

L'entrepreneuriat en tant que discipline : Ébauche d'une réflexion

Entrepreneurship as a discipline: Outline of a reflection

Salima CHAFIKI, (Doctorante)

Le laboratoire de recherche en management des organisations, droit des affaires et développement durable (LARMODAD)

Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales Souissi -Rabat

Université Mohammed V de Rabat, Maroc

Kaoutar EL MENZHI, (Professeur de l'Enseignement Supérieur)

Le laboratoire de recherche en management des organisations, droit des affaires et développement durable (LARMODAD)

Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales Souissi -Rabat

Université Mohammed V de Rabat, Maroc

Adresse de correspondance :	Université Mohamed V Avenue des Nations Unies, Agdal, Rabat Maroc B.P: 8007.N.U Tél : 0537272755 Fax : 0537671401 E-mail: presidence@um5.ac.ma Webmaster: web@um5.ac.ma
Déclaration de divulgation :	Les auteurs n'ont pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude et ils sont responsables de tout plagiat dans cet article.
Conflit d'intérêts :	Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.
Citer cet article	CHAFIKI, S., & EL MENZHI, K. (2026). L'entrepreneuriat en tant que discipline : Ébauche d'une réflexion. <i>International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics</i> , 7(6), 462–494. https://doi.org/10.5281/zenodo.20356599
Licence	Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND

International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics - IJAFAME

ISSN: 2658-8455

Volume 6, Issue 06 (2025)

L'entrepreneuriat en tant que discipline : Ébauche d'une réflexion

Résumé :

Cet article a pour objet d'exposer une réflexion théorique sur la construction du savoir entrepreneurial au regard des recherches menées dans le domaine et de leurs évolutions. L'entrepreneuriat en tant que discipline, a été longtemps considéré comme une *category error* et un non-sens, car, fondé sur un savoir qui ne lui appartient pas, celui des sciences économiques et de gestion. À cet égard, les scientifiques ont qualifié son savoir d'incomplet et de non stabilisé. Pourtant, de plus en plus d'universités offrent des programmes d'entrepreneuriat, et le fait d'être enseigné prouve l'existence d'un corpus propre adossé à un champ de connaissance qui peut être transmis. Mais la question de « peut-on enseigner l'entrepreneuriat ? » n'a cessé d'être posée depuis que les chercheurs remettent en cause sa légitimité académique. Cependant, peu de travaux articulent le débat épistémologique autour de l'absence d'un paradigme dominant en entrepreneuriat avec sa traduction effective dans les dispositifs universitaires d'enseignement. Nous cherchons dans cet article à investiguer, au regard des travaux antérieurs (Kuhn, 1962 ; Bourdieu (2001) ; Lakatos, 1970 ; Becher (1987) ; Landström, 2020 ; Fayolle & Verzat & Wapshott, 2016) dans quelle mesure un domaine de savoir parvient à se constituer en discipline scientifique reconnue. À travers une revue de littérature analytique et narrative, l'objectif de cet article cherche à questionner l'«entrepreneuriat» sous les quatre dimensions reconnues pour asseoir sa légitimité académique à savoir la dimension épistémologique, la dimension paradigmatique, la dimension disciplinaire et la dimension pédagogique. Nous soulignons, à travers chaque dimension, sa singularité en tant que phénomène complexe d'acception multiple et polysémique telle que tacitement réfléchi par l'évolution des différentes interprétations des chercheurs dans le domaine. Cet article identifie les critères potentiels de disciplinarisation applicables à l'entrepreneuriat ainsi qu'une perspective approfondie des convergences et divergences autour de sa disciplinarisation.

Mots clés : Entrepreneuriat ; critère de disciplinarisation ; système de production des connaissances ; Education entrepreneuriale

JEL Classification : L26

Type du papier : Recherche Théorique

Abstract:

The purpose of this article is to present a theoretical reflection on the construction of entrepreneurial knowledge in light of research conducted in the field and its developments. Entrepreneurship, as a discipline, has long been regarded as a 'category error' and a non-sense, as it is based on knowledge that does not belong to it, namely that of economics and management. In this respect, academics have described its body of knowledge as incomplete and unstable. Yet, an increasing number of universities now offer entrepreneurship programs, and the very fact that it is taught demonstrates the existence of a distinct body of knowledge underpinned by a field of study that can be transmitted. However, the question of 'can entrepreneurship be taught?' has been repeatedly raised ever since researchers began to question its academic legitimacy. However, few studies link the epistemological debate surrounding the absence of a dominant paradigm in entrepreneurship with its actual translation into university teaching frameworks. In this article, we attempt to investigate, in the light of previous research (Kuhn, 1962; Lakatos (1970); Landström, 2020; Fayolle, Verzat & Wapshott, 2016), the extent to which a field of knowledge succeeds in establishing itself as a recognized scientific discipline. Through an analytical and narrative literature review, this article seeks to examine 'entrepreneurship' across the four dimensions recognized as establishing its academic legitimacy, namely the epistemological, paradigmatic, disciplinary and pedagogical dimensions. We highlight, through each dimension, its uniqueness as a complex phenomenon with multiple and polysemic meanings, as implicitly reflected in the evolution of various interpretations by researchers in the field. This article identifies potential criteria for the disciplinarisation of entrepreneurship, as well as providing an in-depth perspective on the convergences and divergences surrounding its disciplinarisation.

Keywords: Entrepreneurship; criteria for disciplinary classification; knowledge production system; entrepreneurial education

Classification JEL: L26

Paper type: Theoretical Research

1. Introduction

Dans un contexte de plus en plus complexe et un environnement mondialisé et sous pression de changement permanent, l'enseignement de l'entrepreneuriat a été encouragé, depuis les années 2000, à l'échelle internationale dans les universités à accès ouvert. À l'instar de toutes les disciplines, il n'échappe pas à la dynamique engagée dans les recherches en théorie de l'apprentissage et théorie de la connaissance. En effet, la discussion scientifique sur les expériences d'enseignement ou encore la conception des programmes pédagogiques notamment dans le domaine de l'entrepreneuriat, comme toute discipline enseignée, s'expose à un questionnement de fonds : qu'est-ce qu'on transmet comme savoir ? Désormais, il est largement admis que l'enseignement de l'entrepreneuriat, en tant que savoir, a toute sa place dans les universités et qu'il constitue la clé de voûte de réussite de l'éducation à l'idéation, à la création, à l'innovation, et au développement des opportunités dans un environnement d'incertitude, changeant et dynamique. C'est un terrain d'expérimentation pédagogique qui intègre de multiples variables constitutives d'apprentissage. Peu de travaux articulent le débat épistémologique autour de l'absence d'un paradigme dominant en entrepreneuriat- depuis la question fondatrice de Gartner (1988) sur l'inutilité d'une définition par traits, jusqu'à la proposition d'un nexus individu-opportunité par Shane (2003) en passant par l'effectuation de Sarasvathy (2001) et le paradigme revisité par Chabaud & Messegheem (2010)- avec sa traduction effective dans les dispositifs universitaires d'enseignement. Ce qui nous conduit à la question matricielle suivante : dans quelle mesure un domaine de savoir parvient à se constituer en discipline scientifique reconnue. Inspiré par ce débat, et pour remplir ce gap, notre objectif à travers cette recherche, est d'analyser dans quelle mesure la littérature francophone et anglo-saxonne a contribué à asseoir un consensus autour de la signification de l'entrepreneuriat et de lui construire un champ de connaissance qui lui est propre en lui permettant d'être transmis en tant que savoir dans les universités. Pour répondre à cette question, l'exploration des travaux des chercheurs en sociologie des sciences (Kuhn, 1962 ; Lakatos, 1970 ; Becher, 1987 ; Chevallard, 1991, Perrenoud, 1997 ; Bourdieu, 2001 ; Develay, 2015) nous a permis de recenser huit critères de disciplinarisation : l'objet scientifique propre, le programme de recherche au sens de Lakatos (1970), le critère des paradigmes au sens de Kuhn (1962), le corpus structuré de Bruner (1960) et de Develay (2015), le critère de la communauté scientifique de Bourdieu (2001) ainsi que celui des normes et méthodes de Becher (1987) ; le critère de transposition didactique de Chevallard (1991) et enfin les finalités éducatives au sens de Perrenoud (1997). Cette interrogation implique, dans une traduction systémique opérationnelle, satisfaire quatre conditions cumulatives pour qu'un domaine de savoir parvienne à se constituer en discipline scientifique. Ce qui répond à la nature même du processus de disciplinarisation qui se décline en quatre opérations distinctes et irréductibles : fonder (épistémologique), structurer (paradigmatique), instituer (disciplinaire), transmettre (pédagogique). Ces conditions s'articulent autour de la disponibilité d'un statut de savoir clairement défini ; la mobilisation de cadres théoriques structurants, son incarnation dans une communauté de production et de validation scientifique et sa capacité de faire l'objet d'une transmission organisée. Ce travail cherche, dans une revue narrative et constructiviste, à prospecter ces quatre dimensions au regard des travaux effectués par les chercheurs sur le sujet et identifier les tensions structurantes entre les partisans de l'unification théorique et institutionnelle de l'entrepreneuriat et les défenseurs de la pluralité paradigmatique et pédagogique. En premier lieu, nous allons investiguer sa dimension épistémologique, parce qu'aucune discipline ne peut prétendre à la légitimité scientifique sans avoir préalablement clarifié le statut du savoir qu'elle produit. Pour cela, nous allons expliciter ce qu'est l'entrepreneuriat et situer son évolution en tant que science de l'artificiel. Ensuite nous allons analyser la dimension paradigmatique à travers les cadres théoriques qui structurent ce champ et construisent empiriquement son savoir. Mais, les

paradigmes ne peuvent exister que s'ils sont portés par des chercheurs reconnus par la communauté scientifique : c'est la dimension disciplinaire qui permet de répondre à cette préoccupation : nous allons tenter de cerner les critères de disciplinarisation telles que définies de façon diffuse par les chercheurs de la sociologie des sciences et prospecter la correspondance de ces critères dans les recherches en entrepreneuriat. La quatrième dimension pédagogique cherche à comprendre comment se transmet le savoir entrepreneurial ? Pour répondre à cette question, nous allons situer l'éducation entrepreneuriale comme processus, comme méthode et comme approche d'enseignement et repérer ses finalités. La contribution principale de ce travail consiste, en plus des huit critères de disciplinarisation, à repérer les courants convergents et divergents de la disciplinarisation de l'entrepreneuriat. L'entrepreneuriat est simultanément une discipline en construction (côté convergent) et un champ multidimensionnel en tension (côté divergent). Et pour éviter toute confusion terminologique tout au long de notre développement de notre question matricielle, nous considérons dans cet article qu'une discipline est un champ pleinement institutionnalisé. Un domaine est un territoire phénoménal antérieur à la structuration scientifique. Un sous-domaine est une segmentation interne opérée à l'intérieur d'un champ ou à l'intersection de plusieurs champs. Un champ disciplinaire est un espace scientifique structuré par ses paradigmes, ses revues canoniques et ses controverses légitimes. Et enfin, un champ de recherche est un espace scientifique structuré et institutionnalisé.

Figure n°1 : Les quatre dimensions de l'entrepreneuriat

<i>Articulation systémique des registres épistémologique, paradigmatique, disciplinaire et pédagogique</i>			
DIMENSION ÉPISTÉMOLOGIQUE	DIMENSION PARADIGMATIQUE	DIMENSION DISCIPLINAIRE	DIMENSION PÉDAGOGIQUE
<i>Quel est le statut du savoir entrepreneurial ?</i>	<i>Quels cadres théoriques structurent le champ ?</i>	<i>Quelle communauté produit et valide ce savoir ?</i>	<i>Comment se transmet le savoir entrepreneurial ?</i>
Qu'est-ce que l'entrepreneuriat Entrepreneuriat comme science de l'artificiel	Evolution d'un concept au carrefour des théories Système de production de connaissances	Les critères de disciplinarisation Correspondance des critères de disciplinarisation dans les recherches en entrepreneuriat	L'éducation entrepreneuriale comme processus et comme méthode L'éducation entrepreneuriale comme approche d'enseignement Finalité de transmission du savoir entrepreneurial
<i>Kuhn (1962) ; Lakatos (1970) ; Le Moigne (1995) ; Sarasvathy (2001) ; Alvarez & Barney (2010)</i>	<i>Gartner (1988); Bygrave & Hofer (1992); Shane & Venkataraman (2000); Sarasvathy (2001); Verstraete & Fayolle (2005); Gibb (2011-2013)</i>	<i>Becher (1987); Filion (1997); Bourdieu (2001); Aldrich (2012); Landström & Harirchi (2018, 2019)</i>	<i>Gibb (1993, 2002) ; Chevallard (1991) ; Perrenoud (1999) ; Fayolle (2004) ; Pastré, Mayen & Vergnaud (2006) ; Neck & Greene (2011)</i>
ENTREPRENEURIAT comme <i>discipline holistique et complexe articulant les quatre dimensions</i> comme objet de <i>Convergence et de divergence autour de sa disciplinarisation</i>			

Source : Fait par les auteurs

2. Dimension épistémologique

La dimension épistémologique renvoie vers le type de connaissance que l'entrepreneuriat produit. S'agit-il d'un savoir prédictif au sens des sciences naturelles, d'un savoir compréhensif dans le sens des sciences humaines, ou d'un savoir d'action en situation d'incertitude au sens de Sarasvathy (2001). Le rapprochement avec les constructivistes (Le Moigne, 1995) et les pragmatistes (Alvarez & Barney, 2010) permet de préciser que l'entrepreneuriat dispose d'une épistémologie propre qui est la conceptualisation dans l'action : l'épistémologie effectuale.

2.1. Qu'est-ce que l'entrepreneuriat

Le champ scientifique de l'entrepreneuriat est riche de productions scientifiques et de débats, à tel point que l'on oublie parfois l'origine de certaines tendances et approches et les tournants décisifs ayant permis son évolution et sa transformation. L'origine du terme « entrepreneuriat » est français ». Et, il est important d'inscrire l'évolution du concept dans son contexte historique afin de mesurer son effort d'émancipation dans son cheminement vers la construction de son identité académique. La première fois que le concept « entrepreneur » est apparu, ce fut en France comme « Celui qui entreprend quelque chose », et l'origine du débat sur « qu'est-ce que l'entrepreneuriat ? » revient à un certain nombre d'économistes appartenant à l'école française à savoir Richard Cantillon (1725) dans son essai sur la nature du commerce en général, et Jean Baptiste Say (1803) et sa magnificence de l'initiative individuelle (Boutillier & Tiran, 2016). Au XXI^e siècle, une définition plus large de l'entrepreneuriat émergea, à partir de l'organisation entrepreneuriale (entrepreneurial management) portée par l'université Harvard, qui le définit comme étant « *more than just starting up new business. It is a process for which some skills are highly relevant* » (Stevenson & Jarillo, 2007, p.25). Il s'agit, selon ces auteurs, de : « *detection of the opportunity, willingness to pursue it, and confidence and the possibilities of succeeding* » (Stevenson & Jarillo, 2007, p.25). La Commission européenne le définit comme « *the mindset and process to create and develop economic activity by blending risk-taking, creativity and/or innovation with sound management, within a new or an existing organisation* » (CEC, 2003, P6) et, l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2008), afin de soutenir les indicateurs statistiques de l'entrepreneuriat, formalisera la définition de l'entrepreneuriat comme : « *le phénomène associé à la création des entreprises* » Ahmad & Seymour (2008, p.14). Un « *phénomène qui se manifeste dans l'ensemble de l'économie sous différentes formes produisant des résultats très variés qui n'ont pas nécessairement trait à la création de richesses financières. Ils peuvent par exemple être associés à la création de l'emploi, au traitement des inégalités ou, et de plus en plus à des questions environnementales* » (OCDE, 2011, p.15). L'entrepreneuriat est défini au niveau du dictionnaire Larousse ainsi que celui de Le Robert, en tant qu'activité, en fonction de l'entrepreneur. Et l'entrepreneur est défini comme chef d'entreprise « Il (l'entrepreneur) crée l'entreprise et commande son développement ». « Il est l'agent dynamique de la vie économique. Il bouscule la routine de la production par le recours à l'innovation » (Larousse, s.d. ; Le Robert, s.d.).

2.2. Entrepreneuriat comme science de l'artificiel

L'entrepreneuriat a fait l'objet de modélisations multiples au carrefour des sciences « *an intellectual onion* » (Stevenson, 2000, p.3), notamment celles artificielles et qui questionnent parfois la volonté réelle de lui octroyer la reconnaissance de sa légitimité en tant que science. Les sciences de l'artificiel mobilisent leurs ressources cognitives à partir d'expériences à chaque fois inédites dans une logique de positionnement vis-à-vis d'événements et situations nouvelles (Simon, 1969). L'entrepreneuriat est comparé à la science de l'artificiel (Simon, 1969) et à l'instar des sciences, il devrait être enseigné non seulement pour créer des entreprises, mais

comme *skills* et mode de raisonner sur le monde (Sarasvathy, 2003). Il devrait être enseigné comme un moyen puissant d'affronter les grands problèmes de notre temps et non pas comme un appendice d'autres disciplines (Gartner, 1985). La reconnaissance des sciences de la pratique ou des sciences de l'artificiel (Simon, 1969) tel l'entrepreneuriat comme science fondamentale (à l'instar d'ingénierie, la pédagogie, la médecine clinique, etc.), par opposition aux sciences de la nature, est considérée comme révolutionnaire, mais sa légitimité reste un point d'interrogation pour la tradition positiviste et rationaliste (Bachelard, 1938 ; Popper, 1934 ; Lakatos, 1970). L'essai de Lakatos (1970) sur *Falsification and the methodology of scientific Research Programmes* s'inscrit dans une troisième voie entre falsificationnisme poppérien et le relativisme implicite des paradigmes Kuhnien. Cette position intermédiaire permet une analyse féconde pour traiter la légitimité disciplinaire de l'entrepreneuriat, dont l'indétermination paradigmatique a précisément été identifiée comme verrou par Verstraete et Fayolle (2005) et Landström (2020). Là où Popper (1934) interrogeait la falsification d'énoncés isolés, Lakatos (1970) propose comme unité d'analyse le programme de recherche scientifique. Selon lui, le critère de scientificité ne consiste plus dans la falsifiabilité d'une théorie singulière, mais dans l'évaluation comparative de la qualité progressive ou dégénérative d'un programme. Cette historicité de la rationalité scientifique constitue selon Le Moigne (1995), l'une des contributions les plus opératoires pour penser les sciences sociales contemporaines. Ainsi, à l'application de la grille de Lakatos (1970) à l'entrepreneuriat, celui-ci ne constitue pas un programme de recherche scientifique au sens strict, mais une constellation de programmes en compétition, dont chacun aspire à constituer un noyau dur dans un espace académique en cours de structuration (Filion, 1997 ; Landström, 2020). Cette configuration n'est pas en soi, une preuve d'illégitimité, car Lakatos (1970) reconnaît la coexistence de programmes rivaux comme moteur historique de la rationalité scientifique. Mais elle interdit de tenir pour acquise la disciplinarité de l'entrepreneuriat : Celle-ci doit être démontrée, programme par programme, par l'examen de la progressivité de chacun. Cette grille de lecture ouvre la possibilité d'une cartographie épistémologique dans laquelle la légitimité entrepreneuriale cesse d'être une question rhétorique pour devenir un objet d'analyse comparée. Mais cette épistémologie souffre d'une faiblesse opératoire quant à comment observer empiriquement la progressivité. Le jugement de progressivité ne pouvait s'établir qu'avec un recul historique substantiel, ce qui en limite la portée pour évaluer les champs émergents.

L'entrepreneuriat fait partie des sciences « utiles » qui sont orientées sur l'action et qui ont des difficultés d'être coptées comme science, mais à qui une communauté de chercheur reconnaît le statut d'objet d'analyse où se croise une pluralité de paradigmes, courants de pensée, etc. L'entrepreneuriat est un domaine à qui on reprocherait l'absence d'un cadre générique lui conférant une reconnaissance scientifique. Pourtant durant des décennies ce domaine a vu défiler des recherches dans une approche accumulative scientifique des paradigmes et connaissances. Béchar & Gregoire (2009), bien qu'ils n'aient pas explicitement mobilisé Lakatos (1970), en proposent un équivalent fonctionnel en distinguant des archétypes d'innovations pédagogiques qui révèlent, en aval, les hiérarchies épistémologiques opérantes dans l'enseignement du supérieur de l'entrepreneuriat.

Il faut reconnaître qu'il n'est pas aisé de se retrouver dans la littérature sur le sujet, tellement le domaine de l'entrepreneuriat est riche en production d'articles scientifiques et en thématiques hétérogènes sur des sujets différents, cependant deux tendances (Kuckertz & Prochotta, 2018 ; Landström & Harirchi, 2019) d'interrogations ont été détectées: L'une reprenant les concepts du passé sur l'entrepreneuriat pour les approfondir et l'autre prospectant de nouveaux terrains d'investigation en réponse aux besoins d'adaptation au contexte. L'exploration des questions abordées dans des recherches précédentes révèle un réel intérêt pour le volet cognitif de l'entrepreneuriat, l'effectuation, l'esprit d'entreprise et l'éducation entrepreneuriale. Quant aux

nouveaux terrains d'investigation autour du sujet, ils concernent, principalement le volet social, la durabilité, l'écosystème, le numérique, etc.

Mais, il nous semble important de rajouter une troisième tendance qui est celle qui renvoie vers la raison du gain d'intérêt pour cette recherche dans le domaine de l'éducation entrepreneuriale et que Landström (2020) appelle « *Field in its own right* ». Selon lui, l'entrepreneuriat n'est pas un sous-domaine du management, mais un champ disciplinaire qui a développé ses propres modèles comme l'effectuation (Sarasvathy, 2001-2008), le bricolage (Baker & Nelson, 2005), l'improvisation (Hmieleski & Corbett, 2006), *opportunity* (Shane & Venkataraman, 2000), *creation* et *causation* (Sarasvathy, 2001), l'émergence organisationnelle (Reynolds & Carter & Gartner & Greene, 2004). *The prevalence of nascent entrepreneurs in the United States: Evidence from the panel study of entrepreneurial dynamics. Small business economics*, 23(4), 263-284., etc) et ses propres théories comme *Alertness* de Krizner (1997, 1999), *uncertainty* de Knight (1921) et l'effectuation de Sarasvathy (2001). Divers types de connaissances existent que certains chercheurs distinguent des disciplines classiques et qui accordent une place importante au savoir issu de la pratique et produit par le savoir-faire. Emanant de la réflexion en action, ce savoir sous-tend les compétences nécessaires à la maîtrise d'un savoir-faire prôné par « l'action learning » (Revans, 2017).

L'entrepreneuriat est considéré comme un savoir doté d'un corps de connaissances structurées et transmissibles, ainsi que de méthodes conceptualisées. En effet, les grands chercheurs qui se sont intéressés à comprendre ce qu'est le savoir comme Polanyi (1958), considèrent que tout champ de connaissance reposerait sur un savoir explicite et formalisable donc transmissible, et un savoir tacite qui est incorporé et expérientiel et qui possède un corpus de connaissance théorique et pratique « *we know more than we can tell* ». Piaget (1974) fonde l'épistémologie du savoir dans son interaction avec son environnement, son développement et son ajustement et ses schèmes opératoires et expérientiels. Chevallard (1985) a démontré que pour qu'un savoir devienne enseignable, il faut qu'il soit reconnu socialement, qu'il dispose d'un corpus stabilisé et qu'il puisse faire l'objet d'une transposition didactique. Argyris & Schön (1978, 1996) dans leur ouvrage sur « *Organizational learning : A Theory of Action Perspective* » démontrent que le savoir est actionnable, car structuré par des mécanismes cognitifs et des connaissances opératoires. Pour ces chercheurs, ils inscrivent la théorie du tacite dans un registre tout autre, celui de l'action-science et de l'apprentissage organisationnel. Argyris & Schön (1978, 1996) ont proposé une distinction cardinale entre théorie professée (*espoused theories*) et théories d'usage (*theories-in-use*) qui thématise un tacite qui n'est plus une condition de la connaissance, mais un obstacle à l'action efficace. Loin d'être célébré comme assise constitutive du savoir, ce tacite est l'objet d'une visée transformatrice, il doit être rendu explicite. Trois tensions structurantes caractérisent la vision de Polanyi (1958) et Argyris & Schön (1978, 1996): la première est ontologique, le savoir tacite est un fondement chez Polanyi (1958) par contre il est un résidu chez Argyris & Schön (1978, 1996). La deuxième tension est la cohérence interne. Chez Polanyi (1958), le savoir tacite et le savoir explicite s'articulent harmonieusement ; chez Argyris & Schön (1978, 1996), ils peuvent se contredire frontalement et c'est précisément cette contradiction qui appelle l'intervention. La troisième tension, Polanyi développe une philosophie descriptive de la connaissance ; Argyris & Schön (1978, 1996) construisent une science prescriptive de l'intervention où l'explicitation du tacite est un instrument de transformation organisationnelle (Argyris, 1995). À partir des années 2000, les chercheurs en éducation entrepreneuriale ont démontré que le savoir entrepreneurial est théorique (Sarasvathy, 2001 ; Shane, 2003), qu'il est transposable en pratique (Cope, 2005), qu'il est narratif (Rae & Carswell, 2000) et qu'il est considéré tacite (Politis, 2005). Dès lors et tenant compte des arguments présentés plus haut l'entrepreneuriat peut-il légitimement prétendre à son autonomisation scientifique ?

3. Dimension paradigmatique

La majorité des chercheurs ont réussi à établir un consensus autour de la pluridimensionnalité qui caractérise ce champ, son évolution dynamique et sa divergence dans son acception conceptuelle. Si ce pluralisme est considéré comme une richesse, la formation de paradigmes au sens de Kuhn (1962) n'a pas fait l'objet de consensus. L'entrepreneuriat ne dispose pas d'un noyau théorique universellement reconnu. Mais comme le propose Gartner (2010), l'entrepreneuriat doit assumer d'être une science « ouverte » : Une science de l'action dans l'incertitude, mobilisant plusieurs paradigmes selon le contexte. Depuis les années 1980, on observe une multiplicité de tentatives de conceptualisation de l'entrepreneuriat (innovation, opportunité, apprentissage, création de valeur, effectuation, etc.), de paradigmes concurrents (économiques, psychologiques, sociologiques, pragmatiques, systémiques) et d'hétérogénéité méthodologique (études de cas, ethnographies, modélisations économiques, expérimentations pédagogiques). A la multiplicité des définitions répondent une diversité d'objectifs pédagogiques, une pluralité de méthodes et une variété de fondements théoriques. De nombreux travaux mettent sur le même plan l'entrepreneuriat comme phénomène économique et social, et l'entrepreneuriat comme processus d'apprentissage et de formation. De surcroît, l'apprentissage entrepreneurial -adossé à la théorie de l'apprentissage dans l'action- est fréquemment confondu avec la pédagogie entrepreneuriale déployée au sein des universités.

3.1. Evolution d'un concept au carrefour des théories

L'économie classique de l'école Britannique, avec Adam Smith en 1776 écrit, dans ce sens, sur « *the undertaker of a great manufacture* » dans « *Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* » que le capitaliste est un acteur central, contrairement à l'entrepreneur qu'il considère comme essentiellement passif, prudent qui s'adapte aux circonstances. Cette approche, fut critiquée par quelques économistes contemporains comme Jeremy Bentham (1748-1832) de par le peu d'intérêt qu'il accorde au rôle de l'entrepreneur, et plus tard par Alfred Marshall (1842-1924) qui considère l'entrepreneur comme « *multifaced capitalist* ».

Le développement de la réflexion autour de « *Entreprising spirit* » revient à l'école germanique et autrichienne, avec Gustave Schmoller (1838-1917)¹ et l'influence de Carl Menger (1871) pour qui le phénomène économique peut être expliqué par des actions individuelles et que l'entrepreneur peut être considéré comme un agent de changement. L'école américaine a développé la notion de « *Risk and Uncertainty* » dans l'entrepreneuriat et c'est principalement Frank Knight (1921) dans sa thèse sur « *Risk, uncertainty and Profit* » qui a considéré que « *entrepreneurial competence is the individual's ability to deal with uncertainty* ». Il faisait écho aux économistes de l'époque comme Fredrick Hawley (1907) avec son œuvre sur « *Enterprise and the Productive process* » où il développe le rôle de l'entrepreneur et de la prise de risque dans le système capitaliste.

Vers la moitié du siècle dernier, l'entrepreneuriat s'inscrivait exclusivement dans le champ de la science économique en tant que facteur de création de richesse, tandis que l'entrepreneur était défini comme agent de transformation des ressources. L'originalité du débat sur l'entrepreneuriat appartient à l'école autrichienne de Joseph Schumpeter (1934) et sa théorie de « *la destruction créatrice* » et de « *l'innovation* ». Il s'agit d'une approche fonctionnelle axée sur la dimension économique, la perception et l'exploitation d'opportunités, ainsi que sur la création de valeur par le biais de l'entrepreneuriat (What). Hayek (1945) dans son article sur « *the use of knowledge in society* » voit la société comme une « source d'opportunité ». À partir de 1950, ce sont les facteurs psychologiques et les traits de personnalité de l'entrepreneur qui seraient derrière les déterminants de la réussite ou de l'échec de création d'une entreprise (Why

¹ Les travaux de Schmoller sont considérés atemporel pour mieux comprendre la nature de l'entreprise et le rôle des entrepreneurs (Störning, 2023)

and Who) : Par quel moyen infaillible peut-on détecter les futurs créateurs ? et comment identifier les erreurs de choix de l'individu ? (Mises, 1952, 1985). Kirzner (1973) a développé son concept d'« Alertness » ou « la vigilance entrepreneuriale à l'erreur » caractérisé par une aptitude à identifier les erreurs d'arbitrage sur le marché pour en faire des sources d'opportunités. Et ce fut Ronstadt (1985) dans « *Entrepreneurship : Text, cases, and Notes* » qui cristallisa la réflexion du concept « entrepreneuriat » autour du processus dynamique de création de richesse supplémentaire, et de la transformation de l'incertitude en opportunité par l'action. Une approche purement descriptive et déterministe et qui caractérise les travaux de recherches des trente glorieuses de l'entrepreneuriat (1960 au début des années 1980). Parallèlement, trois écoles de sciences économiques ont manifesté leur intérêt pour ce phénomène. L'école du management (Miller, 1983 ; Bygrave & Hofer, 1992) qui considère l'entrepreneuriat comme action organisatrice de l'entrepreneur. Cette vision rejoint celle de Mintzberg (1973,1975) dans l'analyse du comportement managérial. D'ailleurs, elle s'en inspire littéralement. Le modèle renvoie à des notions issues de la théorie d'organisation, du comportement ou encore d'émergence organisationnelle. Cette approche est complétée par l'école de la décision à travers l'approche intentionnelle des opportunités d'affaires (Shapero & Sokol ; 1982). Parallèlement, le prisme cognitif souligne l'importance de l'adaptabilité de l'entrepreneur, notamment sa capacité à ajuster son attitude face aux besoins du marché (Krueger & Kickul, 2006 ; Krueger, 2009). Et l'école de l'incertitude de Knight (1921) qui a repris vie avec Kirzner (1997, 1999) et Sarasvathy (2001) considère que le déploiement de l'entrepreneuriat dans un environnement incertain et imprévisible rend les approches basées sur les prévisions et les planifications normatives, insuffisantes et celles basées sur la réduction du risque, au lieu de l'acceptation de l'incertitude, inadaptée.

À partir de la moitié des années 1980, l'approche comportementale (behaviouriste) a pris le dessus, et a nuancé cette approche déterministe en se basant essentiellement sur les comportements de l'entrepreneur (Gartner, 1989, Verstraete, 2003) et ses traits de compétences, tout au long du processus entrepreneurial. Stevenson (2000) a tenté d'explicitier la différence entre le manager (qualifié d'administrateur) et l'entrepreneur en mettant en place six dimensions selon lesquels une organisation entrepreneuriale diffère d'une organisation d'administrateur. Cette approche distingue « l'entrepreneur » de « l'administrateur » et met l'accent sur le processus et le comportement entrepreneurial (Stevenson, 2004).

Tableau n°1 : Le processus de définition de l'entrepreneuriat de Stevenson (2000)

A Process Definition of Entrepreneurship		
Entrepreneur	Key Business Dimension	Administrator
Driven by Perception of Opportunity	Strategic Orientation	Driven by Resources Currently Controlled
Quick Commitment	Commitment to Opportunity	Evolutionary with Long Duration
Multistage with minimal Exposure at each stage	Commitment Process	Single-stage with Complete Commitment Upon Decision
Episodic Use of Rent of Required Resources	Control of Resources	Ownership or Employment of Required Resources
Flat with Multiple Informal Networks	Management Structure	Formalized Hierarchy
Value Based & Team Based	Reward System	Resource-Based Individual and Promotion Oriented

Source : Stevenson (2000)

En somme, la recherche en entrepreneuriat peut être synthétisée sous l'angle de trois approches complémentaires (Landström, 2020): la première approche abordait l'entrepreneuriat comme fonction du marché où l'entrepreneur est un capitaliste, créateur d'opportunité, un preneur de risque, un coordinateur de ressources limitées et un chasseur d'opportunités. La deuxième

approche est celle de l'entrepreneur en tant qu'individu, qu'est qu'un entrepreneur ? pourquoi agit-il? Plusieurs écoles ont alors émergé comme l'école des caractéristiques psychologiques où les entrepreneurs sont animés par des valeurs, des attitudes et des besoins propres. L'école classique relative à l'innovation et la capacité de découvrir des opportunités comme comportement entrepreneurial. L'école de la gestion, qui appréhende l'entrepreneur comme l'organisateur d'une entreprise économique se recoupe avec celle du leadership où ces derniers sont définis comme des leaders capables d'adapter leur style aux besoins des personnes. Et l'école de l'entrepreneuriat qui considère que les compétences entrepreneuriales sont utiles dans des organisations complexes. La troisième approche, théorisée par Landström (2020) appréhende l'entrepreneuriat comme processus. Ce paradigme remet en cause l'approche par les traits de l'entrepreneur pour se concentrer sur les conditions d'émergence de nouvelles organisations. L'entrepreneuriat y est défini comme une dynamique regroupant l'ensemble des fonctions, activités et actions associées à la perception d'opportunités ainsi qu'à la création d'organisation pour les exploiter. Dans cette approche, le « comment » (How) et le « par qui » (Who) du processus d'émergence d'évaluation et d'exploitation des opportunités font l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs (Venkataraman, 1997 ; Shane & Venkataraman, 2000).

L'accumulation des travaux sur l'entrepreneuriat et leurs divergences incitent à soumettre perpétuellement ce champ de recherche à une redéfinition de ses frontières (Degeorge, 2016) sous le prisme des théories processuelles et dynamiques de phénomènes complexes comme l'innovation et l'opportunité (Degeorge & Fayolle & Randerson, 2018). Il atteindra d'ailleurs, à ce propos, le grade de « science des paradigmes renouvelés » ou de science artificielle autorégénérative plus aisément que le statut de science à part entière (Saporta, 2003). Ce champ reste ainsi en quête perpétuelle d'une intégration académiquement acceptée, et l'identification de « patterns » en mesure de générer une théorie. Ce débat a été réorienté par Sarasvathy (2001) à travers sa théorie de « l'effectuation ». L'auteure y conceptualise l'entrepreneuriat comme *ce qui peut être fait* au lieu de *ce qui doit être fait*, en utilisant les moyens disponibles et en tenant en compte les finalités pressenties. Elle a assimilé le processus entrepreneurial à davantage un processus de création que celui de la découverte. Elle remet en cause l'approche qui prône faire prévaloir uniquement la création d'entreprise, car l'entrepreneuriat reste valable en cas d'entreprises déjà créées. Elle fait appel à une réorientation de l'analyse de l'entrepreneuriat en tant que phénomène, humain et organisationnel, socialement construit. Pour Shane & Venkataraman (2001), les chercheurs doivent s'investir dans la compréhension, l'étude et l'enseignement de l'entrepreneuriat comme « méthode » scientifique. « *We believe that researching entrepreneurship as a method will entail (1) making the inter-subjective a key unit of analysis, (2) seeing heterogeneity as a basis for the design of human artifacts, and (3) specifying the role of the entrepreneurial method and the mechanisms that embody it* » (Sarasvathy & Venkataraman, 2011, p.125).

La parenté du statut de la méthode entrepreneuriale avec celle scientifique a été proposée par Sara D. Sarasvathy et Sakaran Venkataraman dans leur article « *Entrepreneurship as Methode : Open Questions for an Entrepreneurial Future* » où ils ont posé les bases d'une anthropologie de l'action entrepreneuriale. Les deux modes de connaissances ont des trajectoires historiques homologues, ce qui, selon eux, légitime l'entrepreneuriat en tant qu'objet enseignable. Ils sont observables, modélisables et formalisables et reposent sur des compétences universalisables. Leur approche reste prudente. On n'enseigne pas l'entrepreneuriat comme on enseigne une science. L'une repose sur une logique expérimentale (poser une hypothèse, la tester) et l'autre une logique d'effectuation (co-construire à partir des moyens disponibles et exploitant les contingences). Cette opposition qu'ils relèvent réside dans le rapport entre moyen et finalité des deux modes. La science prend « les fins » comme donnée et cherche les lois, les moyens et les mécanismes pour les atteindre. L'entrepreneuriat, dans la lignée des travaux de Sarasvathy

(2001) sur l'effectuation, génère les fins à partir des moyens disponibles. La science canalise le potentiel de la nature. Quant à l'entrepreneuriat, il libère le potentiel de la nature humaine.

Tableau n° 2: Comparing the Entrepreneurial Method with the Scientific Method

Comparison	Scientific method	Entrepreneurial method
Similarities in historical development	Early explanations: Early explanations: Some special people are able to (are even born to) “read the signs”—from the True Book (of God or Nature) Real science is born when the experimental method of the craftsmen is adopted by the university-scholar and the humanistic literati Scholars begin to argue that: Scholars begin to argue that: There is no qualitative difference between the processes of revolutionary science and journeyman science—i.e., anyone can learn to do science and do it well	Some people are able to (are even born to): see opportunities while others are not University-scholars (whether they are theoretical social scientists or empirical policy researchers) begin to understand what actual entrepreneurs really DO Key elements of the entrepreneurial method can be the same for the extraordinarily successful entrepreneur as well as the ordinary entrepreneur—i.e., it can be taught and learned
Differences in content	Harnesses the potential of Nature Purpose: To achieve human ends Aims to discover general “laws”—the emphasis is on universality and inevitability Focus is on the objective Mechanisms involve data gathering, formal models, analytical techniques, and testing for correspondence with reality Dominant logic : Expérimentation	Unleashes the potential of human nature Purpose: To engender new ends as well as achieve old ones Aims to generate and refine design principles—the emphasis is on locality and contingency Focus is on the inter-subjective Mechanisms involve action, interaction, reaction, transformation, and explicit co-creation Possible candidate for a dominant logic : Effectuation

Source: Sarasvathy& Venkataraman (2011, p.115)

Ainsi, plusieurs disciplines s'intéressent à l'entrepreneuriat, chacune dispose d'un angle d'approche différent. Comme il est possible de l'entrevoir selon un angle englobant les différentes approches à savoir un angle interdisciplinaire ou transdisciplinaire. L'apport de connaissances théoriques d'horizons scientifiques multiples ne peut qu'enrichir la compréhension de ce phénomène et asseoir sa légitimité conceptuelle.

3.2. Système de production de connaissances

Le champ théorique de l'entrepreneuriat ne fut investi substantiellement qu'à partir des années 90 et a été qualifié de « pré-paradigmatique » par Verstraete & Fayolle (2005). En tant qu'objet de recherche, l'entrepreneuriat, aligné à l'approche socio-constructiviste (Bécharde & Grégoire, 2009), a mis longtemps à trouver sa voie. La complexité qui caractérise ce « phénomène épistémologique » à la frontière de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, rend difficile la délimitation de son appréhension ; comme il rend plurielle, les connaissances qu'il mobilise. Les paradigmes qui fédèrent les scientifiques autour d'interprétations et provoquent des discussions, donnent de l'épaisseur aux réflexions scientifiques tout en assurant leur cohérence et leur continuum. L'entrepreneuriat est qualifié de pré-paradigmatique (Kuhn, 1983) et à qui il manque un cadre unificateur pour devenir réellement paradigmatique. En dehors de l'effectuation, il n'existe aucun consensus sur le paradigme dominant, plusieurs écoles de pensée y contribuent sans langage commun et les chercheurs se débattent autant sur les méthodes utilisées que sur les résultats obtenus. Ces paradigmes diffèrent selon les chercheurs

(Gartner, 1988 ; Shane & Venkataraman, 2000; Bruyat & Carland, 1993 ; Schumpeter, 1934). Privilégiant la description des comportements qui caractérisent l'ensemble des activités entrepreneuriales, les travaux de Gartner (1995) proposent de se focaliser, non pas sur les traits des entrepreneurs, mais sur ce qu'ils font. En effet, façonner un entrepreneur, ne requiert pas uniquement des traits de personnalité alliant auto-efficacité, autonomie professionnelle et propension au risque et à l'innovation. Cela nécessite de s'appuyer sur des opportunités, un plan d'action, ainsi que sur des connaissances, une culture et des compétences entrepreneuriales (Volery et al, 2013). Par ailleurs selon Gartner (1995), l'entrepreneuriat est conçu comme une activité et une fonction tout en étant assimilé à un processus. Dans la quête d'un paradigme propre à l'entrepreneuriat, seul le paradigme de « l'opportunité » semble retenir l'attention des chercheurs. Ce dernier répond à la fois à la définition épistémologique de Kuhn (1962) et au caractère « intégrateur » mis en avant par Shane (2003). L'école autrichienne (Krizner, 1997, 1999), le considère essentielle pour la dynamique de la création de la richesse et l'érige comme principal instigateur de par sa rationalité, sa subjectivité et son intentionnalité (Chabaud & Messeghem, 2010). Mais l'opportunité n'est-elle pas l'un des concepts fondateurs du management stratégique ? Suivant la tendance d'appropriation de paradigmes appartenant à d'autres champs de recherche, Verstraete & Fayolle (2005) investissent la notion de processus dans leur définition pré-paradigmatique de l'entrepreneuriat. Ce processus est relié à l'opportunité, à l'innovation, à la création de valeur et à l'émergence organisationnelle. Ils proposent une vision similaire à celle proposée dans le modèle d'Allison (1971) relative à la prise de décision stratégique. Un croisement de grilles de lecture paradigmatique, pour atteindre un niveau agrégé d'accumulation scientifique des connaissances sur le sujet. Le modèle d'Allison (1971) a été conçu pour analyser la prise de décision publique dans un contexte d'incertitude, de jeux d'acteurs multiples et de ressources limitées. Il distingue 3 modèles pour expliquer la prise de décision stratégique : Modèle 1 de l'acteur rationnel (logique d'optimisation de l'entrepreneur rationnel), modèle 2 du processus organisationnel (logique de standardisation de l'entrepreneur organisationnel), modèle 3 de la politique bureaucratique (logique de pouvoir, d'influence et de coalition de l'entrepreneur politique). La thèse forte d'Allison (1971) est qu'une même décision n'est pleinement intelligible qu'à travers la mobilisation simultanée de trois lentilles, chacune révélant des facettes que les autres masquent. Il a été mobilisé dans les travaux de Smith & Gannon & Sapienza (1989) comme exemple de design multi-paradigmes, mais sans en faire un cadre opératoire. Alison apparaît comme un contributeur tacite du champ entrepreneurial, plus que comme référence explicite, ce qui est une configuration assez fréquente dans les emprunts transdisciplinaires. Verstraete & Fayolle (2005) montrent que l'entrepreneuriat est un champ multidimensionnel et non homogène et que son champ est structuré autour de plusieurs paradigmes qui s'articulent, sans s'opposer, dans une logique systémique ; combinant cognition (opportunité), action (organisation), finalité (valeur) et moteur (innovation). Ils établissent que l'identification de l'opportunité conduit souvent à la création d'une organisation, qu'une organisation est créée pour gérer de la valeur, que l'innovation est un levier direct de la création de la valeur, que la découverte d'une opportunité peut émerger d'un besoin non satisfait et aboutir à de l'innovation, que l'innovation peut être produite au sein de l'organisation créée et que l'innovation peut être à l'origine de création d'opportunités et inversement (même sans organisation formelle).

En dehors de ce concept, dont les différents domaines soutiennent l'intérêt, les approches diffèrent. Les uns s'intéressent essentiellement à la création et développement de nouvelles entreprises et les autres se focalisent sur la performance des entreprises déjà existantes. L'entrepreneuriat est issu d'une tradition académique hybride, ancrée entre théorie et pratique, dont le statut n'est cependant toujours pas abouti. Il faut voir en l'entrepreneuriat, l'hymne du changement. Peut-être que le plus grand danger serait justement de le cantonner dans une délimitation unique de sa définition et qui serait incapable d'incorporer, dans sa finitude, la

dynamique inhérente au concept et à son adaptation aux mouvances contextuelles. La confusion dans la compréhension du phénomène entrepreneuriale serait que l'entrepreneuriat en tant que savoir, ne s'acquière pas, il est inné « *Entrepreneurs are born and not made* ». Cependant des chercheurs ont démontré que l'entrepreneuriat peut être enseigné (Drucker 1985, Haynes, 1991), et encouragé (Gorman et al. 1997), et qu'il est possible d'en développer l'intention et les compétences (Manimala & Thomas, 2017). Cependant, les enseignements prodigués sont partagés principalement entre deux orientations : l'éducation entrepreneuriale et l'éducation à l'entrepreneuriat. La distinction entre les deux approches est importante à faire, car, la première dont la portée est plus grande, est concentrée sur les compétences entrepreneuriales à développer, et la deuxième, considérée classique, se focalise sur les besoins de développement de l'entreprise.

4. Dimension disciplinaire

Pour comprendre la dimension disciplinaire de l'entrepreneuriat, il faut répondre à la question fondamentale de Bourdieu (2001) : quelle communauté produit et valide ce savoir : un cadre théorique non porté par un collectif scientifique reste l'opinion d'un individu et non un programme de recherche. Les travaux de Becher (1987) sur les cultures académiques aux analyses bibliométriques de Landström et Harirchi (2018,2019), confirment que la disciplinarité est avant tout un fait social et non un simple fait théorique. La communauté scientifique a longtemps relégué au second plan la question du statut disciplinaire de l'entrepreneuriat avant d'appréhender ce champ comme une simple composante des sciences de gestion, au même titre que le management ou la finance d'entreprise. Selon les chercheurs, l'entrepreneuriat ne dispose pas de paradigme central (Filion, 1997 ; Verstraete & Fayolle, 2005), et reste un champ composite et pluriel (Fayolle & Verzat & Wapshott, 2016), qui gagne en légitimité, mais n'est pas disciplinarisé (Kurakto, 2018) parce qu'il s'agit d'un champ fragmenté et d'un corpus dispersé (Landströme & Lohrke, 2010), encore en construction (Churchill & Bygrave, 1989), qu'il ne dispose pas de modèle unifié (Gartner, 2010) et qui manque de théorie cumulative (Aldrich, 2012). Il demeure un objet complexe qui transcende les disciplines (Bruyat & Julien, 2000).

4.1. Les critères de disciplinarisation

Les critères de disciplinarisation établis par les sociologues des sciences, et par l'épistémologie contemporaine, confrontés aux travaux de plusieurs chercheurs en entrepreneuriat révèlent que l'entrepreneuriat, en tant qu'ensemble de savoir et de pratiques s'alignerait aux conditions scientifiques de la disciplinarité. Selon Kuhn (1962) dans *la structure des révolutions scientifiques*, le premier critère de disciplinarisation d'un savoir réside dans l'identification de son objet scientifique spécifique. Pour Lakatos (1970), dans *criticism and the growth of knowledge*, Il devra être en possession d'un programme de recherche élaboré sur la base de programmes scientifiques légitimes, doté d'un noyau théorique dur, soutenu par des hypothèses en mesure d'orienter une riche production scientifique. Selon Bourdieu (2001), dans *Science de la science et réflexivité*, une discipline doit disposer d'une communauté de scientifiques reconnus et faire l'objet d'institutionnalisation pédagogique. Il devrait avoir des paradigmes et un cadre théorique communément admis (Kuhn,1962 ; Lakatos, 1970). Selon Bruner (1960) dans *the process of Education*, considère indispensable, la disponibilité d'un corpus de savoirs structuré pour qu'un savoir prétende être érigé en discipline. Pour Bruner (1960), complété par Develay (2015), ce qui distingue une discipline d'un savoir confus est sa capacité d'être structurée en programmes et *curricula* d'apprentissage. Pour Becher (1987), dans *disciplinary discourse*, ce qui caractérise une discipline, c'est de prendre appui sur des normes et méthodes de recherche reconnues comme les méthodes qualitatives, méthodes Delphi et méthodes mixtes

et avoir des frontières identifiables avec les autres disciplines. De son côté, Chevallard (1991), à travers sa théorie de la « transposition didactique » montre qu'un champ de connaissance n'accède au statut de savoir que s'il est transférable et enseignable. Il (ce champ) doit avoir un modèle curriculaire qui répond au besoin de la transposition didactique (Chevallard, 1991). Enfin, selon Perrenoud (1997) la légitimité d'une discipline universitaire requiert l'identification d'objectifs éducatifs qui lui soient propres.

4.2. Correspondance des critères de disciplinarisation dans les recherches en entrepreneuriat

En réponse à ces conditions, les chercheurs ont prouvé que l'entrepreneuriat a pour objet l'action entrepreneuriale et la création de valeur dans un contexte incertain. Les travaux de Sarasvathy (2001) avec sa théorie de l'effectuation, appuyés par ceux de Gibb (2011, 2012, 2013) ont établi que l'agir entrepreneurial obéit à une rationalité effectuale différente de la rationalité causale des logiques planificatrices propres à la gestion de risque probabilisable qui caractérise l'objet des sciences de gestion classique. : L'entrepreneuriat n'est pas un appendice du management (Gartner, 1988 ; Neck & Greene, 2011 ; Sarasvathy, 2001) elle possède un mode de raisonnement et d'action spécifique : Le passage d'un paradigme prédictif-causalité hérité du management stratégique des années 1960-1980 à des paradigmes non prédictifs et processuels qui récusent l'hypothèse d'une connaissance antérieure des conditions de l'action, en est témoin. L'entrepreneuriat dans sa quête de définition de ses frontières, a procédé à une séparation progressive avec le management stratégique classique, le business plan, l'étude des marchés, etc. (Gibb, 2011, 2012, 2013 ; Fayolle, 2004, 2008; Shane, 2012). Verstraet & Fayolle (2005) ont réussi à établir un consensus sur des paradigmes comme une forme de construction théorique partagée et non contestée. De plus, l'entrepreneuriat dispose de revues qui lui sont dédiées (*Entrepreneurship Theory and Practice*, *Journal of Business Venturing*, *Revue de l'Entrepreneuriat*), des chaires dans les universités (l'université américaine de Babson en est l'exemple), et fait l'objet de conférences multiples en tant que thématique principale (Sarasvathy, 2001 ; Neck & Greene, 2011). Il bénéficie de mise en place de programmes, d'accréditations, de cadres de référence (Morris & Kuratko, 2013). Le champ dispose d'une multitude de programmes de recherche tels que celui de l'Effectuation (Sarasvathy, 2001), le programme de nexus individu-opportunité (Shane & Venkataraman, 2000) et le programme de la pratique entrepreneuriale (Gibb, 2011, 2012, 2013). L'entrepreneuriat bénéficie également de *curricula* articulés en séquences cumulatives allant de la sensibilisation à la spécialisation et la recherche en passant par l'initiation et l'approfondissement (Fayolle, 2004). S'inscrivant dans cette dynamique, Morris & Kuratko (2013) ont proposé un modèle curriculaire qui répond précisément au besoin de la transposition didactique au sens de Chevallard (1991), en plaçant pour une internationalisation de ce modèle pédagogique. Ce champ a ainsi vu se développer, à travers de nombreuses recherches en éducation entrepreneuriales, l'utilisation des méthodes quantitatives et qualitatives ainsi que le recours régulier à la méthode Delphi (Neck & Corbett, 2018 ; Morris et al., 2013). Et, en réponse à la préoccupation de Chevallard (1991), l'entrepreneuriat est transférable et enseignable car l'éducation entrepreneuriale ne vise pas uniquement la création d'entreprises, mais également, le développement des compétences et de l'esprit entrepreneurial. Cette finalité a été formalisée dans les travaux de Fayolle (2004, 2008, 2013), de Kuratko (2005), de Surlemont & Kearney (2009), de Neck & Greene (2011) et de Morris & Kuratko (2014). De même, des chercheurs comme Neck & Greene (2011) ont conceptualisé l'entrepreneuriat comme méthode éducative et son impact, mobilisant la description du *Entrepreneur world*, la description du *Process World*, la prise de décision dans *cognition world* et l'action dans *Method world* « *On the end of the day, perhaps we do not teach entrepreneurship the discipline. Perhaps we teach a method to navigate the discipline* » (Neck & Greene, 2011, p.68) mais, elles confirment que « *entrepreneurship education must be*

entrepreneurial» (Kent,1990, p. 284). L'entrepreneuriat est donc une discipline holistique et complexe : il est pluriel, évolutif et multidimensionnel. Il peut être à la fois processus et méthode.

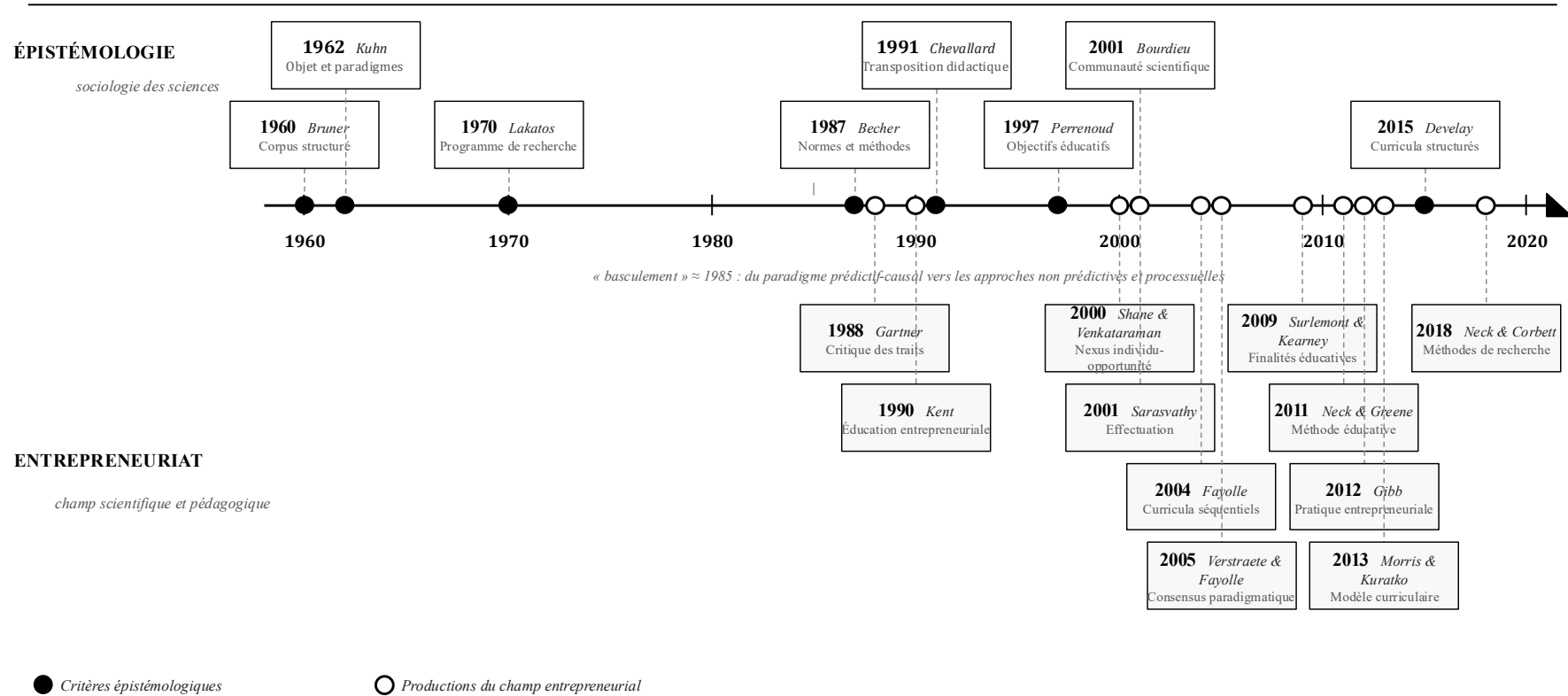
Tableau n°3 : Confrontation des critères de disciplinarisation aux travaux des chercheurs en entrepreneuriat

Critère de Disciplinarisation	Correspondance dans les recherches en entrepreneuriat
OBJET Kuhn (1962) Identification d'un objet scientifique spécifique	L'action entrepreneuriale et la création de valeur en contexte incertain. Rationalité effectuale, distincte de la rationalité causale propre à la gestion du risque probabilisable. Sarasvathy (2001) · Gibb (2011-2013) · Gartner (1988) · Neck & Greene (2011)
PROGRAMME Lakatos (1970) Programme de recherche doté d'un noyau théorique dur et d'hypothèses heuristiques	Pluralité de programmes : Effectuation (Sarasvathy, 2001), Nexus individu-opportunité (Shane & Venkataraman, 2000), Pratique entrepreneuriale (Gibb, 2011-2013). Sarasvathy (2001) · Shane & Venkataraman (2000) · Gibb (2011-2013)
COMMUNAUTÉ Bourdieu (2001) Communauté de scientifiques reconnus et institutionnalisation pédagogique	Revues dédiées (ETP, JBV, Revue de l'Entrepreneuriat), chaires (Babson), conférences ; programmes, accréditations et cadres de référence. Sarasvathy (2001) · Neck & Greene (2011) · Morris & Kuratko (2013)
PARADIGMES Kuhn (1962) · Lakatos (1970) Paradigmes et cadre théorique communément admis	Consensus sur des paradigmes partagés et non contestés. Passage du paradigme prédictif-causalité (management stratégique, 1960-1980) à des paradigmes non prédictifs et processuels. Verstraete & Fayolle (2005) · Fayolle (2004, 2008) · Shane (2012)
CORPUS Bruner (1960) · Develay (2015) Corpus de savoirs structuré en programmes et curricula d'apprentissage	Curricula articulés en séquences cumulatives : sensibilisation, initiation, approfondissement, spécialisation, recherche. Modèle curriculaire internationalisable. Fayolle (2004) · Morris & Kuratko (2013)
MÉTHODES Becher (1987) Normes et méthodes reconnues ; frontières identifiables avec les disciplines voisines	Méthodes quantitatives, qualitatives et Delphi. Séparation progressive de l'entrepreneuriat avec le management stratégique classique, le business plan et l'étude des marchés. Neck & Corbett (2018) · Morris et al. (2013) · Gibb (2011-2013)
TRANSPPOSITION Chevallard (1991) Transférable et enseignable; modèle curriculaire répondant à la transposition didactique	L'entrepreneuriat est transférable et enseignable. Morris et Kuratko (2013) proposent un modèle curriculaire répondant au besoin de transposition didactique au sens de Chevallard (1991). Morris & Kuratko (2013) · Chevallard (1991)
FINALITÉS Perrenoud (1997) Identification d'objectifs éducatifs propres	Au-delà de la création d'entreprises : développement des compétences et de l'esprit entrepreneurial. Méthode éducative articulée (Entrepreneur, Process, Cognition, Method World). Fayolle (2004-2013) · Kuratko (2005) Surlemont & Kearney (2009) · Neck & Greene (2011)

Source :Fait par les auteurs

Figure n°2: Frise chronologique croisée : émergence des critères de disciplinarisation et des réponses du champ entrepreneurial

Schéma chronologique synoptique · 1960 – 2020



Source : Fait par les auteurs

5. Dimension pédagogique

Le savoir-quoi-enseigner entrepreneurial a évolué dans le temps. Gibb (2002) a développé, un modèle qui continue à dominer dans les cours des enseignants universitaires et qui s'articule autour de la dynamique de création d'entreprise. L'auteur procède à la comparaison entre l'approche traditionnelle en enseignement universitaire et l'éducation entrepreneuriale. Selon lui, cette dernière impose une transition de l'apprentissage passif vers un modèle actif et interactif, soutenu par des ressources adaptées et un encadrement efficace. Dans cette perspective, l'apprenant s'affirme comme un acteur central de la production de connaissances, garantissant ainsi que le savoir co-construit demeure au plus près de la réalité du terrain. La quatrième dimension pédagogique mobilise spécifiquement les apports de Chevallard (1991), de Pastré & Mayen & Vergnaud (2006) sur la didactique professionnelle, sur la typologie About/for/ through entrepreneurship diffusée à l'international par Fayolle (2000) et de Perrenoud (1999) sur les compétences enseignantes. Ce qui revient à faire de la transposition didactique (Chevallard, 1997) un opérateur d'analyse de la légitimité disciplinaire.

5.1. L'éducation entrepreneuriale comme processus et comme méthode

L'éducation entrepreneuriale dans ses débuts, reposait sur l'entrepreneuriat comme processus (Hernandez, 1995) et fut un sujet attaché au comportement entrepreneurial, qui suppose une séquence d'activités dont il faut respecter l'ordonnancement pour accroître le facteur de succès de sa démarche : Trouver un problème, développer une solution, lever des fonds, commercialiser, créer une entreprise, produire et ensuite vendre (Block & Macmillan, 1985). Cette vision séquentielle des activités a été remise en cause par Gartner & Carter (2003). A travers l'analyse de cas ancrés dans l'innovation technologiques, ils défendent l'idée du chaos créateur, où les opportunités et l'action se structurent chemin faisant, au rythme de la maturité de l'entreprise. Néanmoins, leur critique s'arrête au stade conceptuel, sans pour autant formuler d'alternatives opérationnelles transposables dans un dispositif pédagogique universitaire. Il faut attendre les travaux de Neck & Greene (2011) pour aborder la compréhension de ce phénomène « autrement », et traduire « le réfléchir » et « l'agir » entrepreneuriale dans un programme pédagogique basé sur le développement par l'apprenant de ses propres outils. En effet, l'éducation entrepreneuriale comme processus était influencée par le cheminement des recherches en science de la gestion. Le passage de l'entrepreneuriat d'une pratique tacite à *un savoir actionnable* (Hernandez & Marchesnay, 2008) soulève le risque de non-adaptation de la *doxa managériale* des savoirs enseignés, à la singularité des situations entrepreneuriales fortement individualisées. Comme méthode, elle devient portée par d'autres disciplines orientées vers le champ cognitif de l'apprenant, les chemins de pensée, l'expérimentation et les sciences cognitives et sociales. Neck & Greene (2011) ont réussi à changer l'angle de vision dominant jusque-là sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour elles, enseigner l'entrepreneuriat n'est pas un luxe notamment dans les universités, mais une nécessité, car le monde a besoin d'étudiants et de leader qui pensent et agissent de façon entrepreneuriale afin de saisir les opportunités qui génèrent une valeur ajoutée économique et sociale partout dans le monde (Brush & Neck & Greene, 2015).

5.2. L'éducation entrepreneuriale comme approche d'enseignement

De nombreuses approches, qui font notamment l'objet de débats anglo-saxon et francophone, ont émergé autour des besoins en apprentissage du phénomène entrepreneuriale et la préparation d'un programme qui permettrait sa compréhension et qui privilégierait sa contribution multidisciplinaire. L'enseignement de l'entrepreneuriat a toujours été le reflet d'une mouvance accompagnant l'approche économique de la création et développement des entreprises. Elle constitue également un laboratoire de réflexion autour de théories pouvant

enrichir le savoir de ces entreprises, comme « la théorie de la concurrence » en traitant de l'esprit de l'entreprise, de « la théorie de la décision » abordant le comportement organisationnel ou encore de la « théorie de l'entrepreneuriat » (Boutillier & Tiran, 2016) lui-même comme angle d'ouverture sur le management et sur la création des petites et moyennes entreprises. Mais il est important également, de faire la distinction entre l'approche « prédictive » à tendance académique qui a dominée, jusqu'aux années 2000 dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, et l'approche créative, qui nécessite le déploiement d'une autre façon de penser cet enseignement. En effet, deux phases majeures se distinguent dans l'évolution des finalités de transmission de savoir dans ce domaine: la première phase concerne l'évolution des approches par objectifs pédagogiques de l'entrepreneuriat où la finalité de la transmission des savoirs est d'atteindre les objectifs pédagogiques de création d'entreprise, et la deuxième phase est celle de l'éducation entrepreneuriale comme modèle de développement des compétences où la finalité de transmission de savoir relié à l'entrepreneuriat est en soi une méthode pédagogique.

Tableau n°5 : Comparaison entre l'approche traditionnelle de l'enseignement universitaire et celle de l'approche entrepreneuriale

Dimension	Approche traditionnelle	Approche entrepreneuriale
Rapport au savoir	Certitude	Ambiguïté
Processus	Analyse-action	Action → sens
objectifs	Défini par l'enseignant : il structure les incertitudes, clarifie les objectifs et fournit la bonne réponse	Construit par l'étudiant : il structure les incertitudes, définit les objectifs et construit la réponse
Rôle de l'incertitude	A réduire	A exploiter
Erreur	A éviter	A analyser
Héritage théorique	Cognitivisme	Effectuation, Sensemaking complexité

Source : Fait par les auteurs

Le concept « entrepreneuriat » est passé d'une acception simple de connaissances reliées à l'entreprise ou start-up (création, reprise, intrapreneuriat...) à une méthode d'éducation de esprit, à un agir, à une intention et à une culture. Pour développer l'esprit, l'intention et l'agir entrepreneuriale, il y a nécessité d'enrichir simultanément trois dimensions cognitives chez l'apprenant à savoir la réflexivité, la pensée stratégique et l'apprentissage pratique. Celle de joindre la théorie à la pratique, les aspects heuristiques à celles analytiques, ou encore, les méthodes formelles (théories, concepts et examens des connaissances et aptitudes) à celles informelles (étude de cas, mise en situation, témoignages, méthode de créativité) autant d'occasions d'articuler concepts et faits. Les travaux de Schön (1983) sur le praticien réflexif et de Kolb (1984) sur l'apprentissage expérientiel proposent les fondements d'une pédagogie entrepreneuriale qui articule l'expérimentation active et la conceptualisation abstraite. Gibb (2011, 2012, 2013) s'est intéressé davantage à la construction d'une posture réflexive face à l'incertitude lors de l'apprentissage entrepreneurial, qu'à celui de l'acquisition du savoir. Réflexivité qui ne peut être développée chez l'apprenant que grâce à un accompagnement et soutien pédagogique spécifique (la Réflexivité accompagnée) (Raucent & Verzat & Villeneuve, 2010). Pour Kolb (1984), l'apprentissage entrepreneurial est un phénomène cyclique de quatre phases qui offre une grille conceptuelle de quatre profils : l'accommodateur qui combine expérience et expérimentation (un profil souvent associé aux dirigeants et aux entrepreneurs). Le divergent qui articule expérience concrète et observation réfléchie (les profils reliés aux métiers de l'art, du conseil et des ressources humaines). Le Convergent qui croise la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active (profil typique des ingénieurs et des techniciens). Et enfin l'assimilateur qui associe conceptualisation abstraite et observation réfléchie (le profil du scientifique et des chercheurs). Cependant ce modèle est critiqué pour

son approche individualiste, et sa non-contextualisation sociale et culturelle (Trowler & Cooper, 2002 ; Trowler & Wareham, 2008 ; Minimala & Thomas, 2017).

La recherche sur le sujet « *Fully mature but not fully legitimate* » (Katz, 2008) a évolué depuis les années 90 du siècle dernier essentiellement autour, de l'impact de l'éducation « for » and « about » entrepreneurship, et du suivi des objectifs et résultats d'apprentissage attendus. Cependant, la tripartition : education for/about/ through entrepreneurship est la configuration éducative la plus aboutie qui existe depuis les années 90. Elle a été fondée doctrinalement par Gibb (1993, 2002) avec son *enterprising person*, diffusée à l'international par Fayolle (2000) et Fayolle & Gailly (2008), opérationnalisée par Hytti & O'Gorman (2004) à travers trois objectifs : for entrepreneurship (learn to understand), about entrepreneurship (to become entrepreneurial) et through entrepreneurship (to become an entrepreneur). Fayolle (2000s) formalise cette typologie, en liant chaque finalité avec des objectifs d'apprentissage, des méthodes pédagogiques adaptées et des modes d'évaluation.

Tableau n°4: les différents types de savoir à acquérir par l'apprenant

Dimension	A propos (About)	Pour (For)	Par (Through)
Finalité	Savoir	Savoir-faire/Savoir agir	Savoir devenir, savoir être
Type d'apprentissage	Cognitif	Actionnel	Transformateur
Méthodes clés	Cours, concepts, lectures	Projet lean startup, incubateur	Expérientiel, réflexif, collaboratif
Résultats attendus	Culture entrepreneuriale	Création/innovation	Développement personnel et social

Source: Fayolle (2000)

Cette tripartition a été canonisée par Lackéus (2015) dans son ouvrage « *Entrepreneurship in education: What, why, when, how* ». Lackéus (2015) a évolué le débat dans une tentative d'unification synthétique du champ, considérée comme l'une des plus abouties. Il a proposé une réflexion sur les modalités d'enseignement en se basant sur la tripartition about, for et through entrepreneurship qu'il a transformé en grille opératoire, où chaque modalité présuppose une conception différente de ce qu'est le savoir entrepreneurial. Il a également mis sous tension la dualité entre création d'entreprise et d'opportunité et développement de compétences transversales, applicables à tout contexte de vie. Il a été à l'origine de la *value creation pedagogy* qui inscrit l'apprentissage dans une économie de la transformation. Il a également proposé, plus comme un langage commun que comme une approche épistémologique, une cartographie des compétences et une logique de progression curriculaire par niveau d'enseignement. Dès lors que les pédagogies actives l'approche par expérience et le « learning by doing » sont à l'honneur dans l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le supérieur, mais le fondement de ces pédagogies est rarement explicité. Il y a nécessité de réformer la pédagogie universitaire (Loiola ; Romainville, 2008) pour justifier l'adoption de méthodes actives, d'incubateurs pédagogiques ou d'approches par projet spécifiques à l'entrepreneuriat. Certains chercheurs revendiquent le retour vers les grands courants de l'éducation (behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socio-constructivisme) pour l'enseignement de l'entrepreneuriat (Sarasvathy, 2001 ; Honig, 2004), d'autres privilégient son opérationnalisation sous la forme d'une méthode pédagogique autonome (Neck & Greene, 2011).

5.3. Finalité de transmission de savoir entrepreneurial

La finalité de la transmission du savoir entrepreneuriale influence le contenu d'une discipline. Celle de l'entrepreneuriat est multiple et intègre plusieurs dimensions. Elle comporte d'abord la dimension cognitive de par la transmission d'un système de pensées et de connaissances

structurées (Piaget, 1970 ; Bruner, 1960 ; Chevallard, 1991). Elle intègre ensuite une finalité opératoire appréhendée en tant que ressource développée pour l'action (Kolb, 1984 ; Gibb, 2002). Enfin, elle se double d'une finalité réflexive, permettant de prendre du recul pour transformer l'action en apprentissage (Argyris & Schön, 1974 ; Schön, 1983 ; Cope, 2005). La volonté de développer des compétences entrepreneuriales suppose l'intégration dans son enseignement des champs disciplinaires multiples autres qu'économiques afin de développer, des aptitudes de création, d'adaptation, d'anticipation, d'innovation et de réflexivité. Ces approches se sont manifestées dans le temps et évoluées selon les tendances pédagogiques de chaque époque. Le système de production de la connaissance dans le domaine de l'entrepreneuriat est étroitement articulé à l'entrepreneur et à la création d'entreprise. Des études ont également révélé un lien étroit entre l'entrepreneuriat et les caractéristiques de son environnement (Filion, 1997). Dès lors, quel contenu proposer pour servir quelle connaissance ? La littérature dans ce domaine est vaste et variée, mais partage les mêmes ressources et s'inspire des mêmes auteurs. Le savoir-enseigné de l'entrepreneuriat gagnerait à réfléchir le caractère socio-économique et culturel dont il fait partie. Il doit inclure, dans sa définition de l'action entrepreneuriale, l'écosystème dans lequel évolue l'apprenant. De plus, le comportement entrepreneurial peut être situé et contextuel, selon la théorie de la contingence. Il peut être acquis par la formation et par l'expérience. Cependant Gibb (2002), qui est un des pionniers de l'éducation et de la recherche en entrepreneuriat a considéré dans « *In pursuit of a new « entreprise » and « entrepreneurship » paradigm for learning* » que l'éducation entrepreneuriale doit s'adapter à l'incertitude et à la complexité de l'environnement et propose que l'enseignement entrepreneurial ne puisse être un simple « modèle de business plan standard », mais doit s'adapter selon le contexte (niveau d'éducation, institution, région) et que les attributs et compétences entrepreneuriaux doivent être cultivés dans des conditions variées ; ce qui est très proche d'une logique contingente. L'apport en éducation entrepreneuriale, située dans son contexte, est important à relever, car, il ne s'agit pas de la même approche pédagogique déployée. La compréhension du savoir-enseigné passe par les pratiques-sources et facteurs influençant l'interprétation et par la compréhension et la complexité du savoir transmis. L'intégration du savoir savant des sciences de l'artificiel (Simon, 1969) repose sur la transmission de l'expérience. Et le savoir entrepreneurial, comme toute connaissance expérientielle ne peut être extraite ni de son environnement ni de son contexte. Filion (1997, 2000) retient une approche opposant la conception moderniste de celle traditionnelle, ou encore l'entrepreneuriat de nécessité et celui d'opportunité. Morris & Davis & Allen (1994) consacrent la séparation de la logique individuelle, de celle collective ou communautaire dans l'appréhension du phénomène entrepreneurial. De plus la littérature révèle l'existence de plusieurs types d'entrepreneuriat : l'entrepreneuriat social, l'entrepreneuriat au féminin, l'entrepreneuriat de santé, de sport, des services, des nouvelles technologies, des énergies renouvelables, du luxe, l'entrepreneuriat vert, transport, télécommunications, minerais, de culture, de tourisme, écologique, etc. Dès lors, les modalités de transmission des connaissances nécessitent une adaptation aux besoins d'apprentissage dans un contexte d'incertitude et de représentation de savoirs de plus en plus diffus (Filion, 2008). L'éducation entrepreneuriale est d'abord un « cadre de pensée qui prépare à l'action » (Filion, 2008, p.35) et qui s'incarne dans une culture (Hernandez & Marchesnay, 2008). Pour autant, un consensus autour des définitions de l'entrepreneuriat et de l'acte d'entreprendre reste à établir.

Les enseignants sont appelés à mobiliser un savoir valable et actionnable, pouvant être transmis (Argyris, 1995). Selon ces chercheurs, l'éducation entrepreneuriale n'a pas besoin d'aboutir à une création d'entreprise et que les universités doivent dépasser le paradigme « business-plan ». l'éducation entrepreneuriale ou « Enterprise Education » vise le développement des capacités entrepreneuriales en matière de créativité, de prise d'initiative, d'autonomie, de prise de décision, de gestion d'incertitude, de résilience, de communication,

de leadership, collaboration, etc. Jones & Iredale (2010) ont insisté sur la distinction entre « *apprendre à créer une entreprise* » et « *apprendre à être entreprenant*. Le tableau ci-dessous explicite la distinction des deux logiques éducatives : l'éducation à l'entrepreneuriat, centrée sur la création d'entreprise et l'éducation entrepreneuriale axée sur le développement d'un esprit entrepreneurial.

Tableau n°6 : La différence entre l'éducation à l'entrepreneuriat et l'éducation entrepreneuriale

The primary focus of entrepreneurship education is on	The primary focus of enterprise education is on
• How to start a business including the key processes of business start-up • How to plan and launch a new business venture • How to grow and manage a business • Enhancing the necessary skills and behaviours needed to run a business • The deployment of entrepreneurial skills and knowledge in a business context • Imminent use of the knowledge and skills needed to start a business; and self-employment	• An active learning enterprise education pedagogy • Knowledge needed to function effectively as a citizen, consumer, employee or self-employed person in a flexible market economy *The development of personal skills, behaviours and attributes for use in a variety of contexts • The person as an enterprising individual—in the community, at home, in the workplace or as an entrepreneur • The use of enterprising skills, behaviours and attributes throughout the life course

Source: Jones & Iredale (2010)

Défenseurs de la pédagogie d'action (Learning by doing) ou la pédagogie expérientielle, Jones & Iredale (2010) considèrent que cette dernière repose sur des principes structurants importants comme le rôle de l'enseignant comme facilitateur, l'ouverture sur l'environnement, l'apprentissage par l'action, la valorisation de l'échec ou de l'erreur comme source d'apprentissage (Astolfi, 1997). Ils rendent visible sur le plan pédagogique la même tension que Verstraete & Fayolle (2005) ont repéré sur le plan théorique : Une oscillation du champ entre une vision instrumentale de l'entrepreneuriat (faire, créer, gérer) et une vision éducative (être, apprendre et transformer). Pour les chercheurs, l'origine du problème de l'enseignement de l'entrepreneuriat réside soit dans la confusion conceptuelle qui règne au sein des institutions universitaires (Verstraete, 2001 ; Verstraete & Fayolle, 2005 ; Verstraete & Saporta, 2006), soit il provient de la confusion pédagogique qui caractérise les pratiques (Fayolle & Versat, 2009). Si le consensus sur la définition même de « l'entrepreneuriat » reste à établir, cette discipline mobilise plusieurs champs de connaissances fondamentales et opératoires appartenant à divers domaines. Cette porosité caractérise précisément les sciences appliquées attachées à des pratiques professionnelles (Avenier, 2019). Les objectifs de l'éducation entrepreneuriale sont importants à définir et influencent la construction d'un savoir fédérateur et déterminant pour une éducation entrepreneuriale située et réflexive. De fait, l'entrepreneuriat ne se réduit pas toujours la création d'entreprise (Henry & Hill & Leith, 2005).

Le modèle du « quoi-enseigner » disciplinaire dans le milieu universitaire unique et transférable n'existe que concerté, négocié, dynamique réflexive et contextualisée entre pairs comme il n'existe qu'interactive et itérative avec l'apprenant et avec la recherche (Anderson & Jack, 2008). Il ressort de notre analyse que l'enseignement de l'entrepreneuriat requiert d'abord de stabiliser un consensus autour du savoir-objet de la formation, puis d'en conceptualiser les spécificités. Il convient ensuite de formaliser les approches pédagogiques de cet enseignement en intégrant pleinement ses différentes dimensions : en tant qu'objet d'étude, en tant que méthode et processus, en tant qu'influence disciplinaire, et enfin, en tant que finalité éducative.

6. Convergence et divergence autour de la disciplinarisation de l'entrepreneuriat

L'entrepreneuriat demeure une discipline holistique à la fois en tant que processus convergent et en tant que méthode divergente. En effet le tableau ci-dessous rend compte de la bicéphalie auctoriale de certains auteurs dont les travaux portent eux-mêmes la tension structurante du champ : d'une part ils tiennent des positions convergentes et divergentes en même temps, notamment Verstraete et Fayolle (2005), qui établissent un consensus tout en identifiant quatre paradigmes concurrents. Sarasvathy (2001), qui propose l'effectuation comme noyau dur, mais reconnaît la pluralité des logiques entrepreneuriales. Neck et Greene (2011), systématisent une méthode éducative tout en récusant sa clôture disciplinaire. Sans oublier Aldrich (2012) qui, côté convergence, documente une émergence institutionnelle du champ entrepreneurial par six forces convergentes à savoir : formation de départements et instituts, multiplication des opportunités de publication, professionnalisation de la formation doctorale (collective mentoring), structuration du financement par les fondations, mécanismes de reconnaissance individuelle, globalisation. Côté divergence, Aldrich (2012) relève, dans le même article, des « *signs of differentiation and fragmentation* » et conclut qu'il existe une déconnexion entre la recherche et les entrepreneurs, et qu'il y a une hégémonie nord-américaine dans les choix des sujets et des méthodes et qu'il y a perte d'éclectisme théorique sous l'effet de la formalisation ou la convergence excessive du champ.

La convergence est plus marquée sur les axes « institutionnels et curriculaires » (Communauté, Corpus, transposition didactique), tandis que la divergence persiste sur les axes « théoriques et méthodologiques » (Objet, Programme, Paradigmes, Méthodes), ce qui suggère une disciplinarisation portée par l'institution et la pédagogie, plutôt que par la théorie unifiée.

Parmi les chercheurs les plus résistants à la clôture théorique figure Fillion (1997) qui a découvert dans ses recherches documentées que la pluralité programmatique du champ n'est pas un état transitoire, mais une caractéristique constitutive depuis ses origines. Saporta (2003) établit, dans « *Préférences théoriques, choix méthodologiques et recherche française en entrepreneuriat* » que la diversité paradigmatique persistante au sein du champ francophone, qui résiste à toute clôture théorique. Dans la même contribution, il atteste de la pluralité des choix méthodologiques sans orthodoxie stabilisée. En somme, l'entrepreneuriat est simultanément une discipline en construction (côté convergent) et un champ multidimensionnel en tension (côté divergent).

Tableau n°7 : Courants convergents et divergents de la disciplinarisation de l'entrepreneuriat

Critère de Disciplinarisation	COURANTS CONVERGENTS partisans de l'unification théorique et institutionnelle : vers la discipline	COURANTS DIVERGENTS défenseurs de la pluralité paradigmatique et pédagogique résistant à la clôture
Objet scientifique	Action entrepreneuriale et création de valeur comme objet propre, irréductible aux sciences de gestion. <i>Sarasvathy (2001) ; Gibb (2011-2013) ; Neck & Greene (2011)</i>	Multiplicité des objets concurrents (opportunité, processus, organisation, valeur, pratique) sans hiérarchie stabilisée. <i>Gartner (1988) ; Verstraete & Fayolle (2005) ; Landström (2020)</i>
Programme de recherche	Tentative d'unification par le nexus individu-opportunité comme noyau dur du champ. <i>Shane & Venkataraman (2000) ; Shane (2003)</i>	Coexistence de programmes rivaux (Effectuation, Nexus, Practice) revendiquant chacun le statut de noyau théorique, pluralité historiquement constitutive du champ. <i>Fillion, 1997 ; Sarasvathy (2001) ; Gibb (2011-2013) ; Verstraete & Fayolle (2005)</i>
Paradigmes	Consensus sur des paradigmes comme constructions théoriques partagées. <i>Verstraete & Fayolle (2005)</i>	Paradoxe : En plus des quatre paradigmes coexistants (opportunité, création d'organisation, création de valeur, innovation) ; diversité des préférences théoriques sans clôture

		paradigmatique. <i>Saporta (2003); Verstraete & Fayolle (2005) ; Landström (2020)</i>
Communauté scientifique	Institutionnalisation académique : revues dédiées (ETP, JBV), chaires, conférences, accréditations. <i>Sarasvathy (2001) ; Neck & Greene (2011) ; Morris & Kuratko (2013)</i>	Structure sociale fragmentée : faible cohésion intellectuelle, liens faibles entre sous-communautés disciplinaires ; signes persistants de différenciation <i>Aldrich (2012) ; Landström & Harirchi (2018, 2019) ; Kuckertz & Prochotta (2018)</i>
Corpus et curricula	Modèle curriculaire structuré, séquentiel et internationalisable, répondant à la transposition didactique. <i>Fayolle (2004) ; Morris & Kuratko (2013)</i>	Diversité des typologies pédagogiques (about / for / through) (<i>Gibb, 1993, 2002 ; Fayolle, 2000 ; Fayolle & Gailly, 2008 ; Hytti & O'Gorman, 2004</i>) et hétérogénéité des dispositifs (<i>Gibb (1993, 2002) ; Béchar & Grégoire (2009)</i>)
Méthodes de recherche	Consolidation méthodologique : Delphi, approches mixtes, designs expérimentaux. <i>Morris et al. (2013); Neck & Corbett (2018)</i>	Pluralisme méthodologique non hiérarchisé, sans standard partagé de scientificité ; coexistence de cadres épistémologiques rivaux sans orthodoxie stabilisée. <i>Saporta (2003) ; Avenier & Thomas (2015) ; Kuckertz & Prochotta (2018)</i>
Transposition didactique	Modèles d'enseignement standardisés; entrepreneuriat transférable et enseignable. <i>Morris & Kuratko (2013) ; Chevallard (1991)</i>	« <i>We do not teach the discipline, we teach a method to navigate it</i> » : résistance à la clôture didactique. <i>Neck & Greene (2011, p. 68); Kent (1990)</i>
Finalités éducatives	Convergence vers le développement de compétences et d'un esprit entrepreneurial partagé. <i>Fayolle (2004-2013) ; Kuratko (2005) ; Surlmont & Kearney (2009)</i>	Triple finalité contestée : création d'entreprise vs compétences vs esprit ; tension comportemental/cognitif. <i>Gartner (1988) ; Neck & Greene (2011) ; Morris & Kuratko (2014)</i>
SYNTHÈSE	Discipline en construction : unification théorique, institutionnelle et pédagogique	Champ en tension : pluralité paradigmatique, méthodologique et pédagogique

Source : Fait par les auteurs

7. Méthodologie et limites de la revue narrative

Notre approche s'inscrit dans une démarche constructiviste (Le Moigne, 1995 ; Avenier & Thomas, 2015). Dans notre approche, il ne s'agit pas de tester l'efficacité d'un dispositif, mais de cartographier un champ, de mettre sous tension des paradigmes et d'identifier des controverses fondatrices. Quelles sont les interprétations formalisées par les chercheurs autour de « l'entrepreneuriat » en tant que savoir et qui structurent la littérature francophone et anglo-saxonne dans le domaine. Il s'agit d'une synthèse qualitative, organisée autour de l'entrepreneuriat en tant que champ de connaissances mobilisant un corpus sélectionné selon des critères implicites et visant à dresser un état de savoir (Grant & Booth, 2009) sur l'entrepreneuriat comme discipline. Par contraste avec la revue systématique, la revue narrative privilégie la liberté interprétative et la mise en dialogue conceptuelle. Elle permet la mise en intrigue conceptuelle, la formulation d'hypothèses, l'identification de tensions théoriques et la production d'une cartographie panoramique du champ. Soit autant d'opérations que la revue systématique, plus rigoureuse, mais plus restrictive peine à accomplir.

La sélection des sources s'est basée sur plusieurs critères. Tout d'abord, ont été retenus, les sources reconnues fondatrices ou refondatrices du champ de l'entrepreneuriat et ceux que la littérature secondaire désigne comme constitutifs de l'identité intellectuelle de l'entrepreneuriat. Un autre critère qui est celui de remonter au fondateur canonique de chaque paradigme, indépendamment des écoles et controverses structurant le champ, ce qui désamorce

le biais de confirmation reproché aux revues narratives (Petticrew & Roberts, 2006). Ensuite, les sources retenues pour traiter la question disciplinaire de l'entrepreneuriat se sont articulées autour du statut épistémologique paradigmatique et disciplinaire du phénomène de l'entrepreneuriat, ainsi que ses traductions pédagogiques. L'exclusion des travaux sur d'autres dimensions de l'entrepreneuriat n'est pas une lacune, mais un choix de bornage assumé, conforme au principe de cohérence thématique exigé par toute revue rigoureuse. Le critère de diversité linguistique et géographique est épistémologiquement motivé, car la production anglo-saxonne et celle francophone se complètent. Par ailleurs, la qualité éditoriale des sources retenues est constituée majoritairement de revues à comité de lecture reconnues dans le champ (Entrepreneurship Theory and Practice, journal of Business Venturing, Academy of Management Review, Small Business Journal, revue de L'entrepreneuriat, Revue internationale P.M.E) ou encore d'éditeurs académiques de référence (Edward Elgar, Springer, Oxford University Press, Harvard University Press, De Boeck, la Pensée sauvage, ESF Editeur) ; les Working Paper de l'OCDE sont mobilisés au titre de littérature grise institutionnelle, dont la légitimité documentaire est aujourd'hui établie (Adams et al., 2017). Enfin le critère l'amplitude chronologique (Cantillon, 1755 à Störing, 2023) provient de la nature généalogique de l'objet de l'article et à la profondeur historique assumée qui impose la convocation tant des sources primaires fondatrices que des synthèses secondaires contemporaines. En effet, pour cerner le phénomène de l'entrepreneuriat, il a été nécessaire de reconstituer la généalogie conceptuelle du terme et des paradigmes qui le structurent, de saisir les filiations théoriques qui relient les écoles autrichiennes, schumpetérienne et contemporaine et de comprendre le pourquoi des controverses ouvertes par Gartner (1988) et qui demeurent aujourd'hui non fermées. Cette approche est la seule à permettre une réflexion rigoureuse sur le statut disciplinaire de l'entrepreneuriat, objet de cet article. La collecte documentaire a été conduite principalement par Google scholar (Pour la couverture francophone, anglophone et la littérature grise) avec consultations ciblées sur Cairn.info et Erudit (Pour la littérature francophone à comité de lecture). Les bases sélectives Scopus et Web of science n'ont pas été mobilisées de manière systématique. Ce choix est assumé au titre du caractère narratif de la revue et de la volonté d'intégrer la production francophone partiellement absente de ces bases.

Les limites des revues narratives telles qu'elles ont été remises en cause par Pittaway et Cope (2007) dans leur revue systématique fondatrice de l'éducation entrepreneuriale peuvent être synthétisées en somme suit : Elles sont jugées hétérogènes, partielles et peu cumulables, car la constitution de leur corpus relève du choix de l'auteur (légitime, mais opaque) et les expose au reproche d'arbitraire dans la mobilisation des ressources (Gavard-Perret et al., 2018). Elles se prêtent également au biais de confirmation au détriment des travaux divergents ou contradictoires (Petticrew & Roberts, 2006), en plus du biais de la notoriété, puisque ne sont cités que les auteurs canoniques au détriment des contributions périphériques, mais plus innovantes. Le biais également géographique et linguistique où les travaux francophones et anglophones dominent par rapport aux productions arabophones, hispaniques ou encore asiatiques. De plus une dernière limite est d'ordre analytique et qui porte sur la faiblesse de l'évaluation des sources. Contrairement à la revue systématique ou à la méta-analyse, qui évaluent la rigueur méthodologique des études primaires selon des grilles standardisées (qualité de l'échantillon, validité interne et externe, robustesse statistique), la revue narrative se borne à exposer les contributions sans les hiérarchiser sur le plan de la fiabilité (Baumeister & Leary, 1997) ce que Pittaway & Cope (2007) qualifient d'*accumulation sans cumulation*. Ces limites n'invalident pas la revue narrative, qui conserve une fonction heuristique irremplaçable si ses opérations constitutives sont explicitées depuis le cadrage épistémologique initial jusqu'à la mise en intrigue finale du corpus (Snyder, 2019 ; Grant & Booth, 2009).

8. Conclusion

La constitution disciplinaire de l'entrepreneuriat telle qu'examinée dans ce travail, résulte non pas d'une simple accumulation des travaux scientifiques ni de la décision arbitraire d'une communauté académique, mais de l'articulation de quatre dimensions irréductibles-épistémologique, paradigmatique, disciplinaire et pédagogique qui absorbent ensemble les huit critères canoniques de disciplinarisation élaborés par la sociologie des sciences depuis Kuhn (1962) jusqu'à Develay (2015). Cette articulation produit un cadre analytique opératoire pour comprendre où en est le champ entrepreneurial dans son processus de constitution. L'apport de cet article réside non pas dans l'identification des dimensions (que d'autres auteurs ont esquissés), mais dans leur traitement systémique en interactions réciproques où chaque dimension détermine et est déterminée par les trois autres. L'épistémologie fonde les paradigmes, mais elle est aussi reconfigurée par eux ; les paradigmes structurent la communauté, mais sont également validés ou rejetés par elle ; la communauté informe la pédagogie tout en étant reproduite par elle ; la pédagogie détermine ce qui est transmissible, mais révèle en retour les limites de l'épistémologie. A ces quatre interactions périmétriques s'ajoutent deux interactions transversales : la légitimité scientifique qui articule épistémologie et discipline, la transposition didactique qui articule paradigme et pédagogie. Ce qui révèle que la disciplinarisation est une opération à six interactions simultanées, et non une simple addition de quatre éléments. Appliquée à l'entrepreneuriat, cette grille révèle que la dimension épistémologique reste sou-formalisée. La dimension paradigmatique demeure traversée par une pluralité non résolue. La dimension de disciplinarisation manifeste une convergence empiriquement documentée par Aldrich (2012) et reconnue dans les analyses de Landström et Harirchi (2018, 2019). La dimension pédagogique est marquée par la tension constitutive que formalise Neck & Greene (2011, p.68).

La question de savoir si l'entrepreneuriat constitue un savoir au sens fort ou un agrégat de pratiques et de dispositions reste posée. L'entrepreneuriat en tant que discipline fait face à beaucoup de scepticisme de par la complexité du domaine et la mobilisation multidisciplinaire des ressources dont il s'inspire et fonde sa légitimité. En tant que savoir, il peine à trouver sa place parmi les disciplines enseignées en université, car le débat sur les connaissances à transmettre subsiste et subsistera au même titre pour les autres disciplines des sciences de l'artificiel, avec les mêmes risques de perturbations exogènes et de perméabilité des autres sciences (historicité, réflexivité...). Notre analyse met en exergue le caractère productif et non pathologique de la tension convergence/divergence de la disciplinarisation de l'entrepreneuriat. La lecture de Lakatos (1971) que nous avons mobilisée sur les programmes de recherche scientifique progressifs montre que la coexistence compétitive de plusieurs programmes constitue un régime de scientificité légitime, dès lors que chacun manifeste sa propre progressivité empirique. Aldrich (2012), quant à lui, met en garde contre l'institutionnalisation excessive qui menacerait l'éclectisme théorique constitutif du champ. Dès lors, la disciplinarisation entrepreneuriale ne peut se construire que dans le maintien réfléchi de la pluralité au sein d'une institutionnalisation consolidée.

Cet article a cherché à articuler le débat épistémologique autour de l'absence d'un paradigme dominant en entrepreneuriat avec sa traduction effective dans les dispositifs universitaires d'enseignement en tant que savoir-enseigné. L'analyse que nous venons de conduire dans cet article invite à mener simultanément des chantiers sur les quatre dimensions, en respectant leur articulation systémique, dans la perspective de faire avancer la réflexion sur la légitimité disciplinaire de l'entrepreneuriat. Il propose également, dans une perspective de recherche opérationnelle et spécifique, la conduite d'une revue systématique et bibliométrique du champ, l'étude empirique des programmes de disciplinarisation de l'entrepreneuriat dans des universités

emblématiques (Babson, HEC, etc.) ou encore l'analyse comparée des curricula d'entrepreneuriat à l'échelle internationale.

Références:

- (1). Adams, R. J., Smart, P., & Huff, A. S. (2017). Shades of grey: Guidelines for working with the grey literature in systematic reviews for management and organizational studies. *International Journal of Management Reviews*, 19(4), 432–454.
- (2). <https://doi.org/10.1111/ijmr.12102>
- (3). Ahmad, N., & Seymour, R. G. (2008). Defining entrepreneurial activity: Definitions supporting frameworks for data collection (OECD Statistics Working Papers No. 2008/01). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/243164686763>
- (4). Alvarez, S. A., & Barney, J. B. (2010). Entrepreneurship and epistemology: The philosophical underpinnings of the study of entrepreneurial opportunities. *Academy of Management annals*, 4(1), 557-583.
- (5). Anderson, A. R., & Jack, S. L. (2008). Role typologies for enterprising education: the professional artisan?. *Journal of small business and enterprise development*, 15(2), 259-273.
- (6). Argyris, C. (1995a). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. InterÉditions.
- (7). Argyris, C. (1995b). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20–26. <https://doi.org/10.1108/02683949510093849>
- (8). Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- (9). Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- (10). Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Éditeur.
- (11). Avenier, M. J. (2019). Les Sciences de l'artificiel: une conceptualisation révolutionnaire de sciences fondamentales à parachever. *Projectics/Proyética/Projectique*, 24(3), 43-56.
- (12). Avenier, M. J., & Thomas, C. (2015). Finding one's way around various methodological guidelines for doing rigorous case studies: A comparison of four epistemological frameworks. *Systèmes d'information & management*, 20(1), 61-98.
- (13). Baker, T., & Nelson, R. E. (2005). Creating something from nothing: Resource construction through entrepreneurial bricolage. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 329–366. <https://doi.org/10.2189/asqu.2005.50.3.329>
- (14). Bachelard, G. (1938) *Training the Scientific Spirit*. Vrin Edition, Paris.
- (15). Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of general psychology*, 1(3), 311-320.
- (16). Béchard, J.-P., & Grégoire, D. (2009). Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat : Modèle et illustrations. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 35–56. <https://doi.org/10.3917/entre.082.0035>
- (17). Becher, T. (1987). Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education*, 12(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378052>
- (18). Bentham, J. (1789). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00077240>
- (19). Block, Z., & MacMillan, I. C. (1985). *The Paradox of Planning for New Ventures*. Working paper: New York University Center for Entrepreneurial Studies.

- (20). Block, Z., & Stumpf, S. A. (1992). Entrepreneurship education research: Experience and challenge. In D. L. Sexton & J. D. Kasarda (Eds.), *The state of the art of entrepreneurship* (pp. 17–42). PWS-Kent Publishing.
- (21). Boutillier, S., & Tiran, A. (2016). La théorie de l'entrepreneur, son évolution et sa contextualisation. *Innovations*, 50(2), 211–234. <https://doi.org/10.3917/inno.050.0211>
- (22). Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Éditions Raisons d'agir.
- (23). Bruyat, C., & Carland, J. W. (1993). A conceptual framework for entrepreneurship: Process and relevance. *Journal of Business and Venturing*, 12(4), 11-18.
- (24). Bruner, J. S. (1960). On learning mathematics. *The Mathematics Teacher*, 53(8), 610–619.
- (25). Brush, C., Neck, H., & Greene, P. (2015). A practice-based approach to entrepreneurship education. In H. M. Neck, P. G. Greene, & C. G. Brush (Éds.), *Teaching entrepreneurship: A practice-based approach* (pp. 35–54). Edward Elgar.
- (26). Cantillon, R. (1755). *Essai sur la nature du commerce en général*. Fletcher Gyles.
- (27). Chabaud, D., & Messeghem, K. (2010). Le paradigme de l'opportunité : Des fondements à la refondation. *Revue Française de Gestion*, 206(7), 93–112. <https://doi.org/10.3166/rfg.206.93-112>
- (28). Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- (29). Churchill, N. C., & Bygrave, W. D. (1989). The entrepreneurship paradigm (I): A philosophical look at its research methodologies. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 14(1), 7–26. <https://doi.org/10.1177/104225878901400102>
- (30). Commission of the European Communities. (2003). *Green paper: Entrepreneurship in Europe*. European Commission.
- (31). DeGeorge, J.-M. (2016). *De l'individu créateur d'entreprise au dirigeant entrepreneur* [Thèse de doctorat, École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne].
- (32). DeGeorge, J.-M., & Fayolle, A. (2013). Is entrepreneurial intention stable through time? First insights from a sample of French students. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 5(1), 7–27.
- (33). Degeorge, J.-M., Fayolle, A., & Randerson, K. (2018). L'opportunité entrepreneuriale au cœur d'un processus de réflexion et d'action. *Recherches en Sciences de Gestion*, 126(3), 57–81. <https://doi.org/10.3917/resg.126.0057>
- (34). Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck Supérieur.
- (35). Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Harper & Row.
- (36). Éditions Larousse. (s. d.). *Entrepreneuriat*. Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 14 mai 2026, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- (37). Éditions Le Robert. (s. d.). *Entrepreneuriat*. Dans *Dico en ligne Le Robert*. Consulté le 14 mai 2026, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/entrepreneuriat>
- (38). Fayolle, A. (2004). À la recherche du cœur de l'entrepreneuriat : Vers une nouvelle vision du domaine. *Revue Internationale P.M.E.*, 17(1), 101–121. <https://doi.org/10.7202/1008453ar>
- (39). Fayolle, A. (2008). Entrepreneurship education at a crossroads: Towards a more mature teaching field. *Journal of Enterprising Culture*, 16(4), 325–337. <https://doi.org/10.1142/S0218495808000211>
- (40). Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701.

- (41). Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- (42). Fayolle, A., & Verzat, C. (2009). Pédagogies actives et entrepreneuriat : Quelle place dans nos enseignements ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 1–15. <https://doi.org/10.3917/entre.082.0001>
- (43). Fayolle, A., Toutain, O., & Conseil, C.-A. (2009). Le créateur d'entreprise est un bricoleur. *L'Expansion Entrepreneuriat*, 1.
- (44). Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895–904. <https://doi.org/10.1177/0266242616649250>
- (45). Fillion, L. J. (1997). Le champ de l'entrepreneuriat : Historique, évolution, tendances. *Revue Internationale P.M.E.*, 10(2), 129–172. <https://doi.org/10.7202/1009026ar>
- (46). Fillion, L. J. (2000). Typologie d'entrepreneurs : Est-ce vraiment utile ? École des Hautes Études Commerciales de Montréal, Chaire d'Entrepreneurship Maclean Hunter.
- (47). Fillion, L. J. (2008). Les représentations entrepreneuriales : Un champ d'études en émergence. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 14(32), 11–43. <https://doi.org/10.3917/rips.032.0011>
- (48). Gartner, W. B. (2010). A new path to the waterfall: A narrative on a use of entrepreneurial narrative. *International Small Business Journal*, 28(1), 6–19. <https://doi.org/10.1177/0266242609351448>
- (49). Gartner, W. B., & Carter, N. M. (2003). Entrepreneurial behavior and firm organizing. In Z. J. Acs & D. B. Audretsch (Éds.), *Handbook of entrepreneurship research: An interdisciplinary survey and introduction* (pp. 195–221). Springer.
- (50). Gibb, A. A. (1993). Small business development in Central and Eastern Europe—Opportunity for a rethink? *Journal of Business Venturing*, 8(6), 461–486. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(93\)90033-2](https://doi.org/10.1016/0883-9026(93)90033-2)
- (51). Gibb, A. A. (1994). Do we really teach (approach) small business the way we should? *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 11(2), 11–27. <https://doi.org/10.1080/08276331.1994.10600455>
- (52). Gibb, A. A. (2002). In pursuit of a new « enterprise » and « entrepreneurship » paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- (53). Gibb, A. (2011). Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(2), 146–165.
- (54). Gibb, A. (2012). The university of the future: An entrepreneurial stakeholder learning organization. National Centre for Entrepreneurship in Education (NCEE). https://ncee.org.uk/wp-content/uploads/2023/09/ARTICLE_FINAL_FINAL_FINAL_BOOK_VERSION_UNIVERSITY_OF_THE_FUTURE.pdf
- (55). Gibb, A. (2013). Development of World Class Entrepreneurial Universities. In National Centre for Entrepreneurship in Education Research Paper Series. NCEE.
- (56). Gorman, G., Hanlon, D., & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: A ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 15(3), 56–77. <https://doi.org/10.1177/0266242697153004>

- (57). Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- (58). Hayek, F. A. (1945). The use of knowledge in society. *The American Economic Review*, 35(4), 519–530.
- (59). Haynes, P. J., & Helms, M. M. (1991). An ethical framework for purchasing decisions. *Management Decision*, 29(1), 35–39. <https://doi.org/10.1108/00251749110141403>
- (60). Henry, C., Hill, F., & Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. Education+ training, 47(2), 98-111.
- (61). Hernandez, É.-M. (1995). L'entrepreneuriat comme processus. *Revue Internationale P.M.E.*, 8(1), 107–119. <https://doi.org/10.7202/1008277ar>
- (62). Hernandez, É.-M., & Marchesnay, M. (2008). Entrepreneuriat, d'une action sans savoir... à un savoir actionnable. *Revue Française de Gestion*, 185(5), 83–87. <https://doi.org/10.3166/rfg.185.83-87>
- (63). Hmieleski, K. M., & Corbett, A. C. (2006). Proclivity for improvisation as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 44(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2006.00153.x>
- (64). Hofer, C. W., & Bygrave, W. D. (1992). Researching entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(3), 91–100. <https://doi.org/10.1177/104225879201600307>
- (65). Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning & Education*, 3(3), 258–273. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.14242112>
- (66). Hytti, U., & O'Gorman, C. (2004). What is « enterprise education »? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programs in four European countries. *Education + Training*, 46(1), 11–23. <https://doi.org/10.1108/00400910410518188>
- (67). Jaziri, R. (2016). Une vision renouvelée des paradigmes de l'entrepreneuriat : Vers une reconfiguration de la recherche en entrepreneuriat [Manuscrit]. <https://hal.science/hal-01340361>
- (68). Katz, J. A. (2008). Fully mature but not fully legitimate: A different perspective on the state of entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 46(4), 550–566. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2008.00256.x>
- (69). Kent, C. A. (1990). Entrepreneurship education at the collegiate level: A synopsis and evaluation. In C. A. Kent (Éd.), *Entrepreneurship education: Current developments, future directions* (pp. 111–122). Quorum Books.
- (70). Kirzner, I. M. (1997). Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An Austrian approach. *Journal of Economic Literature*, 35(1), 60–85.
- (71). Kirzner, I. M. (1999). Creativity and/or alertness: A reconsideration of the Schumpeterian entrepreneur. *The Review of Austrian Economics*, 11(1), 5–17. <https://doi.org/10.1023/A:1007719905868>
- (72). Knight, F. H. (1921). Risk, uncertainty, and profit. Houghton Mifflin.
- (73). Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- (74). Krueger, A. B. (Éd.). (2009). *Measuring the subjective well-being of nations: National accounts of time use and well-being*. University of Chicago Press.
- (75). Krueger, N. F., & Kickul, J. (2006). So, you thought the intentions model was simple? Cognitive style and the specification of entrepreneurial intentions models [Document de travail]. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1150881>

- (76). Kuckertz, A., & Prochotta, A. (2018). What's hot in entrepreneurship research 2018? Hohenheim Entrepreneurship Research Brief, 4. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13510.86089>
- (77). Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- (78). Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597.
- (79). Kuratko, D. F., & Morris, M. H. (2018). Corporate entrepreneurship: A critical challenge for educators and researchers. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 42-60. <https://doi.org/10.1177/2515127417737291>
- (80). Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how* (OECD LEED Working Papers No. 2015/06). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jrtpbhgss6f-en>
- (81). Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programs. Dans I. Lakatos & A. Musgrave (Éds.), *Criticism and the growth of knowledge* (p. 91-195). Cambridge University Press
- (82). Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programs*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511621123>
- (83). Landström, H. (2020). The evolution of entrepreneurship as a scholarly field. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 16(2), 65-243. <https://doi.org/10.1561/03000000083>
- (84). Landström, H., & Harirchi, G. (2018). The social structure of entrepreneurship as a scientific field. *Research Policy*, 47(3), 650-662.
- (85). Landström, H., & Harirchi, G. (2019). « That's interesting! » in entrepreneurship research. *Journal of Small Business Management*, 57(2), 507-529. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12500>
- (86). Landström, H., & Lohrke, F. (Éds.). (2010). *Historical foundations of entrepreneurship research*. Edward Elgar Publishing.
- (87). Leitch, C. M., & Harrison, R. T. (2018). The evolving field of entrepreneurial leadership: An overview. In R. T. Harrison & C. M. Leitch (Éds.), *Research handbook on entrepreneurship and leadership* (pp. 3-34). Edward Elgar.
- (88). Le Moigne, J. L. (1995). On theorizing the complexity of economic systems. *The Journal of Socio-Economics*, 24(3), 477-499.
- (89). Loiola, F. A., & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur : Où en sommes-nous ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(3), 529-535. <https://doi.org/10.7202/029507ar>
- (90). Manimala, M. J., & Thomas, P. (Éds.). (2017). *Entrepreneurship education: Experiments with curriculum, pedagogy and target groups*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3319-3>
- (91). March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71>
- (92). Marshall, A. (1890). *Principles of economics*. Macmillan.
- (93). Menger, C. (1871). *Principles of economics*. Braumüller.
- (94). Miller, D. (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms. *Management Science*, 29(7), 770-791. <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.7.770>
- (95). Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row.
- (96). Mintzberg, H. (1975). The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53(4), 49-61.
- (97). Mises, L. von. (1949). *Human action: A treatise on economics*. Yale University Press.
- (98). Morris, M. H., Davis, D. L., & Allen, J. W. (1994). *Fostering corporate entrepreneurship: Cross-cultural comparisons of the importance of individualism versus*

- collectivism. *Journal of International Business Studies*, 25(1), 65–89.
<https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490849>
- (99). Morris, M. H., & Kuratko, D. F. (2014). Building university 21st century entrepreneurship programs that empower and transform. *Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation, and Economic Growth*.
- (100). Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>
- (101). OCDE. (2011). *Panorama de l'entrepreneuriat 2011*. Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/9789264097735-fr>
- (102). Paquet, G. (1993). Sciences transversales et savoirs d'expérience : The art of trespassing. *Revue Générale de Droit*, 24(2), 269–281.
<https://doi.org/10.7202/1056778ar>
- (103). Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, 372.
- (104). Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- (105). Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.
- (106). Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- (107). Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- (108). Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presses Universitaires de France.
- (109). Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International small business journal*, 25(5), 479-510.
- (110). Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.
- (111). Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 399–424. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00091.x>
- (112). Popper, K. (1976). *La logique de la découverte scientifique*. Payot. (Ouvrage original publié en 1934).
- (113). Rae, D., & Carswell, M. (2000). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8(2), 150–158.
<https://doi.org/10.1108/EUM00000000006816>
- (114). Raucet, B., Verzat, C., & Villeneuve, L. (Dir.). (2010). *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01>
- (115). Revans, R. W. (2017). *ABC of action learning*. Routledge.
- (116). Reynolds, P. D., Carter, N. M., Gartner, W. B., & Greene, P. G. (2004). The prevalence of nascent entrepreneurs in the United States: Evidence from the Panel Study of Entrepreneurial Dynamics. *Small Business Economics*, 23(4), 263–284.
<https://doi.org/10.1023/B:SBEJ.0000032046.59790.45>
- (117). Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- (118). Ronstadt, R. (1985). The educated entrepreneurs: A new era of entrepreneurial education is beginning. *American Journal of Small Business*, 10(1), 7–23.
<https://doi.org/10.1177/104225878501000102>

- (119). Saporta, B. (2003). Préférences théoriques, choix méthodologiques et recherche française en entrepreneuriat : Un bilan provisoire des travaux entrepris depuis dix ans. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2(1), V–XVII. <https://doi.org/10.3917/entre.021.0001>
- (120). Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243–263. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378020>
- (121). Sarasvathy, S. D. (2003). Entrepreneurship as a science of the artificial. *Journal of Economic Psychology*, 24(2), 203–220. [https://doi.org/10.1016/S0167-4870\(02\)00203-9](https://doi.org/10.1016/S0167-4870(02)00203-9)
- (122). Sarasvathy, S. D., & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 113–135. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00425.x>
- (123). Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- (124). Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Harvard University Press.
- (125). Shane, S. A. (2003). *A general theory of entrepreneurship: The individual–opportunity nexus*. Edward Elgar.
- (126). Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25(1), 217–226.
- (127). Shapero, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. In C. A. Kent, D. L. Sexton, & K. H. Vesper (Éds.), *Encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 72–90). Prentice-Hall.
- (128). Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. MIT Press.
- (129). Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* (R. H. Campbell, A. S. Skinner, & W. B. Todd, Éd., Vol. 2, Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00043218>
- (130). Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333–339.
- (131). Stevenson, H. H. (2000). Why entrepreneurship has won. *Coleman White Paper*, 2(4), 483.
- (132). Stevenson, H. H., & Jarillo, J. C. (2007). A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial management. In Á. Cuervo, D. Ribeiro, & S. Roig (Éds.), *Entrepreneurship: Concepts, theory and perspective* (pp. 155–170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-48543-8_7
- (133). Störking, M. (2023). Gustav Schmoller and the institutional context of entrepreneurship. *History of Political Economy*, 55(2), 317–351. <https://doi.org/10.1215/00182702-10327336>
- (134). Surlemont, B., & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. De Boeck Supérieur.
- (135). Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programs. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221–240. <https://doi.org/10.1080/0729436022000020742>
- (136). Trowler, P., & Wareham, T. (2008). Tribes, territories, research and teaching: Enhancing the teaching-research nexus. *The Higher Education Academy*.
- (137). Venkataraman, S., & Sarasvathy, S. D. (2005). Strategy and entrepreneurship: Outlines of an untold story. In M. A. Hitt, R. E. Freeman, & J. S. Harrison (Éds.), *The Blackwell handbook of strategic management* (pp. 650–668). Blackwell.

- (138). Verstraete, T. (1999). *Entrepreneuriat : Connaître l'entrepreneur, comprendre ses actes*. L'Harmattan.
- (139). Verstraete, T. (2002). *Essai sur la singularité de l'entrepreneuriat comme domaine de recherche*. Éditions de l'ADREG.
- (140). Verstraete, T., & Fayolle, A. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4(1), 33–52. <https://doi.org/10.3917/entre.041.0033>
- (141). Verstraete, T., & Saporta, B. (2006). *Création d'entreprise et entrepreneuriat*. Éditions de l'ADREG.
- (142). Volery, T., Müller, S., Oser, F., Naepflin, C., & Rey, N. (2013). The impact of entrepreneurship education on human capital at upper-secondary level. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 429–446. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12020>
- (143). Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii.