



Evaluation de l'impact des programmes d'enseignement en entrepreneuriat : vers de nouvelles approches

Alain Fayolle

Maître de Conférences, INP Grenoble
Chercheur au CERAG et directeur de l'équipe de recherche technologique EPI

Alain.Fayolle@esisar.inpg.fr

Résumé :

Les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat se développent un peu partout dans le monde. Fiet (2001) et Fayolle (2000), respectivement pour les Etats-Unis et pour la France, décrivent clairement les évolutions en-cours. Ces développements entraînent l'émergence de problèmes qui se posent à différents niveaux. C'est ainsi que la question de l'évaluation des enseignements est probablement une des plus importantes tant au niveau social qu'à celui de la recherche. Fréquemment, les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat sont mis en œuvre avec le concours actif d'acteurs de l'environnement économique et politique. Ces derniers attendent généralement des résultats concrets en termes de création d'entreprises et de génération d'emplois. Le problème est que l'évaluation dans ce domaine est une question complexe et que les indicateurs pertinents sont aujourd'hui peu nombreux.

Quelques travaux de recherche montrent bien cette difficulté et tentent d'éclairer partiellement la question posée. Vesper et Gartner (1997) ont ainsi identifié pas moins de 18 indicateurs pour évaluer les formations et les programmes dans ce domaine. Dans ces conditions, quels sont les plus pertinents ? Si le choix des indicateurs n'est pas évident, la mesure apporte elle aussi son lot de complications. Block et Stumpf (1992) montrent notamment l'existence d'effets retardés dans ce phénomène. Par exemple, à quel moment faudrait-il mesurer la création d'entreprises et la création d'emplois directement imputables à une formation à l'entrepreneuriat ? A la fin du programme ? Six mois ou trois ans après ?

En définitive, les travaux montrent bien que le champ des programmes de formation en entrepreneuriat est très diversifié et hétérogène, en raison de la variété des objectifs pédagogiques, des publics, des contenus, des profils d'enseignants, des approches et des méthodes pédagogiques, etc.

Le but de ce travail est de montrer qu'il est possible de réduire certaines de ces difficultés en reconsidérant et en reformulant la question de l'évaluation, telle qu'elle est généralement posée. Il nous semble que le résultat le plus important des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat n'est pas la création d'une entreprise, mais pourrait être, parmi les étudiants et autres individus formés, des changements d'attitudes et d'état d'esprit, et le développement d'une orientation entrepreneuriale mesurée en utilisant le concept d'intention. Nous proposons donc un cadre conceptuel destiné à évaluer les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat. Il utilise la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991 et 2002) qui pourrait nous permettre de mesurer, sous l'influence de variables indépendantes liées à des programmes et des processus d'enseignement de l'entrepreneuriat, des changements d'attitudes envers le comportement entrepreneurial. L'idée principale de notre travail est de considérer qu'il est souhaitable et possible de concevoir un outil de mesure dynamique utilisant la théorie du comportement planifié pour évaluer les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat. (suite)

Résumé suite

(...) Les implications de notre travail concernent en premier lieu la communauté des chercheurs du domaine. Nous ouvrons quelques perspectives de recherche intéressantes dans le champ de l'éducation et de l'enseignement de l'entrepreneuriat. L'une d'entre elles concerne l'étude et l'analyse des changements d'attitudes et de l'évolution de l'intention entrepreneuriale au cours des processus de formation. Les implications s'adressent également aux enseignants et aux formateurs. L'approche dynamique présentée pourrait leur permettre d'améliorer leur compréhension des mécanismes en jeu dans les processus d'enseignement de l'entrepreneuriat et d'en tirer des conséquences pour l'action, par rapport à des objectifs recherchés. Les implications concernent, finalement, le monde économique et social. Les hommes politiques et les décideurs ont probablement besoin de s'interroger et de reconsidérer leurs idées et leurs visions à propos des effets induits par des programmes d'enseignement et de formation à l'entrepreneuriat. Le résultat le plus important est moins la création d'une entreprise supplémentaire par un étudiant ou un jeune diplômé, mais l'émergence et la diffusion de l'esprit d'entreprendre à l'intérieur des universités et dans les territoires.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'enseignement de l'entrepreneuriat se développe à un rythme soutenu, mais d'une façon inégale, dans la plupart des pays. Aux Etats-Unis, par exemple, pays précurseur et leader en la matière, on parle d'une « ère importante » et d'un « accroissement considérable de l'intérêt des étudiants » (Fiet, 2001a). Et pour appuyer ces affirmations, des chiffres sont avancés. En 1971, seulement 16 collèges et universités proposaient des enseignements d'entrepreneuriat. Aujourd'hui, ils sont environ 800 à enseigner la matière. Les étudiants américains sont de plus en plus nombreux à montrer un vif intérêt pour la création d'entreprise et les activités indépendantes, et à envisager sérieusement cette voie professionnelle. Dans ces conditions, ils recherchent et privilégient les cours et programmes d'entrepreneuriat. C'est ainsi qu'on a pu mesurer que 45%¹ des étudiants inscrits en première année d'études de management à l'université de Northwestern, en 1996, souhaitaient une forte spécialisation dans le domaine de l'entrepreneuriat (Fiet, 2001a). En parallèle, les enseignants des meilleures universités, impliqués dans cette matière et ayant des responsabilités pédagogiques, se réunissent régulièrement pour échanger leurs vues sur les évolutions récentes et pour confronter leurs pratiques et leurs méthodes pédagogiques (Fiet, 2001b). En France l'enseignement de l'entrepreneuriat a connu une forte diffusion au cours des dernières années et est actuellement dans une phase de structuration (Fayolle, 2000 et 2003). Deux initiatives récentes peuvent illustrer ce processus en action : la création, en 1998, de l'Académie de l'Entrepreneuriat, association d'enseignants et de formateurs, de l'enseignement supérieur et du secondaire, spécialisés dans le domaine ; le lancement, en

¹ Ce chiffre peut être comparé à d'autres : 30% en 1995 ; 12% en 1994 et 7% en 1993.

2001, de l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques en Entrepreneuriat, dispositif mis en place avec le concours de trois ministères, qui s'est donné pour première mission le recensement des actions d'enseignement et de formation dans le champ de l'entrepreneuriat en France.

Si ce type d'enseignement fait aujourd'hui l'objet d'un développement rapide, il n'en demeure pas moins que de très nombreuses questions, parfois associées à des enjeux importants, attendent encore des éclairages et des éléments de réponse. C'est notamment le cas de l'évaluation des programmes et des formations en l'entrepreneuriat (Bechard, Toulouse, 1998). La question de l'évaluation des programmes et des formations dans le champ de l'entrepreneuriat est, certes, une question difficile, voire complexe. Si l'on retient, dans une première approche, comme critère acceptable, l'impact d'un programme ou d'une formation sur les personnes formées, étudiants et autres participants, alors se posent des problèmes liés à la mesure : quel(s) indicateur(s) choisir et comment les mesurer ? Comment mesure t-on un changement d'état d'esprit ou une modification des comportements ? Comment intégrer l'importance du temps dans ces processus d'évolution et de transformation des individus et des étudiants ? Comment isoler les facteurs liés à l'enseignement, à l'éducation et à la formation, des autres facteurs qui peuvent jouer un rôle dans une orientation professionnelle et dans une carrière ?

Nous n'envisageons pas d'aborder toutes ces questions en même temps dans ce travail, mais, plus pragmatiquement, nous allons essayer de montrer que la théorie du comportement planifié peut être d'une grande utilité, face à la diversité et la complexité des problèmes rencontrés dans ces démarches d'évaluation. Dans ce but, nous avons structuré notre propos de la façon suivante. Notre première section s'efforcera de dégager quelques questions majeures qui apparaissent dans toute réflexion relative à l'évaluation des formations en entrepreneuriat. Une deuxième section donnera une synthèse des travaux qui se sont intéressés à l'évaluation et à l'impact des programmes d'enseignement en entrepreneuriat. Une troisième partie traitera des modèles d'intention et de la théorie du comportement planifié appliqués à l'entrepreneuriat. La dernière section présentera notre approche générique de recherche et le cadre conceptuel dans laquelle nous souhaitons l'inscrire.

1. QUELQUES QUESTIONS POSEES PAR L'EVALUATION DES FORMATIONS EN ENTREPRENEURIAT

Dans un travail récent, Vesper et Gartner (1997) recensent 18 critères d'évaluation des programmes d'enseignement en entrepreneuriat, qui sont hiérarchisés par des répondants experts dans le domaine. A titre d'illustration, les 5 plus importants sont, dans l'ordre :

- Le nombre de cours offerts,
- Les publications des professeurs,
- L'impact sur la communauté,
- Les créations d'entreprise par les étudiants et les jeunes diplômés,
- Les innovations développées.

Notons que ce classement est donné par des professeurs d'université et non pas par des professionnels de la création d'entreprise ou par des décideurs économiques et politiques. Par ailleurs, il n'est pas dit, dans ce travail, de quelle façon on peut mesurer les indicateurs choisis. Or la mesure de certains indicateurs présente, parfois, des difficultés majeures. De nombreux indicateurs, comme le montre le travail de Block et Stumpf (1992) résumé dans le tableau 1, sont soumis à des effets retardés. Par exemple, l'indicateur « création d'entreprise » ne peut pas être mesuré pendant ou immédiatement après la formation, le processus de création demande généralement du temps et parfois beaucoup de temps. Or, plus le moment de la mesure est différé, plus il devient difficile d'isoler le rôle précis joué par tel ou tel facteur, parmi l'ensemble des variables, nombreuses et diverses, qui peuvent exercer une influence sur l'acte de création d'entreprise.

Tableau 1 : Des indicateurs d'évaluation et leurs périodes de mesure

Période ou moment de la mesure	CRITERES
<i>En même temps que les cours</i>	Nombre d'étudiants inscrits Nombre de cours Sensibilisation générale à/et intérêt pour l'entrepreneuriat
<i>Quelque temps après les cours</i>	Intentions d'agir Acquisition de connaissances et de savoir-faire Développement d'une capacité d'auto-diagnostic relative à l'entrepreneuriat
<i>Entre 0 et 5 ans après les cours</i>	Nombre de création d'entreprises Nombre de reprise d'entreprises Nombre de positions entrepreneuriales recherchées et obtenues
<i>Entre 3 et 10 ans après les cours</i>	Pérennité et réputation des entreprises Degré d'innovation et capacité de changement des entreprises
<i>Au delà de 10 ans après les cours</i>	Contribution à l'économie et à la société Performance des entreprises Degré de satisfaction des carrières réalisées

D'après Block et Stumpf (1992)

Il existe, d'autre part, une très grande diversité dans les actions de sensibilisation et de formation en entrepreneuriat développées au sein des établissements d'enseignement supérieur (Gartner, Vesper, 1994 ; Fayolle, 2003). Le but de ces formations n'étant pas que tout le monde crée son entreprise, ni que ces créations soient immédiates, les indicateurs les plus simples et les plus évidents, de prime abord, ne sont généralement pas, les plus pertinents. Le pire serait donc d'évaluer en prenant en compte, seulement, le nombre d'entreprises créées par les personnes formées, et le nombre d'emplois générés par ces créations. D'autant plus, qu'il nous semble très discutable, étant donnés les risques et les difficultés inhérents à toute création d'entreprise, d'inciter trop fortement des étudiants à le faire et de s'engager dans la voie du prosélytisme. N'oublions jamais qu'ils sont jeunes, influençables et très souvent à la recherche de modèles. L'évaluation est donc étroitement liée à des niveaux d'enseignement, à des objectifs de formation et à des publics visés, qu'il

convient d'identifier et de définir précisément (Bechard et Toulouse, 1998). Cette diversité des situations d'apprentissage est particulièrement mise en évidence dans l'approche taxonomique de Johannisson (1991), lequel propose cinq niveaux d'apprentissage destinés à développer des attitudes, des capacités, des outils et des connaissances utiles pour entreprendre.

Alors que faut-il évaluer ? Quand faut-il évaluer ? Nous pouvons, comme dans tout programme d'enseignement, évaluer des connaissances acquises, mesurer le degré de maîtrise de techniques et d'outils clés. Il est possible, également, de mesurer l'intérêt des étudiants, leur niveau de sensibilisation et leur intention d'agir. D'une façon assez classique, l'assiduité, la participation et la motivation des étudiants sont, sans doute, des critères pertinents d'appréciation de la formation. Les évaluations et les mesures multiples pendant et peu de temps après la formation constituent des points de repère importants : elles permettent de travailler sur des écarts, sur des progressions, sur des niveaux de performance (dans la conduite de projets, dans le travail en équipe, dans la capacité créative,...). Dans le cadre de ce travail, nous limitons la période d'analyse ou le moment de la mesure aux deux premières possibilités du tableau que nous venons de présenter.

2. LES EFFETS ET L'IMPACT DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT EN ENTREPRENEURIAT

Un peu partout dans le monde, l'intérêt des étudiants vis-à-vis des carrières et des situations entrepreneuriales s'accroît (Brenner et al., 1991 ; Hart et Harrison, 1992 ; Fleming, 1994 ; Kolvereid, 1996). Cela va de pair avec le désintérêt progressif relevé à propos des situations professionnelles traditionnelles proposées par les grandes entreprises (Kolvereid, 1996). Les orientations et les comportements des étudiants et des jeunes diplômés sont influencés par de nombreux facteurs, personnels et liés à leurs environnements (Lüthje et Franke, 2003). Quelques travaux empiriques montrent que des programmes de formation en entrepreneuriat et l'image diffusée à l'intérieur des universités par des créateurs d'entreprise encouragent les étudiants à s'orienter vers cette voie professionnelle. C'est ainsi que Johannisson (1991), Autio et al. (1997) soulignent le rôle positif de la perception qu'ont les étudiants de l'entrepreneuriat en tant qu'alternative de carrière et celui des ressources et autres supports fournis par l'environnement universitaire. D'autres recherches montrent le poids du statut social de l'acte et des situations d'entreprendre (Begley et al., 1997) ou encore le lien

statistique entre le nombre de cours de management pris par des étudiants inscrits dans d'autres filières et l'élévation du niveau d'intention entrepreneuriale (Chen et al., 1998).

L'éducation et la formation en entrepreneuriat influencent les comportements présents des étudiants et leurs intentions comportementales (Kolvereid, Moen, 1997 ; Tkachev, Kolvereid, 1999 ; Fayolle, 2002). En d'autres termes, il existe des différences significatives entre des étudiants qui ont suivi des programmes d'enseignement dans ce domaine et d'autres qui ne les ont pas suivi. Mais est-on capable d'expliquer finement ces relations de causalité ? Aussi bien du côté des variables éducatives (contenu des cours, modalités pédagogiques, profil d'intervenants, niveau de ressources et de support,...) que du côté des antécédents directs de l'intention et/ou du comportement (attitudes, valeurs, connaissances,...). Des tentatives d'explication ont bien été avancées et nous allons en résumer, ici, quelques unes, mais il nous semble que des avenues s'ouvrent à des programmes de recherche qui s'efforceraient de conceptualiser et d'expérimenter ces relations.

Des travaux ont tout d'abord cherché à comparer des intentions et/ou des comportements d'étudiants rassemblés dans des groupes différents. La recherche longitudinale de Varela et Jimenez (2001), par exemple, sélectionne des groupes d'étudiants dans cinq programmes de trois universités colombiennes. Les résultats montrent que les taux d'entrepreneurs les plus élevés, parmi les diplômés de ces programmes, sont observés dans les universités qui ont le plus investi dans l'orientation et la formation de leurs étudiants à l'entrepreneuriat.

La recherche de Noel (2001) examine plus spécifiquement l'impact de la formation à l'entrepreneuriat sur le développement de l'intention entrepreneuriale et sur la perception de « self-efficacy ». Les étudiants observés ont tous suivi un programme de formation en entrepreneuriat et sont soit diplômés en entrepreneuriat, soit diplômés en management, soit, enfin, diplômés dans une autre discipline. Les résultats de la recherche confirment, au moins partiellement, les hypothèses formulées qui avancent l'idée que les étudiants diplômés en entrepreneuriat ont une plus grande propension à passer à l'acte, un niveau d'intention plus élevé et une perception de « self-efficacy » plus grande que les étudiants des deux autres groupes.

D'autres recherches ont tenté d'expliquer la relation entre un programme d'entrepreneuriat et des caractéristiques telles que le besoin d'accomplissement et l'internalité du contrôle (Hansemark, 1998) ou la perception de « self-efficacy » (Ehrlich et al., 2000). Elles montrent l'impact positif des formations dans ce domaine sur l'amélioration de ces caractéristiques, dans une perspective de passage à l'acte à plus ou moins long terme.

Les travaux qui s'intéressent à des variables éducatives plus précises apparaissent moins nombreux. Dilts et al. (1999) essayent de montrer que certaines approches pédagogiques, en l'occurrence les stages et les situations d'apprentissage sur le terrain, préparent mieux que d'autres les étudiants à la carrière entrepreneuriale.

Lüthje et Kranke (2003) soulignent l'importance de certains facteurs contextuels, appartenant à l'environnement universitaire, qui peuvent freiner ou faciliter l'accès des étudiants des filières techniques à des comportements entrepreneuriaux. Leurs résultats recoupent ceux de Autio et al. (1997) et de Fayolle (1996) obtenus sur des échantillons similaires.

3. LA THEORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIE ET SON UTILITE DANS LE CHAMP DE L'ENTREPRENEURIAT

La théorie du comportement planifié s'appuie sur les acquis de la théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980). Elle a été élaborée par Ajzen (1991) et a fait l'objet récemment d'une re-formulation (Ajzen, 2002). Cette théorie confère au concept d'intention une place centrale et prépondérante dans la prédiction et l'explication d'un comportement humain planifiable, entièrement sous contrôle de la volonté et ne dépendant d'aucun facteur non maîtrisable par l'individu concerné. Cela pose d'emblée une limite dans l'utilisation de ce corpus théorique, tant il apparaît évident que les situations qui réunissent strictement toutes ces conditions sont rares. Cette limite porte essentiellement sur le caractère automatique d'une relation qui lie intention et comportement. Si l'intention, sous certaines conditions, est un bon antécédent du comportement, il ne faut pas pour autant considérer que dès lors qu'il y a intention, il y aura automatiquement comportement. Cela dépend, bien évidemment, du type de comportement. Les exemples cités par Ajzen (1991) correspondent, généralement, à des comportements contrôlables par des individus et pour lesquels la volonté joue un grand rôle, qu'il s'agisse de la décision d'arrêter de fumer, des préférences électives à court terme ou encore du choix du mode d'allaitement (biberon ou sein maternel). Même si nous sommes convaincu de l'intérêt et de l'utilité de la théorie du comportement planifié dans le champ de l'entrepreneuriat, nous pensons que le comportement entrepreneurial est plus complexe (et donc, peut être, moins facilement prédictible via l'intention) que les cas précédemment évoqués.

Dans la théorie du comportement planifié, les intentions se forment dans le temps sous l'effet de trois facteurs principaux, dont l'importance relative dépend du cas considéré. Les attitudes vis-à-vis du comportement, tout d'abord, lesquelles dépendent des croyances relatives aux

conséquences du comportement et de la valeur accordée à ces conséquences. La sensibilité aux normes et à la pression sociales, ensuite, qui résultent des croyances liées à ce que les autres (qui ont de l'importance) pensent de ce que l'on devrait faire et des motivations à se conformer aux attentes des autres. La perception du contrôle comportemental, enfin, qui est déterminée, d'une part, par la perception des opportunités et ressources nécessaires à la réalisation du comportement et, d'autre part, par la croyance qu'il sera possible de disposer de ces ressources. Les antécédents de l'intention et les déterminants du comportement sont donc des perceptions qui s'élaborent progressivement sous l'effet de croyances.

La théorie du comportement planifié s'inscrit dans la grande famille des modèles d'intention, largement mobilisée pour tenter d'expliquer l'apparition du comportement entrepreneurial. Pour de nombreux auteurs (Shapero et Sokol, 1982; Bird, 1989 ; Krueger et Carsrud, 1993 ; Autio et al., 1997 ; Tkachev et Kolvereid, 1999), la création d'une entreprise est un comportement planifié et donc intentionnel. Dans ces conditions, l'intention apparaît comme un meilleur prédicteur du comportement que les attitudes, les croyances ou d'autres variables psycho-sociologiques (Krueger et Carsrud, 1993).

Krueger et Carsrud (1993) ont, les premiers, appliqué la théorie du comportement planifié au champ de l'entrepreneuriat en essayant de rendre compatible le modèle d'Ajzen (1991) avec d'autres cadres théoriques et en particulier celui de Shapero et Sokol (1982). Le modèle final (figure 1) qu'ils proposent est la résultante de cette approche.

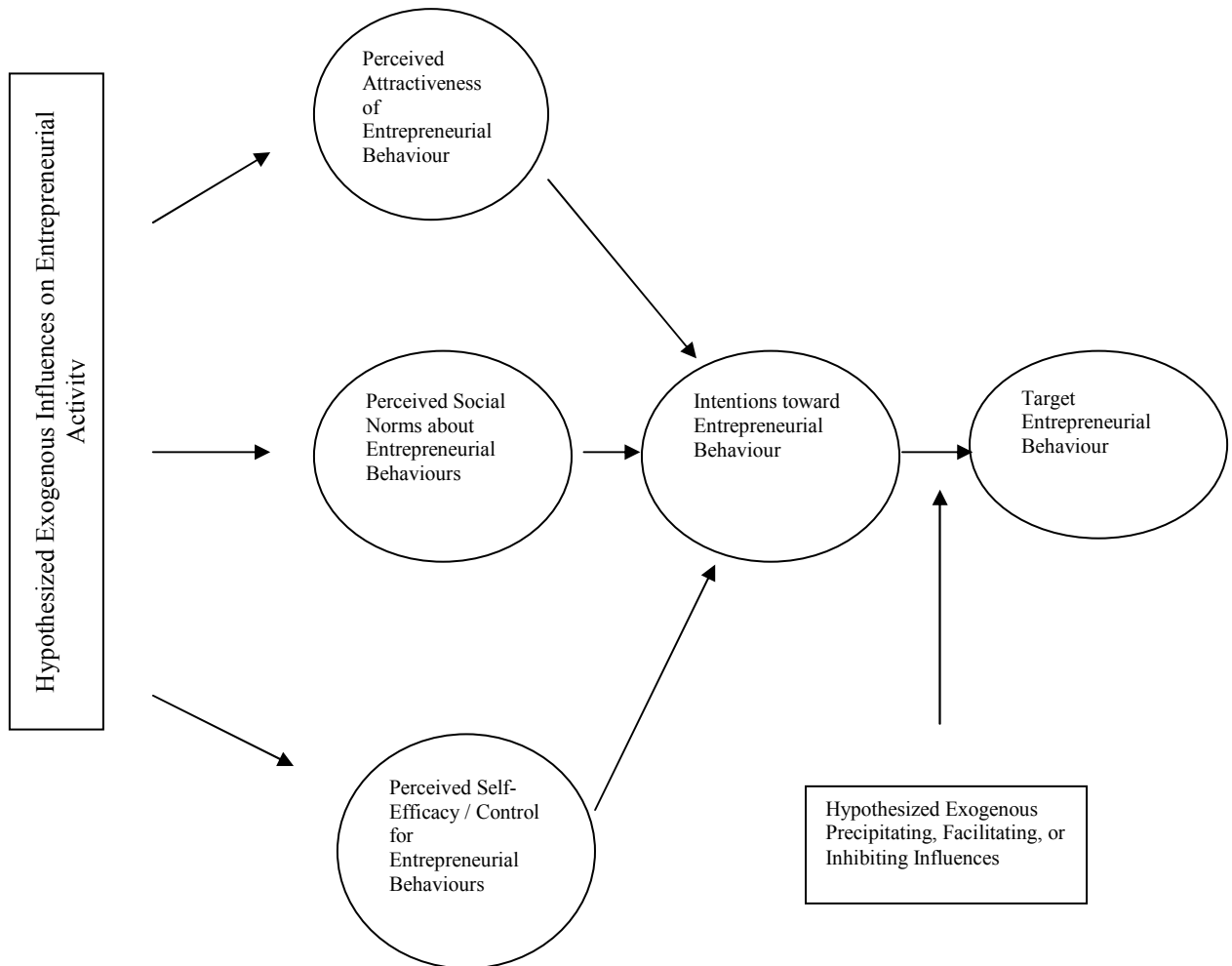


Figure 1 : Intentions toward entrepreneurial behaviour : the theory of planned behaviour (simplified) – Krueger & Carsrud (1993: 323)

Les trois antécédents de l'intention deviennent dans ce modèle :

- « Perceived Attractiveness of Entrepreneurial Behaviour ». Ce facteur correspond aux attitudes vis-à-vis du comportement. Elles dépendent des croyances relatives à l'impact du comportement en termes de conséquences positives ou négatives. Nous

retrouvons dans cet antécédent la notion de désirabilité (ou son contraire) perçue qui est une des composantes du modèle de Shapero et Sokol (1982)

- « Perceived Social Norms about Entrepreneurial Behaviours ». Ce critère rend compte des perceptions à propos de ce que pensent du comportement visé les personnes ou les groupes qui ont une place importante (pression des collègues, souhaits des amis, de la famille,...). Ces perceptions sont influencées par des croyances normatives et sont d'autant moins pertinentes pour les individus qui ont un fort lieu de contrôle interne (Ajzen, 1987) et pour ceux qui affichent une forte orientation à l'action (Bagozzi et al., 1992). Ce facteur recouvre les notions de désirabilité et de faisabilité du modèle de Shapero et Sokol (1982).
- « Perceived Self-efficacy / Control for Entrepreneurial Behaviours ». Cet antécédent est tout aussi important dans ce modèle qu'il l'est dans celui de Ajzen (1991). Il a trait aux perceptions relatives à la faisabilité du comportement, lesquelles constituent un prédicteur essentiel du comportement. Les individus choisissent, généralement, de s'orienter vers des comportements qu'ils pensent pouvoir contrôler et maîtriser. Le facteur de « Perceived behavioural control » de Ajzen (1991) est très similaire à la notion de « self-efficacy » construite par Bandura (1986) et qui a été mobilisée dans quelques travaux dans le champ de l'entrepreneuriat, insuffisamment d'après certains auteurs : « Self-efficacy should be a particularly useful tool in the researcher's repertoire and entrepreneurship researchers seeking a psychological explanation for organizational emergence should examine the role of perceived self-efficacy » (Krueger et Carsrud, 1993 : 325).

Leur modèle reste ouvert à l'influence de variables exogènes qui peuvent jouer un rôle dans l'évolution des croyances et des attitudes. Il utilise, par ailleurs certains apports conceptuels de Shapero et Sokol (1982) et notamment la notion de déclencheur externe, pour expliquer le passage de l'intention au comportement.

Les implications et les applications de la théorie du comportement planifié dans le champ de l'entrepreneuriat sont nombreuses et prometteuses.

Certaines d'entre elles concernent l'éducation et la formation. Dès le début des années 1980, des chercheurs ont montré le rôle des variables liées à l'éducation et à l'enseignement dans la formation des perceptions portant sur la désirabilité et la faisabilité du comportement entrepreneurial (Shapero et Sokol, 1982). Plus précisément, un programme de formation peut agir sur les différents antécédents de l'intention au cœur de la théorie du comportement planifié (Krueger et Carsrud, 1993). A titre d'illustration, Krueger et Carsrud (1993 : 326)

affirment que le « Perceived self-efficacy / control for entrepreneurial behaviours » est influencée par l'acquisition d'outils de gestion et l'exposition à des situations entrepreneuriales. Ils précisent, par ailleurs, que « Teaching people about the realities of entrepreneurship may increase their entrepreneurial self-efficacy, but simultaneously decrease the perceived desirability of starting a business » (Krueger et Carsrud, 1993 :327).

Pour conclure et en nous appuyant sur les observations de Krueger et Carsrud, nous allons formuler plusieurs recommandations dans l'utilisation de la théorie du comportement planifié comme instrument d'évaluation des formations entrepreneuriales. Au niveau de l'enseignement, il apparaît très utile d'essayer de comprendre le processus de formation des intentions relatives à l'entrepreneuriat. De même, il convient de mieux situer le rôle respectif des antécédents de l'intention et d'explorer dans quelles configurations ils vont pouvoir donner naissance à des intentions élevées et stables dans différentes situations entrepreneuriales. Enfin, les enseignants spécialisés pourraient chercher à mieux utiliser le modèle pour améliorer leur compréhension des motivations et des intentions de leurs étudiants, afin d'adapter, dans les meilleures conditions, les programmes d'enseignement. Au niveau de la recherche, la théorie du comportement planifié pourrait permettre d'analyser dans quelle mesure et sous quelles conditions un processus d'élaboration d'un business plan ou un processus d'apprentissage, dans un programme de formation, affecte les intentions vis-à-vis du comportement entrepreneurial.

4. ELABORATION D'UN CADRE D'EVALUATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT UTILISANT LA THEORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIE

S'il est difficile, comme nous venons de le voir en section 1, de prendre pour critère unique d'évaluation de l'impact d'un programme d'enseignement en entrepreneuriat, l'acte de création d'entreprise, il peut être à la fois plus simple et tout aussi pertinent de retenir des critères reliés à **l'intention d'entreprendre** ou à des **changements d'attitudes** vis-à-vis du comportement entrepreneurial. La propension à entreprendre ou l'intention entrepreneuriale peuvent donc constituer des critères intéressants pour mesurer les effets d'un programme de formation, même si on peut toujours avancer, à juste titre, qu'avoir l'intention de créer n'est pas équivalent à l'acte de création.

Notre objectif, dans cette section, est de construire un outil d'évaluation dynamique des actions de sensibilisation, des programmes de formation et des enseignements développés en

entrepreneuriat. L'outil doit nous permettre, jusqu'à un certain point, d'entrer dans la boîte noire des programmes d'enseignement en entrepreneuriat, c'est à dire nous permettre de mieux comprendre l'impact de telle ou telle variable « éducative » sur des changements d'attitude et sur la formation de l'intention d'entreprendre. Cet instrument de mesure est directement inspiré de la théorie du comportement planifié. Il peut être modélisé, schématiquement, de la façon suivante (figure 2)

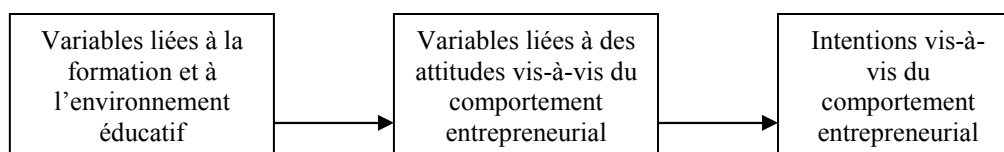


Figure 2. Le modèle général supportant l'outil d'évaluation

Il nous faut définir maintenant nos concepts, les variables du modèle et le cadre de leur utilisation.

Notre cadre général est destiné à évaluer aussi bien des actions de sensibilisation, des programmes de formation ou des programmes d'accompagnement destinés à des étudiants et à d'autres types d'apprenant. Il devrait pouvoir être décliner en autant de modèles hypothético-déductifs que de situations différentes à explorer. Comme nous l'avons déjà évoqué, la diversité est grande parmi les actions et les programmes d'enseignement et de formation, en fonction de la nature des actions, des pédagogies et des ressources utilisées, de la durée de l'action ou encore des profils des intervenants. Par convention, nous utiliserons l'expression « programme d'enseignement de l'entrepreneuriat » pour qualifier toute action de sensibilisation, d'enseignement, de formation et d'accompagnement dans ce domaine, incluant des contenus, des approches pédagogiques, des ressources, des enseignants ou autres intervenants et un environnement spécifique. La période de mesure et d'analyse qui nous intéresse démarre un peu avant le programme et se termine quelque temps après. Un intérêt marqué vis-à-vis de la stabilité de l'intention pourrait nous conduire à étendre d'une façon importante la période d'observation, mais en utilisant toujours, à priori, les mêmes indicateurs.

4.1. LES VARIABLES INDEPENDANTES DU MODELE

Dans notre modèle, les variables liées à la formation et à l'environnement éducatif sont des variables indépendantes qui ont pour but d'expliquer les variables dépendantes que sont les attitudes et l'intention vis-à-vis du comportement entrepreneurial.

Dans un programme d'enseignement de l'entrepreneuriat, un étudiant ou un apprenant est confronté, suivant les caractéristiques et la nature de ce programme, à un ou à des processus d'apprentissage et à un environnement institutionnel qui véhicule une image plus ou moins positive de l'entrepreneuriat et propose plus ou moins de ressources. Dans une première approche, ces trois familles de variables (processus d'apprentissages, environnement institutionnel et ressources) nous semblent devoir constituer un point de départ satisfaisant. Intéressons-nous maintenant à chacune de ces familles. Si les deux dernières ont été repérées et intégrées, au moins partiellement, dans des recherches, il nous apparaît que la première famille n'a pratiquement pas été mobilisée.

- Les processus d'apprentissages

Ils peuvent être décomposés en objectifs pédagogiques, types de publics et de filières suivies, contenus, durée, intensité, fréquence, méthodes et approches pédagogiques, nombre et profil des intervenants. Potentiellement, ces différents aspects peuvent constituer des variables indépendantes qui peuvent agir individuellement ou collectivement pour changer les attitudes et faire évoluer l'intention. A titre d'exemple, une recherche de Fayolle (2000) montre l'importance des objectifs pédagogiques assignés à un programme d'enseignement en entrepreneuriat. Au niveau des contenus, l'équilibre et la diversité des connaissances constituent d'importantes caractéristiques des programmes d'enseignement en entrepreneuriat (Gibb, 1988 ; Wyckham, 1989 ; Gasse, 1992 ; Ghosh et Block, 1993). Johannisson (1991) ,identifie cinq niveaux de contenus destinés au développement des connaissances utiles pour entreprendre : le know why (attitudes, values, motivations), le know how (abilities), le know who (short and long-term social skills), le know when (intuition) et le know what (knowledge).

Les approches et méthodes pédagogiques peuvent être classées en pédagogies du contenu, de la relation et des acquisitions (Develay, 1992). Elles peuvent privilégier le « learning by doing », l'immersion dans des situations réelles, les études de cas, les témoignages ou des démarches plus didactiques et conventionnelles. Est-ce que, par exemple, le fait de demander aux étudiants, à partir de leurs propres idées et/ou projets, de développer un business plan a

des effets différents sur les attitudes et l'intention que de les faire travailler sur un cas ou encore de leur administrer un cours classique. L'objectif de notre programme est de tester tous ces cas de figure, y compris en acceptant de faire des incursions dans le champ des sciences de l'éducation.

- Environnement institutionnel

Les institutions d'enseignement (universités, écoles de management, écoles de commerce,...) n'offrent pas des environnements politiquement, socialement et culturellement comparables. Des travaux réalisés en France, montrent l'importance du diplôme par rapport aux choix de carrière des étudiants (Safavian-Martinon, 1998). L'intention d'entreprendre des étudiants peut être influencée par un environnement institutionnel qui reconnaît et valorise le comportement entrepreneurial et les situations professionnelles dans des petites et des moyennes entreprises. L'institution peut, à travers sa politique, ses incitations et ses comportements, encourager la prise d'initiative et la création d'entreprise et diffuser une image positive des situations entrepreneuriales en tant qu'alternatives de carrière (Autio et al., 1997).

- Les ressources

Il s'agit de ressources matérielles, financières et intellectuelles. Disposer d'un fonds pour aider financièrement les projets de création d'entreprise portés par des étudiants représente un exemple de ressources. D'autres illustrations peuvent être trouvées dans l'existence de réseaux de soutien des initiatives entrepreneuriales incluant des professionnels et des entreprises, ou encore dans l'existence d'un centre des entrepreneurs, d'un incubateur, d'une offre large de programmes ou d'une maison de l'entrepreneuriat, ou enfin, dans la mise à disposition d'une librairie spécialisée.

4.2. LES VARIABLES DEPENDANTES DU MODELE

Avant d'aborder les variables dépendantes, attitudes et intention, il nous faut préciser ce que nous entendons par comportement entrepreneurial et comment nous concevons l'utilisation de ce concept dans des recherches appartenant à ce programme. L'expression « comportement entrepreneurial » renvoie à la définition de l'entrepreneuriat pour laquelle il n'y a pas vraiment de consensus. Aussi nous proposons de remplacer cette expression générique par des expressions plus précises et qui qualifient des situations entrepreneuriales singulières. On

pourrait parler par exemple de création d'entreprise et encore, conviendrait-il d'affiner davantage le type de création en question : technologique, innovante, artisanale, industrielle, tertiaire, agricole, etc. On pourrait inclure également, dans le champ de recherche, la reprise d'entreprises, en difficultés ou in bonis, par des personnes physiques. Pourraient être, enfin, prises en considération certaines situations relevant du « corporate entrepreneurship », comme la création d'activités innovantes, en définissant, toutefois, très précisément de quoi il s'agit, pour diminuer la part d'ambiguïté qui résulte d'un énoncé mal défini.

- Les attitudes

Les différents types d'attitudes « entrepreneuriales » sont directement déduits de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) appliquée au champ de l'entrepreneuriat (Krueger et Carsrud, 1993). Kolvereid (1996) a proposé, dans un travail empirique conséquent, des indicateurs destinés à opérationnaliser chacune de ces différentes variables d'attitude (Attitude toward action, Subjective norm, Perceived behavioural control)

- L'intention

Kolvereid (1996) a utilisé un indicateur comprenant 3 items pour mesurer l'intention d'un individu de créer une entreprise.

Les variables d'attitude et d'intention sont mesurées à l'aide d'échelles du type Likert, ce qui permet de les graduer, de raisonner sur des notions d'intensité et non pas d'une façon binaire.

4.3. LES MESURES

L'outil d'évaluation proposé est dynamique, autrement dit, ce qui est important c'est moins la valeur instantanée d'une variable que son évolution dans le temps. On veut capturer des changements d'attitudes et une évolution de l'intention par rapport à un comportement. Dans ces conditions, il semble essentiel de prévoir plusieurs mesures, à des moments différents, dans un programme d'enseignement en entrepreneuriat. Par exemple au début et à la fin du programme. Dans certains cas, pour des programmes de longue durée, une ou deux mesures intermédiaires peuvent s'avérer utiles.

Pour les variables indépendantes, la mesure peut être binaire dans certains cas (existe ou n'existe pas, pour un type de ressources par exemple) ou viser à apprécier l'intérêt, la pertinence d'une modalité et la progression dans des acquisitions.

Compte tenu que dans notre approche nous ne nous intéressons pas au comportement proprement dit, mais uniquement à l'intention, il peut être indispensable pour avoir des évaluations complètes de chercher à mesurer la stabilité de l'intention dans le temps. Ceci devrait conduire à rajouter des mesures un an ou deux ans après la fin du programme.

CONCLUSION

L'évaluation des programmes d'enseignement en entrepreneuriat fait l'objet, aujourd'hui, d'une attention toute particulière. Dans le champ de la formation et de l'éducation, des initiatives ont été lancées, des actions sont en cours et la demande sociale est toujours aussi forte vis-à-vis de la création d'entreprise, de la création d'emplois et du développement large de l'esprit d'entreprendre et des comportements associés. Tout cela génère des besoins d'évaluation, car l'Etat, les collectivités territoriales et les partenaires socio-économiques qui participent au financement de ces actions souhaitent appréhender les résultats de leur engagement. Ces retours attendus concernent essentiellement la création d'entreprises et la création d'emplois directs et indirects, ce qui a conféré à ces indicateurs le rôle de critères d'évaluation privilégiés. Le plus étonnant est que cette conception du rôle et des enjeux des formations à l'entrepreneuriat a été transférée au monde de l'éducation et de l'enseignement, lequel a également tendance à mettre en avant ces indicateurs pour démontrer le bien-fondé, la qualité et l'efficacité des programmes d'enseignement qu'il met en œuvre. Cette situation nous interroge à double titre. Tout d'abord, et nous l'avons montré dans ce travail, ces indicateurs présentent des effets retardés considérables qui rendent difficiles, pour ne pas dire impossibles, leur utilisation et leurs mesures dans des conditions d'objectivité et de fiabilité dans le temps, acceptables. D'autre part, la focalisation sur ces indicateurs uniques a tendance à atténuer l'existence et l'importance de multiples autres indicateurs. S'intéresser à des critères pédagogiques, comme la progression des connaissances, la pertinence et l'efficacité d'une méthode d'apprentissage ou à d'autres indicateurs comme l'éveil et la sensibilisation à un domaine de la vie économique et sociale ou encore le développement de l'esprit d'entreprendre et l'intention d'agir paraît tout aussi pertinent.

L'apport essentiel de notre travail est de montrer que la théorie du comportement planifié et les modèles d'intention peuvent être utilisés pour évaluer des programmes d'enseignement en entrepreneuriat. Nous mettons donc l'intention d'agir, sa formation et son évolution, au cœur de notre approche. La théorie du comportement planifié considère que l'intention est un bon prédicteur de certains comportements humains. L'intention se développe dans un processus et

sous l'effet de changements d'attitudes. Dans un comportement entrepreneurial, trois familles d'attitudes sont concernées : les attitudes vis-à-vis du comportement, celles qui se rapportent à la pression sociale et aux normes subjectives et, enfin, les attitudes qui concernent le contrôle et la maîtrise du comportement. Le cadre d'évaluation que nous proposons, comprend un modèle générique qui met en relation des variables indépendantes liées à l'éducation, à la formation et à leur environnement avec les variables dépendantes que sont les trois types d'attitudes évoqués précédemment et l'intention d'agir. Ce cadre conceptuel ouvre un champ de recherches très vaste, qui est fonction des objectifs, des hypothèses et des variables indépendantes que l'on souhaite inclure dans le modèle. Vouloir tester l'influence de telle ou telle variable, d'une configuration donnée de variables passe par autant de recherches de type hypothético-déductif. Une autre caractéristique de ce cadre concerne le type de recherche. Il nous apparaît indispensable de travailler longitudinalement sur toute la durée d'un processus de formation et d'effectuer plusieurs mesures, à différents moments du programme d'enseignement et parfois même, quelque temps après sa fin.

Les implications de ce travail nous semblent nombreuses. Elles concernent les chercheurs tout d'abord. Nous ouvrons, avec ce cadre, une avenue pour des recherches futures qui devraient permettre de mieux comprendre l'influence et les effets des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat sur les attitudes, l'intention d'agir et l'état d'esprit. A terme, ces travaux pourraient conduire à faire progresser les connaissances relatives aux modèles d'intention. Les implications s'adressent également aux enseignants, aux formateurs et aux responsables politiques et économiques. Les premiers pourraient trouver dans ce travail, ses conséquences et ses prolongements futurs, des éléments de connaissance et de compréhension susceptibles de les amener à faire évoluer progressivement leurs programmes d'enseignement et de formation afin qu'ils intègrent mieux des objectifs reformulés et plus précis. Les responsables politiques et économiques pourraient s'inspirer de ces avancées pour reconsidérer leur vision de la problématique d'évaluation dans ce domaine et orienter différemment leurs politiques et leurs pratiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AJZEN I., (1991), « The Theory of Planned Behaviour », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol.50, p.179-211.
- AJZEN I., (2002), "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior", *Journal of Applied Social Psychology*, vol.32, p.1-20.
- AJZEN I., FISHBEIN M., (1980), *Understanding attitudes and predicting social behaviour*, Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- AUTIO E., KEELEY R.H., KLOFSTEN M., ULFSTEDT T., (1997), "Entrepreneurial intent among students: testing an intent model in Asia, Scandinavia and USA", *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson Conference Proceedings, www.babson.edu/entrep/fer.
- BAGOZZI R., BAUMGARTNER H., YI Y., (1992), "State versus action orientation and the theory of reasoned action: an application to coupon usage", *Journal of Consumer Research*, vol.18, p.505-518.
- BANDURA A., (1986), *The Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BECHARD J.P., J.M. TOULOUSE, (1998), « Validation of a Didactic Model for the Analysis of Training Objectives in Entrepreneurship », *Journal of Business Venturing*, vol.13, n°4, p.317-332.
- BEGLEY T.M., TAN W.L., LARASATI A.B., RAB A., ZAMORA E., NANAYAKKARA G., (1997), "The Relationship between Socio-cultural Dimensions and Interest in Starting a Business: a Multi-country Study", *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson Conference Proceedings, www.babson.edu/entrep/fer.
- BIRD B., (1989), "Implementing entrepreneurial ideas: the case for intentions", *Academy of Management Review*, vol.13, p.442-454.
- BLOCK Z., STUMPF S.A., (1992), "Entrepreneurship education research: experience and challenge", in D.L. Sexton and J.D. Kasarda, eds, *The state of the Art of Entrepreneurship*, Boston: PWS-Kent Publishing, p.17-45.
- BRENNER O.C., PRINGLE C.D., GREENHAUS J.H., (1991), "Perceived fulfilment of organizational employment versus entrepreneurship: work values and career intentions of business college graduates", *Journal of Small Business Management*, vol.29, n°3, p.62-74.
- CHEN C.C., GREENE P.G., CRICK A., (1998), "Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers?", *Journal of Business Venturing*, vol.13, n°4, p.295-316.

- DEVELAY M., (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris: ESF Editeur.
- DILTS J.C., FOWLER S.M., (1999), "Internships: preparing students for an entrepreneurial career", *Journal of Business & Entrepreneurship*, vol.11, n°1, p.51-63.
- EHRlich S.B., DE NOBLE A.F., JUNG D., PEARSON D., (2000), "The impact of entrepreneurship training programs on an individual's entrepreneurial self-efficacy", *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson Conference Proceedings, www.babson.edu/entrep/fer.
- FAYOLLE A., (1996), *Contribution à l'étude des comportements entrepreneuriaux des ingénieurs français*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, université Jean Moulin de Lyon.
- FAYOLLE A., (2000), « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif supérieur : un regard sur la situation actuelle », *Revue Gestion* 2000, n°3, p.77-95.
- FAYOLLE A., (2000), « Exploratory study to assess the effects of entrepreneurship programs on student entrepreneurial behaviours », *Journal of Enterprising Culture*, vol.8, n°2, p.169-184.
- FAYOLLE A., (2002), "Les déterminants de l'acte entrepreneurial chez les étudiants et les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur français », *Revue Gestion* 2000, n°4, p.61-77.
- FAYOLLE A. (2003), *Le métier de créateur d'entreprise*, Paris : Editions d'Organisation.
- FIET J.O, (2001a), « The pedagogical side of teaching entrepreneurship », *Journal of Business Venturing*, vol.16, n°2, p.101-117
- FIET J.O., (2001b), "The theoretical side of teaching entrepreneurship", *Journal of Business Venturing*, vol.16, n°1, p.1-24.
- FLEMING P., (1994), "The role of structured interventions in shaping graduate entrepreneurship", *Irish Business and Administrative Research*, vol.15, p.146-157.
- GARTNER W.B., VESPER K.H., (1994), "Experiments in entrepreneurship education: successes and failures", *Journal of Business Venturing*, vol.9, n°2, p.179-187.
- GASSE Y., (1992), *Pour une éducation plus entrepreneuriale. Quelques voies et moyens*, Colloque l'Education et l'Entrepreneuriat, Centre d'Entrepreneuriat du cœur du Québec, Trois-Rivières, mai 1992.
- GHOSH A., BLOCK Z., (1993), *Audiences for Entrepreneurship Education: Characteristics and Needs*, presented at the Project for Excellence in Entrepreneurship Education, Baldwin Wallace College, Cleveland, Ohio, USA.
- GIBB A.A., (1988), Stimulating new business development, in *Stimulating Entrepreneurship and New Business Development*, Interman International Labor Office, Geneva, p.47-60.

- HART M., HARRISON R., (1992), "Encouraging enterprise in Northern Ireland: constraints and opportunities", *Irish Business and Administrative Research*, vol.13, p.104-116.
- HANSEMARK O.C., (1998), "The effects of an entrepreneurship program on need for achievement and locus of control of reinforcement", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, vol.4, n°1, p.28-50.
- JOHANNISSON B., (1991), "University training for entrepreneurship: A Swedish approach", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol.3, n°1, p.67-82.
- KOLVEREID L., (1996), "Prediction of employment status choice intentions", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol.20, n°3, p.45-57.
- KOLVEREID L., (1996), "Organisational employment versus self-employment: Reasons for career choice intentions", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol.20, n°3, p.23-31.
- KOLVEREID L., MOEN O., (1997), "Entrepreneurship among business graduates: does a major in entrepreneurship make a difference?", *Journal of European Industrial Training*, vol.21, n°4.
- KRUEGER N.F., CARSRUD A.L., (1993), "Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol.5, p.315-330.
- LÜTHJE C., KRANKE N., (2003), "The making of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT", *R&D Management*, vol.33, n°2, p.135-147.
- NOEL T.W., (2001), "Effects of entrepreneurial education on intent to open a business", *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson Conference Proceedings, www.babson.edu/entrep/fer.
- SAFAVIAN-MARTINON M., (1998), *Le lien entre le diplôme et la logique d'acteur relative à la carrière : une explication du rôle du diplôme dans la carrière des jeunes cadres issus des grandes écoles de gestion*, Thèse pour le doctorat en sciences de gestion, université Paris I.
- SHAPERO A., SOKOL L., (1982), "The social dimensions of entrepreneurship", in Kent C., Sexton D. and Vesper K. (eds) *The Encyclopedia of Entrepreneurship*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p.72-90.
- TKACHEV A., KOLVEREID L., (1999), "Self-employment intentions among Russian students", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol.11, n°3, p.269-280.
- VARELA R., JIMENEZ J.E., (2001), « The effect of entrepreneurship education in the universities of Cali », *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson Conference Proceedings, www.babson.edu/entrep/fer.

VESPER, K.H., GARTNER W.B., (1997), “Measuring progress in entrepreneurship education”, *Journal of Business Venturing*, vol.12, n°4, p.403-421.

WYCKHAM R.G., (1989), “Measuring the effects of entrepreneurial education programs: Canada and Latin America”, in G. Robert, W. Wyckham and C. Wedley, eds, *Educating the Entrepreneurs*, Faculté d’administration, université Simon Fraser, Colombie-Britannique, p.1-16.