

Evaluation du transfert aux enseignants universitaires des programmes internationaux de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Cas de la méthode « Compétences Economiques, Formation à l'Esprit entrepreneurial »

Pr. Latifa Horr

Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement (GRAFE)

Université Mohammed V-Rabat.

Résumé

Il est indubitable que partout dans le monde, les nouvelles missions d'insertion professionnelle qui incombent aux Universités rendent vitale la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre. Inscrites dans cette mouvance, plusieurs Universités du Sud bénéficient, dans le cadre de la coopération internationale, des formations des enseignants à de bonnes pratiques internationales en entrepreneuriat (Watkins, 2006).

Certes, cette coopération est supposée contribuer à la compensation du déficit de formation des enseignants dans ce domaine (Bouzaouache, 2009). Or, peu de travaux de recherche traite l'évaluation de l'impact de ces programmes sur la pratique des enseignants. Des discussions réellement scientifiques sont donc à engager sur l'impact de ces formations.

La présente communication fait partie d'un travail de recherche qui se veut une contribution à l'amélioration de l'évaluation liée au transfert de ces bonnes pratiques. Le cas de la méthode « Compétences Economiques, Formation à l'Esprit entrepreneurial » (CEFE) en est le premier support.

Mots clés : Coopération Nord-Sud, Evaluation, Esprit d'entreprendre, Transfert, Formation des Formateurs.

Introduction

A l'aube de ce XXI^{ème} siècle, le marché de l'emploi est certes plus mondialisé, mais aussi plus exigeant et difficile à pénétrer pour les cohortes de plus en plus larges de lauréats de l'enseignement supérieur. Cette situation présente un sérieux défi aux décideurs qui, comme moyen de prévention en amont du chômage des jeunes, doivent s'engager dans une démarche de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre comme alternative au salariat et fonctionnariat.

Le projet européen « Procédure Best » sur l'éducation et la formation en entrepreneuriat insiste sur le fait qu'il y a un sérieux *besoin de former des enseignants, des formateurs à la pédagogie et à l'entrepreneuriat*. Comme le précisent Bureau et Fendet (2011), « *il n'est pas possible d'apprendre à entreprendre comme on apprend la gestion financière ou la comptabilité* ». Fayolle (2011) rappelle aussi qu'il s'agit bien d'une matière particulière dont la vocation n'est pas de transmettre des connaissances mais de faire émerger des vocations entrepreneuriales.

Au Maroc, la plupart des initiatives de formation des enseignants à « l'esprit d'entreprendre », entreprises dans le cadre de la coopération internationale, concernent la formation ponctuelle des enseignants. Elles visent l'introduction de la promotion de la culture entrepreneuriale en tant que module ou élément de module à injecter dans les cursus de formation des étudiants en licence fondamentale, en master et/ou en études doctorales. La plupart de ces programmes sont promus via des organismes internationaux telle que la GTZ qui a suggéré la méthode « Compétences Economiques, Formation à l'Esprit Entrepreneurial » (CEFE), en 2004 ; l'USAID qui a fourni le projet ALF « Esprit d'entreprendre » via « Management Systems International », en 2005 ; le Bureau International du Travail (BIT) et l'Agence Canadienne de Développement International (l'ACDI) qui ont proposé le programme « Comprendre l'Entreprise » (CLE), en 2009.

Ayant fait leur preuve au niveau international, ces bonnes pratiques n'ont pourtant pas pu susciter les effets escomptés au Maroc. Elles peinent à obtenir un droit de cité dans les cursus de formation de l'Université. Alors que sait-on réellement sur l'impact de ces transferts ? Comment différencier ceux qui réussissent de ceux qui sont moins performants ? L'ensemble de ce qui est proposé dans ces transferts constitue-t-il un ensemble cohérent (Bêchard et Grégoire, 2009 ; Fayolle, 2011) par rapport aux spécificités du contexte de l'Université marocaine ? Les enseignants se sont-ils appropriés ces formations ?

Peu de travaux de recherche en évaluation traitent l'impact de ces transferts sur l'Université. Force alors est de constater que ces programmes font état d'un besoin profond de recherche en évaluation qui n'est que rarement entrepris à l'Université. Des discussions réellement scientifiques sont alors à engager sur l'impact de ces programmes.

Tel est l'objet de cet article via le cas du transfert de la méthode CEFE vers les enseignants. Et la question que soulève ce transfert est : y-a-t-il eu dynamisation et promotion des possibilités des enseignants pour qu'ils s'approprient le projet du transfert de la méthode «CEFE» ? Nous supposons qu'une évaluation-problématisation de ce transfert permet l'analyse et la discussion des raisons de son accommodation ou de son non-appropriation par les enseignants.

Cette communication s'articule autour de trois axes :

- présentation du dispositif de la formation des formateurs à la méthode CEFE ;
- conception épistémologique et méthodologique interprétativiste (Avenier, 2012) de l'évaluation de cette formation

- et analyse et discussion des résultats de cette formation par rapport au contexte d'accueil, son appropriation par les enseignants et par rapport aux besoins des étudiants.

2. Présentation du dispositif de la formation des formateurs CEFE

Cerner ce dispositif c'est définir ce qu'est l'approche CEFE, identifier les parties prenantes impliquées dans ce transfert, pointer l'objet de ce dernier et mettre en évidence les méthodes pédagogiques et les outils didactiques qui lui sont liés.

2.1. L'approche CEFE : apprentissage par l'action

« *L'approche CEFE (Competency based Economies through Formation of Enterprise) est fondée sur des expériences structurées où les apprenants jouent un rôle actif dans les simulations et les exercices* » (Curriculum, version 2004). Le séminaire complet « CEFE », l'un des sept produits offerts par l'approche «CEFE»¹, est l'objet du présent transfert.

2.2. Parties prenantes de ce transfert

Le bailleur de fonds est l'Union Européenne. La partie formation est assurée par la GTZ, maître d'ouvrage, via trois experts internationaux : un responsable de formation et deux facilitateurs internationaux. Concernant la logistique, elle est financée et assurée par l'ANAPEC, maître d'œuvre de ce projet. Deux personnes ressources de l'ANAPEC de Casablanca en assumaient la responsabilité. L'Université est un tiers bénéficiaire de ce partenariat.

2.3. Etablissements universitaires bénéficiaires de ce transfert

Ont poursuivi la formation CEFE 19 participants : 15 enseignants chercheurs issus de l'Enseignement Sciences et Techniques et quatre cadres de l'ANAPEC appartenant aux 13 établissements suivants :

- Faculté des Sciences et Techniques-Mohammedia (un participant) ;
- FST Beni Mellal (un participant) ;
- FST Settat (deux participants) ;
- FST Fès (deux participants) ;
- Faculté des Sciences Ben M'sik (un participant) ;
- Ecole Supérieure de Technologie de Safi (deux participants) ;
- Institut Technologique Appliquée de Fquih Ben Saleh (deux participants) ;
- Ecole Supérieure Internationale de Gestion de Fès (un participant) ;
- Institut Prince Sidi Mohammed (un participant) ;
- IRTSEF de Kenitra (deux participants) ;
- ANAPEC/Safi/ Kenitra/ Fès (quatre participants).

Cette formation résidentielle a duré trois semaines à temps plein : du 28 juin au 9 juillet 2004 et du 19 au 23 juillet 2004 (105 heures). Elle s'est déroulée à l'hôtel ZIAIDA à Benslimane, au Maroc.

2.4. Objet du transfert CEFE : Compétences pédagogiques et entrepreneuriales

La formation CEFE est effectuée selon le critère d'isomorphisme avancé par De Ketele. Ce critère stipule « *qu'il est important que la formation des enseignants ne reste pas cantonnée dans des modes expositifs ou même de partage de pratiques. Ils doivent eux aussi mettre la main à la pâte, se former de manière plus active. L'enseignant crée une expérience*

1 - L'approche «CEFE» offre sept produits en fonction des besoins des groupes cibles : Le séminaire complet CEFE, Programme pour la Consolidation des Entreprises (PROCESS), Modules de Management d'Entreprises (MOMENT), Ateliers d'Appréciation (AA), Formation des Facilitateurs (FdF), Curriculum Compétences Entrepreneuriales (CCE), Le séminaire «CEFE» pour analphabètes.

ou une situation semblable à la situation réelle pour que les participants puissent acquérir les connaissances relatives au sujet étudié. La réalité est reproduite et les participants agissent comme si la situation est réelle » (Verzat et Benoît, 2011). La formation CEFÉ consiste donc à faire vivre aux apprenants des animations de séminaires et de montage d'un plan d'affaire proches de celles qu'ils devraient faire vivre à leurs propres étudiants. Elle est organisée autour de séminaires de travail et de réflexion où il y a moins de discours et un maximum d'activités effectuées individuellement et en groupe.

2.4.1. Mise de l'apprenant en situation de « facilitateur »

Organisé en deux sessions, cette mise en situation a duré 4 jours. La première, appelée « Micro-lab.1 », est une initiation à la facilitation. Elle est préparée et présentée en équipe constituée, spontanément, sur la base des affinités que les apprenants ont tissées au démarrage de la formation. La seconde session, désignée par « Micro-lab. 2 », est un perfectionnement de la première. Elle est accomplie en équipe régionale : les enseignants-chercheurs et les cadres de l'ANAPEC qui seront amenés à coopérer au niveau de leur région.

Sous la supervision des facilitateurs commence alors le travail de préparation lié à l'animation des séminaires. Au sein de chaque équipe, les apprenants se répartissent les actions et le temps d'animation ; et, ce, conformément aux consignes de la fiche technique de l'activité extraite du curriculum CEFÉ (version 2004). L'animation dure une heure et demie. Le thème est introduit par un « PES » (Porte-parole, Evaluation Stimulant). Le porte-parole démarre la séquence par une rétrospective sur la journée précédente en résumant en cinq minutes des enseignements tirés et en commentant, à l'aide d'un tableau, les résultats de l'évaluation faite par les apprenants. Il enchaîne par un stimulant, action qui sert à introduire de façon ludique l'exercice qui va suivre. Cette action dure 20 minutes. La séquence "1" dure environ 30 minutes, la séquence 2 dure environ 25 minutes. 15 minutes sont consacrées à la synthèse. La discussion de l'animation dure une heure et demie. Le choix des supports pédagogiques et l'ordre de passage des équipes est le résultat d'un tirage au sort effectué par une « *main innocente* » : l'un des apprenants choisi au hasard.

Le déroulement de l'animation est filmé par le facilitateur non-superviseur de la séance. Sa visualisation fait l'objet de feedback des apprenants- animateurs eux-mêmes, des autres apprenants et des facilitateurs. Les apprenants-animateurs commencent par s'auto-évaluer : dire leurs propres impressions, exprimer comment ils ont vécu l'animation. Le facilitateur visualise l'animation pour leur renvoyer l'image de leur comportement. Il interrompt cette visualisation de temps en temps pour permettre les commentaires des autres apprenants. Ces derniers jouent le rôle du miroir des premiers, analysent, émettent leurs remarques sur la présentation de leurs collègues à partir d'un ensemble de critères retraçant le profil de l'animateur. Cette interaction met en évidence l'écart entre le comportement que l'apprenant produit et le modèle qu'il aura à intérioriser. Enfin, les facilitateurs synthétisent les observations, d'abord, sous forme de points positifs, ensuite, de points à améliorer et recommandent des conseils techniques pour que les apprenants poursuivent leur apprentissage en facilitation.

2.4.2. Mise de l'apprenant en situation de « l'entrepreneur »

L'autonomie des apprenants est postulée au départ, ils sont présumés acteurs de la réalisation de leur projet et de leurs démarches de création d'entreprise. En effet, les facilitateurs ont mis en évidence, via les séminaires CEFÉ, les étapes de la méthodologie du montage d'un projet de création d'entreprise, à savoir le bilan des compétences de l'entrepreneur et l'élaboration de trois types d'étude de préfaisabilité: commerciale, technique et financière. Cet apprentissage s'étale sur 8 jours. La présentation de ces projets devant un jury dure une demi-journée.

La conception du projet a débuté la deuxième semaine de formation. Après avoir constitué des équipes et choisi des idées de projet de création d'entreprise, les apprenants sont supposés commencer à travailler sur leur projet à partir des exercices des séminaires ayant eu lieu durant la première semaine de formation. Ils sont sensés recueillir les informations nécessaires à l'évaluation de la préfaisabilité des projets. La stratégie d'élaboration du projet est à définir lors de la troisième semaine. Quant à sa finalisation, elle est programmée pour la quatrième semaine. Sous la supervision des facilitateurs, elle dure trois demi-journées.

La présentation de ces projets devant un jury dure une demi-journée. Les équipes-projet présentent les plans d'affaires de leurs projets sur trois feuilles de la taille d'un papier chevalet qu'ils ont collées sur un tableau méta-plan. La première concerne l'étude de préfaisabilité commerciale ; la deuxième illustre la préfaisabilité technique et la troisième est liée à l'étude de préfaisabilité financière. Ils ont 20 minutes pour convaincre les évaluateurs de la viabilité de leur projet. En réponse aux questions du jury, ils disposent de 10 minutes supplémentaires pour défendre leur projet et apporter des compléments d'information. L'animation ainsi que la discussion ne dépasse pas une demi-heure.

2.4.3. Méthodes pédagogiques et supports didactiques

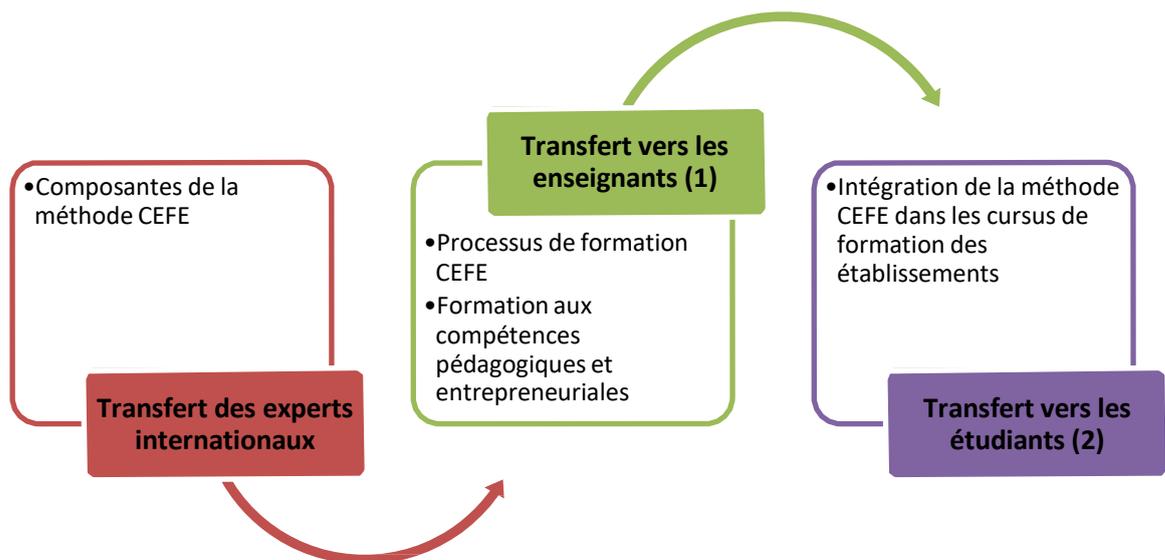
Les méthodes pédagogiques utilisées sont : le travail en groupe, les jeux de simulation, les jeux de rôle, l'étude de cas, le brainstorming (Mucchielli, 1968 ; Carrier, 2009).

- Le travail en équipe, dont la composition répond à des critères relatifs à l'exercice à effectuer, a pour vocation de produire un résultat précis, pendant un temps limité.
- Les jeux de simulation sont une sorte de jeu de rôles pendant laquelle les apprenants ont l'occasion de jouer le rôle de facilitateur et de l'entrepreneur.
- Faire du jeu de rôle, c'est faire comme si l'apprenant est dans la réalité, il vit des situations entrepreneuriales : entreprendre, décider, négocier, communiquer, évaluer, etc.
- Utilisée au sein du travail en équipe, l'étude de cas permet aux apprenants de rechercher la problématique du cas par l'effet des interactions entre les membres de l'équipe.
- Le brainstorming, au sein du groupe restreint ou plénier fait émerger de nouvelles idées via la friction des opinions sans émettre de jugement de valeur.

Quant aux supports didactiques, ils sont constitués, d'une part, par les Carte- métaplan, le tableau-métaplan, le tableau chevalet qui permettent la retranscription de la production du savoir, la visualisation des résultats des actions et la discussion de ces résultats. D'autre part, le rétroprojecteur, rarement utilisé, sert à faire de brefs exposés. Avec la camera, les facilitateurs prenaient de temps en temps des photos des exercices ; ils ont par exemple filmé l'animation de certains séminaires en vue de leur analyse et discussion avec les apprenants. Des supports et des instructions sont remis aux apprenants. Cette infrastructure est estimée à environ 200 dhs par personne et par jour.

3. Conception épistémologique et méthodologique interprétative

En référence à Bonniol et Vial (Bonniol et Vial, 1997, Vial 2009, 2013), nous définissons l'évaluation du transfert de la méthode CEFÉ vers les enseignants en tant que relation de sujet à sujet qui a pour objet l'interprétation de la valeur de ce qui a été fait par les experts et les enseignants en matière de transfert. Cela renvoie à deux types de transfert correspondant à deux dimensions du modèle de Kirkpatrick (Gilibert & Gillet, 2010) : apprentissage et transfert, qu'on peut schématiser ainsi :



L'évalué, l'enseignant, qui est le joint entre les experts et l'étudiant, bénéficie d'un apprentissage qu'il est censé transférer aux étudiants. L'évaluation de ce transfert, en tant que connaissance, s'élabore dans et par la relation qui s'instaure entre le sujet connaissant, l'évaluateur, et le sujet objet de connaissance, l'enseignant. Cette connaissance, constructible, est fondée sur une logique subjective puisque l'enseignant ne saurait être considéré comme une chose sans être de fait dépouillé de sa spécificité (Vial, 2009). D'où l'importance de préciser qu'il ne s'agit pas d'une évaluation-mesure approchant la question des résultats de ce transfert ; mais d'une problématisation des processus permettant l'atteinte ou non de ces résultats ; qu'il ne s'agit pas non plus d'une évaluation-gestion approchant la question des procédures permettant la professionnalisation des enseignants. Il est plutôt question d'une problématisation de cette professionnalisation par rapport aux besoins de formation des étudiants. Problématiser alors le sens de ce transfert, c'est centrer son évaluation sur les processus du transfert et sa relation aux enseignants. Spécifions que le questionnement du sens de ce transfert s'effectue à travers le soupçon et non le doute (Vial, 2009). Autrement dit, le questionnement n'est pas l'interprétation d'un sens préétabli fondé sur le doute, d'un sens déjà là (Atlan, 1997), sens à dévoiler ; mais l'interprétation en tant que problématisation d'un sens fondé sur le soupçon qui va de pair avec les vertus de l'incertitude (Vial, 2009).

Ce qui est connaissable, ce qui est évalué, c'est d'abord l'expérience effectuée dans le cadre d'une recherche-action menée en 2004² par le premier auteur. Cette élaboration s'est enrichie de l'interrogation des 18 bénéficiaires du transfert de la formation CEFE, deux ans après la formation, en 2006. L'objectif est de saisir les significations qu'ils donnent à ce transfert. L'évaluation est à appréhender par des critères que nous avons conçus (Fayolle, 2008). Chaque critère est saisi par des indices permettant son interprétation via un recueil d'information qui lui est approprié.

3.1 Transfert « 1 » des experts internationaux vers les enseignants : compétences pédagogiques et entrepreneuriales

L'évaluation de l'apprentissage pédagogique est esquissée à travers quatre critères.

² - Cette expérience a fait l'objet de rédaction d'un récit détaillé dont sont extraits deux compte-rendu, l'un est remis à la Présidence de l'Université Hassan II-Mohammedia et le second à l'ANAPEC de Casablanca.

Le premier concerne les préconceptions des apprenants par rapport à l'entrepreneuriat (Bécharde et Grégoire, 2009 ; Verzat, 2011 ; Toutain, 2011) qui peuvent constituer un levier ou un obstacle à l'apprentissage. Ses indices d'interprétation sont : les attentes des apprenants relatives à la formation, leur engagement dans la formation et leurs intentions quant à la suite à donner à cette formation. Les sources d'information sont l'expression des attentes de la formation au démarrage de celle-ci et trois exercices d'enrôlement auxquels les facilitateurs ont eu recours pour préparer l'environnement d'apprentissage.

Le deuxième critère vise l'apprentissage des méthodes pédagogiques. Ses indices d'interprétation sont : la maîtrise du contenu de l'exercice, la maîtrise du temps de son animation, l'interaction avec les apprenants, la cohérence du fil conducteur de l'animation, l'atteinte des objectifs pédagogiques de l'exercice. Les sources d'information sont constituées par l'observation de l'animation de l'exercice, l'auto-évaluation de l'animateur, le feedback des apprenants et celui des facilitateurs.

Le troisième critère renvoie à l'apprentissage de l'animation des séminaires CEFÉ, en équipe, puisque les enseignants chercheurs sont appelés à animer la formation, au niveau régional, en collaboration avec des cadres de l'ANAPEC. Les indices d'interprétation³ décrivent le comportement du co-facilitateur qu'on peut appréhender, en premier lieu, à travers l'interaction avec les apprenants. La maîtrise du contenu, du temps de l'animation de la séquence et des outils pédagogiques, constitue le deuxième indice. La cohérence du fil conducteur de l'animation en est le troisième. L'atteinte des objectifs pédagogiques de la séquence est le quatrième indice. La complémentarité entre les co-animateurs, qui décèle la qualité de la coordination en équipe, en est le dernier. Les informations relatives à ces critères découlent de l'observation de l'animation effectuée par les apprenants, de la visualisation des deux séminaires « initiation » et « perfectionnement » ; de l'auto-évaluation des animateurs des séminaires ; du feedback des apprenants-observateurs de ces animations et de celui des facilitateurs par rapport à un profil préétabli d'un animateur.

Le dernier critère concerne l'accompagnement pédagogique des apprenants tout au long de la formation. Les sources d'information proviennent de l'observation du déroulement de la formation, de l'évaluation finale de la formation et des entretiens effectués avec les facilitateurs et les apprenants.

Quant à l'évaluation de l'apprentissage entrepreneurial, elle est saisie à travers cinq critères.

Le premier est l'identification qu'effectue l'apprenant de son profil entrepreneurial. Trois types de bilan en constituent les indices d'interprétation : personnel, professionnel et financier. Les sources d'information proviennent de l'observation liée à l'animation des exercices pédagogiques accomplis par les apprenants, de l'auto-évaluation des apprenants-animateurs, du feedback des autres apprenants et de celui des facilitateurs.

Le deuxième critère renvoie à l'évaluation que le jury a faite de la conception d'un projet de création d'entreprise effectuée par les apprenants en équipe. Ses indices d'interprétation sont au nombre de trois. Le premier cible la maîtrise des concepts du plan d'affaires. Le deuxième vise, d'un côté, la notation de l'élaboration des trois études de

³ - L'évaluation de cet apprentissage se réfère à deux types de fiche. La première, intitulée « suis-je facilitateur ? », est adressée aux apprenants qui ont animé la séance pour qu'ils puissent s'auto-évaluer³. Ses indices de mesure sont au nombre de 3 (*Impression générale, contenu, présentation et compétence*), à mesurer sur une échelle de 3 (*Excellent, bon, a besoin de changer*) en émettant un commentaire. La seconde fiche³, appelée « feedback », est adressée aux observateurs. Ses indices d'évaluation sont au nombre de 30 dont 15 sont positifs et les 15 autres négatifs, indices mesurables sur une échelle allant de 1 à 7.

préfabriabilité ; et de l'autre, le classement de ces plan d'affaire par ordre de mérite⁴. Les sources d'information émanent de la soutenance des projets de création d'entreprise et de la consultation de leurs supports de présentation.

Le troisième critère met l'accent sur le degré de coopération en équipe mixte régionale. Ses indices d'interprétation sont : la répartition des tâches entre les apprenants, la stratégie de présentation du projet, la capacité d'argumenter ce dernier. Les informations sont collectées à partir de la préparation des projets, la présentation orale de ces derniers devant le jury et de l'auto-évaluation faite par les équipes-projets devant ce jury.

Le quatrième critère vise la pertinence du contenu du plan d'affaire. Son indice d'interprétation est le lien entre les exercices effectués tout au long de la formation et les composantes du plan d'affaire. Les sources d'information sont : les supports du plan d'affaire, le Curriculum CEFÉ (version 2004) et des recherches bibliographiques récentes concernant la conception de business plan.

Le dernier critère est le mode d'accompagnement entrepreneurial dont ont bénéficié les équipes-projet dans ce travail de conception : guidage, expertise ou maïeutique (Paul, 2004, Vial et Capparos-Menacci, 2007). L'indice d'interprétation est le degré d'autonomie des apprenants dans cette conception (Barel et Mitanchey, 1990). Les sources d'information relèvent de notre propre expérience de conception de projet de création d'entreprise et des entretiens effectués avec les quatre autres équipes-projet.

3.2. Transfert « 2 » des enseignants vers les étudiants : apprentissage pédagogique et entrepreneurial

Il renvoie à trois critères.

Le premier cherche à vérifier si le contexte de l'établissement est favorable à l'intégration de la méthode CEFÉ dans ses cursus de formation. Ses indices d'interprétation sont au nombre de cinq. Le premier identifie la place que l'établissement réserve à l'entrepreneuriat dans sa stratégie d'enseignement. Le deuxième pointe le positionnement de la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre dans le parcours fondamental ou professionnel de l'étudiant : en licence, en master, en cycle ingénieur ou en doctorat. Le troisième est lié à l'effectif à prendre en charge et le nombre d'heures conféré à cet enseignement. Le quatrième concerne le mode de financement de l'infrastructure de la formation. Le dernier indice est illustré par l'implication des opérateurs socio-économiques étant donné qu'il s'agit d'un travail sur des idées de création d'entreprise relatives aux besoins de la Région. Les sources d'information proviennent du déroulement de la formation et du questionnement différé des apprenants.

Le deuxième critère vise l'intégration de la méthode CEFÉ dans les cursus de formation de l'établissement ; et, ce, en partenariat avec l'ANAPEC. Ses indices d'interprétation sont au nombre de quatre. Le premier cible l'expérimentation de la méthode CEFÉ dans l'établissement de l'enseignant. Le deuxième concerne l'implication de l'établissement dans cette expérimentation. Le troisième est lié à l'implication des cadres de l'ANAPEC dans cette expérimentation. Le dernier indice est la définition d'un projet de collaboration entre l'établissement et l'ANAPEC permettant la pérennisation de ce partenariat. Les sources d'information découlent, d'une part, de l'interrogation différée des

⁴ - L'évaluation est faite sur la base des éléments suivants : l'étude du marché est notée sur 30 (Demande, Offre, Stratégie, Perspectives), elle représente la moitié de la note afin de montrer aux apprenants l'importance de la commercialisation du produit ; l'étude technique est notée sur 15 (Local, Aménagement, Equipement, Personnel, Plan de réalisation) ; l'étude financière est notée sur 15 (Schéma d'investissement, Schéma de financement, Compte d'exploitation).

enseignants ; et d'autre part, de l'interrogation de 13 cadres de l'ANAPEC ayant fait partie de la première promotion de formation à la méthode CEFE.

Le dernier critère concerne la compatibilité entre la méthode CEFE et le cahier des normes pédagogiques universitaires marocaines (CNPM). Ses indices d'interprétation sont constitués de ces mêmes normes que nous regroupons en quatre volets. Le premier est l'objectif à conférer à la formation CEFE : sensibiliser à l'esprit d'entreprendre ou à l'esprit de création d'entreprise (Danjou, 2005 ; Storhayne 2012). Le deuxième, qui dépend du précédent, vise le choix des compétences à faire acquérir à l'apprenant, à savoir des compétences transversales, relatives au profil de l'entrepreneur ; ou des compétences spécifiques à la création d'entreprise, des compétences disciplinaires. Le troisième cible le contenu théorique et/ou pratique de cette formation. Le dernier indice est lié au recours aux méthodes pédagogiques, aux outils didactiques, au choix du mode d'évaluation de l'apprentissage des étudiants. Les sources d'information liées à ces indices proviennent du CNPM, du curriculum CEFE, du déroulement de l'expérience et du questionnement différé des apprenants.

4. Résultats de l'évaluation du transfert de la méthode CEFE: Analyse et discussion

Il ressort de cette évaluation que la plupart des apprenants reconnaissent avoir acquis des compétences pédagogiques mais perçoivent le contenu de la formation inapproprié à l'enseignement supérieur ; et que peu d'entre eux ont transféré cette méthode dans leur pratique d'enseignant.

4.1. Acquisition des compétences pédagogiques et entrepreneuriales

Cet apprentissage se donne comme un processus d'acquisition des compétences pédagogiques et entrepreneuriales (Genthon, 1996). Il vise à inscrire chez les apprenants des savoir-faire et des gestes pédagogiques et entrepreneuriaux normés, à reproduire. Les activités qui en sont le support sont construites autour de l'identification du profil de l'entrepreneur (qui est l'entrepreneur ?) et de ses actions (que fait l'entrepreneur ?) (Janssen, 2009). D'un côté, bien que la plupart des apprenants aient peu d'acquis en pédagogie active, ils se sont approprié l'apprentissage pédagogique qu'ils jugent pertinent. De l'autre, le contenu entrepreneurial leur paraît factice par rapport à une cible universitaire même si la majorité d'entre eux n'a pas d'acquis en économie, en gestion et/ou en entrepreneuriat.

4.1.1. Apprentissage pédagogique perçu pertinent par les apprenants

Les apprenants ont émis des préconceptions favorables à l'apprentissage à travers les exercices préliminaires de la formation, l'expression de leurs attentes par rapport à la formation, la création d'entreprise, l'entrepreneuriat et à la méthode "CEFE". De plus, il est à noter qu'ils se sont engagés dans la formation en s'impliquant dans l'accomplissement de toutes les actions qui lui sont liées. Un seul désistement a été enregistré, celui d'un enseignant chercheur qui a été nommé doyen d'une Faculté.

Selon le témoignage des apprenants, la pédagogie active est une valeur ajoutée à leur pratique d'enseignant en général. Cela rejoint parfaitement le témoignage émis par El Mili (2008), Nkhili (2008) et Djebara (2012) concernant la pertinence de cette pédagogie. En effet, elle a propulsé les apprenants, dans une certaine mesure, dans la réalité de l'entrepreneur pour les exercer à vivre des situations de créateur d'entreprise par simulation, projection ou analyse des rôles de dirigeant, de vendeur, d'acheteur, de fournisseur, de client, de salarié, etc. Cet apprentissage, effectué à la fois par l'action et par l'observation (Balleux, 2000), a créé une attitude active chez les apprenants. Ceux qui mettent en scène une situation ont l'occasion de se mettre à la place de l'autre qu'il soit dirigeant, client, ou fournisseur, etc., pour voir de sa place et avec ses propres yeux ce qu'il peut justement voir et ressentir. Ceux qui observent jouent le rôle de miroir de ceux qui mettent en scène, ils font remarquer et découvrir à leurs

collègues des attitudes personnelles, qui semblent aux yeux de ces derniers, étrangères à leur comportement.

Le travail en groupe s'est effectué au niveau du groupe plénier et de l'équipe restreinte. Le premier a permis d'agir sur le comportement des apprenants via les interactions entre eux, et avec les facilitateurs. L'évaluation quotidienne, à mi-parcours et finale de la formation et les synthèses des séquences de formation en ont constitué les supports principaux. Les évaluations permettent aux facilitateurs de s'assurer en permanence du degré d'atteinte des objectifs de la formation afin de procéder aux ajustements nécessaires. Lors des synthèses, les facilitateurs amènent progressivement les apprenants vers l'élaboration d'une vision commune de la situation discutée, des enseignements à tirer de cette situation. L'objectif est de pointer la compétence à acquérir définie dans le cadre de la formation ; et d'inciter, en conséquence, les apprenants à modifier leur comportement.

Tandis que le travail en équipe, il aide les apprenants à produire un résultat issu d'une activité d'application ou d'une activité de découverte. Les principaux supports en sont : les équipes-séminaires et les équipes-projet. Les apprenants s'expriment plus facilement en équipe que devant le groupe plénier et en l'absence des facilitateurs. C'est l'activité qui a contribué le plus à développer leur autonomie et leur créativité.

Les jeux de simulation ont constitué des occasions où les apprenants ont, d'une part, simulé le rôle du facilitateur dans l'animation des séminaires en essayant de reproduire les attitudes du « facilitateur modèle CEFÉ », attitudes qu'ils doivent acquérir à l'issue de la formation en vue de la reproduire auprès des étudiants. De l'autre, lors de la conception des projets, les apprenants ont simulé le rôle de l'entrepreneur via le montage du projet ; et, ce, en trois études de préfaisabilité : commerciale, technique, financière. L'étude de préfaisabilité commerciale est l'étape la plus importante dans la conception d'un projet. En effet, s'il n'y a pas de marché qui suit, le projet ne peut réussir. La première action à mener par l'entrepreneur est donc de s'assurer que son produit sera acheté. En ce qui concerne l'étude de préfaisabilité technique, l'entrepreneur doit vérifier si ce projet est techniquement réalisable. Autrement dit, il doit s'assurer de la disponibilité des moyens nécessaires à la production. Quant à l'étude de préfaisabilité financière, elle renvoie à l'estimation des moyens financiers nécessaires à la réalisation du projet tels que les besoins en fonds de roulement et ceux en investissement. Cette simulation leur permet de chiffrer le projet, de le présenter et de le défendre devant des évaluateurs qui eux aussi ont simulé le rôle des banquiers.

Les jeux de rôle projettent les apprenants dans la réalité de l'entrepreneur pour les entraîner à vivre des situations de créateur d'entreprise par simulation des rôles : dirigeant, vendeur, acheteur, fournisseur, client, salarié, observateur, et acquérir ainsi des savoir-faire, etc. Cette méthode a permis aux apprenants de prendre conscience de ce qui distancie leur propre comportement du comportement souhaité. Cela génère une certaine compréhension de soi, une meilleure perception d'autrui, de soi en situation et en relation avec l'autre ; et les a progressivement aidé à se remettre en question afin de se placer dans la situation de l'entrepreneur en vue d'accompagner les étudiants.

L'étude de cas a conduit les apprenants à stimuler leur capacité de communiquer et de coopérer puisque l'analyse du cas a fait interagir leur point de vue avec les membres de leur équipe ; se projeter dans le cas les amenés à s'interroger sur leur profil entrepreneurial à travers celui de l'entrepreneur en vue de le modifier. Parmi les exercices qui ont servi de support à cette méthode celui de « Haj Omar ». Ce cas retrace, d'une part, un profil d'entrepreneur ambitieux, ayant le goût du risque, l'esprit d'initiative, la capacité d'épargne, de fixer des objectifs et de se projeter dans l'avenir, etc. ; d'autres part, il met en évidence les difficultés de la création d'entreprise telle que chercher l'information, convaincre un banquier, monter un projet, etc.

La méthode du brainstorming a été utilisée soit en grand groupe, l'activité est alors animée par les facilitateurs, soit en équipe dans le cadre de réalisation des exercices. L'exercice sur "l'épargne" est un exemple réalisé en groupe plénier. Cet exercice a consisté à interroger les apprenants sur leur rapport avec l'argent et plus précisément sur leur aptitude à épargner : *Quel type de compte avez-vous à la banque ? Compte courant, compte épargne ? Quelles sont les modalités d'épargne que vous connaissez ? Compte d'épargne pour la scolarité des enfants, épargne retraite, épargne à vue, épargne logement, assurance-vie ? A quoi sert chaque modalité d'épargne ? Faire face au futur ? Sécurité ? Faire des prévisions ? Investir ? Réaliser des projets ? Faire face à l'imprévu ? etc.* A travers cet échange, certains apprenants ont exprimé la nécessité d'épargner, d'autres ont souligné la difficulté de le faire ; quant aux troisièmes, ils ont exprimé l'inutilité de l'épargne. La discussion a évolué du comportement financier personnel vers le comportement financier de l'entrepreneur. Les apprenants se sont posé les mêmes questions : *l'intérêt de l'épargne pour l'entrepreneur ? A quoi sert l'épargne pour l'entreprise ? Faire face au futur ? Sécurité ? Investir ? Faire face à l'imprévu ? Créer une entreprise ? Constituer un autofinancement ? Développer son entreprise ? Etc.* Ce remue-méninges a interpellé les apprenants sur leurs façons d'investir, a contribué à interroger leur cadre de référence financier et à s'ouvrir sur d'autres façons d'agir. L'objectif est d'inciter voire de persuader l'entrepreneur à constituer une épargne, apport financier personnel qu'il va investir dans la création de son entreprise. Cet exercice dénote une exploration des idées, leur structuration et une synthèse conforme aux objectifs de l'exercice.

Comme la majorité des apprenants n'utilise pas les méthodes de la pédagogie active dans sa pratique d'enseignant, ils ont eu du mal à les manier. Certes, une nette évolution est à remarquer d'un « micro lab. » à l'autre, mais les apprenants ont eu des difficultés pour s'approprier le rôle du co-facilitateur.

La visualisation des animations était l'occasion aussi de souligner avec récurrence l'écart entre la pratique d'un enseignant qui transmet le savoir et d'un facilitateur qui est censé le faire émerger. Hantés par un esprit de compétition, les apprenants avaient des difficultés à coopérer en équipe (Go, 2007).

4.1.2. Apprentissage entrepreneurial peu approprié à une cible universitaire

Cet apprentissage comporte deux volets : la reconstitution de l'image de soi « entrepreneur », qui est l'assise de l'acte d'entreprendre (Danjou 2005), et la conception d'un plan d'affaire, qui est supposée en être l'illustration. Or, les apprenants avaient, d'une part, des difficultés à évaluer leur profil d'entrepreneur et à se positionner en tant qu'entrepreneur potentiel. D'autre part, leur conception rationaliste des plans d'affaire (Silberzahn, 2012) laisse entrevoir une élaboration de projet factice d'un point de vue conceptuel, processus et résultat.

Les membres du jury : le responsable de formation et un responsable de l'ANAPEC de Casablanca, qui ont joué « le rôle des banquiers », ont noté et classé les projets, conçus par les cinq équipes-projet, comme suit : « Sogilait » a décroché la note 39/60 ; "Résidence universitaire « Les Jasmins » et « Restaurant universitaire » ont eu la note ex éco 36/60 ; "Lavomatic SAIS" a obtenu la note 30/60 et "Housefish" a été classé dernier avec la note 29/60. Ils ont aussi émis des remarques quant à la qualité du montage de ces projets en focalisant sur la notion du profit et la promotion de l'entrepreneur homoéconomus.

Inscrite dans une logique de production de plan d'affaire et non dans « une mise en situation de projet » (Boutinet, 1990), la conception de ces plans d'affaire a particulièrement mis l'accent sur l'action au sens de production du savoir sous forme de chiffres ; et non de construction de ce savoir qui pourrait éventuellement justifier ces chiffres. Ces derniers, qui se veulent rassurants, neutres et objectifs, attestent en même temps de la superficialité du

montage des plans d'affaire. En effet, la conception de ces business plan s'est limitée à remplir des tableaux sur la base d'estimations hasardeuses, incitant les apprenants à chercher coûte que coûte la cohérence de ces chiffres au détriment de l'analyse des process commercial, technique et financier qui les justifient. Car la méconnaissance des paramètres de valorisation de ces process rend l'estimation financière irréaliste. Si intéressant soit-il, cet apprentissage est loin de permettre l'appropriation des concepts en entrepreneuriat, d'illustrer la réalité entrepreneuriale des étudiants et celle des projets qu'ils peuvent concevoir. Néanmoins, la conception de ces projets a le mérite de faire émerger une idée pertinente de projet de création d'entreprise, relative à un besoin lié à la Région, qui peut éventuellement faire l'objet d'un montage dans le cadre d'une création d'entreprise.

L'accompagnement des apprenants par les facilitateurs repose, paradoxalement, à la fois, sur l'autonomie des premiers et leur conformité au savoir CEFE (Barel et Mitanchey, 1990). Il a opéré sous forme de guidage (Vial et Capparos-Menacci, 2007) au niveau de la mise en forme des plans d'affaires et la préparation de leur communication à présenter devant le jury. Ce transfert entrepreneurial n'envisage pas la conception du plan d'affaire en tant que construit collectif même si cette sensibilisation est supposée être le résultat de l'implication de plusieurs acteurs de la Région, bien que la conception du projet de création d'entreprise soit effectuée en équipe, sur la base d'un besoin de développement régional. Aussi, l'action de l'équipe conceptrice du projet est envisagée simplement comme une réponse à une situation : conception d'un projet répondant à un besoin régional, mais non pas comme création, innovation et attribution du sens par les apprenants (Balleux, 2000).

4.2. Rupture du transfert des compétences pédagogiques et entrepreneuriales vers les étudiants

Les enseignants-chercheurs peuvent difficilement être entrepreneurs si la direction et la culture de l'établissement ne le sont pas (Surlémond et Kearney, 2009). L'adhésion des décideurs universitaires à ce projet de transfert s'est avérée légère bien qu'ils aient désigné des apprenants dans cette formation. Certes, l'ANAPEC a organisé, un atelier d'appréciation pour les informer sur la méthodologie à suivre afin d'introduire un curriculum "Entrepreneuriat" dans les cursus de formation de l'Université ; mais, rares sont ceux qui en ont donné une suite concrète. Elles se sont rétractées dès qu'il s'agit d'effectif réduit, de choix de salle fixe et/ou d'acquisition d'infrastructure. Cela soulève la question de ce que privilégie l'établissement : *sensibiliser à l'entrepreneuriat ou former des entrepreneurs* (Leger-Jarniou, 2009) ; « *l'enseignement sur l'entrepreneuriat ou par l'entrepreneuriat. C'est-à-dire en engageant les apprenants dans des expériences qui font sens pour eux et sont le plus près possible de la réalité du marché* ou leur assurer un apprentissage transmissif (Verzat, 2009). De plus, l'hostilité de la majorité des collègues à la nouveauté de cet enseignement interpelle, d'un côté, l'essence de l'académisme universitaire : former aux connaissances ou former aux compétences ; et de l'autre, elle interroge le conservatisme des enseignants.

En ce qui concerne, la revue du dispositif pédagogique de la méthode CEFE à la lumière du CNPM, elle fait dire à l'unanimité des apprenants que ce transfert nécessite des transformations majeures, notamment au niveau du contenu entrepreneurial.

Ce contenu, à visée pratique, stipule que les apprenants acquièrent les concepts relatifs à l'entrepreneuriat via des actions entrepreneuriales et l'expérience de conception du plan d'affaire. Or, la légèreté de cet apprentissage remet en question la maîtrise des concepts qui caractérise la formation universitaire. Se conformer au CNPM exige trois aspects pour concevoir un module ou un élément de module de formation : théorique, pratique et travail à effectuer par les étudiants hors cours.

Par ailleurs, déconnecté de la réalité universitaire, le contenu entrepreneurial semble convenir beaucoup plus aux demandeurs d'emploi ou du micro-crédit qu'à des jeunes universitaires. En

effet, ce n'est pas en se projetant dans la situation de "Haj Omar" (pâtissier) entrepreneur analphabète, ou en analysant la situation de Béchir qui a perdu son emploi et qui achète 7000 Dhs de tissu pour les revendre avec un bénéfice de 2000 Dhs, qu'on peut sensibiliser des étudiants à l'esprit d'entreprendre. Ce n'est pas non plus en s'appuyant sur des exercices qui font allusion aux besoins primaires «pâtisserie, tagine, etc. » qu'on peut provoquer le goût d'entreprendre chez les apprenants. Le modèle de l'entrepreneur sous-jacent à cette méthode risque donc de poser problème par rapport au modèle entrepreneurial auquel les étudiants s'identifient : modèle lié à la création d'entreprises innovantes ou de hautes technologies. De plus, loin d'illustrer la complexité de l'acte d'entreprendre et celle de l'entreprise en phase de création, ce contenu, au lieu d'amener les étudiants à construire une identité entrepreneuriale, risque de les conduire à élaborer une illusion entrepreneuriale.

Sachant que les notes constituent un moteur pour l'apprentissage des étudiants, l'évaluation de leurs acquis soulève des questions liées au choix du mode de cette évaluation et à l'implication des cadres de l'ANAPEC dans la notation des étudiants. En effet, le fait de proposer un projet de création d'entreprise aux étudiants et les mettre dans des situations créatives autonomes est incompatible avec un examen sur table dont l'objectif est le contrôle des connaissances. Par contre, la notation de la conception du projet en équipe semble parfaitement appropriée à l'évaluation des compétences développées par les étudiants à laquelle des cadres de l'ANAPEC peuvent être associés.

Si au démarrage de la formation les apprenants ont exprimé des préconceptions favorables à l'apprentissage CEFÉ, de retour à leur institution, la majorité d'entre eux a abandonné l'idée du transfert de cette méthode dans sa pratique d'enseignant. Aussi, la distance cognitive entre les cadres de l'ANAPEC et les enseignants ne les a probablement pas encouragés à entreprendre ensemble le projet d'expérimentation. Aucun cadre de l'ANAPEC ne s'y est d'ailleurs impliqué. Il n'y a pas eu en conséquence constitution de réseau de praticiens de la méthode CEFÉ. Seulement 3 sur 15 enseignants chercheurs l'ont expérimentée, et seuls, en 2004-2005. Le premier, ingénieur à l'Institut « Prince Sidi Mohammed », l'a testée dans le cadre d'un cours de gestion d'entreprise. Le second, Enseignant-Chercheur à la FST de Settat, l'a expérimentée, avec l'appui de son institution et de l'ANAPEC. Il a développé son propre programme de formation qu'il a intitulé développement des compétences entrepreneuriales (*DCE*) en introduisant des modifications mineures à la méthode CEFÉ. Quant au troisième, Enseignante Chercheure à la FST-Mohammedia, de sa propre initiative, a testé cette méthode dans le cadre d'un cours de gestion d'entreprise, auprès de deux maîtrises « II » en sciences et techniques. Cette expérimentation révèle que les étudiants n'accrochent que difficilement aux connaissances entrepreneuriales déconnectées de leur environnement culturel, de leur réalité d'apprenant, ou de celle liée à leur formation.

Conclusion

L'évaluation- problématisation montre que le transfert de la méthode CEFÉ veille sur la conformité des apprenants au savoir pédagogique et entrepreneurial CEFÉ au lieu de les mobiliser à ouvrir ce transfert sur la recherche du sens, sur la connaissance.

Or les savoirs aident celui qui les possède à donner du sens au monde, ils ne s'imposent pas pourtant aux autres. Un savoir n'a que le sens que l'individu lui donne (Vial 2009). Donc, *la logique de promotion des capacités de l'Autre, « essentielle dans le rapport de formation qui ne se réduit pas à la transmission d'un savoir-faire objectif et au formatage de l'extérieur d'un apprenant « passif » (Vial, p. 63, 2009), fait défaut au transfert de cette formation.*

En d'autres termes, transférer à l'Université marocaine des « best practices » en tant que savoir nu, relève d'une illusion. En revanche, se les approprier et/ou s'en inspirer doit d'abord faire l'objet de recherche et d'expérimentation à entreprendre à l'Université. En effet, Verzat

et Surlement (2011) estiment que « *la légitimité des programmes de formation à l'entrepreneuriat et l'innovation doit reposer sur des programmes et des méthodes pédagogiques éprouvées* » ; et Gasse (2011, p. 25) souligne, de son côté, que « *les formations les plus sérieuses et les plus crédibles en entrepreneuriat sont fondées sur des recherches, autant en ce qui concerne les contenus que les approches pédagogiques que les méthodologies* ».

Par ailleurs, Béchard et Grégoire (2009) évoquent l'influence du contexte sur l'internationalisation de ces transferts : « *malgré la globalisation des marchés et des économies, les systèmes nationaux d'éducation restent nettement différenciés, dans la mesure où ils captent chacun une part importante des caractéristiques politiques, économiques, culturelles et institutionnelles de leur pays d'accueil* ».

Toujours est-il que, l'état d'avancement de cette contribution peut fournir un cadre de questionnement aux décideurs universitaires quant à la décision d'intégration des bonnes pratiques en entrepreneuriat dans les cursus de formation universitaire ; et aux enseignants quant à leur appropriation de ces transferts.

Somme toute, l'évaluation-problématisation de la pratique du transfert de la méthode CEFÉ interpelle l'analyse des fondements épistémologiques de ce transfert. Cela fera l'objet d'une prochaine publication.

Bibliographie

Atlan H., *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Editions du Seuil, 1979.

Avenier M.-J., *Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique*, Chap.1 In *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion*, Gavard-Perret M.L., Gotteland D., Haon C., Jilibert A. Pearson France, 2012.

Avenier M.J., Schmitt C., *Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il à la recherche en entrepreneuriat ?*, 2007.

Balleux A., *Evolution de la notion d'apprentissage en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche*, *Revue de Sciences de l'éducation*, vol. 26, n°2, pp. 263-286, 2000.

Barel Y. & Mitanchey N., *Paradoxe de la pédagogie, pédagogie du paradoxe*, 1990.

Béchard J.-P., Grégoire D., *Archétypes, d'innovations pédagogiques dans l'enseignement de l'entrepreneuriat modèle et illustrations*. *Revue de l'entrepreneuriat* vol. 8, n°2, 2009.

Bonniol J.-J., Vial M., *Les modèles de l'évaluation, Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck Université, 1997.

Boutinet J.P., *Anthropologie du Projet*, Presses Universitaires de France, 1990.

Bouzaouache R., *Partenariats Pédagogiques Nord-Sud dans le domaine de l'entrepreneuriat : réflexion pour une approche innovante et durable*. Table ronde in 6^{ème} Congrès de l'Académie de L'Entrepreneuriat, *Entreprendre et innover dans une économie de la connaissance*, Sophia Antipolis, 2009.

Carrier C., *L'enseignement de l'entrepreneuriat : au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires*, *Revue de l'entrepreneuriat*, vol. 8, n2, 2009.

Danjou I., « *L'acte d'entreprendre où l'émergence du sujet* », Centre de Développement des Entreprises et de l'Entrepreneuriat, ESC Lille, *Cahiers de recherche n°05-01*, 2005.

Djebara, A., *La formation entrepreneuriale suivant la méthode CEFÉ", la capitalisation d'une expérience*. *Global Entrepreneurship Week*, Mostaganem, 2012.

El Mili T., *CEFÉ en Tunisie, une expérience à exploiter ! FORTI « Formation au Travail Indépendant »*, document électronique, 2008.

Fayolle A. *Quels indicateurs pour évaluer les effets des formations en entrepreneuriat ?*, in *Première conférence internationale « Culture Entrepreneuriale et création d'Entreprises »*, Monastir, Tunisie, 2008.

Gasse J-P. Un modèle de la démarche entrepreneuriale : le cas de l'Université Laval, *Entreprendre et innover*, n°11-12, 2011.

Genthon M., *Lectures plurielles de l'apprentissage en question, les cahiers de l'année 1996- Cahiers 5*, 1996.

Gilibert, D. & Gillet, I., *Revue des modèles en évaluation de formation, approches conceptuelles individuelles et sociales. Pratiques Psychologiques*, n°16, pp. 217-238, 2010.

Go N., *La Méthode naturelle de Freinet. Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM. Revue Pédagogie Freinet*, pp. 29-35, 2007.

Herbon D., *La formation à l'entrepreneuriat : une étude de cas des Philippines. L'actualité des services aux entreprises. Un produit d'information de la DGCID (MAE) n° 7*, 2003.

Janssen F., *Entreprendre. Une introduction à l'entrepreneuriat, Chapitres 1,2 et 3*, de Boeck, 2009.

Leger-Jarniou, *Apprendre à entreprendre : les clichés sont vivaces. Revue Expansion Entrepreneuriat. Dossier Mythes et réalités de l'entrepreneuriat*, n°1, 2009.

Mucchielli R., *La dynamique des groupes*, 12^{ème} Edition *Entreprise Moderne d'Édition*, 1968.

Nekhili A., *Les méthodes andragogiques de l'approche «CEFE» : un modèle à suivre. « La 1ère Conférence Internationale : « Culture Entrepreneuriale et Création d'Entreprises » ; organisé par l'Université de Sfax ; Monastir ; 25-28 Mars 2008.*

Paul, M., « *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique* », Paris, l'Harmattan, 2004.

Silberzahn, P., *L'effectuation, logique de pensée des entrepreneurs experts*, in *Entreprendre et innover*, p. (9-16), n°15, 2012.

Storhaye P. (2012). *Le plaisir d'entreprendre. Pour une entreprise humaine et innovante. Editions ems Management & Sociétés*, 2012.

Surlemont B., Kearney P., *Pédagogie et esprit d'entreprendre. Bruxelles, De Boeck*, (2009).

Toutain O., *Comment faciliter la mise en œuvre d'une pédagogie entreprenante ? L'enjeu de l'apprentissage expérientiel et de la métacognition dans l'éducation entrepreneuriale*, EM Lyon Business School, Centre Recherche en Entrepreneuriat, *Colloque_livre 2.indd Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, (2011),

Verzat C., *Esprit d'entreprendre es-tu là ? Mais de quoi parle-t-on ?*, *Revue Entreprendre & innover, Eduquer à l'entrepreneuriat : défis et pratiques d'aujourd'hui*, 2011.

Verzat C., Benoît R., *Esprit es-tu là ? Bilan d'une formation de formateurs sur la pédagogie de l'esprit d'entreprendre, Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements. Document électronique*, 2011.

Verzat C., *Université entrepreneuriale n'est pas oxymoron*, in *Revue Expansion Entrepreneuriat. Dossier Mythes et réalités de l'entrepreneuriat*, n°1, p. (27-34), 2009.

Vial M., *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils. 1^{ère} Edition de boeck*, 2013.

Vial M., *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts. 2^{ème} Edition de boeck*, 2009.

Vial M. et Capparas-Menacci N., *L'Accompagnement Professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, 1ère Edition de Boeck & Larcier, 2007.

Watkins D., *Best Practices & Pedagogical Methods in Entrepreneurship Education in Europe*". Education and culture, Socrates, 2006.