MBA in Entrepreneurship*, John Wiley & Sons.

Develay Michel, 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Ed. ESF, Paris, 163 pages.

Develay Michel, 2001, *Propos sur les sciences de l'éducation*, réflexions épistémologiques, ESF éditeur, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Issy-les-Moulineaux, 128 pages. Il fait lui même référence à l'ouvrage de Meirieu Philippe, 1995, *La pédagogie, entre le dire et le faire*, ESF éditeur, Paris.

Fayolle Alain, 2000, L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif supérieur français : un regard sur la situation actuelle, *Gestion 2000*, N°3, mai-Juin, pp. 77-95.

Fayolle Alain, 2004, *Entrepreneuriat : apprendre à entreprendre*, Ed. Dunod, Paris, 392 pages.

Fayolle Alain, 2005, «Evaluation of entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing? » *Int. J. Entrepreneurship and Small Business*, Vol 2, n°1, pp 89-98.

Filion Louis Jacques, 1997, Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances, *Revue Internationale PME*, vol.10, n°2.

Gibb Allan A., 1996, Entrepreneurship and Small Business Management: can we Afford to Neglect them in the twenty-first Century Business School, *British Academy of Management Journal*, pp. 309-321.

Giddens Anthony, 1987, *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*, PUF, Paris.

Giordan André, 1999, *Apprendre !*, Ed Belin, Paris, 255 pages.

Goujet Régis et Marion Stéphane, 1999, Développer l'esprit d'entreprendre : bilan de 4 années d'expérience auprès d'étudiants en première année d'ESC à l'EM Lyon ; Actes du premiers congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils, Lille, Novembre.

Henri Colette, Hill Frances et Leitch Claire, 2003, *Entrepreneurship Education and Training*, Ashgate, Aldershot, 225 pages.

Hernandez Emile-Michel, 1999, Enseigner l'entrepreneuriat à une population étudiante : possibilités et limites ; Actes du premiers congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils, Lille, Novembre.

Leger-Jarniou Catherine, 1999, Enseigner l'esprit d'entreprendre à des étudiants : réflexions autour d'une pratique de 10 ans ; Actes du premiers congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils, Lille, Novembre.

Lorrain J. et Dussault L., 1988, Relation Between Psychological Characteristics, Administrative Behaviors and Success of Founders Entrepreneurs at the Start-up Stage, *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson College, pp. 150-163.

Reboul Olivier, 1980, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, Paris, 206 pages.

Sammut Sylvie, 1998, *Jeune entreprise : La phase cruciale du démarrage*, ed. L'Harmattan, 188 pages.

Saporta Bertrand et Verstraete Thierry, 2000, Réflexions sur l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des universités françaises, *Gestion 2000*, N°3, mai-Juin, pp. 97-121.

Schieb-Bienfait Nathalie, 1999, Du projet de création comme pratique pédagogique : témoignage autour d'une expérience ; Actes du premiers congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils, Lille, Novembre.

Vesper K. (1980), *New Venture Strategy*, Prentice Hall.

