

---

## Actes de la deuxième conférence internationale sur la Francophonie économique

### *L'ENTREPRENEURIAT ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES ET DES FEMMES EN AFRIQUE FRANCOPHONE*

Université Mohammed V de Rabat, 2-4 mars 2020

---

## **L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES, UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE EFFICACE ET EFFICIENT POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT**

**Sara YASSINE**

*Université Hassan II, Casablanca, Maroc*  
[sr.yassine@gmail.com](mailto:sr.yassine@gmail.com), [sara.yassine@univh2c.ma](mailto:sara.yassine@univh2c.ma)

**Nour Eddine JALLAL**

*Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fès, Maroc*  
[nourjallal@yahoo.fr](mailto:nourjallal@yahoo.fr), [nour-eddine.jallal@usmba.ac.ma](mailto:nour-eddine.jallal@usmba.ac.ma)

**RÉSUMÉ** – Cet article met l'accent sur la relation qui existe entre la cognition et l'acte entrepreneurial. Il n'est plus à démontrer que l'expérience, le parcours de vie de chaque personne, de son entourage en relation avec des facteurs subjectives sont autant de facteurs qui peuvent, le cas échéant, influencer sa perception et conditionner son passage à l'acte entrepreneurial. Ce travail a pour finalité d'engager le débat à propos du paradigme de l'Approche par Compétences, comme une méthode efficace pour l'enseignement de l'entrepreneuriat sous une approche processuelle qui met en avant les représentations comme un élément focal de la construction des apprentissages.

**Mots clés** : Approche par compétence, processus entrepreneurial, cognition, représentations

Les idées et opinions exprimées dans les textes sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'OFE ou celles de ses partenaires. Aussi, les erreurs et lacunes subsistantes de même que les omissions relèvent de la seule responsabilité des auteurs.

## **INTRODUCTION**

La recherche en entrepreneuriat s'est beaucoup focalisée sur ce qui est mesurable au détriment de l'instrumentalisation des composantes de la « *boîte noire* », qui préfigurent derrière l'acte d'entreprendre. À vrai dire, les travaux en entrepreneuriat sont principalement dominés par des approches objectivistes. Cependant se sont les modes de pensée qui mènent à l'action entrepreneuriale et les variantes qui expliquent les composantes de l'acte d'entreprendre (Bernardes Rosa et Afonso Morales, 2012).

Ainsi, les approches de la psychologie et de la psychologie sociale sont des perspectives à exploiter pour la compréhension de l'acte entrepreneurial.

L'individu entrepreneur est un être social. Il est influencé par les facteurs extrinsèques de son environnement, notamment à travers son expérience, son entourage et son vécu. De ce fait, la cognition joue un point focal dans l'analyse de l'acte entrepreneurial.

Ainsi, l'enseignement ou la formation sont une composante parmi d'autres du système de socialisation de l'entrepreneuriat qui influencent la cognition de l'individu et ainsi l'acte d'entreprendre. Dans le même ordre d'idée, pour agir sur les représentations de l'individu dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, le débat nous oriente vers la conception des apprentissages. Cette dernière s'organise autour de deux points : Le premier est la structure du programme. Le second est les pédagogies d'enseignements (Schieb-Bienfait 2000). *Jean-Pierre Bechard et Denis Gregoire* (Bechard et Gregoire 2009) exposent la présence d'un débat autour des pédagogies adoptées par les établissements d'enseignement. Ces deux auteurs sont arrivés à la conclusion selon laquelle les innovations pédagogiques sont traitées, en grande partie, selon deux dimensions. La première sont les prérequis dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, de la nature « *ontologique* ». La seconde est l'ancrage contextuel d'une innovation pédagogique, de nature « *opérationnelle* ».

En d'autres termes, les modèles d'enseignement adoptés sont influencés par les connaissances des éducateurs, de leurs parcours, de leur sexe, du type de disciplines enseignées, des résultats de l'enseignement, du publics cibles, etc. De ce fait, répondre aux questions quoi ? Comment et pour quelles raisons s'avèrent indispensables pour comprendre les enjeux autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Pour répondre à ces questions le présent travail mettra l'accent, dans un premier temps, sur le rôle de la cognition dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Et, dans un deuxième temps, il est question d'expliquer le rôle de l'action de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce dernier permet à la fois d'agir sur la perception, la cognition, le comportement de l'individu et les expériences préalables à l'acte entrepreneurial. Dans un dernier temps, ce travail propose l'Approche par Compétences comme une approche pertinente de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agit d'une approche processuelle qui permet le transfert des apprentissages d'une manière progressive dans la logique de l'action.

### **1. Le rôle incontournable de la cognition pour l'enseignement de l'entrepreneuriat**

Depuis quelque temps l'utilisation de la psychologie et la psychologie sociale dans la recherche en entrepreneuriat a renforcé le lien entre le couple « *pensée/action* »<sup>1</sup> (Ren, 2012). L'utilisation de la dimension cognitive dans le renouvellement des connaissances sur l'entrepreneuriat est aujourd'hui reconnue par plusieurs chercheurs.

---

<sup>1</sup>“thinking/doing”

La cognition nous renvoie à la notion de représentation. Cette dernière permet à l'individu d'exprimer ses connaissances par le biais du réel expérimenté (Avenier et Schmitt 2010). Comme le confirme *Ernst Von Glasersfeld*, les représentations permettent à l'individu d'organiser le monde en faisant référence à son vécu et à son expérience (Von Glasersfeld 2001). Dans ce sens, le processus d'apprentissage de l'individu dépend à la fois de facteurs internes et d'autres externes. De ce fait, l'apprentissage n'est pas figé dans le temps, il est évolutif. Il est susceptible d'être construit et reconstruit en fonctions des expériences et de leurs contextes (Gomez Santos 2014, 106).

Dans le même ordre d'idée, *Albert David* explique que « *Seule une partie de cette réalité peut être raisonnablement considérée comme cible d'un projet d'action, le reste pouvant être considéré comme « donné ». La réalité peut être construite dans nos esprits, parce que nous n'en avons que des représentations ou parce que les différents acteurs la construisent ou aident à la construire* » (David 1999, 15). Dans ce sens, la réalité est « intermédiaire » (Gomez Santos 2014, 108). Autrement dit, l'entrepreneuriat peut être considéré comme un construit humain (Avenier et Schmitt 2010), un artefact « *ayant subi une transformation, d'origine humaine, susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées* ». Donc, l'entrepreneuriat peut être résumé aux représentations que donnent les individus aux situations confrontées.

En d'autres termes, les représentations de l'individu sont les interprétations que l'individu donne à son expérience. Ces représentations fondent le comportement humain, son action ainsi que sa pensée (Avenier et Schmitt 2010; Moigne 1994).

Ainsi, la représentation pourrait être une voie à emprunter pour traiter l'enseignement de l'entrepreneuriat et sa transmission. Cependant, traiter l'entrepreneuriat et son enseignement sous cet angle pourrait prétendre traiter l'entrepreneuriat sous l'angle d'une construction de la réalité. Toutefois, la revue de la littérature, notamment, celle relative aux paradigmes a montré que la réalité est représentée dans le cadre de considérations, à savoir une réalité extérieure ou une réalité construite collectivement (David 1999, 15).

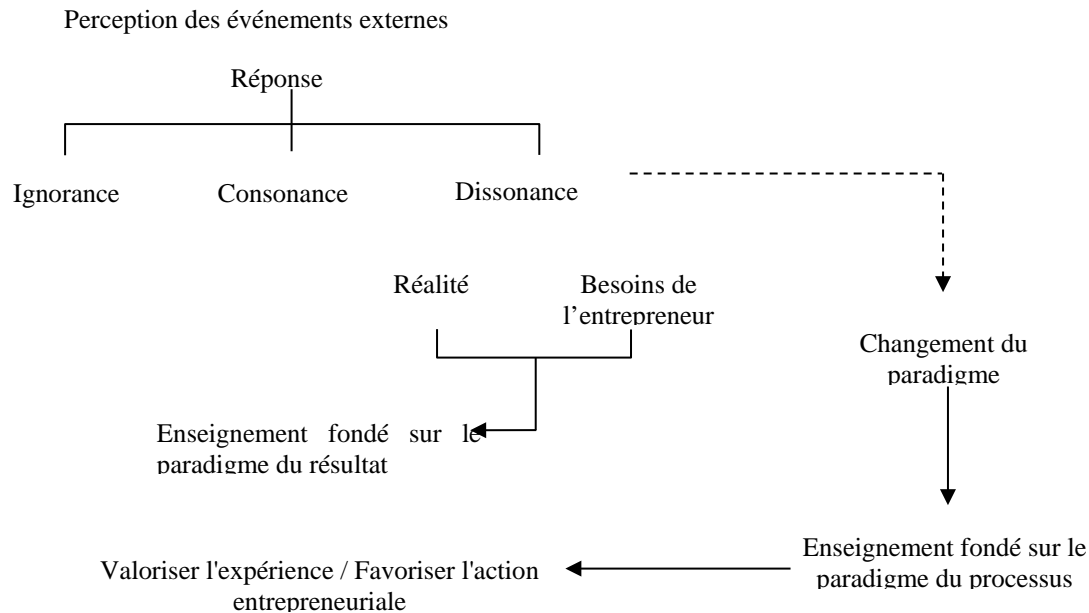
Ce qui permet d'avancer que l'enseignement de l'entrepreneuriat, à son tour, est traité de l'angle des caractéristiques de la personne ou de l'angle des actions qu'elle réalise (Gomez Santos 2014, 108). De ce fait, il existe un « gap » entre le monde intérieur de l'individu et son monde extérieur et qui influence la capacité du chercheur à se référer à ces deux réalités (Solotareff 2012, 129).

Il va sans dire que traiter l'enseignement de l'entrepreneuriat implique le changement de paradigme et ainsi se focaliser sur le « *mécanisme perceptif et cognitif qui transforme la réalité en représentation* » (Le Moigne 1990). Dans ce sens, la mission à attribuer à l'enseignement de l'entrepreneuriat est la modulation et la remise en cause des systèmes de représentation par le biais de l'assimilation de l'expérience (Piaget 1988).

Cependant, les approches communément utilisées en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat se focalisent en grande partie sur le résultat comme une finalité. Dans ce sens, le risque est de créer une dissonance cognitive entre la réalité expérimentée et les enseignements dispensés comme l'explique *Christophe Schmitt* (Schmitt 19-22 Septembre). À vrai dire, ces approches ont tendance à produire chez l'individu un contrôle de la situation et de l'avenir. En d'autres termes, ces approches peuvent donner lieu à une dissonance « *d'un côté entre la réalité perçue et la*

*simplification des outils disponibles pour aider à concevoir de nouvelles formes d'actions » (Gomez Santos 2014, 109).*

*Schéma 1 : Illustration de la dissonance cognitive du point de vue des établissements d'enseignement (Johnson 1988)*



Dans le même ordre d'idée, traiter l'entrepreneuriat et son enseignement sous le paradigme de résultat semble réducteur au regard de sa complexité. Ce paradigme paraît négliger la réalité vécue par l'individu entrepreneur. En effet, l'approche mécaniste de l'enseignement de l'entrepreneuriat, basée sur les résultats ouvre la voie vers le changement de paradigme qui permet d'élargir le champ de représentation de l'entrepreneuriat à partir de l'aval (résultat) vers l'amont (le processus) (Gomez Santos 2014, 109).

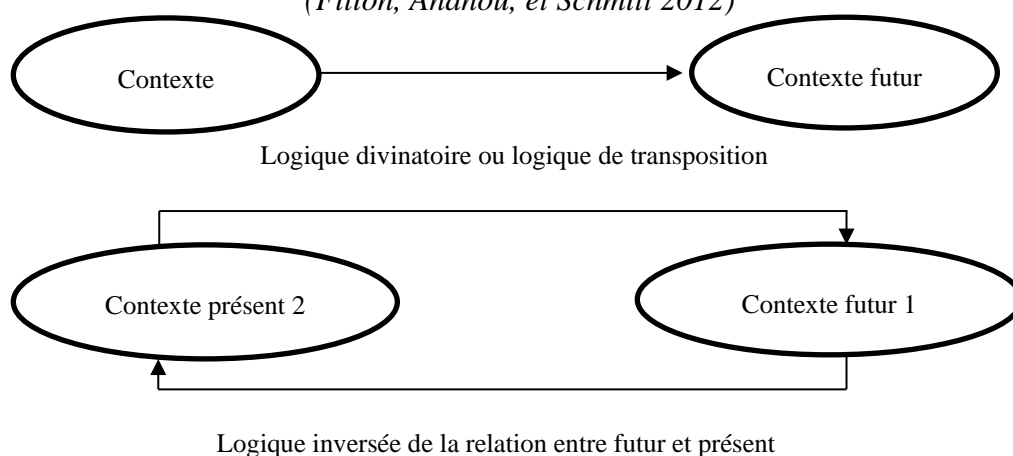
Il ne faut pas perdre de vue qu'en l'absence d'une définition claire du phénomène de l'entrepreneuriat et de sa complexité, les acteurs en enseignements de l'entrepreneuriat adoptent des programmes et des approches diversifiées. Ainsi, ces acteurs traitent l'entrepreneuriat sous plusieurs angles comme l'opportunité d'affaire, l'impulsion d'une organisation ou celui du processus, etc.

Dans ce sens, la définition de l'entrepreneuriat détermine l'approche de son enseignement. Toutefois, ces approches sont généralement des approches linéaires (Fourastié et Ferrier 1968). Ces dernières traitent généralement l'entrepreneuriat sous l'angle des activités réalisées par l'entrepreneur, en négligeant le facteur temporalité, alors qu'il s'agit d'un élément déterminant. En effet, ces approches font appel à des outils et à des techniques qui permettent de rassembler et de synthétiser l'information, d'affecter des ressources, et d'arrêter des actions concrètes (Fayolle, Lassar-Clerc, et Tounés 2009). Ainsi, ce caractère linéaire tend à négliger la complexité du processus (Sarasvathy 2001) et les facteurs d'incertitude non mesurables qui le caractérisent (Read et al. 2009).

Dans cette logique, l'enseignement de l'entrepreneuriat s'insère dans le cadre de deux perceptions. La première est divinatoire qui aspire à une conviction selon laquelle nous sommes persuadés maîtriser le futur. La deuxième est une logique de transposition des situations présentes ou du passé vers le futur. (Hatem 1993)

En d'autres termes, ces approches négligent la relation entre le présent et le futur dans le sens qu'« en prenant une décision, on en connaîtrait scientifiquement des conséquences, un peu comme un joueur d'échecs qui avant de placer un pion est capable d'explorer les suites des choix possibles » (Fourastié et Ferrier 1968, 188). Cela va de soi, l'entrepreneuriat devrait être projeté (e) pour aller du futur vers le présent en gardant le lien entre les deux et non pas l'inverse. (Gomez Santos 2014, 115) Le schéma 2 ci-dessous présente cette relation présent-futur.

Schéma 2 : La relation présent/futur : d'une logique linéaire à une logique inversée et récursive (Filion, Ananou, et Schmitt 2012)



En résumé, l'enseignement de l'entrepreneuriat est invité à abandonner la logique de résultat pour une logique processuelle et ainsi mener de nouvelles réflexions sur de nouvelles méthodes et outils nécessaire à son enseignement.

## 2. L'action et l'apprentissage dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Pour dépasser l'approche mécaniste de l'enseignement de l'entrepreneuriat, il paraît opportun d'élargir l'analyse vers ce que fait l'entrepreneur. Dans ce sens, il est question de favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat sous l'angle du processus entrepreneurial.

Comme nous l'avons discuté quelques lignes plus haut, l'entrepreneuriat peut être considéré comme un construit humain. Il s'agit des représentations que donnent les individus aux situations confrontées, c'est à dire, les représentations de l'ensemble des circonstances personnelles et professionnelles faisant partie de l'entourage de l'entrepreneur (Gomez Santos 2014, 108).

Agir sur les représentations des individus pour entreprendre nous invite à fixer notre attention sur l'action entrepreneuriale. De ce fait, développer des formations de l'entrepreneuriat nous oriente vers l'opportunité de fixer des objectifs qui se focalisent sur les pratiques entrepreneuriales. Il s'agit

de développer et de promouvoir des programmes qui aident à l'appréhension des expériences entrepreneuriales.(Gomez Santos 2014, 128)

En d'autres termes, il s'agit de fixer des objectifs d'apprentissage susceptibles d'aider les individus à favoriser leurs actions par le biais d'une relation étroite entre les représentations et les pratiques à développer. Dans ce sens, l'apprentissage est appréhendé comme un processus de création de la connaissance à travers la transformation de l'expérience.(Kolb 1983). Donc, il paraît opportun de traiter l'enseignement de l'entrepreneuriat dans une perspective holistique de l'apprentissage qui englobe la perception, la cognition, le comportement de l'individu et les expériences préalables.<sup>2</sup>

De même, l'apprentissage entrepreneurial sous la notion d'expérience<sup>3</sup> fait référence à la fois au processus cognitif, à l'engagement affectif et à l'action(Fayolle, Lassas-Clerc, et Tounés 2009). En fait, l'apprentissage expérientiel nous renvoie au processus cognitif, au sens « piagétien » du terme, dans la mesure où cette relation cognition-situation est orientée vers la création et la recréation de la connaissance. Dans ce sens, l'apprentissage expérientiel est loin de la logique de transmission des contenus, des résultats prédéfinis ou de la connaissance acquise ou transmise(Gomez Santos 2014, 129).

De même, dans le domaine de l'entrepreneuriat, plusieurs travaux affirment que l'apprentissage entrepreneurial est de nature expérientielle.(Saravathy 2001) Ainsi, plusieurs recherches traitent du lien entre les expériences cumulées et les changements au moment de se lancer dans une nouvelle expérience entrepreneuriale. L'objectif est de comprendre les relations dynamiques entre l'esprit, l'environnement et l'action entrepreneuriale.

Par ailleurs les travaux de *Allan A. Gibb* mettent en avant le rôle de l'apprentissage par l'action dans l'apprentissage entrepreneurial (Gibb 1989). En effet, il convient d'orienter l'apprentissage entrepreneurial vers l'action pour favoriser le développement des compétences nécessaires pour l'acte entrepreneurial.

Il va sans dire, que l'apprentissage expérientiel de l'entrepreneuriat oriente le débat vers la conception des apprentissages susceptibles de développer les compétences entrepreneuriales et ainsi d'agir sur les représentations de l'individu touchant l'enseignement de l'entrepreneuriat. Toutefois, les fondements théoriques en entrepreneuriat sont non consensuels, ainsi plusieurs programmes et approches sont adoptés dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Dans ces conditions, « *chaque responsable de formation à l'entrepreneuriat se doit donc d'opérer des choix pour construire son dispositif éducatif* » (Schieb-Bienfait 2000, 127).

En effet, chaque responsable de formation développe ses programmes en se positionnant par rapport à une notion dont l'entrepreneuriat se manifeste comme (*innovation, création de valeur, création d'une organisation, etc.*). De ce fait, la formation en entrepreneuriat invite les chercheurs

---

<sup>2</sup> Activités et connaissances

<sup>3</sup> “ *The transactional relationship between the person and the environment is symbolized in the dual meanings of the term experience-one subjective an personal.... This two forms of experience interpenetrate and interrelate in very complex ways, as, for example, in the old saw, “He doesn't have 20 years of experience, but one year repeated 20 times”* ”, in (Kolb 1983, 35)

à élargir leurs conceptions de l'aval (résultat) vers l'amont (processus).

En l'absence d'un modèle pédagogique unique, le challenge est de focaliser l'attention sur la conception des apprentissages en entrepreneuriat, à savoir la structure du programme de formation et des méthodes pédagogiques mobilisées pour son enseignement où l'action constitue le point focal des enseignements.

### 3. Implication pédagogique de l'APC

L'Approche par Compétences (APC) est une voie à emprunter pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cette approche pourrait intégrer le processus entrepreneurial qui met l'action au centre du processus d'apprentissage.

Ce modèle puise ses fondements dans des disciplines comme la psychologie, la socio-historique et la (?) cognitive. Il met l'accent sur l'influence des facteurs internes et externes sur le comportement de l'individu. Vu de cet angle, l'enseignement de l'entrepreneuriat serait un moyen d'engager le monde et l'apprentissage qui résultent des interactions entre les facteurs internes et externes. En effet, le modèle de compétences est associé à la théorie de « *la cognition située* », dans la mesure où la connaissance ne peut pas être dissociée des situations d'apprentissages.

Ainsi, l'apprentissage émerge d'une interaction entre l'individu et son environnement dans une conception stratégique des apprentissages. Ainsi, l'individu mobilise les savoirs, le savoir-faire, et le savoir être, des compétences à utiliser en situation. Par ailleurs, le modèle de compétences se base sur la résolution des problèmes complexes et ainsi l'apprentissage est orienté vers l'action. Par conséquent, ce modèle met le lien entre les dimensions ontologiques de la compétence et ses manifestations opérationnelles.

Il va sans dire que la définition telle que présentée suppose des engagements au niveau pédagogique, au moment de la planification des dispositifs de formation qui place la compétence au cœur de la formation. La plupart des écrits confirment que l'APC a un lien étroit avec la perspective de l'enseignement contextualisé (Bédard et al., 2000) et les théories qui traitent du transfert des apprentissages (Tardif, 1999).

La compétence implique le savoir agir. Comme l'explique *Gérard Scallon* elle est acquise et développée dans l'action (Scallon, 2004). Cette conception est en cohérence avec les directives conceptuelles de la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage contextualisé (Nguyen et Blais, 2007). Ce qui implique que les dispositifs de formation selon l'APC ont la mission d'accorder la place à la mise en situations authentiques, c'est-à-dire permettre aux apprenants de confronter des situations semblables au contexte d'application de leur apprentissage. *Patricia M. King et Karen Strohm Kitchener* ont proposé une typologie de problèmes en contexte d'apprentissage (King et Kitchener, 2014). Les premiers sont les problèmes simples ou bien structurés<sup>4</sup> et les deuxièmes sont les problèmes dits complexes ou mal structurés<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> "Well-structured problems"

<sup>5</sup> "ill-structured problems"

Tableau 1 : Typologie des problèmes à résoudre en situation de problème (King et Kitchener, 2014)

Problème simple	Problème complexe
Tous les indices sont disponibles d'emblée La solution requiert des tâches familières Peuvent être résolus avec haut degré de certitude Les experts s'accordent sur la nature de la solution correcte	Les indices nécessaires à la solution ne sont pas (tous) disponibles d'emblée Le problème évolue au cours de son investigation La solution n'est pas standardisée, mais unique Ne peuvent pas être résolus avec un haut degré de certitude Les experts sont souvent en désaccord quant à la meilleure à la meilleure solution à mettre en œuvre, même quand le problème peut être considéré comme ayant été résolu
But visé : appliquer la « bonne solution »	But visé : élaborer et argumenter l'une des solutions raisonnables possibles

Par ailleurs, si la compétence cible à résoudre un problème complexe, les apprenants sont censés être confrontés à la complexité le plus tôt possible (Tardif, 1999). Les apprenants doivent être exposés à des occasions pour mettre en pratique leurs compétences en construction. C'est ce que Jacques Tradif appelle la « recontextualisation multiple ». De plus, plusieurs travaux de recherche affirment que l'exploitation de situations particulières et de contexte spécifique permet de construire progressivement des compétences transférables grâce à des interventions pédagogiques. Il est à signaler que l'enseignement contextualisé exige un mode d'évaluation adapté. Dans une conception classique l'enseignement est centré principalement sur les contenus d'enseignement et le « contrôle des connaissances ». Le constat est que, d'une part, les contenus de formation sont limités drastiquement à la dimension du savoir, d'autre part, l'apprenant est obligé d'adapter ses apprentissages à ce type d'évaluation (Chauvigné et Coulet, 2010).

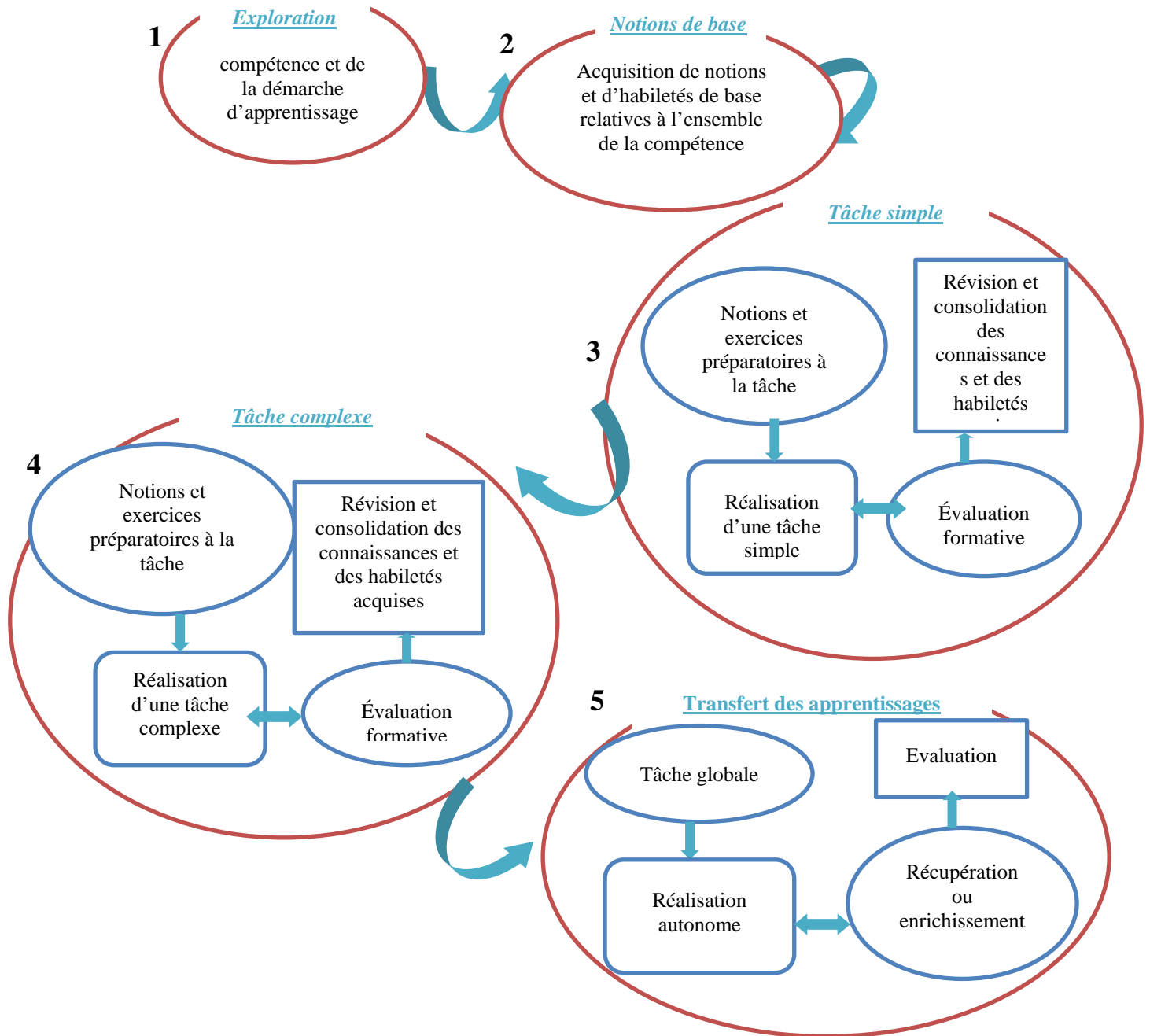
Ces apprentissages se transforment vers un mode de mémorisation des connaissances, structuré sur une base logique et rationnelle, au dépend d'une structuration fonctionnelle des apprentissages. (Eme et Rouet, 2001). Dans la logique de l'enseignement contextualisé<sup>6</sup>, l'évaluation est organisée autour des solutions à apporter aux situations confrontées. Comme le précise Diem-Quyen Nguyen et Jean-Guy Blais, le caractère combinatoire d'une compétence conduit à revoir complètement les pratiques d'évaluations classiques (Nguyen et Blais, 2007). Ce type d'évaluation prend en considération le caractère complexe de la compétence et se résout à ne pas limiter l'évaluation à une stricte somme « arithmétique » des résultats sans que l'articulation des ressources ne soit mobilisée et prises-en compte. En effet, l'évaluation implique des critères multiples dans chaque évaluation. Par conséquent, l'évaluation est organisée de manière à prendre le caractère évolutif de l'apprentissage et la complexité des situations d'apprentissage qui traduisent la réalité de la « vraie vie » (Tardif, 1999).

<sup>6</sup> Axé sur la résolution de problème



Par ailleurs, pour favoriser le développement des compétences, l'ingénierie APC organise les apprentissages de façon progressive. Elle privilégie, selon les cas, des activités d'apprentissages d'évaluation, de correction et d'enrichissement pour le transfert des compétences. Le schéma 2 ci-dessous schématise la logique de l'APC à privilégier dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cette approche vise à organiser l'apprentissage.

Schéma 2 : Logique de l'apprentissage (Amiz et all, 2009) p11



Au regard de ce qui précède, nous saisissons l'intérêt de l'approche par compétence comme pédagogie d'enseignement. Cette approche nous permet de renouveler les modes d'enseignement et d'apprentissage et de dépasser l'approche stérile basée sur les connaissances, notamment au sein de l'université et de son enseignement de l'entrepreneuriat.

## **Discussion**

L'APC a émergé en réponse aux limites de l'approche par objectif (APO). Cette dernière a constitué le paradigme d'enseignement par excellence aux États-Unis, élaboré par Tyler en premier lieu dans le contexte de l'industrie automobile avant de se propager par la suite dans le domaine éducatif. Son soubassement théorique réside dans le béhaviorisme. En substance cette approche donne la priorité aux comportements observables et mesurables et néglige, tout ce qui pourrait se passer dans le cerveau. Cette approche à la particularité également de se baser sur un fractionnement des savoirs, décomposés en de très petites unités. Trois concepts principaux structurent cette approche : « un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique ».

Mais cette approche a été l'objet de plusieurs critiques. Il nous paraît indispensable de souligner que le conditionnement comportemental qui est à la base de cette approche annihile toute démarche créative de l'apprenant. Ce dernier se trouve en marge et non pas au centre de l'opération d'apprentissage et enfin le fractionnement des savoirs et le trop plein d'objectifs opérationnels entraîne inlassablement une accumulation de connaissance et la perte de la finalité des apprentissages et l'absence de toute possibilité de mobiliser et de sélectionner des savoirs appropriés pour agir sur une situation donnée. Et c'est pour dépasser ses critiques que l'APC a été érigée en un nouveau paradigme d'apprentissage. Elle met l'apprenant au centre de cette opération et le pousse à mobiliser un dispositif complexe de ressource pour agir sur une situation problématique.

Et, c'est à cet effet que l'APC devrait constituer une nouvelle voie à exploiter dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Les synergies et convergences qui se sont développées grâce aux courants contemporains<sup>7</sup>, principalement, le constructivisme ont contribué à organiser un cadre conceptuel cohérent de la pédagogie par compétence, autour du concept de l'expertise professionnelle.

Dans le même sens, plusieurs chercheurs affirment que les approches constructivistes de l'apprentissage constituent la philosophie même de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Toutefois, très peu de formateurs en entrepreneuriat font appel à l'APC pour concevoir les programmes des formations et les résultats attendus de cette dernière (Zineb Aouni, 2012). Les enseignements se sont focalisés davantage sur les ressources cognitives<sup>8</sup> (connaissance, principalement, les techniques du plan d'affaires) (Toutain et Fayolle, 2008), où à des ressources motivationnelles<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> L'évaluation authentique et l'apprentissage contextualisé

<sup>8</sup> Savoir, savoir-faire ou des attitudes

<sup>9</sup> Intention entrepreneuriale, le sentiment d'efficacité personnelle, des attitudes positives vis à vis de l'entrepreneuriat

tout en négligeant l'intégration de ces ressources pour le développement d'un savoir agir en situation entrepreneuriale<sup>10</sup>.

Dans cette perspective, l'objectif initial des enseignements en entrepreneuriat est de permettre à l'apprenant d'identifier des situations entrepreneuriales, à mobiliser et à combiner des ressources en les mettant en œuvre. Ainsi, les programmes de formation en entrepreneuriat s'inscrivent dans une logique de développement de compétences qui mobilisent des ressources cognitives et motivationnelles (Zineb Aouni, 2012).

Cette pédagogie offre une prise en compte du processus cognitif pour résoudre des problèmes à caractère complexe dans leur globalité. La conception de cette pédagogie nous semble ouvrir une piste prometteuse pour la conception et le développement des curriculums dédiés à l'entrepreneuriat. Il va sans dire que cette pédagogie permet de planifier à l'avance l'ensemble des enseignements. Elles les contextualisent et apporte une vision globale sur les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Dans cette logique, un programme de formation en entrepreneuriat basé sur la compétence comme le précise *Zineb Aouni* « suppose ... de prendre de la « hauteur » par rapport aux contenus disciplinaires et aux ressources traditionnellement développées en formation » (Zineb Aouni, 2012). En d'autres termes, intégrer la compétence comme point central des formations en entrepreneuriat exige une conception nouvelle des programmes de formation. Le point de départ pour cette approche est d'identifier les différentes situations entrepreneuriales complexes, comme une situation de création de valeur par exemple. Ces dernières exigent un savoir agir pour y répondre efficacement à travers la mobilisation d'un ensemble de ressources internes<sup>11</sup> et externes<sup>12</sup>(Zineb Aouni, 2012).

D'ores et déjà, recenser les situations complexes est la pierre angulaire d'une formation en entrepreneuriat axée sur les compétences. Dans cette logique, il s'agit d'identifier les situations complexes et penser ensuite à la logique des ressources à mobiliser et à combiner pour apporter un traitement efficace. Dans ces conditions, seul un travail scientifique rigoureux basé sur des données scientifiques serait à même de réunir les situations entrepreneuriales homogènes et recenser les ressources réellement mobilisées pour un traitement efficace desdites situations (savoir agir). (Zineb Aouni, 2012).

## **Conclusion**

Le présent travail a mis en évidence la relation qui peut exister entre la cognition et l'acte entrepreneurial. Il a relevé que les débats sur les caractéristiques psychologiques sont dépassés. L'acte entrepreneurial est la combinaison de plusieurs facteurs internes et externes de l'individu vont influencer l'acte entrepreneurial.

---

<sup>10</sup> Exemple des formations de la culture entrepreneuriale et de développement relationnelles, conceptuelles etc.

<sup>11</sup> Cognitives et motivationnelles.

<sup>12</sup> Les experts, les sources d'information utiles.

Parmi, les acteurs de socialisation qui peuvent influencer l'intention entrepreneuriale et l'acte d'entreprendre, on trouve la formation. Toutefois, les acteurs de formation développent leur programme selon la notion manifestée de l'entrepreneuriat. Cette dernière conditionne fortement le contenu et la manière d'enseigner.

De ce fait, ce travail a traité l'enseignement de l'entrepreneuriat, sous une approche processuelle qui met en avant les représentations comme un élément focal de la construction des apprentissages. De ce fait, l'apprentissage dans l'action constitue la meilleure voie à emprunter pour enseigner l'entrepreneuriat.

Cependant, la revue de la littérature de l'enseignement nous a permis de constater l'absence d'une approche systémique qui permet de déterminer les objectifs spécifiques des programmes et cours dispensés, sans oublier l'impact réel de cette offre de formation dans le système universitaire.

De ce fait, l'approche par compétence, peut se présenter comme une approche systémique pour organiser les enseignements de l'entrepreneuriat, notamment dans le contexte universitaire pour promouvoir l'entrepreneuriat et l'acte d'entreprendre auprès des étudiants.

## Bibliographie

Amiz, A. ; Ardy, M. et Bouziane. A. 2009. « Guide pédagogique en approche par compétence », Rabat, OFPPT, 196p.

Aouni, Z. 2011. « Démystification d'une pédagogie émergente », *entreprendre et innover*, 3-4 (11-12), 120-126 pp.

Avenier, M-J. et Schmitt, C. 2010. « Et si c'était l'expérience du réel, plutôt que le réel lui-même, qui était connaissable : quelles conséquences pour la recherche en entrepreneuriat ? », *Colloque CIFEMPE*, Bordeaux, France

Bechard, J-P. et Denis, G. 2009. « Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat : modèle et illustrations », *Revue de l'Entrepreneuriat* 8(2) : 35-56.

Bédard, D. ; Frenay, M. ; Turgeon, J ; et Paquay, L. 2000. « Les fondements des dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques », *Res Academia*, 18 (1-2), 21-46 pp.

Chauvigné. C et Coulet. J-C., 2010. « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire », *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28 pp.

David, A. 1999. « Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion », *VIIIe Conférence de l'AIMS*, Chatenay-Malabry, France.

Fayolle, A. ; Lassas-Clerc, N. et Tounés, A. 2009. « Impacts de pédagogies de projets réels versus fictifs sur l'apprentissage entrepreneurial des étudiants », *Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Sophia Antipolis, France.

- Filion, L-J. , Ananou C., et Schmitt. C. 2012. « Réussir sa création d'entreprise. Sans business plan. En construisant son opportunité. En travaillant son intuition. Avec les approches IDÉO et SynOpp. », Ire éd. Eyrolles, Paris, 302 p.
- Fourastié, J. et Ferrier, J-L. 1968, « Essais de morale prospective : Vers une nouvelle morale » Denoël, Paris, 199 p.
- Gibb, A. A. 1989. « Innovative Approaches to Entrepreneurship Education », *ICSB 34th Annual World Conference*, Québec, Canada.
- Glaserfeld, E.V. 2001. « Constructivisme radical et enseignement », *Perspectives*, 31 (2), 191-204 pp.
- Gomez Santos, L.L. 2014. « L'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université : La contribution des méthodes des cas », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Nancy : Université de Lorraine, 284 p.
- Hatem, F. 1993. « La prospective : Pratiques et méthodes », Economica, Paris, 385 p.
- Johnson, G. 1988. « Rethinking Incrementalism », *Strategic Management Journal*, 9 (1), 75-91 pp.
- King, P.M et K. Strohm Kitchener. 1994. "Developing Reflective Judgment", 1st edition - Jossey-Bass, San Francisco, 323 p
- Kolb, D.A. 1983. "Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development" *Financial Times/ Prentice Hall*, Englewood Cliffs, 288 p.
- Le Moigne, J-L. 1990. « La modélisation des systèmes complexes », Dunod, Paris, 178 p.
- Le Moigne, Jean-Louis. 1994. « La théorie du système général : Théorie de la modélisation », *Presses Universitaires de France*, Paris, 352 p.
- Nguyen, D-Q. et Blais J-G. 2007. « Approche par objectifs ou approche par compétences ? », *pédagogie médical*, 8 (4), 232-251pp.
- Piaget, J. 1988. « Psychologie et pédagogie », *Folio*, Paris, 256 p.
- Rabardel, P. 1995. « Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains », *Armand Colin*, Paris, 239.
- Rabardel, P. 1995. Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains, Armand Colin, Paris, 239 p.
- Read, S.; Dew N., Sarasvathy; S.D. Song M. et Wiltbank, R. 2009. "Marketing Under Uncertainty: The Logic of an Effectual Approach", *Journal of Marketing*, 73 (3), pp 1-18.
- Ren, Y. 2011. "Review of Entrepreneurial Cognition: Concept and Dimensions", The International Conference on Information Management and Engineering, Singapore.
- Rosa, S.B. et Morales, S.A. 2012. « Allouer son attention au profil de l'entrepreneur : Une représentation graphique : méthodologie de mesure quantitative de compétences entrepreneuriales », *Revue internationale de psychosociologie*, 18(44), 241-286pp.

Sarasvathy, S.D. 2001. “ Causation and Effectuation : Toward a Theoretical Shift From Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency ”, *The Academy of Management Review*, 26 (2): 243-63 pp.

Scallon, G. 2004. « L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences », *De Boeck Supérieur*, Bruxelles, 360 p.

Schieb-Bienfait, N. 2000. « Du projet de création comme pratique pédagogique : témoignage autour d'une expérience ». *Gestion*, 17 (3): 123-48 pp.

Schmit, C. 19-22 Septembre. « Le chercheur et le praticien en management : quel(s) lien(s) pour quelle(s) relation(s)? », *6e Congrès européen de sciences de systèmes*. Paris.

Solotareff, J. 2012. « Science et conscience - L'éclairage de la psychanalyse... de Paul Diel ». *Ellebore Editions*, Paris, 204 p.

Tardif, J. 1999. « Le transfert des apprentissages », *Editions Logiques*, Montréal, 222 p.