

## **Alain Fayolle**

CREA, Université de Cagliari, Italie

Président du Comité d'Orientation et de Prospective de l'IFAG

# **Promouvoir une pédagogie émancipatrice de l'entrepreneuriat : Des idées clés du constructivisme critique au modèle éducatif de Paulo Freire**

## **Résumé**

L'enseignement de l'entrepreneuriat est à la croisée des chemins. D'une part, il est largement diffusé dans les écoles et les universités et d'autre part, il manque de légitimité académique et d'approches critiques visant à le soustraire des influences de toute forme d'idéologie et de pensée dominante d'essence néolibérale. Cet article interdisciplinaire a pour objectif principal de proposer une pédagogie émancipatrice de l'entrepreneuriat, reposant sur l'apprentissage par problème, et nourrie des concepts clés du modèle éducatif de Paulo Freire et du constructivisme critique. Cette proposition a des implications importantes pour les apprenants, les éducateurs, le système éducatif et la société en général.

**Mots clés :** Entrepreneuriat ; éducation entrepreneuriale ; constructivisme critique ; modèle éducatif de Paulo Freire ; émancipation.

## **Towards an emancipatory entrepreneurship pedagogy : From critical constructivism key ideas to Paulo Freire's educational model**

### **Abstract**

Entrepreneurship education is at the crossroads. On the one hand, entrepreneurship, as a teaching object, is very widespread in business schools, engineering schools and universities. On the other hand, entrepreneurship education lacks of legitimacy and critical approaches aiming at counterbalancing the influences of neoliberal ideology and dominant thoughts. The main objective of this interdisciplinary article is to propose an emancipatory entrepreneurship education pedagogy, centered around problem-based learning, and using key concepts from Paulo Freire's educational model and critical constructivism. This proposed emancipatory model in the field of entrepreneurship education has important implications for learners, educators, educational systems and societies.

**Key words:** Entrepreneurship ; entrepreneurship education ; critical constructivism ; Paulo Freire's educational model ; emancipation.

## **Introduction**

L'enseignement<sup>1</sup> de l'entrepreneuriat a connu un développement d'une ampleur considérable au cours des 30 à 40 dernières années, dans la plupart des pays et à tous les niveaux des systèmes éducatifs concernés (Bécharde et Grégoire, 2005 ; Fayolle, 2013 ; Fayolle et al., 2016a ; Liguori et al., 2019). Une des raisons de ce développement hors normes est que dans le contexte actuel, l'enseignement de l'entrepreneuriat est perçu (et conséquemment utilisé) comme un moteur puissant de transformation économique et sociale (Fayolle et al., 2016a). L'intérêt des individus pour l'entrepreneuriat en général et la création d'entreprise en particulier est croissant (Fayolle et al., 2016a ; Liguori et al., 2019) et au niveau des politiques publiques, le comportement entrepreneurial, quelles qu'en soient la forme et l'intensité, est fortement encouragé car il apparaît comme une bonne réponse aux crises que nous traversons (Liguori et Winkler, 2020 ; Ratten et Jones, 2020) et au problème du chômage (Fayolle et Pereira, 2012). L'enseignement de l'entrepreneuriat s'est ainsi progressivement transformé en un acte politique éducatif et un instrument de quasi-conditionnement des individus à travers un discours dominant et des normes sociales qui contribuent à façonner un type de citoyen responsable, auto-suffisant et doté d'une capacité d'adaptation permanente dans un monde en mutation constante (Dahlstedt et Fejes, 2019).

De plus, en dépit d'un développement soutenu sur plusieurs décennies, la pratique et la recherche dans le champ de l'enseignement de l'entrepreneuriat sont confrontées à des questionnements récurrents et à des faiblesses théoriques et méthodologiques qui fragilisent la discipline et compromettent sa légitimité et son institutionnalisation académique (Fayolle, 2013 ; Fayolle et al., 2016a ; Neck et Corbett, 2018 ; Ratten et Usmanij, 2020). En particulier, l'enseignement de l'entrepreneuriat souffre d'une insuffisance d'approches critiques et réflexives sur les pratiques éducatives, les croyances et hypothèses dominantes, les présupposés idéologiques, les pédagogies et les théories d'apprentissage mobilisables (Fayolle, 2013). Une petite communauté de recherche privilégiant les approches et études critiques a récemment émergé dans le champ de l'entrepreneuriat (Verduijn et al., 2014 ; Fayolle et al. 2016b) et certains de ses travaux ont porté sur l'enseignement de l'entrepreneuriat (Berglund et Verduyn, 2018 ; Verduijn et Berglund, 2020). Mais, à elle seule il lui est impossible d'incarner une dimension critique qui devrait idéalement transcender les pratiques éducatives et la recherche dans le champ de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Ces constats nous amènent à nous poser la question de savoir comment parvenir à nous extirper du piège politique et idéologique, qui pourrait nous enfermer, souvent sans en être pleinement conscient, dans un rôle de transmetteur d'un discours néolibéral dominant (voir par exemple,

---

<sup>1</sup> Nous utilisons, dans ce texte, les termes enseignement, éducation et formation en leur attribuant une signification équivalente.

Lackéus, 2017 ; Kuratko et al., 2021), et à adopter dans notre pratique quotidienne d'enseignant<sup>1</sup> et chercheur spécialisé en éducation entrepreneuriale une posture critique au bénéfice des apprenants, des institutions et des sociétés en général. Il y a certainement différentes façons de répondre à cette question (voir par exemple, Berglund et Verduijn, 2018 ; Verduijn et Berglund, 2020) et nous ne prétendons pas que celle que nous développons dans ce travail est unique ou meilleure que d'autres. La réponse éducative que nous apportons ici nous apparaît néanmoins appropriée au domaine de l'entrepreneuriat et de nature à prendre en compte les défis posés à court terme à son enseignement et aux recherches afférentes. Quelle est donc cette réponse ? Elle vient d'un intérêt pour le constructivisme critique appliqué aux domaines de l'éducation et de la pédagogie, et surtout de la lecture des travaux principaux de Paulo Freire, penseur clé dans le champ de l'éducation, dont les ouvrages ont influencé de nombreux éducateurs et chercheurs dans le monde entier.

Cet article est structuré comme suit. Dans une première section, nous exposons les lignes de force principales du constructivisme critique et de son application dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage. Puis, dans une deuxième section, nous présentons les idées originales et les concepts clés développés par Paulo Freire en matière d'éducation et de pédagogie. Enfin, dans une troisième section, nous proposons un modèle critique d'apprentissage par problème dans le cadre d'une pédagogie émancipatrice de l'entrepreneuriat. Pour conclure, nous développons quelques implications de notre proposition, pour la pratique éducative, la recherche et la société.

## **1. Signification et genèse d'une pédagogie ancrée dans une posture constructiviste critique**

Le constructivisme critique est une forme de constructivisme social qui insiste sur les conséquences sociales et politiques d'une connaissance réifiée et décontextualisée (Bentley, 2003). Les constructivistes critiques reconnaissent la nature sociale et politique de la production, de la justification et de la propriété de toute connaissance et en particulier de la connaissance scientifique. Ils valorisent la création et le développement de communautés de recherche ayant adopté cette posture épistémologique (Bentley, 2003). Le constructivisme critique accorde beaucoup d'importance aux valeurs et aux préoccupations éthiques dans le domaine scientifique et encourage la remise en cause d'hypothèses et de croyances au sujet des politiques, de l'économie, de la culture, de la psychologie et du potentiel humain pour favoriser des pratiques de recherche encadrées dans l'intégrité et la vérité (Bayne, 2007). Le constructivisme critique privilégie la réflexion, l'imagination, la conscience sociale et la citoyenneté démocratique (Bentley, Fleury, Garrison, 2007).

Dans le domaine de l'éducation, le constructivisme critique se réfère à une position théorique qui postule le développement chez les étudiants d'une compréhension et d'une disposition vis-

---

<sup>1</sup> Nous utilisons, dans ce texte, les termes enseignant, éducateur et formateur en leur attribuant une signification équivalente.

à-vis de la connaissance de nature à favoriser la vie démocratique. L'objectif du constructivisme critique, dans ces conditions, est de susciter une plus grande conscience personnelle et sociale chez les apprenants et de leur permettre de devenir les véritables architectes de leur parcours éducatif (Eisner, 2003). Selon Bentley (2003), le constructivisme critique, à travers le développement d'outils intellectuels et d'attitudes relatives au socle social de la connaissance questionne le rapport au savoir des étudiants et le resitue en termes de signification et de valeur entre un sujet et les processus de production de la connaissance.

La pédagogie critique est une approche théorique et pratique prônant un type d'enseignement, d'apprentissage et de recherche basé sur le dialogue critique et l'analyse dialectique des expériences quotidiennes. De ce point de vue, il s'agit d'enseigner par la praxis, la pratique sociale pour comprendre la société et aussi possiblement la transformer (Macrine, McLaren et Hill, 2010). Le constructivisme et la pédagogie critiques constituent des écoles de pensée bien établies en sciences de l'éducation et en sociologie, portées par des communautés de recherche actives, alors que dans le champ de l'entrepreneuriat et de l'éducation entrepreneuriale elle demeure à un stade embryonnaire, en dépit de quelques initiatives récentes (voir par exemple, Berglund et Verduijn, 2018 ; Verduijn et Berglund, 2020 ; Loi et al., 2021). Il est à remarquer que les critiques les plus virulentes adressées à l'éducation entrepreneuriale telle qu'elle est instituée dans les écoles de commerce et les universités viennent de chercheurs n'appartenant pas aux sciences de gestion et/ou engagés dans le champ de l'entrepreneuriat (voir par exemple, en sociologie, Chambard, 2014 et en éducation, Dalhlstedt et Fejes, 2019 ; Amiel et al., 2021).

Selon Parkhouse (2016), la pédagogie critique a ses origines dans les théories critiques et les postures philosophiques développées notamment par Karl Marx, John Dewey, Jürgen Habermas, Antonio Gramsci et l'école de Frankfort (*Frankfurt School of Critical Social Theory*). Une école de pensée émerge au cours des années 1970, aux Etats-Unis, sous l'impulsion d'un groupe de chercheurs, parmi lesquels Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren qui s'inspirent très largement des travaux de Paulo Freire relatifs à la conceptualisation d'une pédagogie radicale (Rikowski, 2007 ; Giroux, 2010)). Les concepts clés élaborés par Paulo Freire ont transformé le champ de l'éducation, fait écho aux préoccupations de nombreux éducateurs en quête de justice sociale et ont influencé d'innombrables enseignants et chercheurs dans d'autres disciplines comme la philosophie, les sciences politiques, la théologie ou encore la théorie littéraire (Kincheloe, 2008).

## **2. Les idées et les concepts éducatifs de Paulo Freire**

L'œuvre de Paulo Freire, son intérêt précoce pour l'éducation et la justice sociale, ne peuvent être déconnectés de son parcours et de ses expériences de vie. Avant de présenter ses concepts éducatifs clés, il nous semble utile à leur compréhension d'exposer quelques faits marquants de l'histoire personnelle de leur auteur.

## 2.1 Une courte biographie à finalité compréhensive

Paulo Freire est né en 1921<sup>1</sup> au Brésil à Recife, capitale de l'une des régions de ce pays, le Nordeste, parmi les plus défavorisées. Il est d'emblée confronté à l'injustice sociale, à l'exclusion, à la discrimination, à la marginalisation et à l'analphabétisme d'une partie de la population. Ce contexte particulier a suscité très tôt son engagement dans des mouvements et des associations d'éducation populaire, dans des structures universitaires, municipales et paroissiales au sein desquelles il a progressivement élaboré sa conception de l'alphabétisation émancipatrice du peuple (Lenoir et Lizardi, 2007). Paulo Freire a connu l'arrestation et l'emprisonnement, lors du coup d'état militaire de 1964 au Brésil, puis, une très longue période d'exil, notamment au Chili. Il a enseigné à Harvard, conseillé l'UNESCO et inspiré des programmes éducatifs en Afrique et en Amérique du Sud.

Paulo Freire a d'abord étudié le droit, tout en étant intéressé par la psychologie du langage et la philosophie, discipline dans laquelle il est inspiré par la phénoménologie, le personnalisme chrétien, l'existentialisme et le marxisme humaniste. Ses ouvrages les plus connus sont : *Pédagogie des opprimés* et *Education, pratique de la liberté*.

La conception de l'éducation de Paulo Freire s'inscrit dans la reconnaissance, au sein de toute société humaine, d'un rapport de force entre dominants et dominés, oppresseurs et opprimés, qu'il est nécessaire de rééquilibrer dans un mouvement de transformation sociale. Dans *Pédagogie des opprimés*, Paulo Freire propose une analyse du processus de libération/autonomisation des individus par l'éducation et montre de quelle façon cette libération peut être réalisée. « La pédagogie des opprimés est la pédagogie des hommes engagés dans la lutte pour leur libération » (Chambat, 2006). Cette lutte ne peut être conduite par les oppresseurs car ces derniers sont « déshumanisés » parce qu'ils « déshumanisent » les autres. Cependant, ils peuvent être solidaires des opprimés et œuvrer à la construction d'une pédagogie humanisant basée sur le dialogue, la conscientisation et la praxis, associant, dans l'esprit de Freire, action et réflexion. A travers ces composantes, Freire a exprimé sa croyance que les apprenants peuvent apprendre à lire et à transformer le monde, dans lequel ils vivent (Kincheloe, 2008). Freire oppose cette pédagogie à une pédagogie classique qu'il dénomme « bancaire » au sens où les enseignants, qui détiennent le savoir, « déposent » des connaissances dans l'esprit d'étudiants réceptifs et passifs sensés les assimiler à l'issue du processus éducatif pour les réutiliser ensuite.

Après cette brève introduction biographique, nous allons nous attarder sur les concepts, développés par Paulo Freire, qui nous semblent porteurs d'une éducation critique et émancipatrice, en particulier dans le champ de l'entrepreneuriat.

---

<sup>1</sup> Il est mort en 1997 à Sao Paulo, à l'âge de 75 ans.

## 2.2 Les piliers conceptuels de la pédagogie de Paulo Freire

En outre du dialogue, de la conscientisation et de la praxis, évoqués précédemment, et que nous allons développer davantage, nous allons présenter, dans cette section plusieurs autres fondements conceptuels du modèle éducatif de Paulo Freire, l'éthique, l'autonomie et le questionnement (Lenoir et Lizardi, 2007), ainsi que l'apprentissage par problème, qui, dans l'esprit de l'auteur, englobe l'ensemble de ces modalités (Rugut et Osman, 2013).

### 2.2.1 *La dimension éthique*

La conception de l'éthique de Paulo Freire accorde une place fondamentale au dialogue, au respect des points de vue différents et s'oppose à toute forme d'inculcation au service d'intérêts politiques ou partisans, et ce y compris l'inculcation des convictions propres de l'éducateur (Lenoir et Lizardi, 2007).

Pour Freire, « le respect de l'autonomie et de la dignité de chacun est un impératif éthique et non une faveur que nous pouvons ou non concéder aux uns et aux autres. Ce respect ne peut être confondu avec le laxisme et la capitulation devant des actions socialement et humainement inacceptables parce que discriminantes ou immorales » (Lenoir et Lizardi, 2007, p. 10). A cet égard, la posture éthique de Paulo Freire commande de lutter contre toute forme de discrimination quelles qu'en soient l'origine et la nature.

### 2.2.2 *La perspective dialectique*

Le dialogue et les interactions éthiquement respectueuses sont au cœur de l'approche pédagogique de Paulo Freire. Pour ce dernier, « le dialogue est une exigence essentielle, parce qu'elle est constitutive des êtres humains libres » (Lenoir et Lizardi, 2007, p.12).

La perspective dialectique hégélienne de Freire présuppose « une mise en extériorité, une décentration et une distanciation par rapport à sa propre activité de production et au produit qui en résulte ... et repose fondamentalement sur le fait que la reconnaissance mutuelle – par le dialogue – est la seule possibilité de résoudre les conflits dans le respect de la liberté humaine » (Lenoir et Lizardi, 2007, p.12).

Le dialogue, dans la conception pédagogique de Paulo Freire, poursuit un but précis et s'inscrit dans une logique de « confrontation discursive de points de vue distincts qui impliquent des élèves, des savoirs et un ou des formateurs situés socialement et qui vont co-construire une compréhension nouvelle à l'égard d'un problème (une situation existentielle) » (Lenoir et Lizardi, 2007, p.13). Cette compréhension nouvelle d'une situation-problème est la résultante d'un processus d'écoute mutuelle, d'expressions et d'acceptation d'opinions divergentes et de convergence vers une synthèse partagée entre des discours et des thèses porteurs de sens, mais par nature opposés.

### 2.2.3 *L'autonomisation*

Le cadre éthique et la place centrale du dialogue au sein du dispositif pédagogique encouragent et facilitent l'autonomisation des apprenants. Dans l'esprit de Paulo Freire, l'autonomisation ne s'inscrit pas dans une perspective individualiste, la production de connaissance relevant d'un acte collectif, comme nous l'avons exposé dans la section précédente. L'autonomisation est « un processus de maturation progressive et spécifique à chaque être humain qui le transforme selon un rythme qui lui est propre, ce qui implique pédagogiquement d'en tenir compte et de centrer ce processus sur les expériences qui stimulent la décision et la responsabilité, c'est-à-dire sur les expériences respectueuses de la liberté. Ce processus qui est à poursuivre tout au long de la vie, qui n'est jamais définitivement atteint (car l'être humain est un être non fini), exige de s'investir dans un travail de conscientisation » (Lenoir et Lizardi, 2007, p. 10).

### 2.2.4 *La conscientisation*

La conscientisation est un processus éducatif majeur dans la théorie pédagogique de Paul Freire. Il s'agit d'une prise de conscience permettant au sujet apprenant, engagé dans une pratique sociale, de se situer par rapport à la réalité socioculturelle qui détermine son existence et de mieux la comprendre afin d'avoir potentiellement la possibilité d'agir sur elle. Le processus de conscientisation permet, en outre, aux individus de se découvrir, de prendre du recul et de réfléchir à leur existence. D'après Lenoir et Lizardi (2007, p. 11), interprétant la pensée de Paulo Freire, « Le processus de conscientisation, à la fois source et mouvement de libération est conçu comme une prise en charge par le sujet apprenant, comme un cheminement progressif qu'il réalise et qui passe de la vision magique à la perception spontanée et naïve de la situation de vie et à la conscience critique et engagée ». L'étape ultime du processus de conscientisation est donc le développement d'une conscience critique et engagée « qui implique l'intervention médiatrice du formateur et de la pédagogie critique que celui-ci met en œuvre. Elle conduit à la problématisation de la situation existentielle, et à son analyse, à l'identification de raisons ou de facteurs interprétatifs de la situation analysée et d'actions potentielles à entreprendre pour résoudre le problème social. Elle est à la base d'une démarche émancipatrice » (Lenoir et Lizardi, 2007, p. 11). La conscientisation est nourrie par la relation d'enseignement et s'appuie sur une méthode pédagogique dialectique qui fait intervenir des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques tout en ne se limitant pas au seul partage d'expériences vécues.

### 2.2.5 *La composante praxéologique*

La praxis, telle qu'elle est conceptualisée par Paulo Freire, combine étroitement action et réflexion dans un processus d'apprentissage qui démarre par l'action, laquelle est suivie d'une réflexion sur l'action qui à son tour promeut l'action suivante (Rugut et Osman, 2013). Dans ces conditions, l'apprentissage est un processus continu dirigé vers le développement de la capacité des apprenants à agir dans le monde réel afin d'y prendre place et de le transformer (Rugut et Osman, 2013). Pour Freire (1973), « L'apprentissage implique un mouvement dialectique qui va de l'action à la réflexion et de la réflexion sur l'action vers une nouvelle

action »<sup>1</sup>. C'est à travers l'action, le dialogue, la réflexion et les interventions conjointes des éducateurs et des apprenants qu'un apprentissage authentique peut être réalisé, tout en respectant les règlements institutionnels.

### 2.2.6 *Le questionnement*

Le questionnement est une composante essentielle de l'apprentissage dans le modèle éducatif de Paulo Freire. Il est « un processus créateur, capable de stimuler la mise en œuvre de moyens pour répondre à des problèmes existentiels...il est le point de départ de la problématisation des expériences et des conditions de vie, du processus de construction du savoir qui fournit les moyens épistémiques d'analyse de la pratique » (Lenoir et Lizardi, 2007, p. 15). Le questionnement est le point de départ de la connaissance. Il présuppose le dialogue, génère un processus de réflexion critique et s'oppose ainsi à la pédagogie de la réponse caractéristique d'une approche bancaire de l'éducation.

### 2.2.7 *L'apprentissage par problème*

Nous traduisons par « apprentissage par problème » le modèle éducatif que Paulo Freire nomme « *problem-posing* » et qu'il oppose à l'approche « bancaire » de l'éducation (Freire, 1970). Le problème posé par les étudiants ou l'éducateur, ou les étudiants et l'éducateur, ainsi que le processus de problématisation sont au cœur des situations d'apprentissage. Paulo Freire accorde d'ailleurs une grande importance au concept de situation qu'il décline en différents types : situation existentielle, situation limite, situation problème et situation d'apprentissage (Lenoir et Lizardi, 2007). Les êtres humains sont déterminés dans leurs pensées et leurs actions par l'environnement et le contexte social, politique, économique et culturel dans lequel ils évoluent : « Les hommes étant des êtres en situation, se trouvent enracinés dans un contexte spatio-temporel qui les marque et qui est aussi marqué par eux. Ils ont tendance à réfléchir sur leur propre existence en situation dans la mesure où, défiés par elle, ils agissent sur elle » (Freire, 1974, p. 97, cité par Lenoir et Lizardi, 2007, p. 22).

Dans ce modèle d'éducation, l'enseignant et l'apprenant explorent ensemble des problèmes ou des réalités, qu'ils ont eux-mêmes identifiés et jugés suffisamment pertinents pour en faire des situations d'apprentissage. Ils les problématisent, les analysent et les discutent à partir de leurs expériences, sentiments et connaissances (Rugut et Osman, 2013). Le rôle de l'enseignant n'est pas d'apporter des réponses au problème posé, mais d'aider les apprenants à mettre en œuvre une forme de pensée critique, la conscientisation, au sujet de la situation (Freire, 1973). L'apprentissage peut ainsi être mieux réalisé par la pensée critique et l'analyse de ses expériences et de ses sentiments (Rugut et Osman, 2013).

---

<sup>1</sup> Traduction de : "The act of knowing involves a dialectical movement that goes from action to reflection and from reflection upon action to a new action."



### **3. Une pédagogie émancipatrice de l'entrepreneuriat : Proposition d'un modèle critique d'apprentissage par problème**

Avant de présenter notre proposition de modèle et ses implications pour la recherche et la pratique, il nous semble opportun de mieux saisir ce que sont les objectifs assignés et les pédagogies privilégiées dans les formations actuelles à l'entrepreneuriat.

#### **3.1 Objectifs et pédagogies dans le champ de l'éducation entrepreneuriale**

L'objectif des formations et du projet d'éducation à l'entrepreneuriat s'inscrit largement dans une idéologie néolibérale et des politiques publiques qui visent à « transformer l'individu en *homo entreprenens*, en promouvant la figure de l'entrepreneur à la fois dans le monde économique et dans la société en général » (Chambard, p.11). Gibb, l'un des auteurs parmi les plus influents dans le domaine de l'éducation entrepreneuriale (Landström et al., 2021), assigne trois objectifs aux formations à l'entrepreneuriat : apprendre à comprendre l'entrepreneuriat, apprendre à devenir entrepreneurial et apprendre à devenir entrepreneur. En lien avec les objectifs, les effets attendus de l'éducation entrepreneuriale concernent principalement « la création de valeur économique, sociale et environnementale, le développement des attitudes, connaissances, compétences, état d'esprit des étudiants pour soutenir l'intention entrepreneuriale en vue d'une insertion professionnelle, la mutation des universités (stratégie, gouvernance) et l'innovation pédagogique » (Le Pontois, 2020, p.16). Nabi et al. (2017), dans une revue de littérature systématique, mettent en évidence des impacts au niveau d'un changement d'attitudes (lesquelles deviennent plus positives vis-à-vis de l'entrepreneuriat), de l'acquisition de connaissances et de compétences, de la faisabilité perçue du comportement entrepreneurial, du développement de l'intention entrepreneuriale, de la création d'entreprise et, enfin, de la performance économique et sociale des entreprises créées.

Les méthodes et les modèles d'enseignement de l'entrepreneuriat font la part belle aux approches classiques (Nabi et al., 2017), utilisent la méthode des cas, s'appuient sur des témoignages d'entrepreneurs ou de professionnels, mobilisent, enfin, des pédagogies actives (apprentissage par l'action, par projet, basé sur l'expérience) pas toujours très bien contrôlées (Fayolle, 2013) et qui débouchent parfois sur des résultats surprenants (Le Pontois, 2020). A titre d'exemple, une approche très fréquemment utilisée consiste à engager les étudiants, travaillant en équipe, dans des projets / processus fictifs de création d'entreprise avec développement d'un plan d'affaires et présentation du projet face à un jury mixte incluant des enseignants et des professionnels. L'exercice est généralement évalué à partir des appréciations portées sur la qualité du plan d'affaires et de sa présentation. Or, Le Pontois (2020), dans sa thèse montre qu'un niveau de performance élevé sur ces indicateurs n'est pas forcément corrélé aux résultats d'apprentissage et à la satisfaction des étudiants. Son étude empirique apporte la confirmation que les questions soulevées par Fayolle (2013) : « *What are we talking about when we talk about entrepreneurship education? What are we really doing when we teach or educate people in entrepreneurship, in terms of the nature and the impact of our interventions? What*

*do we know about the appropriateness, the relevancy, the coherency, the social usefulness and the efficiency of our initiatives and practices in entrepreneurship education? »* (p. 692), restent encore aujourd'hui sans réponses satisfaisantes. Certes, l'éducation entrepreneuriale, en tant que discipline, est clairement en phase d'émergence (Neck et Corbett, 2018 ; Le Pontois, 2020) et force est de constater que « *l'enseignement de l'entrepreneuriat semble être l'un de ces phénomènes où l'action et l'intervention sont allées beaucoup plus vite que l'établissement de la théorie, de la pédagogie et de la recherche académique nécessaires pour les justifier et les expliquer* » (Rideout et Gray, 2013, p. 346). Mais à l'heure où le champ est en voie de structuration, à travers l'émergence de communautés de recherche et de pratique, (Landström et al., 2021), il apparaît nécessaire de réfléchir à la manière dont il pourrait bénéficier d'une consolidation de ses fondations intellectuelles. Le modèle que nous proposons dans la section suivante s'inscrit dans cette nécessité et, de surcroît, vise à pallier la quasi absence des dimensions critique et réflexive dans le champ de l'éducation entrepreneuriale (Fayolle, 2013 ; Chambard, 2014 ; Berglund et Verduijn, 2018 ; Verduijn et Berglund, 2020 ; Kuckertz, 2021 ; Loi et al., 2021).

### **3.2 Un modèle critique d'apprentissage par problème**

A l'évidence, il existe des proximités, mais aussi des différences marquantes entre l'éducation entrepreneuriale et le modèle éducatif de Paulo Freire.

#### *3.2.1 Ressemblances et dissemblances*

Des auteurs (cf. Le Pontois, 2020) ont déjà évoqué l'importance et/ou l'utilisation des apprentissages par problème (*problem-based learning*), dans le champ de l'entrepreneuriat, qui pourrait être rapproché du *problem-posing* de Paulo Freire. Le Pontois fait notamment référence aux travaux de Barrows et Tramblyn (1980), mais ces derniers portent principalement sur l'éducation dans le domaine de la médecine. La pédagogie par problème est d'ailleurs très utilisée dans ce champ (cf. Dolmans et al., 2005). A notre connaissance, le *problem-based learning* est très peu (voire pas du tout) documenté en éducation entrepreneuriale, même si des composantes en économie - gestion d'universités européennes l'ont adopté pour des enseignements en entrepreneuriat, s'inspirant du modèle et des pratiques développés par les facultés de médecine de ces universités <sup>1</sup>.

Les pédagogies prônées par Paulo Freire et les enseignants chercheurs de l'entrepreneuriat privilégient le paradigme socioconstructiviste et s'appuient sur l'action et la prise en compte des expériences. Certains auteurs assignent même à l'éducation entrepreneuriale une finalité assez semblable à celle que Paulo Freire a attribué à son modèle éducatif. En effet, l'éducation entrepreneuriale est considérée, par ces derniers, comme une méthode (Sarasvathy et

---

<sup>1</sup> Voir en particulier l'université de Maastricht (<https://www.maastrichtuniversity.nl/education/why-um/problem-based-learning>) pour laquelle nous avons effectué une mission d'expertise dans le cadre d'une intervention de l'OCDE.

Venkataraman, 2011 ; Venkataraman et al., 2012 ; Neck et Greene, 2011), pour changer le monde (Sarasvathy, 2012) ou pour en avoir une lecture plus pertinente (Neck et Greene, 2011).

Un dernier point de proximité concerne, enfin, l'utilisation du concept de situation. Paulo Freire distingue différents types de situation, qu'ils qualifient, en particulier, d'existentielle ou de problème (Lenoir et Lizardi, 2007). Dans une ligne de pensée assez similaire, Fayolle (2004) développe le concept de situation entrepreneuriale, qu'il situe au cœur de l'entrepreneuriat, et qu'il définit comme une « *situation reliant d'une façon très étroite, quasi indissociable, un individu caractérisé par un engagement personnel fort (consommation de ressources vitales : temps, argent, énergie) dans une action entrepreneuriale (décisions, comportements, tâches, etc.) et un projet ou une organisation émergente ou une organisation « stabilisée » de type entrepreneurial* » (p. 114). Le concept de situation, dans ces deux approches, inscrit le sujet (l'individu) et l'objet (le problème ou le projet) dans un contexte spatio-temporel et donne, de facto, de l'importance aux variables contextuelles et à la dynamique temporelle.

Si l'on peut observer des proximités entre les approches utilisées dans le champ de l'éducation entrepreneuriale et le modèle éducatif de Paulo Freire, il n'en demeure pas moins que des différences importantes les contrastent nettement. En particulier, l'absence de dimension critique dans les pratiques et les modèles d'enseignement de l'entrepreneuriat, mais aussi la non-explicitation d'une perspective dialectique et éthique, au sens de Freire, situant éducateurs et apprenants au même niveau et facilitant une inversion des rôles, l'éducateur devenant apprenant et l'apprenant devenant éducateur. Enfin, ce qui nous apparaît comme étant la différence la plus marquante, le processus de conscientisation, si essentiel pour l'apprenant et l'éducateur dans le modèle de Paulo Freire, est absent de toute conceptualisation de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Comment, dans ces conditions, en nous appuyant sur ces similitudes et en prenant en compte les différences, réinventer une pédagogie de l'entrepreneuriat s'inspirant du modèle éducatif de Paulo Freire ? C'est ce que nous nous proposons de faire dans la section suivante, en abordant successivement la reformulation des objectifs, la nécessité de revoir la relation entre éducateurs et apprenants, la redéfinition de l'objet d'enseignement, la dynamique des processus d'apprentissage.

### 3.2.2 *Recentrer les objectifs sur le développement personnel et l'autonomie intellectuelle des apprenants*

D'abord, en préambule, nous considérons que les étudiants de l'enseignement supérieur et les apprenants adultes, confrontés à l'éducation entrepreneuriale, sont exposés à une forme de conditionnement social, à une idéologie, des schémas de pensée, des politiques publiques centrés principalement sur les retombées économiques des formations à l'entrepreneuriat. Retrouver un emploi lorsqu'on a perdu le sien, créer une nouvelle entreprise et contribuer à la création de richesses économiques et sociales, déployer un état d'esprit entrepreneurial au sein d'organisations existantes au profit de ces dernières, redynamiser la démographie des entreprises, telles sont généralement les attentes vis-à-vis de l'entrepreneuriat. Les objectifs des formations et enseignements vont tout naturellement s'ancrer dans ces attentes (cf. les objectifs présentés précédemment). Cette vision d'essence néolibérale est discutable et pourrait être

davantage débattue dans les salles de cours (Chambard, 2014 ; Verduijn et Berglund, 2020 ; Kuckertz, 2021). Les objectifs, s'inscrivant dans une perspective critique, des formations en entrepreneuriat dans des institutions d'éducation supérieure devraient viser à privilégier des voies alternatives émancipatrices (Chambard, 2014), à aider les étudiants et les apprenants à s'affranchir des idées reçues qui parsèment le champ (Loi et al., 2021), ou encore, à les mettre dans des situations interactives et itératives de déconstruction / reconstruction du domaine pour ouvrir des voies d'invention pédagogique dans les salles de cours (Verduijn et Berglund, 2020). Ces objectifs, centrés sur les apprenants, ont pour but de développer chez eux un esprit critique et une capacité à apprendre différemment pour les préparer à être des acteurs socialement plus intelligents, dans leur contexte, face à l'incertitude et à la complexité du monde dans lequel ils se projettent. Cette façon d'assigner des objectifs à l'éducation entrepreneuriale contraste fortement avec une conception inscrite dans la troisième mission des universités, voire l'université entrepreneuriale (Kuckertz, 2021).

### 3.2.3 Remodeler la relation apprenant – éducateur

Dans la conception de l'éducation de Paulo Freire, éducateur et apprenant se situent au même niveau et à distance de toute relation de domination, du premier sur le second, par le savoir ou par toute autre forme de légitimité. Par le biais du dialogue, apprenants et éducateurs se constituent en sujets. Nous pensons que ce principe doit prévaloir dans les enseignements en entrepreneuriat. Les situations pédagogiques proposées, centrées sur des problèmes réels posés aux acteurs du monde de l'entrepreneuriat, doivent permettre aux apprenants, par leur authenticité et leur ancrage dans un contexte économique, social, politique, culturel ou familial, de mobiliser leurs connaissances et de stimuler leurs capacités à s'approprier des savoirs théoriques ou empiriques issus du champ de l'entrepreneuriat. Les connaissances nécessaires à l'analyse d'une situation résultent d'un dialogue continu, qui se déroule dans le respect mutuel, d'un questionnement critique et d'interactions fécondes où les rôles peuvent être parfois inversés. Dans ce mode de relation, l'éducateur n'est ni un transmetteur de savoirs, ni un coach ou un tuteur. Il est un facilitateur, un passeur, un éveilleur qui conçoit et met en place les conditions et les situations d'apprentissage. L'éducateur a un rôle de médiateur vis-à-vis du contexte dans lequel évolue l'apprenant et en regard des savoirs théoriques et empiriques, qu'il pourrait être à même d'utiliser. Il aide les apprenants à améliorer leur lecture et leur compréhension du monde dans lequel ils vivent et où ils devront prendre position pour agir et le transformer. Ceci participe de leur prise de conscience à tous les niveaux, des réalités et des opportunités de leur environnement, mais aussi de leurs capacités à s'orienter dans ce monde, à saisir des opportunités de vie en fonction de leurs valeurs et de leurs aspirations (Loi et al., 2021). Il nous apparaît d'ailleurs, que l'une des missions de l'éducateur, grâce à des qualités d'écoute, d'empathie, et de questionnement à visée réflexive, est d'amener les apprenants à améliorer la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes, notamment quant à leurs valeurs fondamentales, leurs aspirations de vie personnelle et professionnelle et leurs capacités à les réaliser.

### 3.2.4 Redéfinir l'objet d'enseignement : les situations problème

Les situations problème au cœur des enseignements dans le champ de l'entrepreneuriat devraient être doublement porteuses de sens, pour les apprenants, en ce qu'elles font écho à des préoccupations immédiates, quotidiennes, voire existentielles, et pour le monde de l'entrepreneuriat dans leur authenticité et leur aptitude à traduire fidèlement des problèmes réels qui se posent à des entrepreneurs engagés dans des processus de réflexion, de décision et d'action. Comme nous l'avons montré précédemment, le concept de situation inscrit le sujet (l'individu) et l'objet (le problème ou le projet) dans un contexte spatio-temporel et donne, de facto, de l'importance aux variables contextuelles et à la dynamique temporelle. Les situations problème et l'apprentissage par problème s'appuient sur quatre principes majeurs en matière d'apprentissage (Dolmans et al., 2005) : le constructivisme, l'auto-direction, la collaboration et la contextualisation. Les problèmes suscitent les interrogations, les discussions et stimulent les apprentissages des apprenants ; le travail collaboratif dynamise et enrichit les interactions, implique les éducateurs qui facilitent les processus d'apprentissage et de prise de conscience. Le choix des problèmes doit être fait compte tenu de leur proximité avec les apprenants, en les faisant émerger dans des discussions ou des mises en situation. Ils ne doivent en aucun cas être trop structurés ou trop simples, ce qui réduirait l'espace de dialogue et de construction de connaissances à leur sujet. Comme le suggère Paulo Freire, l'éducateur, dans ce type de pédagogie, doit éviter d'être trop directif et rester dans son rôle de médiateur du monde. Le dialogue et l'apprentissage contextualisé autour d'une situation problème permettent de s'affranchir de méthodes privilégiant l'imposition d'idées et de savoirs vides de sens et dépourvus d'intérêt pour les apprenants. L'une des situations problème, point de référence possible d'un enseignement en entrepreneuriat, l'insertion dans la vie économique et sociale des apprenants, pourrait être de leur proposer d'envisager leur situation propre comme un problème à résoudre. Pour illustrer notre propos, nous allons développer, à l'aide d'un exemple, ce que pourrait être une démarche d'ingénierie pédagogique critique d'apprentissage par problème centrée sur cette situation (Table 1).

### 3.2.5 La dynamique du processus d'apprentissage par problème

La dialectique est conçue chez les philosophes disciples de Hegel comme le moteur interne des choses ou comme mouvement de la réalité, alimenté par des contradictions, des divergences de point de vue ou encore des conflits. Dans le domaine du management, van de Ven et Poole (1995) proposent une typologie du changement (organisationnel) et considèrent que la dialectique est l'un des quatre moteurs de changement dans les organisations. Dans notre conception d'une pédagogie critique d'apprentissage par problème, c'est la dialectique entre les apprenants et entre les éducateurs et les apprenants qui installe la dynamique d'apprentissage. Comme nous l'avons mentionné dans les commentaires de la Table 1, l'alternance des séquences, réflexion individuelle, travail en petits groupes, échanges en séance plénière, favorise l'implication de chaque apprenant et entretient une dynamique du processus d'apprentissage. La praxis et la succession, dans des boucles itératives, de phases de réflexion et d'action, ainsi que les apports extérieurs ou générés par l'éducateur contribuent donc à

entretenir la dynamique, voire à la stimuler. Dans le même ordre d'idée, les activités de médiation des éducateurs vis-à-vis des savoirs théoriques et empiriques et du « monde réel », du contexte, au sens large, dans lequel peut s'inscrire toute action peuvent, nous semble-t-il, agir comme des facteurs d'accroissement de l'engagement des apprenants dans leur processus d'apprentissage.

**Table 1.** Exemple de démarche d'ingénierie pédagogique critique d'apprentissage par problème dans le champ de l'entrepreneuriat (inspirée et librement adaptée de Shor, 1992 et Sandrin, 2013)

| Les étapes principales                                     | Apprenants  | L'éducateur  | Commentaires  |
|--|---|--|---|
| Questionnement initial                                     | Les apprenants et l'éducateur se mettent d'accord sur un questionnement initial lié à l'entrepreneuriat à partir d'une question apportée par l'éducateur ou tout autre participant en utilisant tout moyen à leur disposition (voie orale, photo, vidéo, citation, dessin) et en centrant la discussion sur la dimension humaine. Au cours de la discussion, l'éducateur peut activer son rôle de médiateur entre les apprenants et leur société d'appartenance et susciter une première prise de conscience des apprenants quant à la place des entrepreneurs dans ladite société et à la diversité des situations entrepreneuriales |  | <i>Exemples :</i> y-a-t-il un profil type d'entrepreneur ? Naît-on ou peut-on devenir entrepreneur ? Puis-je, un jour, décider et agir comme un entrepreneur ? Quelle place l'entrepreneuriat peut avoir dans ma carrière ?                                 |
| Expression des premières idées sur le sujet                | De préférence seuls, ou à deux, les apprenants s'expriment sur le sujet par écrit ou tout autre moyen d'expression  | L'éducateur prend des notes et rassemble les productions des apprenants  | Le dialogue s'engage donc à partir des idées émises et avec le vocabulaire des apprenants   |
| Travaux en groupes (4 à 5 personnes)                       | Les apprenants partagent, en petits groupes, leurs productions, s'aident à clarifier leurs idées et en font une synthèse écrite. Ils choisissent une question à discuter en séance plénière.  | L'éducateur encourage et facilite le travail des apprenants  | L'objectif de ce travail en petits groupes est de permettre à chacun de s'exprimer et de participer activement à la discussion  |
| Présentations des synthèses                                | Un membre de chaque groupe présente la synthèse et expose la question soumise à la discussion   | L'éducateur soutient l'expression orale des rapporteurs, facilite les échanges et veille à la compréhension de chacun. Il prend des notes et prépare sa propre synthèse.   | Chaque participant doit se sentir reconnu, valorisé et en confiance. La dimension affective de la formation est très présente dans cette étape.   |
| Synthèse de l'éducateur et reformulation du questionnement | Les apprenants écoutent attentivement la synthèse proposée par l'éducateur, interagissent avec lui et entre eux.  | L'éducateur présente sa synthèse des présentations précédentes. Il interroge les apprenants sur les sujets qui leur semblent les plus importants à approfondir. Il convient avec eux d'une nouvelle question à débattre. | A ce stade, des désaccords peuvent apparaître. Dans ce cas, ils doivent faire l'objet d'une discussion. Cette séquence doit également permettre de faire progresser la prise de conscience des apprenants en ce qui concerne la situation problème examinée |
| Première évaluation (intermédiaire)                        | Les apprenants, individuellement et anonymement, écrivent ce qui leur plaît et leur déplaît dans la formation et la   | L'éducateur rassemble les points de vue exprimés et en fait une synthèse qu'il présente au groupe. Il convient avec  | A la fin de la formation, une évaluation finale est réalisée en suivant des modalités similaires. Lors de ces deux évaluations, l'éducateur est dans une prise de   |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | méthode utilisée par l'éducateur. Ils expriment des suggestions de changement.  | les apprenants des ajustements à faire.  | conscience vis-à-vis de son rôle et de sa pratique d'enseignant.  |
| Réflexion individuelle et rédaction d'une nouvelle synthèse                 | Les apprenants réfléchissent individuellement à la nouvelle question qui a émergé des échanges précédents et rédigent, en petits groupes, les conclusions de leurs réflexions.  | L'éducateur prend des notes et rassemble les productions des apprenants  | L'alternance des séquences, réflexion individuelle, travail en petits groupes, échanges en séance plénière favorise l'engagement de chaque apprenant et entretient une dynamique du processus d'apprentissage. L'éducateur veille à ce que chacun participe et exprime son point de vue |
| Présentations des nouvelles synthèses en séance plénière                    | Un membre de chaque groupe (idéalement différent de celui qui a exposé la première synthèse) présente les conclusions de son groupe sur la nouvelle question  | L'éducateur prend des notes et commence à réfléchir aux lectures ou aux autres sources d'information susceptibles d'aider les apprenants à progresser dans leur réflexion et leur apprentissage.   |   |
| Présentation et discussion des apports extérieurs                           | Les apprenants peuvent apporter tout matériau, tout document (articles de journaux, articles scientifiques) ou témoignage (d'entrepreneur ou de professionnel de l'entrepreneuriat) qu'ils jugent utiles à la discussion. Ils s'approprient ces apports et les mettent en débat.  | L'éducateur, de son côté, apporte des textes, des illustrations, des vidéos, qu'il présente en expliquant succinctement les raisons de son choix. Il est également dans un rôle de médiateur vis-à-vis du monde réel et des savoirs mobilisables                           | Si le dialogue reste centré principalement sur les apports et les réflexions des apprenants, l'éducateur à ce stade essaie de mettre en perspective les éléments de la discussion avec des savoirs établis dans le champ de l'entrepreneuriat   |
| Exposé de l'éducateur centré sur les savoirs et dialogue autour de l'exposé | Les apprenants écoutent attentivement, prennent des notes et demandent, le cas échéant, de clarifier ou reformuler certains points de l'exposé  | L'éducateur expose la connaissance académique qu'il a du sujet/problème traité et invite les apprenants à réagir. Le contenu de l'exposé vient en appui des réflexions et des analyses que font les apprenants. En aucun cas, il doit être déterminé avant l'enseignement. | L'exposé de l'éducateur intervient après les phases de questionnement, de soutien à la réflexion et à l'expression des apprenants, de reformulation et de synthèse. L'éducateur structure son exposé en fonction de ce que les apprenants ont dit précédemment.                         |
| Réactions des apprenants à l'exposé de l'éducateur                          | Les apprenants échangent en petits groupes et résumant ce qu'ils retiennent de l'exposé. Ils expriment le fonds de leur pensée et proposent des questions à débattre.   | L'éducateur écoute les réactions à son exposé et prend conscience de son impact sur la pensée critique des apprenants (mobilisation ou inhibition).  | Par leur travail d'élaboration de leurs réponses à l'exposé, les apprenants en assimilent le contenu.   |
| Actions et projets à envisager  | L'éducateur et les apprenants, dans la continuité des étapes précédentes de réflexion individuelle et collective, d'assimilation de connaissances nouvelles et de production d'idées, conviennent d'actions à mener ou de projets à développer. Dans cette étape, l'éducateur peut poursuivre le processus de conscientisation avec les apprenants et affirmer sa position de médiateur |  | Qu'ils décident ou non d'aller plus loin en conduisant un projet ou une action commune, les apprenants, dans tous les cas, ont été auteurs et acteurs du processus d'apprentissage.   |

#### 4. Implications

S'appuyer sur le modèle éducatif de Paulo Freire et sur les principes du constructivisme critique a des implications au niveau de l'éducation, de la recherche et de la société.

Concernant, l'éducation et l'enseignement dans le domaine de l'entrepreneuriat, nous souhaitons insister sur quelques points. Tout d'abord, en tant qu'éducateur, s'inspirer de l'œuvre et appliquer le modèle éducatif de Freire, revient à questionner régulièrement sa propre pratique et à entrer dans une dimension plus consciente, conséquence de la conscientisation qui affecte également les éducateurs, de son action éducatrice et sans doute de son action sur le monde. C'est aussi, accepter son incomplétude en tant qu'éducateur et spécialiste d'une discipline, l'entrepreneuriat, pour s'engager dans une logique et une démarche d'apprentissage tout au long de la vie. Enfin, c'est repousser les limites du questionnement et privilégier une démarche visant à questionner les questions et les problèmes tels qu'ils sont posés et socialement reçus.

Dans l'approche que nous proposons d'une pédagogie critique d'apprentissage par problème, les enseignants doivent se comporter en éducateurs, mais aussi en chercheurs, incitant les apprenants à adopter, de la même manière, ces deux postures. De plus, comme le montre l'illustration que nous donnons dans la Table 1 et conformément à la pensée de Paulo Freire, les enseignants doivent parfois devenir apprenants et ces derniers endosser l'habit de l'éducateur. Tout cela nécessite de revoir profondément la formation des enseignants en entrepreneuriat pour les aider à développer des compétences, voire une expertise, dans les domaines de l'apprentissage par problème et de l'ingénierie pédagogique dans une perspective critique. Il apparaît évident que ce modèle éducatif, par certains aspects, pourrait être qualifié d'utopique, mais que serait la pratique pédagogique, qui entend servir un dessein qui la transcende et la sublime, sans une part de rêve et d'utopie, sans une envie de changer la société et le monde ?

Les implications en termes éducatifs sont importantes, tout comme celles qui portent sur la recherche en éducation entrepreneuriale et en entrepreneuriat. En premier lieu, il conviendrait d'effectuer des recherches sur les dispositifs et pratiques actuels en matière d'apprentissage par problème (*problem-based learning* dans le monde anglo-saxon), pour mieux appréhender leur réalité dans le champ de l'entrepreneuriat, la manière dont cette pédagogie est implémentée et les résultats d'apprentissage auxquels elle conduit. En second lieu, il apparaît nécessaire de documenter les situations problème qui pourraient faire l'objet des enseignements. Les difficultés et problèmes qui jalonnent les processus entrepreneuriaux sont certes nombreux, mais ils ne sont pas tous d'égale importance, ils n'exposent pas tous les entrepreneurs aux mêmes enjeux. Nous pensons et suggérons que les problèmes qui devraient être privilégiés, dans les enseignements, soient ceux situés au cœur des situations entrepreneuriales (Fayolle, 2004), c'est-à-dire à la conjonction d'une logique individuelle, celle de l'acteur, et d'une logique de projet ou d'action inséré dans un environnement et dépendant de facteurs contextuels. A titre d'exemples, il serait judicieux de s'intéresser, entre autres, à des situations



de prise de décision dans l'incertitude et en présence d'options multiples, d'action dans l'absence ou l'insuffisance de ressources, de construction/identification et d'évaluation d'opportunités de création, reprise et développement d'entreprises (à finalité économique, sociale ou sociétale), ou encore d'apprentissage de modes de pensée, de décision et d'action spécifiques à des comportements soumis à l'incertitude, la perception des risques et la complexité. Des recherches pourraient également être conduites, dans d'autres disciplines, sur des pratiques pédagogiques inscrites dans une perspective critique et/ou basées sur le modèle éducatif de Paulo Freire. En particulier, le domaine de la médecine et de la santé apparaît intéressant à approfondir, dans la mesure où l'éducation/formation des médecins présente des similitudes avec celle des entrepreneurs, s'efforçant de combiner judicieusement théories et pratiques (Hindle, 2007) et parce que dans ce secteur, l'apprentissage par problème et le modèle éducatif de Paulo Freire font déjà l'objet d'une documentation scientifique (voir par exemple, Dolmans et al., 2005 ; Sandrin, 2013). Dans l'étude de ces dispositifs, une attention particulière pourrait être accordée à la manière dont on passe de la théorie et du modèle éducatif à son implémentation, à l'évaluation des résultats d'apprentissage et à la problématique de leur amélioration au bénéfice des apprenants.

## **Conclusion**

En guise de conclusion, nous évoquons, pour les sociétés concernées, les implications de notre proposition. A l'évidence, insérer une dimension critique dans les enseignements en entrepreneuriat, recentrer les objectifs sur le développement personnel et l'autonomie intellectuelle des apprenants, remodeler la relation apprenant – éducateur et redéfinir l'objet d'enseignement en relation avec des situations problème, entraînent des conséquences, non seulement pour les éducateurs, les apprenants et les systèmes d'éducation, mais aussi pour les sociétés au sein desquelles ces acteurs évoluent et ces dispositifs opèrent. Un des objectifs visés est de redonner du pouvoir aux apprenants pour les rendre plus autonomes, de les aider à mieux lire et comprendre leur monde et de les libérer de toute forme de conditionnement, de toute influence et de toute bien-pensance ou courant dominant. Un des résultats et un bénéfice important au niveau sociétal, seraient d'avoir des acteurs économiques et sociaux dotés d'un esprit d'analyse critique et d'une capacité à décider et agir avec plus d'indépendance et de sens des responsabilités. Peut-être que cela permettrait de mieux orienter les étudiants qui en ont la volonté et les aptitudes vers l'entrepreneuriat et d'en détourner ceux qui s'y dirigent en cédant, sans se poser trop de questions ou sans se poser les bonnes questions, aux sirènes de politiques éducatives et publiques qui occultent largement la face cachée de l'entrepreneuriat (Fayolle et Nakara, 2012). Cela permettrait sans doute, également, d'améliorer la survie des entreprises en création, de réduire les disparitions de jeunes entreprises ou microentreprises et d'éviter les drames humains qui peuvent parfois les accompagner.

## Bibliographie

AMIÉL M., YEMINI, M., & KOLLECK, N. (2021), « Questioning the rhetoric: A critical analysis of intergovernmental organisations' entrepreneurship education policy », *European Educational Research Journal*, DOI: 10.1177/14749041211005893

BAYNE G.U. (2009), « Joe L. Kincheloe: Embracing criticality in science education », *Critical Studies of Science Education*, 4, p.559-567.

BARROWS H. S. & TAMBLYN R. M. (1980), *Problem-based learning: An approach to medical education*, Springer Publishing Company, New York.

BÉCHARD J.P. & GRÉGOIRE D. (2005), « Entrepreneurship education revisited : The case of Higher Education », *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4(1), p. 22-43.

BENTLEY M.L. (2003), *Critical Consciousness Through A Critical Constructivist Pedagogy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Studies Association Mexico City, Mexico October.

BENTLEY M., FLEURY, S.C. & GARRISON J. (2007), « Critical constructivism for teaching and learning in a democratic society », *Journal of Thought*, Fall-Winter, p. 9-22.

BERGLUND K. & VERDUIJN K. (2018), *Revitalizing Entrepreneurship Education. Adopting a critical approach in the classroom*, Routledge, Milton Park, Abingdon, Oxfordshire.

CHAMBAT G. (2006), « La pédagogie des opprimés de Paulo Freire », *N'AUTRE école*, n°12, p. 51-53.

CHAMBARD O. (2014), « L'éducation des étudiants à l'esprit d'entreprendre : entre promotion d'une idéologie de l'entreprise et ouverture de perspectives émancipatrices », *Formation Emploi*, n°127, p. 7-26.

DAHLSTED M. & FEJES A. (2019), « Shaping Entrepreneurial Citizens: A Genealogy of Entrepreneurship Education in Sweden », *Critical Studies in Education*, vol. 60(4), p. 462-476.

DOLMANS D., DE GRAVE W., WOLFHAGEN I. & VAN DER VLEUTEN C., (2005), « Problem-based learning: future challenges for educational practice and research », *Medical Education*, vol. 39, p. 732-741.

EISNER E. W. (2003), « Questionable assumptions about schooling », *Phi Delta Kappan*, 84(9), p. 648-657.

FAYOLLE A. (2004), « À la recherche du cœur de l'entrepreneuriat : vers une nouvelle vision du domaine », *Revue internationale P.M.E.*, vol. 17(1), p. 101-121.

FAYOLLE A. (2013), « Personal views on the future of entrepreneurship education », *Entrepreneurship & Regional Development*, Vol. 25(7-8), p. 692-701.

FAYOLLE A., VERZAT C., & WAPSHOTT R. (2016a), « In quest of legitimacy: the theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research », *International Small Business Journal*, 34(7), p. 895-904.

FAYOLLE A., LANDSTRÖM H., GARTNER, W.B. & BERGLUND, K. (2016b), « The institutionalization of entrepreneurship », *Entrepreneurship & Regional Development*, Vol. 28(7-8), p. 477-486.

FAYOLLE A. & PEREIRA B. (2012), « L'encouragement à l'auto-entrepreneuriat est-il une bonne politique pour l'esprit d'entreprendre et la création d'entreprise ? », *Gérer et Comprendre*, Mars, n°107, p.52-62.

FAYOLLE A. & NAKARA W. (2012), « Création par nécessité et précarité : la face cachée de l'entrepreneuriat », *Economies et Sociétés, Série « Etudes Critiques en Management »*, KC, n°2, 9/2012, p.1729-1764.

FREIRE P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Seabury Press, New York.

FREIRE P. (1973), *Education for critical consciousness*, Seabury, New York.

FREIRE P. (1974), *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, François Maspéro, Paris.

GIBB A. A. (1999), « Can we build 'effective' entrepreneurship through management development? », *Journal of General Management*, 24(4), p. 1-21.

GIROUX H. (2010), « Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy », *Policy Futures in Education*, Vol. 8(6), p. 715-721.

HINDLE K. (2007), « Teaching entrepreneurship at university: from the wrong building to the right philosophy », in A. Fayolle (Ed.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education* (Volume 1), Edward Elgar Publishing, Cheltenham (UK), p.104-126.

KINCHELOE, J. L., (2008), *Critical pedagogy primer*, Peter Lang, New York.

KUCKERTZ A. (2021), « Why we think we teach entrepreneurship - and why we should really teach it », *Journal of Entrepreneurship Education*, 24(3), p.1-7.

KURATKO D.F., NEUBERT E., & MARVEL M.R. (2021), « Insights on the mentorship and coachability of entrepreneurs », *Business Horizons*, 64, p.199-209.

LACKÉUS M. (2017), « Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education? », *Education and Training*, vol.59(6), p.635-650.

LANDSTRÖM H., GABRIELSSON J., POLITIS D., SORHEIM R. & DJUPDAL K. (2021), « The social structure of entrepreneurial education as a scientific field », *Academy of Management Learning and Education*, <https://doi.org/10.5465/amle.2020.0140>.

LENOIR Y. & LIZARDI A.O. (2007), *Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire*, Documents du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série), n°3, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

LE PONTOIS S. (2020), *L'impact de l'éducation en entrepreneuriat au prisme de son évaluation : Pour une approche multidimensionnelle de l'efficacité de l'éducation en entrepreneuriat*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Grenoble Alpes.

LIGUORI E., WINKLER C., NECK H.M. & TERJESEN S. (2019), « Editorial: Special Issue on entrepreneurship education », *Journal of Small Business Management*, vol. 57 (S1), p.4-5.

LIGUORI E. & WINKLER C. (2020), « From offline to online: Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic », *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, vol. 0(0), p. 1-6.

LOI M., FAYOLLE A., REFAI D., HIGGINS D., HALOUB R., SALUSSE M. A. Y., LAMY E., VERZAT C., VAN GELDEREN M., RIOT E. & CAVARETTA F. (2021), « Entrepreneurship education at the crossroads: Challenging taken-for-granted assumptions and opening new perspectives », *Journal of Management Inquiry*, (In-press).

MACRINE S., MCLAREN P. & HILL D. (2010), *Revolutionizing Pedagogy*, Palgrave MacMillan, New York.

NABI G., LINAN F., FAYOLLE A., KRUEGER N. & WALMSLEY A. (2017), « The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 16(2), p. 1-23.

NECK H. M. & GREENE P.G. (2011), « Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers », *Journal of Small Business Management*, vol. 49 (1), p. 55-70.

NECK H.M. & CORBETT A.C. (2018), « The scholarship of teaching and learning entrepreneurship », *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, Vol.1(1), p. 8-41.

PARKHOUSE H. (2016), *Critical Pedagogy in U.S. History Classrooms: Conscientization and Contradictory Consciousness*, PhD. Dissertation, School of Education, University of North Carolina at Chapel Hill.

RATTEN V. & JONES P. (2021), « Entrepreneurship and management education : Exploring gaps and trends », *The International Journal of Management Education*, vol. 19(1). DOI :[10.1016/j.ijme.2020.100431](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100431)

RATTEN V. & USMANIJ P. (2021), « Entrepreneurship education : Time for a change in research direction ? », *The International Journal of Management Education*, vol. 19(1). DOI :[10.1016/j.ijme.2020.100367](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367)

RIDEOUT E. C. & GRAY D. O. (2013), « Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education », *Journal of Small Business Management*, vol.51(3), p.329-351.

RIKOWSKI G. (2007), *Critical Pedagogy and the Constitution of Capitalist Society*, Paper presented at the « Migrating University : From Goldsmiths to Gatwick » Conference, Goldsmiths College, University of London, September.

RUGUT E.J. & OSMAN A.A. (2013), « Reflection on Paulo Freire and classroom relevance », *American International Journal of Social Science*, Vol. 2 (2), p. 23-28.

SANDRIN B. (2013), « Education thérapeutique et promotion de la santé : quelle démarche éducative ? », *Santé Publique*, vol.25(2), p.125-135.

SARASVATHY S. D. (2012), Worldmaking, In A. C. Corbett et J. A. Katz (Eds.), *Entrepreneurial action (Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth)*, 14, p.1-24, Emerald Group Publishing.

SARASVATHY S. D. & VENKATARAMAN S. (2011). Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol.35(1), p. 113-135.

SHOR I. (1992), *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago.

VAN DE VEN A.H. & POOLE M.S. (1995), « Explaining development and change in organizations », *Academy of Management Review*, vol.20(3), p.510-540.

VERDUIJN K., DEY P., TEDMANSON D. & ESSERS C. (2014), « Emancipation and/or oppression? Conceptualizing dimensions of criticality in entrepreneurship studies », *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, vol. 20(2), p.98-107.

VERDUIJN K. & BERGLUND K. (2020), « Pedagogical invention in entrepreneurship education – Adopting a critical approach in the classroom », *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, vol. 25(5), p.973-988.

VENKATARAMAN S., SARASVATHY S. D., DEW N. & FORSTER W. R. (2012), « Reflections on the 2010 AMR decade award: Whither the promise? Moving forward with entrepreneurship as a science of the artificial », *Academy of Management Review*, vol. 37(1), p. 21-33.