



HAL
open science

La sensibilisation à l'esprit d'entreprendre dans l'enseignement secondaire du système éducatif

Marcus Dejardin

► To cite this version:

Marcus Dejardin. La sensibilisation à l'esprit d'entreprendre dans l'enseignement secondaire du système éducatif: Quelques balises pour son évaluation tirées d'une revue de la littérature scientifique. Dynamiques régionales. Revue interdisciplinaire de l'IWEPS, 2019, 7, pp.13-34. halshs-02055543

HAL Id: halshs-02055543

<https://shs.hal.science/halshs-02055543>

Submitted on 13 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dejardin, M. (2019), "La sensibilisation à l'esprit d'entreprendre dans l'enseignement secondaire du système éducatif. Quelques balises pour son évaluation tirées d'une revue de la littérature scientifique", *Dynamiques régionales*, n°7, pp. 13-34.

LA SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

QUELQUES BALISES POUR SON ÉVALUATION TIRÉES
D'UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Marcus Dejardin
UNamur*

* Professeur d'économie à l'Université de Namur et à l'Université catholique de Louvain. Adresse de contact : Université de Namur, Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion, Rempart de la Vierge, 8, 5000 Namur, Belgique. Courriel : marcus.dejardin@unamur.be OU marcus.dejardin@uclouvain.be.

RÉSUMÉ

L'article rend compte des résultats saillants d'une revue de la littérature scientifique examinant les dispositifs de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et plus précisément leur évaluation en termes d'impact. La mise en œuvre des dispositifs est examinée dans la mesure où celle-ci peut constituer un facteur explicatif de leur impact. Ce sont en particulier les dispositifs de sensibilisation et de formation visant à développer les compétences entrepreneuriales des personnes étudiantes durant leur parcours dans l'enseignement secondaire qui font l'objet d'attention.

L'article ambitionne d'apporter quelques balises théoriques, méthodologiques et empiriques fondées sur la littérature scientifique en matière d'esprit d'entreprendre, et ce, pour servir un travail d'évaluation portant sur les actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre menées dans l'enseignement secondaire du système éducatif. Il examine successivement les fondements théoriques utiles à l'analyse de l'intention entrepreneuriale (voire du passage à l'acte entrepreneurial); les compétences entrepreneuriales selon les outils EntreComp et E-Scan; les questions spécifiques que posent le recueil et le traitement des données; une étude empirique identifiée comme étant paradigmatique. Il se conclut par quelques remarques finales permettant d'ouvrir la perspective vers certains points d'attention qui n'auront pas été abordés jusqu'alors.

Mots-clés : entrepreneuriat, système éducatif, évaluation.

ABSTRACT

The article reports on the salient results of a review of the scientific literature examining entrepreneurship awareness-raising devices and more precisely the evaluation of their impact. The implementation of the devices is examined to the extent that it can be an explanatory factor for their impact. In particular, awareness-raising and training schemes aimed at developing the entrepreneurial skills of students during their secondary-education studies are the subject of attention.

The article aims to provide some theoretical, methodological and empirical guidelines based on the scientific literature on entrepreneurship, in order to contribute to the evaluation of awareness-raising actions about entrepreneurship conducted in the secondary education system. It successively examines the theoretical foundations that are useful for analysing the entrepreneurial intention (and even the entrepreneurial event); entrepreneurial skills according to the EntreComp and E-Scan tools; the specific issues involved in the collection and processing of data; and an empirical study identified as being paradigmatic. It concludes with a few final remarks, opening up the perspective to some points of attention that have not been addressed before.

Keywords : entrepreneurship, education system, evaluation.

JEL-Codes : L26, M13, I21, D04

1 INTRODUCTION

Cet article rend compte des résultats saillants d'une revue de la littérature scientifique examinant les dispositifs de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et leur évaluation en termes d'impact.

La sensibilisation à l'esprit d'entreprendre s'entend ici dans un sens relativement large. En effet, si les dispositifs mis en place par les acteurs, tant publics que privés, peuvent être distingués à des fins analytiques selon les objectifs qu'ils poursuivent (information-sensibilisation; formation; accompagnement), la réalité est que des dispositifs de sensibilisation peuvent avoir une dimension formative. Le présent article y est attentif.

Spécifiquement, l'intention poursuivie est de baliser et de servir le travail évaluatif dans le domaine; travail évaluatif qui fait encore trop souvent défaut et qui pourtant constitue un outil fondamental dans la construction d'un système apprenant de ses succès comme de ses échecs, capable d'évolution, de remise en cause et d'amélioration (Testa & Frasccheri, 2015).

L'évaluation peut être menée *ex ante* et *ex post*. Lorsqu'elle est menée *ex post*, elle s'attache plus particulièrement aux mesures de réalisation et d'impact. En l'occurrence ici, l'accent est mis sur l'évaluation en termes d'impact. La mise en œuvre des politiques est examinée dans la mesure où celle-ci peut constituer un facteur explicatif de leur impact.

L'analyse de la littérature conduit à distinguer plusieurs types de contribution: conceptuelles et théoriques; empiriques; méthodologiques; de synthèse; et dites « de contexte ». En ce qui concerne les contributions empiriques, faisant référence à l'évaluation des actions de sensibilisation dans l'enseignement secondaire, nous examinons plus particulièrement les contributions présentant et évaluant des dispositifs pouvant être situés à ce niveau

du système éducatif. Ce sont plus précisément les dispositifs de sensibilisation et de formation visant à développer les compétences entrepreneuriales des personnes étudiantes durant leur parcours dans l'enseignement secondaire qui font l'objet d'attention. À cet égard, il convient de souligner que l'enseignement secondaire est un élément constitutif du système éducatif. Il doit être resitué dans ce contexte. Et il en va de même des dispositifs de sensibilisation et de formation à l'esprit d'entreprendre.

Cet article est construit essentiellement, mais pas exclusivement, à partir d'une analyse d'articles et de rapports scientifiques. Dans un premier temps, nous avons consulté les revues en économie générale et en entrepreneuriat classées 1 et 2 par la section 37 du CNRS (mai 2016 et actualisée en juin 2017; notamment, *Entrepreneurship: Theory and Practice*, *Journal of Business Venturing*, *Small Business Economics*, *Research Policy*, *International Small Business Journal*, *Journal of Small Business Management*, *Strategic Entrepreneurship Journal*) en croisant avec la thématique de la sensibilisation et la formation à l'entrepreneuriat dans le système éducatif, dans une perspective d'évaluation. Des contributions peuvent être situées dans les sciences de l'éducation. Sont venues s'ajouter aussi quelques contributions traitant directement de la thématique, mais hors revues scientifiques. Elles ont été sélectionnées tenant compte de l'intérêt des méthodes employées. Il ne s'agit pas d'une revue systématique. Il s'agit plutôt d'analyser un portefeuille documentaire constitué selon de multiples critères (thématique, objet d'évaluation, qualité scientifique, méthodologie, année de publication).

En bref, l'article ambitionne d'apporter quelques balises théoriques, méthodologiques et empiriques fondées sur la littérature scientifique en matière d'esprit d'entreprendre, et ce, pour servir un travail d'évaluation portant sur les actions

de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre menées dans l'enseignement secondaire du système éducatif.

Dans la section suivante, nous examinons les fondements théoriques utiles à l'analyse de l'intention entrepreneuriale, voire du passage à l'acte entrepreneurial. Ensuite, nous abordons la description des compétences entrepreneuriales selon les outils EntreComp et E-Scan (section 3). Vient alors la présentation des questions spécifiques que posent le recueil et le traitement

des données. Cette section (section 4) se conclut par quelques recommandations pour l'évaluation d'impact de programmes d'éducation à l'entrepreneuriat tirées de Lorz *et al.* (2013). Une étude de nature empirique (Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein, 2010) est identifiée comme étant paradigmatique. Celle-ci fait l'objet d'un compte-rendu détaillé (section 5). Enfin, l'article se conclut par quelques remarques finales, permettant aussi d'ouvrir la perspective vers certains points d'attention qui n'auront pas encore été abordés (section 6).

2

FONDEMENTS THÉORIQUES ET LOGIQUES D'ACTION

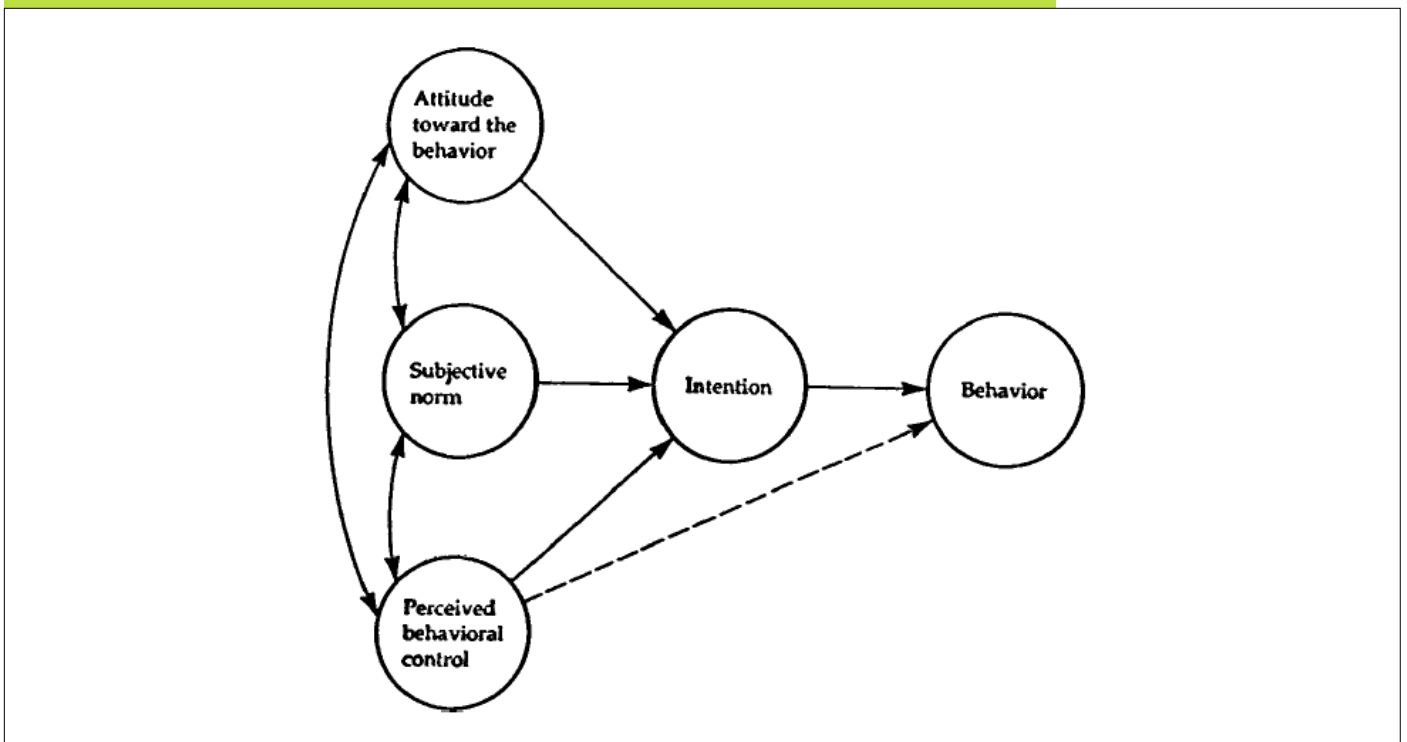
Quels sont les fondements théoriques supportant l'activité de sensibilisation et incidemment l'activité de formation à l'entrepreneuriat? Quels sont les mécanismes permettant de relier *a priori* les activités déployées et l'intention entrepreneuriale, voire l'acte d'entreprendre? L'examen de la littérature permet d'identifier assez facilement les arguments théoriques permettant de répondre à ces questions. Force est aussi de constater leur nombre relativement limité et le relatif consensus à leur égard quant à leur validité éprouvée. Cette section en rend compte de manière très synthétique¹.

La création et le développement d'activités ne sont pas des événements spontanés ou fortuits, mais relèvent d'un processus

intentionnel. Partant de cette proposition, les chercheurs en entrepreneuriat mobilisent généralement deux approches théoriques modélisant l'intention (Krueger *et al.*, 2000)². La première s'inscrit en psychologie sociale et est marquée par la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991). La seconde est à mettre plus directement en lien avec la théorisation de l'entrepreneuriat. Il s'agit du modèle de Shapero et Sokol (1982) relatif à l'événement entrepreneurial (Krueger *et al.*, 2000)³.

Pour Ajzen (1991), si l'intention est un antécédent du comportement planifié volontaire - et plus celle-ci est forte, plus l'occurrence du comportement devient probable -, l'intention elle-même connaît des antécédents (voir figure. 1).

Figure 1 : La théorie du comportement planifié



Source : Ajzen, 1991, p. 182

¹ Le lecteur intéressé par une discussion de la problématique des fondements théoriques de l'enseignement de l'entrepreneuriat (en ce compris au niveau supérieur de l'enseignement), néanmoins très générale, pourra se référer utilement aux articles de Fiet (2001 a et b) et de O'Connor (2013).

² Citons pour mémoire, à côté des deux approches par l'intention, l'approche par les attitudes développée notamment par Robinson *et al.* (1991). Et pour une application parmi d'autres, Athayde (2009).

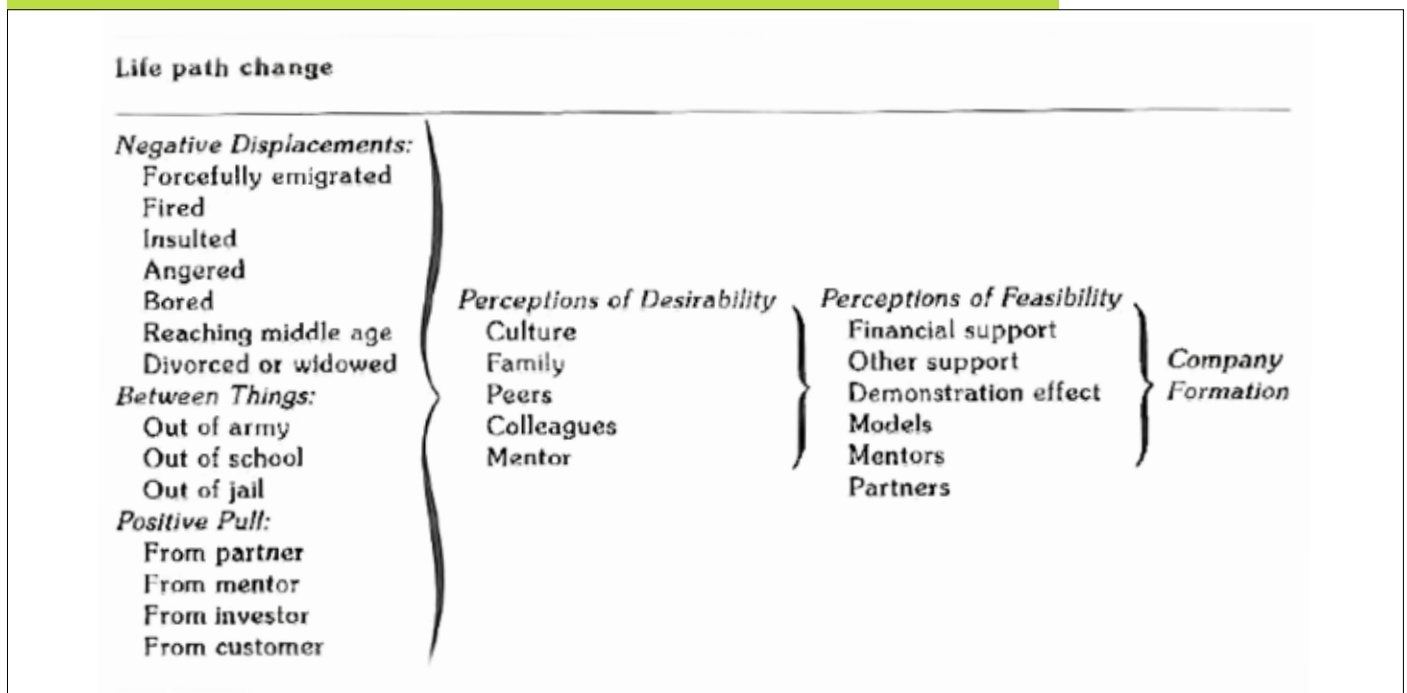
³ Pour une comparaison des approches de Ajzen (1991) et de Shapero et Sokol (1982), cf. Krueger *et al.* (2000).

L'attitude envers le comportement renvoie à l'appréciation que peut donner la personne à propos du comportement : est-elle plus ou moins favorable? La norme subjective désigne la pression sociale perçue quant au fait de produire le comportement en question. Enfin, le contrôle comportemental (ou aptitude) perçu « fait référence à la perception qu'ont les personnes de la facilité ou de la difficulté à adopter le comportement considéré » (Ajzen, 1991, p. 183). Selon Ajzen lui-même, la notion de contrôle comportemental (ou aptitude) perçu peut être confondue avec la notion d'auto-efficacité perçue développée par Bandura. Celle-ci désigne les « croyances d'une personne en ses capacités d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire des résultats donnés » (Bandura, 1997, p. 3). Considérant la Figure 1, on note en outre que le contrôle comportemental (ou aptitude) perçu explique aussi directement, avec l'intention, l'occurrence du comportement planifié volontaire⁴.

La théorie du comportement planifié d'Ajzen connaît de nombreuses applications dans

des domaines variés, dont celui de l'entrepreneuriat⁵. Shapero et Sokol (1982) proposent aussi un cadre de référence possible établi expressément pour comprendre la formation de l'événement entrepreneurial à partir de ses antécédents (voir figure 2). Celui-ci s'interroge (1) sur les éventuels éléments déclencheurs à l'origine du changement dans le chemin de vie de la personne et (2) sur les facteurs conduisant la personne à choisir l'événement entrepreneurial, autrement dit de manière plus explicite la création d'entreprise, plutôt qu'une autre voie (Shapero et Sokol, 1982, p. 78). Les éléments déclencheurs du changement peuvent être très divers. Shapero et Sokol (1982) relèvent toutefois que ce sont plus souvent les éléments du registre négatif (l'émigration forcée, la perte d'emploi suite à un licenciement, l'ennui et la frustration au travail...) que les éléments du registre positif (l'opportunité ouverte par une aide financière ou un client potentiel, la sollicitation par un collègue...) qui conduisent au changement. Les périodes de transition apparaissent aussi propices.

Figure 2 : La formation de l'événement entrepreneurial



Source : Shapero et Sokol, 1982, p. 83

⁴ Il ne s'agit pas seulement de contrôle comportemental (ou d'aptitude) perçu, mais aussi de contrôle comportemental réel pour qu'un comportement puisse se produire. Les perceptions intéressent toutefois davantage le psychologue (Ajzen, 1991, pp. 181-183).

⁵ Cf. Lortie et Castogiovanni (2015), Liñán et Fayolle (2015). Pour une méta-analyse de la littérature investiguant l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'intention entrepreneuriale, cf. Bae et al. (2014).

Le choix de l'événement entrepreneurial plutôt qu'une autre voie est à mettre en relation avec la désirabilité et la faisabilité perçues par la personne. Par ailleurs, il convient de noter que ce qui est perçu comme désirable n'est pas nécessairement perçu comme faisable, et inversement. Les perceptions de désirabilité sont déterminées par les systèmes de valeurs portés par l'environnement social, familial, éducatif et professionnel qui contribuent aussi à la formation du système de valeurs de l'individu. « De manière spécifique, dans un système social qui accorde une grande valeur à la création d'entreprise, on s'attend à ce que davantage d'individus choisissent cette voie en période de transition. De manière plus diffuse, un système social qui accorde une grande valeur à l'innovation, à la prise de risque et à l'indépendance est davantage enclin à produire des événements entrepreneuriaux qu'un système aux

valeurs contrastées de ce point de vue » (Shapero et Sokol, 1982, p. 83; notre traduction). Quant aux perceptions de faisabilité, elles découlent notamment de l'accès aux sources de financement, éventuellement facilité par le capital relationnel du candidat entrepreneur, des compétences rassemblées avec d'éventuels partenaires, d'effets de démonstration et de l'aide potentielle que peuvent fournir les agences spécialisées dans la création d'entreprise.

En explicitant les antécédents de l'intention et de l'événement entrepreneurial, la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) ou le modèle de Shapero et Sokol (1982) permettent de fonder et de pointer les éventuels leviers qu'un système éducatif, se donnant pour objectifs de sensibiliser à l'esprit d'entreprendre et de développer les compétences entrepreneuriales, peut travailler.

3

COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES

Quelles sont les compétences reconnues comme étant entrepreneuriales? La question a toute son importance pour qui aspire à mettre sur pied un dispositif de sensibilisation et/ou de formation à l'entrepreneuriat, mais aussi pour qui envisage de l'évaluer. Cette section rend compte des compétences reconnues comme entrepreneuriales en présentant deux contributions récentes sur le sujet qui ont été choisies pour leur caractère significatif et/ou leur usage dans des dispositifs de sensibilisation largement diffusés.

3.1 LE MODÈLE ENTRECOMP

Récemment, les chercheurs du centre de recherche joint (*Joint Research Centre*) de la Commission européenne ont effectué un important travail d'analyse, de synthèse et de proposition à cet égard (Komarkova *et al.*, 2015; Bacigalupo *et al.*, 2016).

Dans un document de 162 pages intitulé « *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives* », Komarkova *et al.* (2015) cherchent à baliser la réflexion sur l'éducation à l'entrepreneuriat, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. À cette fin, ils compilent une vaste littérature économique afin d'y repérer les définitions, les cadres d'analyse et les éléments constitutifs de l'entrepreneuriat lorsque celui-ci est lui-même considéré comme étant une compétence. Ils adjoignent à leur compilation une importante information d'expertise et les enseignements issus d'une dizaine d'études de cas approfondies portant sur diverses initiatives menées du primaire à l'enseignement supérieur en

passant par l'enseignement secondaire, de sorte que leur travail repose sur les résultats de recherche académique, mais aussi sur l'expérience des mondes éducatif et entrepreneurial.

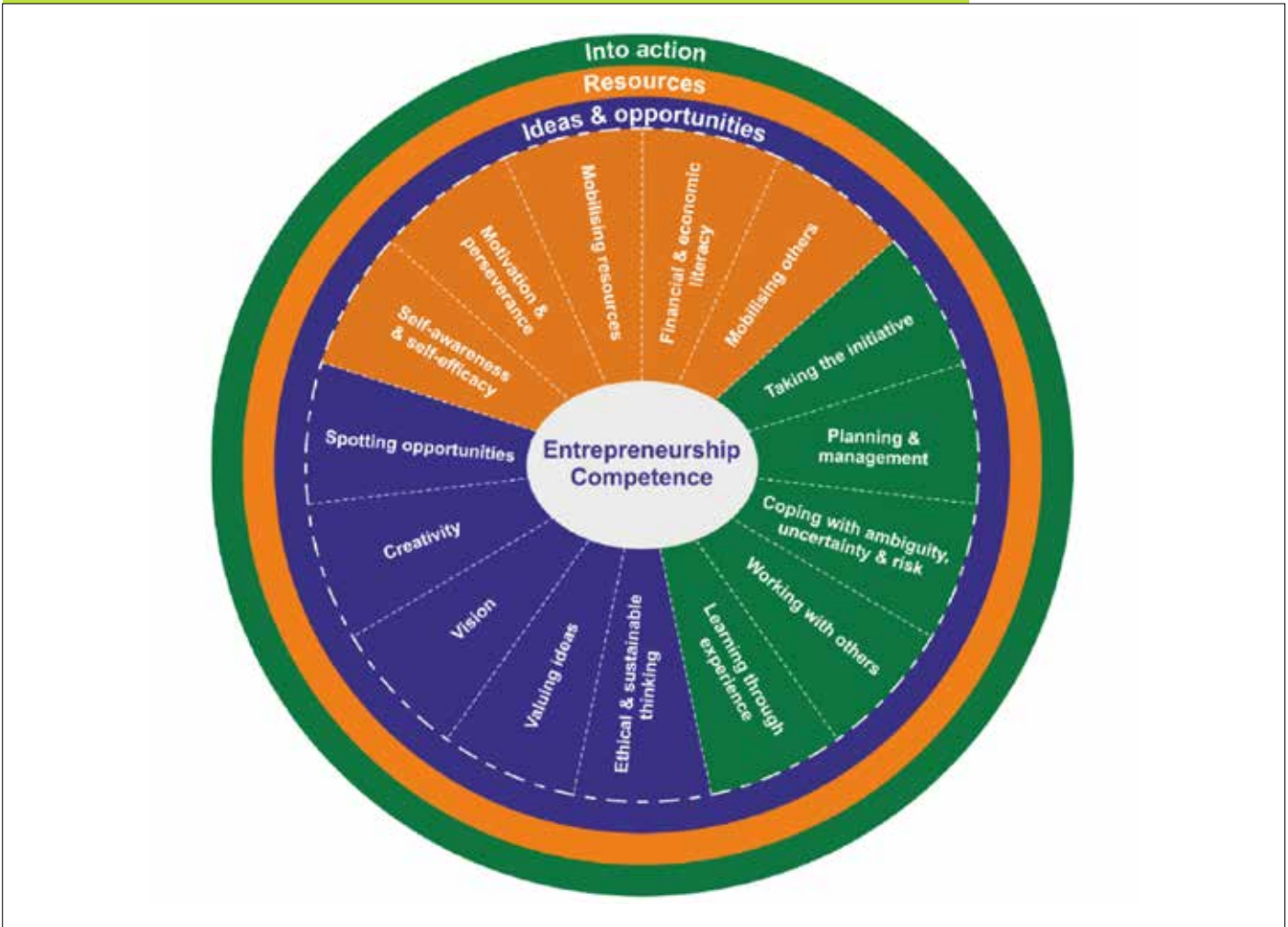
Le rapport établi par Komarkova *et al.* (2015) entre dans la conception originale⁶ du document de référence rédigé par Bacigalupo *et al.* (2016), « *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* ». Ce document vise à proposer un cadre consensuel traitant des compétences entrepreneuriales qui soit partagé par les parties prenantes du système éducatif et du monde entrepreneurial. L'entrepreneuriat renvoie au fait d' « agir sur les opportunités et les idées et de les transformer en valeur pour autrui. La valeur créée peut être financière, culturelle ou sociale » (FFE-YE⁷, 2012; cité par Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 10; notre traduction).

L'entrepreneuriat est décrit comme une compétence (Komarkova *et al.*, 2015). Cette compétence est transversale. Elle peut « être appliquée par les individus et les groupes, en ce compris les organisations existantes, et dans toutes les sphères de la vie », « depuis la contribution au développement personnel, jusqu'à la participation active dans la société, la (ré-) intégration dans le marché du travail en tant qu'employé ou en tant que travailleur indépendant, ainsi que pour créer des entreprises (culturelles, sociales ou commerciales) » (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 6 et p. 10; notre traduction). Cette compétence clé est elle-même déclinée en quinze compétences réparties sur trois aires de compétences interreliées: « Idées et opportunités », « Ressources » et « Dans l'action ». La figure 3 ci-dessous les présente.

⁶ Celle-ci repose entre autres sur une revue de littérature et un enseignement tiré d'études de cas (Komarkova *et al.*, 2015) et sur de multiples consultations de panels d'experts, de discussions itératives en validations, aboutissant au document finalisé (Bacigalupo *et al.*, 2016, pp. 7-9).

⁷ Il s'agit du Fonds national danois pour l'entrepreneuriat. Ce fonds privé est toutefois le fruit d'une initiative gouvernementale et est financé par les quatre ministères danois des Affaires économiques, de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche, et de la Culture. (Source : <http://www.ffe-ye.dk>; dernière consultation : octobre 2018)

Figure 3 : Aires et compétences du modèle conceptuel EntreComp



Source : Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 11

L'intitulé des aires de compétence traduit la conception selon laquelle « la compétence entrepreneuriale correspond à la compétence de transformer des idées et des opportunités en action, et ce, en mobilisant des ressources » (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 10; notre traduction).

Les compétences listées font l'objet d'une accroche représentative du contenu ainsi que d'une description plus détaillée. Elles sont aussi exprimées en termes de niveau de compétence : quatre niveaux principaux (Fondements, Intermédiaire, Avancé et Expert) faisant l'objet chacun de deux niveaux. Le modèle proposé est un modèle reconnaissant l'apprentissage et

la progression dans l'acquisition des compétences. « La progression dans l'apprentissage entrepreneurial comprend deux aspects : 1. Développer une autonomie et une responsabilité croissantes en agissant sur des idées et des opportunités pour créer de la valeur ; 2. Développer la capacité de générer de la valeur à partir de contextes simples et prévisibles jusqu'à des environnements complexes et en constante évolution » (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 14 ; notre traduction).

Le modèle EntreComp complet, présenté en annexe du document précité, inclus pour chacun des huit niveaux et pour chacune des quinze compétences des propositions

de « *learning outcomes* » traduisant la progression et l'approfondissement des compétences. Les auteurs du document précisent que toutes les compétences citées ne seront pas développées jusqu'à leur niveau d'expertise le plus poussé par tous les acteurs (potentiellement) intéressés. À ces derniers aussi d'adapter le modèle en fonction de leur besoin et du contexte. Il convient aussi de noter qu'à notre connaissance, le modèle présenté dans sa version complète n'a pas (encore) été testé sur le terrain et se pose dès lors la question de la mesure opérationnelle pour chacune des compétences et leur niveau de développement.

3.2. L'ENTREPRENEURSHIP SCAN (E-SCAN)

Basé sur les recherches doctorales de Martyn P. Driessen (2005)⁸, l'« *Entrepreneurship Scan test* » (E-Scan test) se distingue fondamentalement du modèle EntreComp par au moins quatre aspects :

1. Il s'intéresse aux compétences entrepreneuriales dans le contexte de l'entreprise là où le modèle EntreComp s'adressait plus largement aux compétences entrepreneuriales pour la création de valeur dans des contextes très variés.
2. Il fait le lien entre compétences et performances de l'entreprise.
3. L'*Entrepreneurship Scan* est un test validé permettant de mesurer directement les compétences entrepreneuriales de la personne répondant au test et permet de se comparer à d'autres.
4. Pour les tenants du modèle EntreComp, les connaissances, de même que les attitudes, sont incluses dans la notion de compétence (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 20), celles-ci y demeurent toutefois implicites, au mieux imprécises.

Driessen et Zwart (2006) présentent l'*Entrepreneurship Scan test*. Il permet à tout

individu⁹ de se situer relativement à ses traits de personnalité et à ses capacités (*capabilities*) entrepreneuriales en référence au secteur d'activités dans lequel s'insère son projet d'entreprise. Ses traits et capacités ont été mis en relation avec l'« *entrepreneuriat à succès* » (qui se traduit par la survie à deux ou trois ans après la création ; Driessen et Zwart, 1999). Driessen et Zwart (2006) précisent néanmoins que le critère fondant le constat de succès peut fortement varier d'un individu à un autre. Ils laissent aussi, dans leurs conclusions, à de futures recherches la question de la relation entre traits et capacités, d'une part, et succès entrepreneurial, d'autre part, et les auteurs semblent dès lors en retrait par rapport à leur contribution de 1999.

La norme, rendant compte de l'importance dans la démarche entrepreneuriale de telle ou telle dimension mesurée par le test et permettant au répondant de se situer et d'apprécier ses points forts et ses faiblesses, est établie par des consultants. Quarante-huit consultants ont été interrogés dans cette perspective¹⁰. Les traits et capacités d'importance, voire nécessaires, pour réussir son projet entrepreneurial, peuvent varier selon le contexte. Aussi, la norme est déclinée selon les secteurs d'activités suivants : le commerce de détail, le commerce de gros, l'industrie manufacturière, l'industrie hôtelière et de la restauration, et les services. Il n'est néanmoins pas nécessaire de connaître précisément le secteur d'intérêt. Une norme pour le contexte « En général » a été définie (Driessen et Zwart, 2006).

Citant Lahti (1999), Driessen et Zwart (2006, p. 2) résumant la notion de compétence en « une collection de connaissances, de capacités, de traits et d'attitudes en relation avec, ou nécessaire pour une bonne performance ». De manière cohérente, un *comportement* compétent repose sur le vouloir (*Wanting*), l'être (*Being*), le fait d'être capable (*Capable to*) et la connaissance (*Knowledge*).

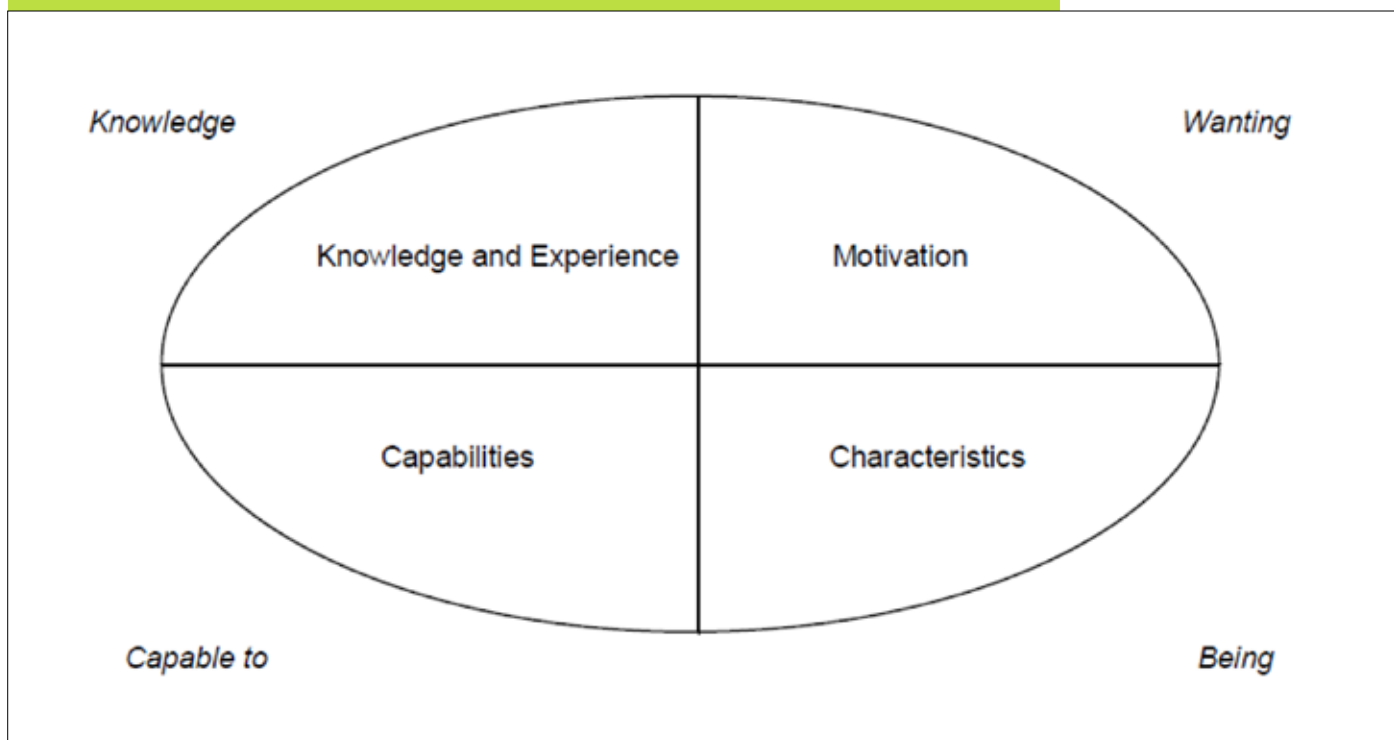
Commentant la Figure 4, Driessen et Zwart (2006) précisent ce qu'il faut entendre dans

⁸ Pour une présentation développée à destination d'un large public, cf. Driessen (2014).

⁹ Un développement de l'*Entrepreneurship Scan test* permet l'évaluation d'une équipe entrepreneuriale (par exemple, un groupe d'étudiants dans le cadre d'une mini-entreprise). Un test est aussi développé pour l'intrapreneur, autrement dit l'employé chargé de développer un projet dans une entreprise existante. Là aussi, l'évaluation d'une équipe est possible. (Source : <http://entrepreneurscan.com/products-services/> ; dernière consultation : octobre 2018).

¹⁰ La convergence ou divergence des avis des consultants constituant la norme a été testée par voie de corrélation. Cf. Driessen et Zwart, note 11.

Figure 4 : Les composants qui forment conjointement une compétence



Source : Driessen et Zwart (2006)

le contexte entrepreneurial par motivation, capacité, traits et connaissance. En ce qui concerne la motivation, « (elle) est fonction de l'ambition, de facteurs motivationnels (internes)¹¹ et des valeurs de l'individu » (Driessen et Zwart, 2006, p.2; notre traduction).

Les motivations internes retenues par les auteurs pour le schéma des compétences entrepreneuriales (cf. Figure 5) sont : le *need for Autonomy*; le *need for Achievement* et le *need for Power* (Driessen et Zwart, 2006; citant Brockhaus, 1982; Begley and Boyd, 1987; Nandram and Samson, 2000). Ces motivations font aussi partie des traits de personnalité. Aux motivations internes s'ajoutent les motivations externes (la mise au chômage, par exemple, peut être vue comme un facteur poussant à l'autocréation d'emploi).

Autant les traits de personnalité (*Characteristics*) peuvent apparaître relativement stables et difficiles à changer ou à

acquérir, autant les capacités (*Capabilities*) peuvent être apprises. En ce qui concerne les traits, on retrouve les motivations précitées ainsi que, notamment, l'endurance et la propension à prendre des risques. Les capacités à pointer dans la démarche entrepreneuriale sont appréciées en regard de la phase de développement de l'entreprise¹². Quant aux connaissances (*Knowledge*), elles peuvent aussi être acquises. Elles comportent des éléments appris à travers des lectures, un enseignement, mais aussi l'expérience (Driessen et Zwart, 2006).

Seuls les traits de personnalité et les capacités sont intégrés dans l'*Entrepreneur Scan test*. Pour les auteurs, les connaissances sont en effet évaluables à travers la qualité du business plan. Quant aux motivations (externes), elles peuvent être appréciées *via* une interview de la personne. La mesure des traits de personnalité *need for Achievement*, *need for Autonomy*, *need for Power*, *Social orientation* et *Endurance* repose sur le « *Edwards Personal Preference*

¹¹ Il est devenu classique dans la littérature de distinguer, en rapport à la motivation, facteurs « push » et « pull », ou facteurs « internes » et « externes ». La citation laisse penser que Driessen et Zwart (2006) mettent davantage l'accent sur les facteurs internes. Les facteurs externes apparaissent toutefois dans la Figure 5 proposée par ces auteurs.

¹² Les compétences managériales à mettre *a priori* en relation avec le succès entrepreneurial et qui ont été testées dans la littérature sont nombreuses (cf. annexe dans Driessen et Zwart, 1999).

Figure 5 : Compétences entrepreneuriales

Knowledge		Motivation	
<ul style="list-style-type: none"> • Market • Environment • People • Production • Finances 		<i>Internally driven</i> <ul style="list-style-type: none"> • autonomy • achievement • power 	<i>Externally driven</i> <ul style="list-style-type: none"> • Unemployment • Gap in the market • Interest in subject • Certainty of clients
Capabilities <i>Company life cycle</i>		Characteristics	
<i>Mature phase</i> <ul style="list-style-type: none"> • Manage • Motivate • Organize –plan • Financial administration 	<i>Early phase</i> <ul style="list-style-type: none"> • Market orientation • Creativity • Flexibility 	<ul style="list-style-type: none"> • Achievement • Autonomy • Power • Affiliation • Effectiveness • Endurance • Taking risks 	<i>Thinking styles</i> <ul style="list-style-type: none"> • Pioneer • Salesperson • Manager • Expert

Source : Driessen et Zwart (2006)

Schedule (EPPS) »; le *Locus of control* est basé sur Paulhus (1983)¹³. Les capacités sont appréciées à partir des items classiques de Quinn (1988) et de Lorrain et Dussault (1988) et d'items développés par les auteurs (Driessen et Zwart, 2006, p. 7).

L'*Entrepreneurship Scan* est un dispositif payant (source : [http://www.tesguide.](http://www.tesguide.eu/tool-method/itemid/39533/)

[eu/tool-method/itemid/39533/](http://www.tesguide.eu/tool-method/itemid/39533/); dernière consultation : 7 juillet 2017). Il est utilisé par de nombreux opérateurs, dont les Chambres de commerce néerlandaises, le réseau des Jeunes entreprises (*JA-YE Network*) et certaines banques.

¹³ Le Locus of control est cité par Driessen et Zwart (2006, p. 7) comme étant intégré dans l'Entrepreneur Scan test. Il est néanmoins absent des figures proposées.

La collecte et le traitement de données sont essentiels au travail d'analyse et d'évaluation. Lorsqu'il s'agit de mener des études d'évaluation en termes d'impact, que ce soit de politiques ou de dispositifs d'intervention plus restreints, quelques balises méthodologiques sont à suivre pour éviter les écueils et les conclusions trop hâtives. Parmi les écueils, ne citons pour exemple que les éventuels biais de sélection que de nombreuses recherches dans le domaine ignorent encore trop souvent (Storey, 1998; Lorz *et al.*, 2013).

Storey (1998) s'est déjà exprimé il y a près de vingt ans à propos des évaluations des politiques menées en faveur des petites et moyennes entreprises. Il particularise l'évaluation des activités et le suivi ou le contrôle (*monitoring*), en fondant la distinction sur la nature des données collectées et les méthodes mises en œuvre pour les exploiter. « La différence entre suivis et évaluations est que ces dernières sont des tentatives, faisant preuve de rigueur analytique, pour établir l'impact des initiatives politiques. Le suivi ne fait que documenter l'activité dans le cadre du programme, ou rapporter la perception de la valeur du dispositif par le participant. En bref, la différence entre le suivi et l'évaluation est que le suivi repose exclusivement sur le point de vue des destinataires de la politique. L'évaluation cherche, par certains moyens, à le contraster avec celui des non-destinataires, afin de présenter un 'contrefactuel'. La différence entre les changements réels et le 'contrefactuel' est considérée comme l'impact de la politique - ou son 'additionnalité' ». (Storey, 1998, p. 12; notre traduction).

Lorz *et al.* (2013) proposent une revue de la littérature empirique évaluant l'impact des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat sur, d'une part, les compétences entrepreneuriales, voire les comportements et, d'autre part, les intentions. Ils se concentrent sur les méthodes utilisées. Ces auteurs font le constat que la plupart des recherches établiraient un effet positif des dispositifs mis en place. Mais la plupart des résultats conduisant à mettre cet effet en évidence ne peuvent être considérés comme solides tant les méthodes employées manquent de rigueur. L'étude de Martin *et al.* (2013; cités par Lorz *et al.*, 2013, p. 126) suggère que les études d'évaluation peu rigoureuses tendent à surestimer les effets positifs des dispositifs. À l'issue d'une recherche systématique dans les journaux à comité de lecture, Lorz *et al.* (2013) identifient 39 articles relatifs à l'évaluation d'impact de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat. Ces articles sont ensuite examinés en s'intéressant aux variables clés, au canevas de recherche, à la collecte de données et à leur analyse.

L'examen détaillé des 39 articles retenus conduit à un certain nombre de constats, lesquels motivent très directement une série de recommandations afin de répondre à ce qui apparaît comme autant de lacunes et d'améliorer la qualité des recherches. Nous nous proposons d'aller directement vers celles-ci (cf. encadré). Ces recommandations, au nombre de neuf, nous paraissent très éclairantes, non seulement pour guider le travail d'évaluation en général, mais aussi pour questionner les dispositifs mis en place et définir la collecte d'information sur ces dispositifs.

Encadré 1 : Recommandations pour l'évaluation d'impact de programmes d'éducation à l'entrepreneuriat (extraits de Lorz *et al.*, 2013, pp. 141-145 ; notre traduction)

Recommandation 1. Les chercheurs qui mesurent l'impact des programmes d'entrepreneuriat doivent accorder une plus grande attention à la conception de la recherche, notamment en ce qui concerne (1) les fondements théoriques, (2) le moment de la mesure, (3) les procédures de validité et de fiabilité, (4) les procédures d'échantillonnage structurées et (5) la taille adéquate de l'échantillon.

Recommandation 2. Les chercheurs qui mesurent l'impact des programmes d'entrepreneuriat doivent utiliser des mesures *ex ante*/*ex post* afin de prendre en compte les biais d'autosélection et de mesurer l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat du début à la fin d'un programme d'éducation.

Recommandation 3. Les chercheurs, auteurs d'études d'impact, devraient décrire le dispositif d'intervention en matière d'entrepreneuriat qui est examiné. Plus spécifiquement, les objectifs d'apprentissage, la durée et les méthodes pédagogiques doivent être fournis afin que d'autres chercheurs puissent en évaluer en toute connaissance les résultats.

Recommandation 4. L'utilisation de procédures statistiques avancées permettant la mesure simultanée d'interdépendances complexes entre les variables mesurées.

Recommandation 5. L'analyse de l'impact des programmes d'éducation à l'entrepreneuriat aux niveaux secondaire et professionnel offre des opportunités de recherche inexploitées, compte tenu en particulier de l'existence de vastes programmes internationaux d'éducation à l'entrepreneuriat.

Recommandation 6. Dans les futures études d'impact, les chercheurs en éducation à l'entrepreneuriat devraient analyser la stabilité de la variable dépendante et poursuivre la mesure après la fin du programme.

Recommandation 7. L'impact des programmes d'éducation à l'entrepreneuriat sur les actions entrepreneuriales ultérieures fait actuellement, de manière insuffisante, l'objet de recherches. Une variété d'activités parmi les *start-ups* pourrait être considérée comme le résultat potentiel des programmes d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat.

Recommandation 8. Dans les recherches futures sur l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat, les chercheurs pourraient tester l'efficacité de différents types de pédagogies.

Recommandation 9. L'identification d'événements qui déclenchent une intention et/ou une activité entrepreneuriale pourrait constituer un domaine de recherche prometteur.

5

UNE ÉTUDE EMPIRIQUE PARADIGMATIQUE :

OOSTERBEEK, VAN PRAAG ET IJSSELSTEIN, 2010

Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) évaluent le dispositif des mini-entreprises (*Junior Achievement Enterprise Student Mini-Company (SMC) program*), plus précisément l'expérience néerlandaise dans les « collèves » postsecondaires professionnalisant. Le dispositif des mini-entreprises est très largement répandu dans les écoles secondaires et les « collèves » postsecondaires. Selon les auteurs, le dispositif est présent dans 40 pays européens et plus de deux millions d'étudiants y ont participé en 2005-2006. Il est important de noter que ce dispositif est généralement offert à l'ensemble des étudiants sans sélection. Voici comment le dispositif est décrit par Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010, p. 443; citant EU, 2006 et le *Junior Achievement Young Enterprise Annual Report, 2006*; notre traduction) : « Le programme SMC implique qu'un groupe (d'étudiants) assume les responsabilités d'une petite entreprise pour un temps limité, et ce, depuis la création (qui a lieu généralement en début d'année scolaire) jusqu'à la liquidation (généralement en fin d'année). Les étudiants constituent un actionnariat en vendant des parts de l'entreprise, choisissent des dirigeants, produisent et commercialisent des produits ou des services; tiennent la comptabilité de l'entreprise et conduisent les réunions d'actionnaires. Aussi, les étudiants entrent-ils en contact avec les réalités économiques et sociales du monde de l'entreprise, en dehors de l'école. Le projet est structuré, prend de cinq à dix heures par semaine et est géré par une équipe de professeurs. Les professeurs reçoivent l'aide du staff local des Jeunes Entreprises. L'activité a lieu en classe dans le cadre du programme établi, mais peut aussi être poursuivie en dehors de l'école sur base volontaire. Chaque mini-entreprise est prise en charge par un ou deux conseillers issus du monde des affaires et partageant leur expérience avec les étudiants. L'objectif du

programme est d'une part d'apprendre aux étudiants à mettre la théorie en pratique et de comprendre ce que signifie l'entrepreneuriat. De cette façon, les étudiants sont supposés acquérir de la confiance en soi et de la motivation, devenir proactifs, créatifs et apprendre comment travailler en équipe. »

Tant dans la collecte que le traitement des données, l'étude de Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) apparaît paradigmatique. Les données se rapportent aux étudiants des deux collèges professionnalisant de Breda et Den Bosh (Pays-Bas). La direction des deux collèges est unique. Quatre parmi les programmes proposés par les deux institutions (administration, management, économie et droit) sont identiques si ce n'est l'occurrence du dispositif des Jeunes Entreprises dans les programmes de Breda. Sur la période où la collecte des données a lieu, le suivi du dispositif est obligatoire pour les étudiants de Breda. Il n'est pas proposé à Den Bosh.

Pour la mesure des compétences entrepreneuriales des étudiants, Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) font usage du test E-Scan (cf. supra; Driessen & Zwart, 1999; Driessen, 2005; Driessen & Zwart, 2006). À ce test, ils ajoutent quelques questions pour caractériser les étudiants (genre, nationalité, âge, niveau d'éducation, niveau d'éducation des parents ainsi que leur éventuelle activité entrepreneuriale, code postal du lieu d'habitation avant les études au collège – à partir duquel les auteurs calculent les distances entre ce lieu et les institutions de Breda et Den Bosh et utilisent la différence entre ces distances pour instrumenter le choix d'institution) (Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein, 2010, p. 447).

En ce qui concerne la mesure de l'intention entrepreneuriale, celle-ci est obtenue à travers le positionnement autodéclaré

sur une échelle de Likert à sept points allant de « Complètement d'accord » à « Complètement en désaccord », et ce, en réponse à la proposition « Je m'attends à créer une entreprise ou à reprendre une entreprise existante endéans les quinze prochaines années ».

Les données sont collectées avant et après traitement (le cas échéant) par le dispositif des Jeunes Entreprises. Cela permet l'emploi d'un modèle de type « différence de différences ». En outre, pour adresser un éventuel biais de sélection, les auteurs font usage de variables instrumentales pour le choix d'école (en l'occurrence la distance relative entre les localisations d'école et le lieu d'habitation de l'étudiant avant leur écolage - généralement le lieu d'habitation des parents).

Les données descriptives de l'origine socio-économique et les données du test E-Scan ont été collectées de manière nominative, permettant l'appariement, auprès de 562 étudiants en septembre 2005. De ces 562 étudiants, 219 constituaient le groupe traité et 343, le groupe de contrôle. Le nombre de questionnaires valides pour chaque groupe était respectivement de 189 et 220. Une année plus tard, les 409 étudiants étaient réinterrogés avec un taux de retour de 47 et de 43 %, soit 104 observations pour le groupe traité et 146 pour le groupe de contrôle. Les analyses en différence de différences ont été menées sur ces 250 observations. Les auteurs précisent qu'ils n'ont pu vérifier si la non-réponse pour l'échantillon initial était aléatoire. Ils effectuent l'analyse d'attrition pour les échantillons de première et de deuxième enquêtes. Celle-ci ne suggère pas de problème de biais.

RÉSULTATS

Les résultats de l'analyse menée par Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) montrent que (1) le dispositif des Jeunes Entreprises qui a été mis en œuvre dans

le collège professionnalisant de Breda a un impact significativement *néгатif* sur l'intention entrepreneuriale. Cet impact est davantage marqué pour les femmes. Ce résultat est aussi confirmé lorsque l'hétérogénéité dans l'effet du traitement est testée au travers d'effets d'interaction du traitement avec les compétences entrepreneuriales initiales des étudiants; (2) il n'a pas eu en moyenne d'impact significatif sur les compétences entrepreneuriales, que ce soit pour l'ensemble des étudiants ou en faisant une distinction selon le genre. Les auteurs avancent entre autres explications post-estimations de ces résultats étonnants compte tenu des objectifs poursuivis par le dispositif que le dispositif des mini-entreprises rend plus réalistes les perspectives à attendre de l'entrepreneuriat et cela diminue les intentions entrepreneuriales. L'expérience des mini-entreprises modifierait aussi l'autoperception des compétences entrepreneuriales. Le dispositif peut aussi simplement ne pas avoir été apprécié (caractère obligatoire; temps et effort demandés; taille des groupes) (Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein, 2010, p. 452).

L'étude de Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) n'est pas sans limites. Les résultats sont obtenus en référence aux étudiants issus de deux collèges professionnalisant seulement et ne peuvent être généralisés. Les auteurs pensent toutefois que l'expérience des mini-entreprises dans ces deux institutions ne devrait pas s'éloigner de l'expérience moyenne pour un ensemble plus vaste. L'évaluation de l'expérience dans ces deux collèges leur avait été suggérée par les responsables de l'Association Jeunes Entreprises. Ceux-ci n'avaient sans doute pas intérêt à proposer l'évaluation de collèges qui *a priori* performaient moins bien que la moyenne. Les auteurs ont aussi collecté une information comparative de la performance générale des collèges professionnalisant établie par l'association néerlandaise *HBO-raad* et par le magazine Elsevier allant dans ce sens.

6 QUELQUES

REMARQUES FINALES

Il serait souhaitable que l'évaluation des dispositifs de sensibilisation et de formation visant à développer les compétences entrepreneuriales puisse entrer dans un rapport cumulatif et vertueux avec les organisations du système éducatif qui portent ces initiatives. Si le travail évaluatif en est encore à ses balbutiements, il peut être d'un apport considérable dans la compréhension et l'amélioration des dispositifs mis en œuvre. Son apport sera d'autant plus assuré et éclairant que les dispositifs qu'il évalue intégreront dès leur conception l'idée même d'une évaluation et ce que celle-ci requiert en termes d'information. Cette disposition favorable s'entend tant pour l'évaluation *ex ante* que l'évaluation *ex post*. De manière plus spécifique, on rappellera ici la troisième recommandation de Lorz *et al.* (2013) pour l'évaluation d'impact de programmes d'éducation à l'entrepreneuriat (cf. encadré supra) et qui concerne le descriptif détaillé du dispositif à évaluer. S'agissant d'un dispositif inclus dans un système éducatif constitué de programmes plus ou moins articulés, successifs et juxtaposés depuis le plus jeune âge du public, on s'interrogera (1) sur la cohérence d'ensemble et les éventuels 'facteurs' compléments et substituts, (2) sur l'adéquation du dispositif compte tenu du développement de la personne. Concernant ce deuxième point, les résultats obtenus par Rosendahl Huber *et al.* (2014) suggèrent que les compétences non cognitives favorables à la mise en projet et à l'esprit d'entreprendre¹⁴ peuvent être développées dans le jeune âge, davantage que les connaissances en matière d'entrepreneuriat. Il appartient toutefois à la recherche future d'asseoir et de systématiser ces résultats pour l'ensemble des compétences entrepreneuriales cognitives et non cognitives identifiées dans la littérature, selon le développement de la personne et l'ensemble des degrés du

système éducatif sans exclure les dispositifs de formation continuée.

De nombreuses questions touchant l'évaluation des dispositifs de sensibilisation et de formation visant à développer les compétences entrepreneuriales restent encore très largement en suspens. Que l'on songe à l'importance des pédagogies, des contenus de programmes et des modalités de mise en œuvre (Moberg, 2014; Testa & Frascheri, 2015); à l'importance de la condition individuelle initiale (Fayolle & Gailly, 2009), du contexte de la classe, de l'école et de son projet, voire du contexte institutionnel dans lequel le système éducatif est inscrit (Walter & Block, 2016). On peut encore évoquer la persistance des effets, s'il y en a : les compétences entrepreneuriales (lesquelles?) sont-elles acquises temporairement ou définitivement ?

Si le travail de développement des compétences entrepreneuriales peut déterminer favorablement l'intention entrepreneuriale, qu'en est-il du comportement? Peut-on établir un lien entre le contenu et la mise en œuvre des dispositifs et la qualité des projets entrepreneuriaux qui sont effectivement lancés?¹⁵ Cette question mériterait de recevoir l'attention des chercheurs si l'on en juge aux interrogations quant au caractère souhaitable de politiques cherchant à développer l'entrepreneuriat indistinctement (Shane, 2009). Quels dispositifs mettre en place, le cas échéant, pour forger une intention entrepreneuriale ambitieuse (Hermans *et al.*, 2015)?

C'est encore soulever la question de la révision régulière des contenus des dispositifs, non seulement en tirant les leçons de l'évaluation, mais aussi en tenant compte, notamment, de l'évolution technologique et socio-économique, pour ne se limiter qu'à ces aspects du changement.

¹⁴ Les résultats de Rosendahl Huber *et al.* (2014) concernent la propension à prendre des risques, la créativité, le besoin d'accomplissement, l'auto-efficacité, la proactivité, la persistance et la capacité d'analyse.

¹⁵ Dans la veine de ce qu'ont proposé Elert *et al.* (2015).

BIBLIOGRAPHIE

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Athayde, R. (2009), Measuring Enterprise Potential in Young People, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, 481-500.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp : The Entrepreneurship Competence Framework. JRC European Commission, EUR 27939 EN.

Bae, T. J., Qian, S., Miao, C. & Fiet, J. O. (2014), The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions : A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38, 217-254.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy : The Exercise of Control. W. H. Freeman & Co, New York, NY.

Begley, T. & Boyd, D. (1987). "Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller businesses", *Journal of Business Venturing*, 2, 79-93.

Brockhaus, R. (1982). "The psychology of the entrepreneur", in : *Encyclopaedia of Entrepreneurship*, 39-57, Englewood Cliffs, New Jersey.

Driessen, M. (2005). E-Scan ondernemerstest : beoordeling en ontwikkeling ondernemers Competentie IE-Scan entrepreneur test : assessment and development of entrepreneurial competence. PhD Dissertation. Groningen : Rijksuniversiteit Groningen.

Driessen, M. (2014). The golden egg. A scientific approach on how to become a successful entrepreneur. Entrepreneur Consultancy BV.

Driessen, M., Zwart, P. (1999). The role of the entrepreneur in small business success : the Entrepreneurship Scan. ICSB Conference June 1999, Napels, Italy.

Driessen, M., Zwart, P. (2006). Entrepreneur Scan measuring characteristics and traits of entrepreneurs. Traduction en anglais de : De E-Scan Ondernemerstest ter beoordeling van ondernemerschap, *Maandblad voor Accountancy en Bedrijfseconomie*, juli/augustus 2006, 382-391.

Elert, N., Andersson, F.W., Wennberg, K. (2015), "The impact of entrepreneurship education in high school on long-term entrepreneurial performance", *Journal of Economic Behavior & Organization*, 111, 209-223.

European Commission (2006). Entrepreneurship education in Europe: fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. In: Final Proceedings of the Conference on Entrepreneurship Education in Oslo.

Fayolle, A., Gailly, B. (2009), "Évaluation d'une formation en entrepreneuriat : prédispositions et impact sur l'intention d'entreprendre", *M@n@gement*, 12, 3, 176-203.

FFE-YE. (2012). Impact of Entrepreneurship Education in Denmark - 2011. In L. Vestergaard, K. Moberg & C. Jørgensen (Eds.). Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship - Young Enterprise.

Fiet, J.O. (2001), The theoretical side of teaching entrepreneurship, *Journal of Business Venturing*, 16, 1, 1-24.

Fiet, J.O. (2001), The pedagogical side of entrepreneurship theory, *Journal of Business Venturing*, 16, 2, 101-117.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hermans, J., Vanderstraeten, J., van Witteloostuijn, A., Dejardin, M., Ramdani, D., Stam, E. (2015), "Ambitious entrepreneurship: A review of growth aspirations, intentions, and expectations", *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence, and Growth*, 17, 127-160.

Junior Achievement Young Enterprise Europe (2006). Entrepreneurs are made, not born. Annual report.

Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., & Collado, A. (2015). Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. Final Report. In M. Bacigalupo, P. Kampylis & Y. Punie (Eds.), JRC Science and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Krueger, N., Reilly, M., Carsrud, A. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions, *Journal of Business Venturing*, 15, 5, 411-432.

Lahti, R. (1999). Identifying and integrating individual level and organizational level core competencies. *Journal of Business and Psychology*, 14, 1, 59-75.

Liñán, F., Fayolle, A. (2015). "A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research

agenda", *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11, 907-933.

Lorrain, J & Dussault, L. (1988). "Relation between psychological characteristics, administrative behaviours and success of founder entrepreneurs at the *start-up* stage", in : *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 150-164.

Lortie, J. & Castogiovanni, G. (2015). "The theory of planned behavior in entrepreneurship research : what we know and future directions", *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11, 935-957.

Lorz, M., Mueller, S. & Volery, T. (2013). Entrepreneurship education : a systematic review of the methods in impact studies. *Journal of Enterprising Culture*, 21, 2, 123-151.

Martin, B.C., McNally, J.J., Kay, M.J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship : A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes, *Journal of Business Venturing*, 28, 2, 211-224.

Moberg, K. (2014). "Two approaches to entrepreneurship education : The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level", *The International Journal of Management Education*, 12, 512-528.

Nandram, S. & Samson, K. (2000). Succesvol Ondernemen : Eerder een Kwestie van Karakter dan Kennis, onderzoeksrapportage in opdracht van het Ministerie van Economische Zaken en de Nederlandse Vereniging van Participatiemaatschappijen, Universiteit Nijenrode, Breukelen.

O'Connor, A. (2013), A conceptual framework for entrepreneurship education policy : Meeting government and economic purposes, *Journal of Business Venturing*, 28, 4, 546-563.

Oosterbeek, H., van Praag, M., Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation, *European Economic Review*, 54, 3, 442-454.

Paulhus, D. (1983). "Sphere-specific measures of perceived control", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-1265.

Robinson, P.B., Stimpson, D.V., Huefner, J.C., Hunt, H.K. (1991). "An attitude approach to the prediction of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15, 4, 13-32.

Rosendahl Huber, Laura, Sloof, R. & Van Praag, M. (2014), "The effect of early entrepreneurship education : Evidence from a field experiment", *European Economic Review*, 72(C), 76-97.

Quinn, R.E. (1988). *Beyond rational management. Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*, San Francisco, CA, US : Jossey-Bass.

Shane, S. (2009), "Why Encouraging More People to Become Entrepreneurs Is Bad Public Policy", *Small Business Economics*, 33, 2, 141-149.

Shapiro, A. & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship in C. Kent, D. Sexton and K. Vesper (eds.). *Encyclopedia of entrepreneurship*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 72-90.

Storey, D. (1998). *Six steps to heaven. Evaluating the impact of public policies to support small businesses in developed economies*. Warwick Business School, University of Warwick, Working Paper n°59, September.

Testa, S., Frascheri, S. (2015), "Learning by failing : What we can learn from un-successful entrepreneurship education", *The International Journal of Management Education*, 13, 11-22.

Walter, S.G., Block, J.H. (2016). "Outcomes of entrepreneurship education : An institutional perspective", *Journal of Business Venturing*, 31, 2, 216-233.

SITE WEB

<http://entrepreneurscan.com/> (dernière consultation : octobre 2018).

<http://www.ffe-ye.dk> (dernière consultation : octobre 2018).

<https://sites.google.com/site/section37cnrs/Home/revues37> (dernière consultation : 15 juin 2017).

<http://www.tesguide.eu/tool-method/itemid/39533/> (dernière consultation : 7 juillet 2017).

POUR EN SAVOIR PLUS

Graevenitz, G. von, Harhoff, D., Weber, R. (2010), "The effects of entrepreneurship education", *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76, 1, 90-112.

Hytti, U., Stenholm, P., Heinonen, J., Seikkula-Leino, J. (2010), "Perceived learning outcomes in entrepreneurship education : The impact of student motivation and team behaviour", *Education + Training*, 52, 8/9, 587-606.

Kirkwood, J., Dwyer, K., Gray, B. (2014), "Students' reflections on the value of an entrepreneurship education", *The International Journal of Management Education*, 12, 307-316.

Lindquist, M.J., Sol, J., Van Praag, M. (2015), "Why Do Entrepreneurial Parents Have Entrepreneurial Children?", *Journal of Labor Economics*, 33, 2, 269-296.

Peterman, N. E. & Kennedy, J. (2003). "Enterprise Education : Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28, 129-144.

Sánchez, J. C. (2013), "The Impact of an Entrepreneurship Education Program on Entrepreneurial Competencies and Intention", *Journal of Small Business Management*, 51, 447-465.

Souitaris, V., Zerbinati, S., Al-Laham, A. (2007), "Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources", *Journal of Business Venturing*, 22, 4, 566-591.

Volery, T., Müller, S., Oser, F., Naepflin, C., del Rey, N. (2013), "The Impact of Entrepreneurship Education on Human Capital at Upper-Secondary Level", *Journal of Small Business Management*, 51, 429-446.