

UNIVERSITE ASSANE SECK DE ZIGUINCHOR



L'Excellence, ma Référence

UFR : sciences économiques et sociales

Département de sociologie

Mémoire de Master

Intitulé du master : Politiques publiques, cultures et développement

Spécialité : Politiques Publiques et Développement

Perceptions et Mise en œuvre de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université Assane SECK de Ziguinchor

Présenté par :

Gabriel YOUM (201800894)

Sous la direction du

Pr. Jean Alain GOUDIABY

COMPOSITION DU JURY				
Doudou Dieye	GUEYE	Maitre de Conférence	Président	UASZ
Jean Alain	GOUDIABY	Maitre de Conférence	Encadreur	UASZ
Ousseynou D. Koly	DIOUF	Maitre- Assistant	Examineur	UASZ
Ismaila	SENE	Enseignant Vacataire	Examineur	UASZ

Année universitaire 2022-2023



SOMMAIRE

SOMMAIRE	I
DEDICACES	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ACCRONYMES	iv
TABLE DES ILLUSTRATIONS	vi
RESUME	vii
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : DE LA RELATION UNIVERSITE ET ENTREPRENEURIAT	4
Chapitre 1 : L’enseignement de l’entrepreneuriat : état des lieux.....	5
Chapitre 2 : Problématique, Modèle d’analyse et Méthodologie : Vers la compréhension de l’enseignement de l’entrepreneuriat à l’UASZ.	26
DEUXIEME PARTIE : DESCRIPTION ET ANALYSE DE L’ENSEIGNEMENT DE L’ENTREPRENEURIAT A L’UNIVERSITE ASSANE SECK DE ZIGUINCHOR	56
Chapitre 3 : Les acteurs de l’enseignement de l’entrepreneuriat à l’UASZ.....	57
Chapitre 4 : L’entrepreneuriat à l’UASZ : un enseignement théorique à faible volume horaire	73
Chapitre 5 : Participations, Valeurs et Perceptions des étudiants aux formations entrepreneuriales	88
CONCLUSION	101
ANNEXE :	104
BIBLIOGRAPHIE	110
TABLE DES MATIERES	117

DEDICACES

Nous dédions ce travail à toutes les personnes qui ont eu foi en nous et qui nous ont assisté tout au long de notre formation universitaire plus particulièrement à :

- Ma maman et mon papa pour avoir consacré leur temps et énergie à mon éducation ;
- Mes frères et sœurs pour le soutien, les conseils et surtout pour l'amour qu'ils portent à mon égard ;
- Abbé Stanislas Faye pour son amitié et ses prières.

REMERCIEMENTS

Ce travail est le fruit d'un collectif. Ainsi, j'adresse mes remerciements à :

- Mon directeur de mémoire le Professeur Jean Alain GOUDIABY pour le temps et l'intérêt donné à ce travail, sa disponibilité, ses conseils, la documentation, son regard sociologique toujours pertinent qui nous donne envie et nous pousse à aller plus loin ;
- Tout le corps professoral du département de sociologie de l'université Assane SECK de Ziguinchor (Pr HANE, Pr DIA, Pr TINE, Pr GUEYE, Pr DIEDHIOU, Pr GOUDIABY, Dr DIONE, Dr DIALLO, Dr TOURE, Dr SENE, Dr KA, Dr NGOM, Dr SARR) ainsi qu'aux intervenants ;
- Tous les enseignants qui m'ont aidé dans la documentation et le terrain (Pr GOUDIABY, Pr TINE, Dr SENE) ;
- Tous mes interviewés pour le temps accordé et les informations partagées ;
- Tous mes relecteurs (David Mame Biram NGOM, Pierre Paul YOUM, Etienne SENE, Adolph MENDY, Michelle D. DIASSY et Dr DIALLO,) pour les corrections et les orientations ;
- Hélène DIOUF, Rachel P. THIAW, Reine M. DIATTA, Solange DIATTA, Simone SENE, Anne M. SENE, Angèle FAYE, Saly SECK, Félicité BIDIAR, et Colette Faye pour le soutien morale, affectif et technique ;
- Ma promotion 2018 de sociologie, tous sans exception ;
- Tous les membres du panel ECON2ACT (éducation, configuration, contexte et action) pour les orientations, les corrections apportées à ce travail ;
- La Cellule Parole de Dieu de Kénia, la Chorale Saint Thomas d'Aquin et mes amis bergers (Joseph PREIRA, Opa MENDY, Maximilien DIATTA).

SIGLES ET ACCRONYMES

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CFS : Campus Franco-Sénégalais

CNAES : Concertation Nationale pour l'Avenir de l'Enseignement Supérieur

CNES : Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur

CNF : Campus Numérique Francophone

CNREF : Commission Nationale de la Réforme de l'Éducation et de la Formation

CUR : Centre Universitaire Régional

DCIMP : Direction de la Coopération, de l'Insertion et des Relations avec le Monde Professionnel

DIRE : Direction de l'Insertion et de la Recherche

EGEF : États Généraux de l'Éducation et de la Formation

IFACE : Institut de Formation en Administration et Création d'Entreprise

IFAN : Instituts Fondamental d'Afrique Noir

ISEP : Institut Supérieur d'Enseignement Professionnel

LMD : Licence, Master, Doctorat

LPSD : Lettre de Politique Sectorielle de Développement

MESRI : Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation

MIER : Master Inter-universitaire sur les Energies Renouvelables

MIO : Management Informatisé des Organisations

NPNE : Nouvelle Politique Nationale de l'Emploi

PAES : Programme d'Amélioration de l'Enseignement Supérieur

PDEF : Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation

PEEL : Pole Entrepreneuriat Étudiant de Lorraine

PSE : Plan Sénégal Emergent

SAC : Système d'Action Concret

STEM : Sciences de l'Ingénieur et des Mathématiques

UADB : Université Alioune DIOP de Bambey

UAM : Université Amadou Mahtar MBOW (UAM)

UASZ : Université Assane SECK de Ziguinchor

UCAD : Université Cheikh Anta Diop de Dakar

UFR : Unité de Formation et de Recherche

UGB : Université Gaston Berger

UIDT : Université Iba Der THIAM de Thiès

UN-CHK : Université Numérique Cheikh Hamidou KANE

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

USSEIN : Université Sine Saloum El-Hadj Ibrahima NIASS

UV : Unité de Valeur

UVS : Université Virtuelle de Sénégal (UVS)

TABLE DES ILLUSTRATIONS

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modélisation du phénomène entrepreneurial de Verstraete, 2001	36
Figure 2 : Conceptualisation de l'enseignement de l'entrepreneuriat	42

LISTE DES GRAPHIQUES

1Graphique n°1 : Répartition des formation incubation/accélération	59
2Graphique n°2 : Répartition des formations à la carte par modules.....	60
3Graphique 3 : Analyse factorielle des correspondances des mots en fonctions des types d'enquêtés.	97
4Graphique 4 : Les spécificités des mots en fonction des types d'enquêtés.....	98
5Graphique 5 : Fréquences absolues des mots en fonctions des types d'enquêtés	99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Classification des types d'université selon Bourdoncle et Lessard, 2002.....	47
Tableau 2 : Composition des UFR/UASZ.....	48
Tableau 3 : Composition des enquêtés par département	50
Tableau 4 : Composition des enquêtés (étudiants) selon le niveau d'étude.....	51
Tableau 5 : Modules d'entrepreneuriat dans les départements.....	65
Tableau 6 : Description détaillée des acteurs	71
Tableau 7 : Analyse de concordance du mot « théorique ».....	73
Tableau 8 : Analyse de concordance (avec partition) du mot "horaires"	81
Tableau 9 : Répartition des modules d'entrepreneuriat en MIO.....	82
Tableau 10 : Liste des enquêtes et le nombre de fois cité dans l'analyse	107
Tableau 11 : Résumé des Résultats	108

RESUME

Si l'entrepreneuriat était considéré dans les années 70 comme une discipline pas suffisamment académique, il trouve de plus en plus de place dans les universités. Cette étude qualitative qui a enregistré une série de 18 entretiens et un focus groupe de 10 étudiants, interroge les perceptions et la mise en œuvre de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ. L'étude montre que bien que l'enseignement de l'entrepreneuriat est intégré à l'UASZ, il n'est pas bien structuré. Il y a en effet un manque de synergie entre les acteurs de cet enseignement. La règle de jeu n'est pas clairement définie, ce qui limite chaque acteur dans l'atteinte de son objectif spécifique. De l'autre côté, si bien l'entrepreneuriat est assimilé à la pratique, à l'UASZ, nous sommes en présence de ce que nous appelons « entrepreneuriat théorique ». Il n'y a pas de mécanismes d'applications. Cela, cumulé avec un faible volume horaire accordé aux modules entrepreneuriaux, fait que les étudiants ne se sentent pas compétents pour mettre en place une entreprise après toutes les formations suivies dans ce domaine. La question de comment enseigner l'entrepreneuriat n'a pas fait l'objet d'une vraie réflexion à l'UASZ ainsi que celle de la protection des projets des étudiants. Cependant, malgré les obstacles, l'enseignement entrepreneurial bénéficie d'une perception positive liée au développement économique et à la lutte contre le chômage des diplômés. La méthode qualitative adoptée pour cette étude a permis de mieux comprendre la mise en œuvre et la portée de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ en soulevant les défis que les acteurs de cet enseignement doivent relever.

Mots clés : Enseignement de l'entrepreneuriat, université, entrepreneuriat, esprit entrepreneurial, esprit d'entreprise.

INTRODUCTION

L'entrepreneuriat est aujourd'hui considéré comme une solution face au chômage endémique qui sévit dans plusieurs pays sous-développés, un dispositif pour la croissance économique (Ndiaye, 2021 ; Séné, 2022). C'est ainsi que des politiques allant dans le sens de favoriser l'entrepreneuriat des jeunes ont émergé dans les années 2000. « *Au Sénégal, par exemple, les politiques de création d'emplois ont inscrit, durant les dernières décennies, la promotion de l'entrepreneuriat au cœur du dispositif institutionnel avec la mise en place, à partir des années 2000, de plusieurs institutions au sein desquelles l'accompagnement à la création d'entreprise a été décrit comme une composante essentielle* » (Séné, 2022:92). Les États, à travers l'entrepreneuriat, essaient de répondre aux besoins économiques, sociaux et environnementaux. Ils impliquent, dans la formation entrepreneuriale, d'autres acteurs tels que les universités. Si l'université et l'entrepreneuriat, comme le soutient Schmitt (2008), étaient deux mondes qui se sont depuis longtemps ignorés, ils se rapprochent de plus en plus. En effet, l'entrepreneuriat est considéré dans ce cadre comme moyen facilitant et favorisant l'insertion des jeunes diplômés et donc de lutte contre le chômage de ces derniers. Il est une alternative au paradigme salarial. Ainsi, « *il est désormais acquis que les systèmes d'enseignement doivent faire une place à part entière à l'entrepreneuriat et à la création d'entreprise pour promouvoir la culture d'entreprise. Il est tout à fait naturel que son rôle soit central dans la transmission des nouvelles valeurs entrepreneuriales en vue de redonner toutes ses lettres de noblesse à l'entrepreneur* » (Aloulou et Fayolle, 2007:207-208). L'université est appelée, de ce fait, à devenir un acteur de la culture entrepreneuriale et à assurer ainsi le passage d'une société de l'« Homo Industrialis » (société industrielle, managériale) à une société de l'« Homo Entrepreneurus » (société entrepreneuriale) (Aloulou et Fayolle, 2007). Cela illustre l'évolution de l'université. En effet, l'intégration de l'entrepreneuriat dans les universités est née de l'évolution du rôle assigné à l'université elle-même. De nos jours, l'université se veut « utile ». Mais la mission de l'université a toujours suscité un débat entre ce que Ndior appelle les conservateurs et les réformistes. Autrement dit, entre ceux qui sont de l'approche humaniste de l'université et ceux qui s'inscrivent dans l'approche utilitariste (Ndior, 2013). Pour les premiers, l'université doit se consacrer à la maturation des intelligences et des esprits ; elle n'a pas vocation économique (rôle humaniste). Pour les seconds, elle doit constituer un rouage central des mécanismes économiques (rôle utilitariste).

L'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université s'inscrit dans cette approche utilitariste. Pour Fayolle, « *l'accélération incessante des mutations, notamment technologiques, la modification des équilibres sociaux, la précarité croissante des emplois salariés dans les grandes organisations, la*

volonté d'avoir un travail plus indépendant et davantage conforme à ses aspirations et valeurs, la perspective d'être son propre patron » (Fayolle, 2017) sont autant de facteurs qui valorisent l'entrepreneuriat, qui le considèrent comme une solution alternative et qui favorisent son enseignement à l'université. L'enseignement de l'entrepreneuriat se justifie aussi par l'évolution de la société et des entreprises qui nécessite de nouveaux comportements et de nouvelles capacités (Fayolle et Séricourt, 2005). C'est ainsi que la formation en entrepreneuriat est devenue une demande gouvernementale (liée à la croissance économique, à la création d'emplois, au renouvellement des entreprises, aux changements technologiques et politiques, etc.), une demande des étudiants (pour une carrière dans les entreprises) et enfin une demande des entreprises petites, moyennes et grandes (liée à leur survie) (Fayolle, 2017). Si cet enseignement a vu le jour en Amérique, le nombre d'universités offrant des cours et des programmes en entrepreneuriat n'a pas cessé de croître au cours des dernières années à travers le monde (Carrier, 2009). Même s'il existe des points de vue différents sur l'objectif de la formation en entrepreneuriat entre les défenseurs du management de la petite entreprise et ceux centrés sur l'entrepreneuriat ou la création, il convient de souligner que le nombre de formations et de structures dédiées à l'entrepreneuriat au sein de l'Université ne cesse d'augmenter (Schmitt, 2008). Toutefois, et comme le soutiennent certains penseurs, les approches en éducation entrepreneuriale ainsi que la mise en œuvre de celle-ci sont susceptibles de varier d'un continent à l'autre et d'un pays à l'autre suivant les conceptions mêmes de l'éducation adoptées dans les différentes cultures concernées. L'objectif de cette étude est alors de comprendre la mise en œuvre de l'enseignement entrepreneurial à l'université Assane SECK de Ziguinchor (UASZ) ainsi que sa portée et les perceptions des universitaires de cet enseignement à partir d'une démarche déductive avec la méthode qualitative. L'enseignement supérieur sénégalais étant un système qui se cherche et qui se construit en intégrant une certaine évolution du système mondial de l'enseignement supérieur (Goudiaby, 2009), nous interrogeons la place réservée à l'enseignement de l'entrepreneuriat. De manière implicite, cette étude interroge le rôle de l'université dans le développement économique du pays ainsi que dans l'insertion des diplômés. Il faut dire que la question de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités est aujourd'hui une thématique de recherche qui intéresse de nombreux chercheurs. Elle interroge l'évolution de l'enseignement, la relation université, entrepreneuriat et développement, la mission de l'université ainsi que l'insertion des diplômés.

Ce travail se structure en deux parties :

La première partie, intitulée *De la relation université et entrepreneuriat*, présente le cadre théorique et méthodologique en deux chapitres : état des lieux de l'enseignement de l'entrepreneuriat (chapitre 1), problématique, modèle d'analyse et méthodologie (chapitre 2).

La deuxième partie, intitulée *Description et analyse de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université Assane SECK de Ziguinchor*, présente les résultats. Nous présentons, d'abord, les acteurs de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ (chapitre 3) ; ensuite, la nature de cet enseignement (chapitre 5) et enfin, la valeur et la portée de la formation entrepreneuriale auprès des étudiants (chapitre 6).

PREMIERE PARTIE : DE LA RELATION UNIVERSITE ET ENTREPRENEURIAT

L'introduction de l'entrepreneuriat dans le système éducatif a toujours soulevé de nombreuses interrogations telles que : l'entrepreneuriat est-il enseignable ? Si oui, que doit-on enseigner ? Comment l'enseigner ? Qui est apte à l'enseigner ? Quel est l'intérêt de l'enseigner ? Dans cette partie, nous repassons en revue certaines de ces interrogations. Cette partie se structure en deux (02) chapitres. Le premier chapitre donne un état des lieux de cet enseignement. Il est présenté successivement l'historique de l'enseignement entrepreneurial, les facteurs explicatifs de l'introduction de l'entrepreneuriat dans les universités, les changements induits par ce type d'enseignement et enfin sa place dans les universités sénégalaises. Le second chapitre constitue la problématique, le modèle d'analyse et la méthodologie. Ce chapitre montre comment l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est transformé en un acte de politique éducative (Fayolle, 2021) et l'intérêt qu'il a pour les universités publiques sénégalaises de s'interroger sur cet enseignement (sa mise en œuvre, sa portée et les représentations des universitaires sur son bienfondé). Après avoir posé les objectifs et les hypothèses, nous avons, dans cette chapitre présenté le modèle d'analyse (*l'intégration des approches* et la conceptualisation en définissant quelques concepts) puis la méthodologie de recherche (l'univers d'étude et la documentation, la recherche de terrain, et l'analyse des données).

Chapitre 1 : L'enseignement de l'entrepreneuriat : état des lieux

La relation entre l'université et l'entrepreneuriat est traitée dans ce chapitre par l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités. Il sera alors question de faire l'historique de cet enseignement, ensuite des facteurs qui expliquent l'introduction de ce type d'enseignement dans les universités et, en dernier lieu, de voir les changements induits par l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités.

1.1. Historique de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Si l'université et l'entrepreneuriat étaient deux mondes qui se sont souvent ignorés (Schmitt, 2008), ils se rapprochent de plus en plus. L'entrepreneuriat trouve de plus en plus sa place au sein des universités. Nous présentons ici les prémices de cette relation à travers trois continents.

1.1.1. En Amérique

Historiquement, les universités américaines sont considérées comme les pionnières dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités (Volkman, 2004). En effet, le premier cours en entrepreneuriat a été dispensé à Harvard en 1947 par Myle Maces (Katz, 2003 cité par Carrier, 2009 ; McIntyre et Ivanaj, 2008). Ceci permet de dire que les États-Unis ont posé les fondements de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cependant, il faut attendre la fin des années 70 pour assister à une véritable explosion de cette discipline dans les universités américaines. En effet, jusqu'au début des années 70, l'entrepreneuriat n'a pas pris une grande place dans les universités américaines. Autrement dit, il y avait peu d'universités qui offraient des cours en entrepreneuriat. C'est seulement et surtout à la fin des années 70 avec le travail de David Birch qui prouva l'impact de la petite entreprise sur la création de l'emploi, et avec le constat d'une croissance du nombre d'entreprises par personne, que les programmes en entrepreneuriat dans les universités connaîtront un essor (McIntyre et Ivanaj, 2008). On est passé, selon ces auteurs, de 16 écoles offrant des cours en entrepreneuriat en 1970 à 441 en 1993. Actuellement, les cours en entrepreneuriat sont enseignés dans presque chaque école accréditée et dans plus de 1400 écoles postsecondaires. Cette explosion se poursuit dans les années 80 et 90, jusqu'à nos jours (Volkman, 2004).

1.1.2. En Europe

En ce qui concerne l'Europe, il faut dire que les « chemins organisationnels de transformation universitaire » ont été introduits entre 1980 et 1995 principalement en Europe du Nord

(Volkman, 2004 ; Gomez-Santos, 2014) et se sont consolidés dans les années 2000. En France, par exemple, le sujet de l'entrepreneuriat a attiré plus l'attention dans les années 2000 et c'est en 2013 qu'émergent des politiques gouvernementales encourageant l'entrepreneuriat (Gomez-Santos, 2014). Cela ne veut dire nullement que les premiers enseignements entrepreneuriaux datent de cette époque en France. En effet, bien avant les années 2000, plus exactement en 1976, ce pays s'est investi dans l'enseignement de l'entrepreneuriat (Gomez-Santos, 2014). Faisant état de cet enseignement en France, Fayolle montre que « *les premiers enseignements d'entrepreneuriat ont été créés, en France, à la fin des années 1970. HEC a mis en place dès 1978 une formation centrée sur la création d'entreprise, qui est devenue par la suite HEC Entrepreneurs. EM Lyon a lancé le Centre des entrepreneurs et ses premiers programmes de création d'entreprise en 1984* » (Fayolle, 1999:13). Des DESS de gestion ont été créés par certaines universités françaises. Par exemple, en 1985, un DESS en gestion de PMI a été créé par l'université de Tours ; en 1987, un autre DESS de gestion et développement des PMI est créé par l'université de Reims, etc. L'université Paris-Dauphine, en 1989, a développé un certificat d'entrepreneuriat au niveau de la maîtrise des Sciences de gestion qui est devenu une filière. On assiste à un développement d'une grande ampleur de l'enseignement de l'entrepreneuriat au cours des 30 à 40 dernières années (Fayolle, 2021). Cette prise de conscience se manifeste en France, par exemple, par la création de l'Académie de l'Entrepreneuriat en 1998 qui réunit les enseignants-chercheurs francophones spécialisés dans ce domaine (Fayolle, 1999). Si aujourd'hui l'entrepreneuriat est enseigné dans presque toutes les universités européennes, les études de Clark ont fait état de cinq universités qui seraient les pionnières de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agit de l'université de Warwick (Royaume-Uni), de l'université de Twente (Pays-Bas), de l'université de Strathclyde (Royaume-Uni), de l'université de technologie de Chalmers (Suède) et de l'université de Joensuu (Finlande) (Volkman, 2004).

1.1.3. En Afrique

Il faut dire que les liens entre université et entreprise sont embryonnaires sur ce continent. Il y a en effet un faible développement de l'esprit entrepreneurial ou de la culture entrepreneuriale (Dia, 2011). Les universités africaines « *ne se préoccupent pas assez d'aider les étudiants ou les enseignants et chercheurs à créer des start-up. Elles ne disposent pas de capital de démarrage et souvent n'ont pas de projets de création d'entreprise concrets et valables* » (Konaté, 2022:296). En effet, les universités de ce continent sont très ancrées dans leurs missions traditionnelles (enseignement et recherche). L'un des facteurs expliquant cette timidité en matière d'entrepreneuriat dans les universités africaines est le fait que ces dernières adoptent, presque toutes, le système français

qui sépare l'université des grandes écoles qui assurent la formation professionnelle (Ndior, 2013). Entre autres facteurs, nous pouvons mentionner le sous-développement de l'enseignement supérieur et le fait qu'il soit une priorité de second plan (Konaté, 2022), le manque de financement, etc. Toutefois, la question de l'entrepreneuriat commence à intéresser un certain nombre de chercheurs africains et d'universités. Le Maroc et l'Algérie peuvent être cités à titre d'illustration. Les travaux de Schmitt (2008) permettent d'appréhender l'importance qu'a acquise l'entrepreneuriat au sein des universités dans les pays d'Amérique du Sud, d'Afrique et d'Europe.

En résumé, *« les États-Unis, suivis par le Royaume-Uni et les Pays-Bas en Europe, sont les pionniers de l'introduction de l'entrepreneuriat comme domaine académique d'enseignement et de recherche. Néanmoins, d'autres pays de l'Europe de l'Ouest, comme la Belgique et l'Allemagne, rejoignent rapidement ce groupe »* (Volkman, 2004:22). Il importe de souligner que, même si les États-Unis peuvent être cités comme les pionniers dans ce champ, l'entrepreneuriat ne peut être réduit à un phénomène purement américain ; l'Europe et les autres continents ont rattrapé le train en marche (Aloulou et Fayolle, 2007). Ce modèle s'est diffusé largement depuis les années 1990 (Schaffer, 2019) et s'est accentué dans les années 2000. Ainsi, l'intégration de l'entrepreneuriat au sein des universités s'est traduite sur le plan sémantique par

« L'apparition de nouveaux concepts tels que « université entrepreneuriale », « capitalisme académique », « entrepreneuriat académique », « acadépreneuriat », qui, en dépit des nuances qui peuvent leur être reconnues, désignent au fond la même réalité, à savoir l'implication de plus en plus forte des universités afin que les jeunes diplômés et même les chercheurs aient désormais un comportement entrepreneurial et non plus un comportement salarial » (Dia, 2011:10).

L'enjeu était de construire un nouveau type de diplômés et de chercheurs qui auront, comme le dit l'auteur, un comportement entrepreneurial. Ainsi, le concept le plus utilisé dans la littérature pour montrer le côté entrepreneurial des universités est celui d'« université entrepreneuriale ». Il convient de savoir quels sont les facteurs explicatifs de l'introduction de l'entrepreneuriat au sein de l'université, autrement dit qu'est-ce qui a favorisé un tel enseignement dans l'enseignement supérieur.

1.2. Les facteurs explicatifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités

Plusieurs facteurs peuvent être énumérés. Nous en choisissons trois. Il s'agit de la problématique de l'emploi et de l'employabilité, la question de l'inadaptation de la formation aux réalités du marché (spécifiquement aux réalités socio-économiques du continent africain) et de la démultiplication des missions confiées à l'université née de l'évolution de la société et des critiques à l'endroit de l'université.

1.2.1. La problématique de l'emploi et de l'employabilité

Après la Seconde Guerre mondiale, l'économie de plusieurs pays était touchée. Par conséquent, il était presque impossible de décrocher un emploi. Il fallait alors changer de système éducatif pour favoriser la création d'emplois. C'est ainsi que, dans certains pays, l'université s'est ouverte à l'entrepreneuriat. En effet, cette ouverture est créatrice de débouchés, une vraie politique d'emploi (Paul, 2012). C'est dans ce sens qu'après la Deuxième Guerre mondiale :

« Les programmes d'études dans les universités américaines ont en effet été soumis à une transformation en profondeur pour répondre à la demande des anciens combattants qui ne trouvaient pas leur compte dans le système en place. Les universités américaines ont créé de nouveaux domaines d'études : affaires, sciences appliquées et études sociales » (Konaté, 2022:301-302).

L'objectif était « *d'aider l'industrie d'après-guerre à rebondir et offrir aux soldats une possibilité de reconversion* » (Mcintyre et Ivanaj, 2008:197).

D'autre part, c'est la crise économique des années 70 qui a favorisé l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université dans certains pays. Cette crise économique a plongé certains pays dans la pauvreté et montré les limites des États comme créateurs d'emplois. La crise a entraîné la limite de l'approche des grandes entreprises qui ne répondent plus aux attentes des parties prenantes et au modèle de développement économique, notamment une faible contribution à la création d'emplois (Bounahr et El Khattab, 2022). Ainsi, puisque « *le développement de l'entrepreneuriat entraîne une croissance économique, car il crée un réseau d'externalités qui favorise la création de nouvelles idées, la formation de nouveaux marchés et par conséquent la création d'emplois* » (Ndiaye, 2021:65), les États se sont lancés sur la voie de l'entrepreneuriat et certains ont poussé l'université à devenir entrepreneuriale, à être utile pour un développement économique (Konaté, 2022). L'entrepreneuriat apparaît ainsi comme un

dispositif de soutien face à l'incapacité des États à répondre aux nombreuses demandes d'emploi et aux faibles taux d'embauches des grandes entreprises (Ndiaye, 2021).

Hormis les conséquences de la Seconde Guerre mondiale sur l'économie et l'emploi et celles de la crise économique, la question de l'employabilité des jeunes diplômés est à inscrire dans le registre des facteurs explicatifs de l'introduction de l'entrepreneuriat dans les universités. En effet, « *les jeunes diplômés sont confrontés à un taux de chômage élevé et à un problème de déclassement : un étudiant diplômé bac + 4 (master) peut vendre des friperies ou gérer une cabine téléphonique pour survivre* » (Konaté, 2022:298). Cela peut être analysé de deux manières. D'un côté, c'est pour faire face au chômage que les jeunes diplômés acceptent d'occuper des postes inférieurs à leur niveau d'études, comme d'autres préfèrent prolonger leurs études. C'est ce que Tine (2020) appelle « un emploi à minima, en attendant », car en réalité ces jeunes visent plus loin. D'autres côtés, comme le souligne Konaté, c'est le problème de déclassement, mais encore plus poussé, celui de la « dévaluation » du diplôme « *engendré par l'accumulation de stratégies individuelles [prolongement des études pour plus de diplômes par exemple] « raisonnable », puisque l'intérêt de chacun est de se placer au mieux* ». (Duru-Bellat, 2006:30). Cette dévaluation fait que les moins diplômés seront les moins servis (Duru-Bellat, 2006). Cependant, le taux élevé de chômage des diplômés dont fait référence Konaté n'est pas pour nous dû au problème de déclassement ni à la dévaluation du diplôme, mais plutôt à la non-employabilité de ces diplômés. Pour Konaté, d'ailleurs, le problème de l'employabilité des jeunes diplômés est l'une des formes des crises qui ternissent la crédibilité des universités africaines. C'est ainsi que s'est posée la question de la professionnalisation des enseignements de l'enseignement supérieur, ou encore la question de l'insertion des diplômés de l'université. En effet, certains diplômés ne sont pas employables dès leur sortie (la question de l'employabilité renvoyant aux compétences) et la question de la professionnalisation, basée sur la logique adéquationniste, la qualité de l'enseignement et la qualification des diplômés (Ndior, 2013), était une manière de résoudre ce problème. Elle permet de rendre une tranche des étudiants employables, compétente, pour ainsi faciliter leurs insertions. Résolu ou pas, un autre problème se pose, surtout pour le continent africain, c'est celui de l'inadaptation de la formation aux réalités socio-économiques africaines.

1.2.2. L'Inadaptation de l'université aux réalités du marché

L'université est très souvent critiquée à cause de son inadaptation. En Afrique, l'université est traitée de fabrique de chômeurs par certains (Tine, 2020) et apparaît comme « *une machine de*

production de diplômés en masse sans se préoccuper de leur absorption par le marché du travail » (Al-Bashaer et Djamane-Segueni, 2020:1007). Comme nous l'avons noté plus haut, tout ceci s'explique par le fait que les universités africaines sont très ancrées à leur mission traditionnelle. Cela fait que « *plus de 60 ans après les indépendances, la question de l'inadéquation entre les cursus universitaires et le marché de l'emploi est toujours d'actualité. Pis on assiste à un système négatif d'orientation qui maintient de nombreux étudiants dans les filières longues sans débouchés professionnels* » (Konaté, 2022:298). Cette question demeure parce qu'il y a un conservatisme doctrinal et pédagogique et un refus de changement (Konaté, 2022 ; Bounahr et El Khattab, 2022). En Haïti, par exemple, les universités ont largement contribué à produire des élites déconnectées de la réalité nationale (Paul, 2012). Il en est de même pour l'université sénégalaise de manière spécifique et de celle africaine de manière générale qui :

« Se traduit par son inadaptation vis-à-vis de la société (...). La formation dispensée à l'université ne correspond plus à la demande de la société (...). La recherche menée au sein de l'université africaine n'a aucun rapport sur son environnement, elle laisse intacts les problèmes du développement industriel, économique et sociétal de l'Afrique ». (Mbaya, 2011 cité par Goudiaby, 2012:84).

Si, comme le dit Mbaya, la formation dispensée ne correspond plus à la demande de la société, c'est parce que cette société évolue ainsi que la demande du marché. C'est cette évolution qui fait que le modèle actuel de production de compétences en Afrique ne répond plus aux besoins du marché du travail et du développement (Konaté, 2022). Cette problématique d'inadaptation de la formation aux réalités sociétales africaines permet d'observer un paradoxe sur l'emploi dans ce continent. Il s'agit du fait qu'il y a une importante pénurie de main-d'œuvre qualifiée, tandis que les diplômés de nombreuses institutions d'enseignement supérieur d'Afrique restent sans emploi, révèle Konaté.

Il faut dire aussi que la problématique de l'emploi sur ce continent est due au fait que l'université n'investit pas trop dans le secteur informel. En effet, « *dans la plupart des pays en développement, et particulièrement en Afrique, il n'existe pas de laboratoires ou de structures de recherche sur le secteur informel* » (Konaté, 2022:303), alors que ce secteur est important. Les jeunes diplômés sont trop tentés par la fonction publique, alors que celle-ci ne recrute plus. Dès lors, il est du ressort de l'université africaine d'orienter les jeunes vers le secteur informel en favorisant la formation entrepreneuriale, pour le développement du continent et l'auto-emploi. Pour Konaté, « *si les universités africaines entendent jouer les premiers rôles dans les politiques de*

développement national, si elles veulent changer d'ère en matière de formation des élites pour se mettre au diapason mondial, alors elles n'ont d'autre choix que de s'arrimer davantage au système économique de leurs pays, pour en être tout simplement l'une des locomotives » (Konaté, 2022:305). Se pose encore la question de l'adaptation de la formation à la réalité socio-économique du continent. Cette question, que nous considérons comme facteur de l'introduction de l'enseignement entrepreneurial dans les universités, soulève la question de la mission de l'université d'aujourd'hui.

1.2.3. La démultiplication des missions confiées à l'université

L'université se voit assigner aujourd'hui plusieurs rôles. Si, dans l'époque médiévale, l'université avait un rôle humaniste, dans l'époque moderne son rôle se diversifie. L'université se veut utile. L'intégration de l'entrepreneuriat dans les universités est née de l'évolution du rôle assigné à l'université elle-même. En effet, l'université traditionnelle avait pour mission, principalement, l'enseignement et la recherche. Elle avait une conception humaniste de son existence. Le rôle de l'université était dès lors la maturation des intelligences et des esprits, la transmission de savoir et la formation des nouvelles élites, l'accroissement du patrimoine intellectuel de l'humanité. Ceci montre que « *dans l'université médiévale, dans le trivium et le quadrivium, les savoirs savants étaient véritablement la mission essentielle des universités et pouvaient s'étaler sur une période longue avant d'avoir la possibilité d'entamer d'autres études plus ou moins pratiques* » (Ndior, 2013:301). Les tenants de cette approche humaniste de l'université, en l'occurrence Freitag (1995), soutiennent que l'université se perd et se détruit lentement en voulant répondre aux besoins économiques qu'elle veut ériger en objectif. Selon Freitag, l'université doit garder ses missions traditionnelles. Freitag de dire :

« La seule recherche proprement universitaire est celle qui participent formellement au développement de ces corps synthétiques de connaissances, que sont disciplines théoriques ou pratiques (...), qui s'insèrent donc dans la dynamique d'évolution propre à ces disciplines, telle qu'elle est motivée théoriquement et pratiquement » (Freitag, 1995:78).

Selon lui, toutes les recherches utilitaristes, visant à répondre dans l'immédiat à un problème, devraient être laissées à des instances extra-universitaires. L'université n'avait pas alors de vocation économique. Elle n'avait pas à répondre à des besoins de connaissances ponctuels. Freitag de dire, l'université qui veut répondre à de tels besoins se perd et se laisse lentement détruire. Cependant, avec l'évolution de la société, les critiques à l'endroit de l'université sur

son inadaptation aux réalités socio-économiques, au marché du travail, la compétition des universités, la demande sociale en matière de création d'emploi, l'université ne se borne plus à cette mission première. L'université au Québec en est un exemple patent de cette évolution. Les travaux de Carbo et Ouellon (2002) l'illustrent bien. En plus de leurs missions traditionnelles, les universités intègrent les enjeux territoriaux et sociaux (Goudiaby, 2012). « *On assiste ainsi à un double mécanisme d'extraversion de l'université dans la société et d'introverson de la société dans l'université* » (Freitag, 1995:53). Autrement dit, l'université se projette sur tous les fronts de la société et tente de les absorber. Ceci marque l'évolution du rapport de l'université à la société, un rapport utilitariste. Si, en effet, dans le mode traditionnel, qui peut être assimilé à l'époque médiévale, la connaissance est produite dans un contexte défini en fonction de normes cognitives et sociales qui gouvernent le monde de la science et le compartimentent en disciplines ; dans l'époque moderne, elle est produite dans un contexte économique et social transdisciplinaire plus large et sa création est guidée par l'intérêt qu'elle présente aux sociétés (Gibbon, 1994, cité par Schaeffer, 2019 :89). La mission de l'université devient ainsi plus ample. L'université incorpore les territoires. On passe alors d'un modèle d'université monofonctionnelle à une université plurifonctionnelle (Goudiaby, 2012). Cette transformation se manifeste, selon Goudiaby, dans « *l'articulation entre deux images : d'un côté, une université conçue comme un lieu indépendant de réflexion, c'est-à-dire dans son acception non utilitariste ; de l'autre côté, une université pensée comme un espace d'entrepreneuriat, régi certes par un marché, mais en rapport avec le contexte national* » (Goudiaby, 2012:74). Actuellement, cette transformation, selon Freitag, se matérialise en deux phases qui se chevauchent très largement. Il s'agit de l'université fonctionnelle et de l'université opérationnelle. « *La première (phase) peut être distinguée comme une phase d'adaptation fonctionnelle aux besoins de la société, lesquels sont interprétés de plus en plus selon le modèle économiste d'une demande sociale, que peut satisfaire une offre de correspondante* » (Freitag, 1995:64). Cette phase est alors une réponse à l'inadaptation de l'université. Ainsi, des programmes de formation en lien avec le marché du travail sont établis dans les universités ainsi que des filières professionnalisantes. La deuxième phase, l'université opérationnelle, voit le système d'insertion professionnelle établi et généralisé dans la première phase se consolider (Freitag, 1995).

En résumé, l'accroissement des étudiants, l'impact des TIC, la demande d'enseignement de qualité, l'adaptation au marché du travail, la mondialisation de l'enseignement supérieur qui favorise la compétition des universités obligent les universités à fonctionner bien souvent selon « *une logique du marché pour tirer leur épingle du jeu* » (Loiolo et Romainville, 2008:529). À cela s'ajoute la démultiplication des missions de l'université. Cette diversification des tâches

universitaires fait que Kerr suggère le terme « *multiversités* » à l'université moderne (Kerr, 1963 cité par Al-Bashaer et Djamane-Segueni, 2020:1008). On peut retenir qu'il y a une prise de conscience positive en faveur de l'entrepreneuriat. Cet état de fait a conduit à l'introduction des thématiques liées à l'entrepreneuriat et à la création d'entreprise dans les curriculums des instituts universitaires (Aloulou et Fayolle, 2007). Cependant, l'intégration de l'entrepreneuriat dans les universités a apporté des changements institutionnels et pédagogiques.

1.3. Les changements induits par l'enseignement entrepreneurial

L'introduction de l'entrepreneuriat dans le système éducatif n'est pas sans conséquences. Nous proposons ici de parler des changements induits par l'enseignement entrepreneurial. Nous choisissons, ainsi, de discuter de deux types de changements : les changements organisationnels et structurels, les nouvelles méthodes pour enseigner.

1.3.1. Changements organisationnels et structurels

D'abord, sur le plan sémantique, l'enseignement de l'entrepreneuriat, comme dit précédemment, a favorisé l'apparition de nouveaux concepts tels que « *université entrepreneuriale* », « *capitalisme académique* », « *entrepreneuriat académique* », « *acadépreneuriat* ». Considérer l'université comme entrepreneuriale est un changement sémantique qui introduit un autre changement d'abord de type structurel puis organisationnel. En effet, « *dans le paradigme de l'université entrepreneuriale, il faut, au cœur de l'institution universitaire, un organe central de décision solide, capable de réagir rapidement à l'évolution et à l'expansion du marché du travail* » (Konaté, 2022:295). Sur le plan structurel, l'enseignement de l'entrepreneuriat favorise la création d'organes, d'instituts, d'incubateurs au sein de l'université. En effet, cet enseignement se veut pratique. Son objectif est de former, d'encadrer et d'accompagner les étudiants à la création d'entreprise d'une part et d'autre part de les aider à cultiver un esprit entrepreneurial. Sur le plan organisationnel, l'enseignement de l'entrepreneuriat, vu comme une autre mission de l'université, génère une diversité de modèles de gouvernances universitaires (Levy-Tadjine, 2009). Dans la gouvernance des universités actuelles, plusieurs acteurs qui ont des attentes différentes sont appelés à interagir. Avec le concept d'université entrepreneuriale, les professionnels, les usines, les collectivités locales, etc., acquièrent une place importante au sein de l'université. En effet, du fait de l'élargissement du champ de ses missions, l'université se trouve au cœur d'un réseau élargi de parties prenantes. Ainsi, la focalisation sur telle ou telle d'entre elles induira un mode de gouvernance spécifique (Levy-Tadjine, 2009).

Dans ce type d'enseignement, l'université se tourne plus vers le monde extérieur. Elle noue des relations avec le monde professionnel et respecte certaines conventions internationales. D'ailleurs, « *les formations professionnelles universitaires ont des finalités beaucoup plus dépendantes de l'extérieur de l'université, puisqu'il s'agit de préparer à des activités qui lui sont extérieures et qui répondent à une demande non simplement de culture ou de science, mais de résolution de problèmes complexes et importants* » (Bourdoncle et Lessard, 2003:142). Il y a donc une influence externe qui produit des types de modalités au niveau institutionnel, structurel, etc. D'autre part, le changement est conduit de l'intérieur. Autrement dit, ce sont les objectifs qu'ils se fixent qui transforment l'université. À ce sens, nous comprenons bien Bourdoncle lorsqu'il dit que « *ce qui vient de l'intérieur, la création de diplômes, transformerait l'université elle-même ; c'est-à-dire, lorsqu'il s'agit de la création de diplômes professionnels, la professionnaliserait ; ce qui vient de l'extérieur, serait transformé par l'université, c'est-à-dire universitarisé* » (Bourdoncle, 2007:136). Dans ce sens, l'université impose sa loi à ce qui vient de l'extérieur et modifie de l'intérieur ses propres modes de fonctionnement. En ce qui nous concerne, si l'université modifie de l'intérieur son mode de fonctionnement, c'est parce que ce qui vient de l'extérieur l'oblige. C'est par exemple la question de la pédagogie. En effet, le fait d'introduire l'entrepreneuriat dans les universités oblige ces dernières à adopter d'autres modèles d'apprentissage. Nous parlerons de changement pédagogique. Cependant, pour pousser encore la réflexion, nous tombons d'accord avec Bourdoncle pour qui l'université transforme ce qui lui vient de l'extérieur en se transformant de l'intérieur.

1.3.2. De nouvelles méthodes pour enseigner

L'enseignement de l'entrepreneuriat a introduit de nouvelles méthodes d'enseigner à l'université. En effet, la question de comment enseigner l'entrepreneuriat à l'université a très tôt intéressé les chercheurs. Car pour eux, l'enseignement entrepreneurial doit pouvoir amener les étudiants à se familiariser avec les questions entrepreneuriales et donc ne saurait être enseigné comme les autres disciplines. Il fallait donc changer de méthodes. On parlera d'innovation de procédé (Cros, 2019). Ce type d'innovation qui concerne le champ de la formation est un changement pour une finalité. Ce changement, selon Lemaitre, serait le rejet des pédagogies de transmission (faisant référence à l'université médiévale) pour une « *intensification de l'interaction et de l'interactivité en classe et hors classe* » (Lemaitre, 2018:3). En effet, la pédagogie traditionnelle est souvent en contradiction avec les besoins d'une éducation entrepreneuriale (Honig, 2004 cité par Carrier, 2009). L'essentiel de cette pédagogie traditionnelle, qui date de l'époque médiévale, consistait en la lecture et la dispute, sorte de

débat contradictoire reposant essentiellement sur le syllogisme (Konaté, 2022). Elle est plus théorique que pratique. Dans le souci de permettre aux étudiants de pouvoir entreprendre ou de cultiver en eux l'esprit d'entreprendre (la finalité), le développement de l'entrepreneuriat au sein de l'université de Lorraine a invoqué très rapidement la question de la pédagogie (Schmitt, 2014), autrement dit la méthode pour enseigner l'entrepreneuriat.

Les méthodes adoptées à Lorraine sont : la méthode IDéO©, les business units et les méthodes de cas.

En ce qui concerne la méthode IDéO©, élaborée en 2002 par Schmitt, l'objectif est d'amener les étudiants à expérimenter tout ou une partie de ce que vit un entrepreneur quand il développe son projet. Cela permettait aux étudiants de vivre une expérience entrepreneuriale. Le sport, l'expression corporelle, les simulations, les études de cas étaient les stratégies adoptées par cette méthode. Elles permettent de développer les attitudes comme le risque, le rapport aux autres, l'incertitude que l'on va retrouver dans l'entrepreneuriat (Schmitt, 2014). Par exemple, la simulation permet de mettre les étudiants dans des situations que l'on peut retrouver du point de vue entrepreneurial, même si elles ne sont pas de réelles situations entrepreneuriales. Les étudiants se sont ainsi vu proposer des formations où ils ont été amenés, à travers l'utilisation de la peinture, à exprimer la valeur ajoutée de leur projet (Schmitt, 2014). À travers les travaux de Carrier, nous pouvons distinguer deux types de simulations (Carrier, 2009). Il s'agit des simulations et des jeux sur ordinateur qui font appel à la créativité de l'étudiant et de ceux comportementaux en entrepreneuriat. Ces dernières sont « *des activités expérientielles dans lesquelles une situation d'affaires est créée et conçue pour amener les étudiants à expérimenter certains comportements et le développement de certaines aptitudes et habiletés entrepreneuriales* » (Carrier, 2009:19). À titre d'exemple, la capacité de poser des questions de réflexion provocantes relatives au futur de l'entreprise, l'aptitude à générer plusieurs scénarios possibles, la redéfinition des enjeux pour les rendre plus intelligibles, la création d'une vision pour le futur de l'entreprise et l'habileté à chercher et promouvoir des idées innovantes (Carrier, 2009).

Pour les business units, le but est de mettre « *en place des ressources et des moyens sur un projet et de lui permettre de se développer sur le marché. Autrement dit, à partir d'une idée, nous amenons les étudiants à construire une opportunité d'affaires* » (Schmitt, 2014:19). Ce dispositif a pour objectif « *d'inventer avant l'heure un statut d'étudiant-entrepreneur au sein de l'université de*

Lorraine » (Schmitt, loc. cit.). Il s'agissait de faire des étudiants des acteurs de leur propre projet. L'action, le terrain sont les privilégiés de cette méthode à Lorraine. Car selon Schmitt

« C'est dans l'action que les étudiants peuvent trouver des réponses à leurs questions et c'est toujours en elle qu'ils peuvent faire émerger des questions qu'ils n'auraient pas eues tant qu'ils ne sont pas dans l'action. En travaillant sur un scénario et en le confrontant à la réalité, ils donnent du sens et de la cohérence à leur projet. Ce qui permet aussi de tester la robustesse du scénario. Au final, les étudiants réussissent à trouver des partenaires pour développer leur idée de départ, mobiliser des ressources et des moyens en vue de faire avancer leur projet » (Schmitt, 2014 :21).

Le sport et l'expression corporelle permettent de forger déjà chez l'étudiant l'esprit d'équipe, le leadership, la confiance, le rapport à l'autre, l'expression du projet, la réussite, l'échec, etc. Avec le parcours Business Unit, l'enjeu était d'apporter une autre culture, une autre façon d'aborder l'entrepreneuriat, une autre façon d'enseigner, d'agir. Cette méthode a été mise en place par le PEEL (pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine).

Au-delà de ces méthodes pour enseigner l'entrepreneuriat à l'université, Carrier (2009) propose de se servir des classiques pour enseigner l'entrepreneuriat, de l'usage de vidéos, de l'utilisation de récits de vie et de l'utilisation de jeux de rôles pour sensibiliser les étudiants à l'émotion et à l'apprentissage associés à l'échec et à l'implication des praticiens (les professionnels). De son côté, dans un contexte sénégalais, Dia (2011) propose les visites d'entreprises, la publication de parcours de jeunes entrepreneurs comme modèle de réussite, des forums ou des tables rondes dédiés à l'entrepreneuriat, l'organisation de camps d'entrepreneuriat, etc. Il y a, en effet, une très grande variété de méthodes, d'approches et de modalités pédagogiques (Fayolle, 1999 ; 2005 ; 2017). Ces approches pédagogiques peuvent être classées dans deux rubriques, selon Fayolle (1999). Il s'agit des approches classiques (les études de cas, les témoignages et conférences d'entrepreneurs et de professionnels de la création d'entreprise, l'élaboration de business plans et leur évaluation par des professionnels, les "live cases" et vidéos d'entrepreneurs reliés à des cas ou à des constructions pédagogiques) et des approches plus originales et parfois atypiques (les critiques constructives de business plans, les échanges organisés entre entrepreneurs et étudiants sur des idées de création, l'élaboration de prototypes de produits, les travaux d'étudiants sur des transferts de technologie, etc.). Cependant, selon toujours Fayolle, il n'y a pas de « *bonne méthode pédagogique dans l'absolu* » pour enseigner dans le champ de l'entrepreneuriat. Le choix de la technique et des modalités dépend principalement des

objectifs, des contenus et des contraintes imposées par le contexte institutionnel » (Fayolle, 2017:12). Pour lui, la pédagogie n'est pas une fin en soi. Elle est au service des objectifs. La question « *comment* » qui concerne la pédagogie doit alors être posée en toute logique après celle du « *pourquoi* » (les objectifs) et le « *quoi* » (les contenus). L'approche pédagogique doit alors prendre en compte les objectifs, les contenus et les matériaux disponibles et elle doit pouvoir intégrer trois dimensions : la dimension conceptuelle (connaissances théoriques), les dimensions professionnelles (savoirs et compétences techniques et professionnelles) et la dimension personnelle (comportement, attitude et personnalité) (Aloulou et Fayolle, 2007). Même si nous sommes d'accord qu'il n'y a pas de bonne approche pédagogique, comme le soutient Fayolle, il faut dire que, selon les compétences recherchées, une approche peut se situer au-dessus d'une autre. Ce que montrent d'ailleurs les travaux de Moumni, Lahrach et Tamouh (2021). En s'interrogeant sur la question « *Quelle pédagogie pour quelles compétences ?* », ces auteurs relèvent un « *dysfonctionnement quant aux choix de l'approche d'enseignement par rapport aux compétences à développer à l'issue de la formation. En effet, nos professeurs souhaitent agir sur les trois types de compétences proposées, à savoir : les compétences techniques, managériales et entrepreneuriales. Cependant, ces derniers usent du business plan et du business model principalement, alors que cette approche permet de développer que les aptitudes assimilables à la créativité, la prévision et la planification* » (Moumni, Lahrach et Tamouh, 2021:302). Chaque approche pédagogique distribue, donc, des compétences.

Il y a donc différentes méthodes (méthodes de cas, apprentissage par problème, pédagogie par projet, simulation de gestion, élaboration de business plans et business models, etc.) qui permettent aux étudiants d'aborder le processus entrepreneurial sous différents aspects. Nous pouvons dire que l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université introduit de nouveaux outils pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Dans un autre sens, cette question peut être traitée comme relevant de l'innovation pédagogique. En effet, « *la logique utilitariste, qui domine le paysage de l'enseignement supérieur et redéfinit sa mission, réorganise les contenus disciplinaires et transforme ainsi la pédagogie* » (Lemaitre, 2015:9). Avec cette logique, l'enseignement se veut utile, plus proche de la population, plus efficace, favorisant l'employabilité des diplômés et qui s'adapte aux besoins économiques. Il s'agit, en effet, de rendre le système innovant pour former de manière innovante des diplômés qui seront innovants dans leurs futures pratiques professionnelles. Former des étudiants innovants nécessite d'innover pédagogiquement (Lemaitre, 2018). Cette innovation pédagogique est alors poussée dans bien des cas par l'approche utilitariste. Cette approche est marquée par le productivisme, un pragmatisme et une tendance à l'instrumentalisme (Reynet, 2015:74). Ce qui fait que

Lemaitre (2018) y voit un mimétisme entre les dispositifs pédagogiques et les modes d'organisation du travail dans les entreprises et la société. En effet, « *la volonté d'adapter les curricula aux nouveaux besoins de la société conduit les concepteurs de dispositifs pédagogiques à confronter les étudiants à des situations qui ressemblent à leurs activités professionnelles futures ou à des modes de collaboration correspondant aux nouveaux types d'interactions sociales* » (Lemaitre, 2018:14).

L'innovation pédagogique s'inscrit, dès lors, dans une approche constructiviste des apprentissages. Pour les spécialistes, dans ce domaine, la pédagogie doit mettre davantage les étudiants au centre de la démarche pédagogique (Aloulou et Fayolle, 2007). Si on se base alors sur la classification des méthodes pédagogiques de Béchard (2000), rapportée par Aloulou et Fayolle, on peut soutenir que les méthodes de *co-construction* doivent être privilégiées, devant celles de *reproduction* et de *construction*, en ce qui concerne l'enseignement de l'entrepreneuriat. En effet, « *les méthodes de co-construction regroupent la plupart des méthodes participatives et interactives (travail d'équipe, jeux de rôle, simulations, études de cas, discussions) centrées sur la classe et des sous-groupes à géométrie variable en termes de taille et de profil* » (Aloulou et Fayolle, 2007:223). Ces méthodes sont alors en rupture avec les approches traditionnelles de transmission de connaissance. « *Le projet de la pédagogie de l'entrepreneuriat doit s'inscrire dans une approche systémique et constructiviste plutôt que normative et positiviste, et adopter une démarche inductive plutôt qu'hypothético-déductive* » (Fayolle, 2005:41). Ainsi, avec l'enseignement de l'entrepreneuriat, nous assistons à un changement dynamique, continu, de la pédagogie. Il reste à étudier le cas du Sénégal sur ces questions.

1.4. La question de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités sénégalaises

S'il est permis de voir un réel développement de l'enseignement supérieur au Sénégal, un élargissement de la carte universitaire, il convient de noter que les premières prémices ont été mises en place par l'État français.

1.4.1. L'enseignement supérieur au Sénégal

Au Sénégal, on peut dater le premier établissement d'enseignement supérieur en 1950. L'institut des Hautes Études de Dakar créé par le décret 50-414 du 6 avril 1950 fut cet établissement (Goudiaby, 2014). Viennent ensuite les universités de Dakar, de Saint-Louis et, plus récemment, celles de Thiès, de Ziguinchor, de Bambey, du Sine-Saloum, l'université virtuelle et, encore plus récente, l'université de Diamniadio. En effet, jusqu'en 2020, le Sénégal comptait :

- Huit universités publiques : l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) créée en 1957, l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (UGB) créée en 1990, l'Université Assane SECK de Ziguinchor (UASZ), l'Université Iba Der THIAM de Thiès (UIDT) et l'Université Alioune DIOP de Bambey (UADB) fondées en 2007, Université Amadou Mahtar MBOW (UAM) en 2012, l'université Sine Saloum El-Hadj Ibrahima NIASS (USSEIN) et l'université Virtuelle du Sénégal (UVS) Cheikh Hamidou KANE (UN-CHK) créées en 2013.
- Une école d'ingénieurs autonome,
- Six ISEP qui ont pour vocation d'offrir des programmes professionnels courts (BAC+2) en fonction de la demande et des besoins de milieux socioéconomiques des zones d'implantation,
- Une école d'ingénieur autonome et le Campus franco-sénégalais (CFS) ayant le statut d'établissement public d'enseignement supérieur.
- À cela viennent s'ajouter quelque deux cent trente (230) établissements privés d'enseignement supérieur¹.

Aujourd'hui, les universités s'engagent dans la professionnalisation. En effet, la lettre de politique sectorielle de développement (LPSD) de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2018-2022) a réaffirmé le rôle et la place de l'enseignement supérieur dans la politique nationale de développement en affichant clairement la volonté de « faire de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation un levier de développement économique, social et culturel du Sénégal »². Ce fait introduit de nouvelles manières de faire et de gouverner l'université. En effet, dans la gouvernance actuelle des universités, plusieurs acteurs sont appelés à interagir. La gestion des universités dépasse le cadre national. Cela peut être expliqué par la mondialisation (Bienvenue, 2022), mais aussi, et comme nous l'avons évoqué plus haut, par la démultiplication des missions de l'université. Selon Levy-Tadjine (2009), cette démultiplication des missions assignées à l'université a changé son architecture. Ainsi, l'université compte plusieurs acteurs, des parties prenantes qui ont ou qui peuvent avoir des attentes différentes. De ce fait, pour cet auteur, « *le modèle de gouvernance universitaire résulte d'une interaction entre les orientations internes d'un établissement [convention d'effort] et les attentes de ses parties prenantes qui supportent des conventions de qualification* » (Levy-Tadjine, 2009:6).

¹ Rapport sur la situation de l'enseignement supérieur : Sénégal Commission nationale de l'UNESCO en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), Mars 2022, [[Country report - Senegal.pdf](#)

² *Ibid.*, p.6

Nous définissons alors la gouvernance, en plus d'être un ensemble de règles qui régissent la répartition des pouvoirs au sein de l'université, les logiques d'action, les modes de coopération et les processus de décision ; la mise au point de conventions qui guident et limitent la conduite des différentes parties prenantes de l'université (les étudiants ; les futurs étudiants ; les parents ; les enseignants ; le personnel administratif ; le gouvernement ; les collectivités locales ; les organismes d'accréditation ; les fournisseurs d'équipement ; le monde professionnel ; etc.). Cette gouvernance à deux niveaux : interne et externe (Mendy, 2021). Nous n'allons pas nous attarder sur cette question. Tout compte fait, il faut dire que l'université sénégalaise tend à réduire la distance qui la sépare avec le monde économique en s'approchant davantage de la population, en faisant des problèmes sociaux ses problèmes. Elle se territorialise. C'est ainsi qu'est née la troisième vague des universités en 2000 ainsi que des projets d'élargir encore la carte universitaire par la création d'universités dans les régions de Tambacounda et de Matam. C'est ainsi aussi que l'entrepreneuriat trouve de plus en plus sa place dans le système éducatif.

1.4.2. La place de l'entrepreneuriat dans les universités sénégalaises

« Depuis l'accès à l'indépendance des différents territoires colonisés, les connaissances se sont accumulées, d'abord sur les politiques scolaires et les systèmes d'enseignement, puis sur les relations entre les sociétés locales et l'école coloniale, sur les enjeux sociaux, culturels et politiques liés à la scolarisation, sur le devenir des anciens élèves »
(Barthélémy, 2010:7).

Il était question pour ces pays de montrer qu'ils sont à la hauteur de leurs revendications (l'indépendance). Ainsi, ces pays s'engagent, pour leurs autonomies, dans le domaine de l'enseignement, plus particulièrement dans celui de l'enseignement supérieur. Naît alors une évolution dans ce domaine. On passe de l'ère des universités coloniales à celle des universités de développement en traversant l'ère des universités de l'indépendance (Makosso, 2006). Il a fallu donc attendre les années de l'indépendance pour observer une rupture du système d'enseignement (Goudiaby, 2012). Mais jusqu'où cette rupture peut être observée ? Car il y avait, ou même il y a, toujours mainmise des anciens colons sur le système d'enseignement. Ce qui fait, par exemple, qu'on notait, ou si on veut, on note, une inadaptation de ce système par rapport aux sociétés africaines. L'université africaine était toujours ancrée dans sa mission humaniste et ne prenait pas en compte les besoins des sociétés en matière de « développement ». En effet, on notait un fort développement des formations en humanités et en sciences sociales qui couvrent près des trois cinquièmes du nombre total d'étudiants du continent et un faible

développement des formations scientifique et technologique, un quart du nombre total³. Donc, nous pouvons penser que cette rupture n'était pas, ou n'est pas, aussi significative que cela. Malgré tout, il faut dire que « *ces universités et centres de recherche continuent à se construire, à produire, à fonctionner, dans un contexte de fortes contraintes, en produisant des diplômés et une recherche qui peut être de grande qualité et à minima de qualité comparable aux universités des pays développés* » (Goudiaby, 2014:7). Toutefois, ces diplômés qualifiés éprouvent les plus grandes difficultés d'insertion professionnelle. Ainsi, des réformes ont été adoptées par ces universités en vue de prendre en compte le marché du travail. Ces changements « conduits » peuvent être considérés comme la réponse aux nombreux problèmes que rencontre l'enseignement supérieur, tels que l'inadaptation aux réalités sociales. Ce qui a redéfini la mission de l'enseignement supérieur. Ainsi, de nouveaux programmes voient le jour dans l'enseignement supérieur, tels que l'enseignement de l'entrepreneuriat, même si cet enseignement est à ses prémices (Dia, 2011).

Au Sénégal, la relation entre université et entrepreneuriat n'est pas significative. En examinant cette relation, Dia finit par conclure que l'université sénégalaise s'investit trop peu en faveur de l'entrepreneuriat et qu'elle est donc loin d'avoir une culture entrepreneuriale (Dia, 2011:9).

C'est à partir de cinq axes que Dia va essayer de faire le bilan de l'université sénégalaise sur la question de l'entrepreneuriat. Les cinq axes sont : la sensibilisation, la formation, la recherche, le conseil et l'accompagnement à la création d'entreprise.

Concernant le premier axe, la sensibilisation, l'auteur soutient que l'université doit contribuer à la modification en profondeur des mentalités et des comportements pour une culture entrepreneuriale. Pour lui, la sensibilisation devrait conduire à une modification de la mentalité pour un développement de comportement entrepreneurial. Sauf que pour Dia, « *sur cette question de la sensibilisation, l'université sénégalaise ne fait pas encore montre d'un grand volontarisme, puisque (quasiment) nulle part dans l'espace universitaire ne sont développées des actions de sensibilisation sur l'entrepreneuriat ou la création d'entreprise* » (Dia, 2011:12). Dia montre, par ailleurs, que hormis le concours SIFE organisé par une organisation privée et externe à l'université, la seule manifestation dont l'université est à l'origine est le concours Challenge Entreprise depuis 2006.

³ UNESCO/pôle de Dakar. (2008). L'efficacité externe de l'éducation au Sénégal : une analyse économique. Note N°4 Février, Dakar.

Sur le volet de la formation, il faut dire, selon l'auteur, que les efforts sont minimes. Il montre que « *au sein de toutes les universités publiques, il n'existe qu'une seule formation diplômante orientée spécifiquement vers l'entrepreneuriat. Il s'agit d'une licence en "création d'entreprise et gestion de projet", proposée au sein de l'UCAD par l'Institut de formation en administration et création d'entreprise (IFACE)* » (Dia, op. cit., p. 13). Il précise même qu'il n'est pas préférable de parler de formation en entrepreneuriat, car, dans cet institut, l'acte est plus misé sur le volet « administratif des entreprises » que sur celui de la « création d'entreprise ». Pour lui, « *l'objectif doit être de former les étudiants et de les préparer à des situations professionnelles futures à travers la mise en place d'enseignements spécifiques dans le domaine de l'entrepreneuriat ou de la création d'entreprise* » (Dia, loc. cit.). Cependant, l'auteur le souligne, on note des modules en création d'entreprise, même si les méthodes d'enseignement restent classiques. Autrement dit, l'enseignement est plus théorique que pratique.

Sur le troisième axe, la recherche, Dia montre que le champ de l'entrepreneuriat n'intéresse pas suffisamment les chercheurs sénégalais et l'université. Cela se traduit par l'absence de programme, de laboratoire ou de groupe de recherche sur l'entrepreneuriat, un nombre insignifiant d'articles scientifiques, de thèses et d'ouvrages. Or :

« La recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat est fondamentale principalement pour trois raisons : d'abord elle permet de faire progresser les connaissances dans le domaine de l'entrepreneuriat, ensuite elle est une condition incontournable pour que l'entrepreneuriat se décline dans les enseignements et les pratiques, et enfin, elle est cruciale pour la reconnaissance de l'entrepreneuriat en tant que discipline » (Fayolle, 2001 cité par Dia, 2011:14-15).

Le quatrième axe, l'activité de conseil « *rapportée à la problématique de l'entrepreneuriat, renvoie aux différentes ressources et fonctions de services qui peuvent être produites par l'université, autant par les étudiants que par les enseignants-chercheurs* » (Dia, 2011:15). L'auteur montre que les différentes institutions financières locales se plaignent souvent d'une pénurie de bons projets d'investissements. Il faut donc que l'université accompagne et soutienne les entrepreneurs dans la préparation des projets d'entreprise ou d'investissement, la réalisation d'études de marché, l'amélioration des livres comptables. Et ceci est presque inexistant.

Enfin, le dernier axe est l'accompagnement des projets de création d'entreprise. Pour cet axe, selon Dia, mis à part quelques initiatives adoptées, par exemple, par l'UGB en 2007 consistant à assister les étudiants ayant des projets de création d'entreprise, et l'UCAD avec le

« challenge Entreprendre », il n'existe aucun dispositif d'accompagnement de création d'entreprise. Ce qui sans doute peut être expliqué par la difficulté d'obtenir du financement.

Il faut dire maintenant qu'il y a une grande progression. Autrement dit, la question de l'enseignement de l'entrepreneuriat connaît un autre élan dans les universités sénégalaises. En effet, des réformes importantes ont été notées ainsi que des initiatives de la part des acteurs interne et externe de l'université sur cette question. D'ailleurs, Dia avait déjà souligné qu'il y a des projets en cours et donc qu'il est permis d'espérer une relation plus forte entre université et entrepreneuriat au Sénégal. À sa suite, Goudiaby fait une analyse sur la cohabitation dynamique entre les espaces académiques et les espaces économiques (Goudiaby, 2012). Selon lui, l'université incorpore plusieurs postures de recherches et de formations qui se déclinent en trois dimensions :

1. La recherche centrée sur des problématiques générales et non spécifiques au Sénégal,
2. La recherche centrée sur l'endogène,
3. La recherche articulée.

Pour lui, « *c'est dans cette troisième posture qu'il faut davantage inscrire l'expérimentation de la cohabitation dynamique entre espaces académiques et économiques* » (Goudiaby, 2012:76). Cette dernière posture fait appel à la fonction utilitariste de l'université ou à la fonction « service », pour parler comme l'auteur. Goudiaby va centrer son analyse sur un concept : la « territorialisation » pour ressortir cette fonction « service » de l'université. Car l'université était longtemps critiquée pour son éloignement aux réalités socio-économiques du pays. Il fallait donc que l'université se mute. Ainsi, l'université se donne comme mission de

- Former un personnel de haut niveau,
- Développer la recherche dans toutes les disciplines,
- Mobiliser l'ensemble des ressources intellectuelles au service du développement économique et culturel du Sénégal et de l'Afrique.

Goudiaby ne manque pas de rappeler que « *c'est au niveau de ce troisième point qu'il faut voir les prémisses de l'expérimentation de la cohabitation dynamique entre les espaces académiques et économiques* » (Goudiaby, 2012:83). L'université tend alors à réduire la distance qui la sépare avec le monde économique en s'approchant davantage de la population, en faisant des problèmes sociaux ses problèmes. D'où la territorialisation de l'université sénégalaise qui, selon l'auteur, est un « *changement d'échelle* » (Goudiaby, 2012:83). L'auteur donne l'exemple de la création de l'université de Saint-Louis qui devait s'ouvrir davantage à la société locale et

de la création des universités de troisième génération qui ont les mêmes objectifs que celles de deuxième génération : tourner la formation vers les questions locales de développement. La territorialisation des universités sénégalaises est, dès lors, définie comme : « *un processus de réalisation qui prend corps dans des réalités en transformation comme l'intégration des espaces économiques dans la définition des espaces académiques ou encore l'érosion constatée du pouvoir de l'État et, par conséquent, à l'existence d'une gouvernance à multi niveaux* » (Goudiaby, 2012:83-84). Ainsi, on assiste à la création de la ferme agricole à l'université de Saint-Louis, à la création d'un incubateur d'entreprise à l'université de Dakar, à la recherche endogène, etc. Cette dernière, selon Goudiaby, « *tente d'associer la rupture avec un modèle considéré comme extraverti, avec une démarche totalement centrée sur le territoire* » (Goudiaby, 2012:77). De cette analyse, on peut noter une véritable volonté d'orienter de nouveau l'université afin de répondre aux besoins sociaux, de voir dans les diplômes universitaires la meilleure protection contre le chômage (Pol 2007 cité par Ndior 2013). Au-delà du simple fait de répondre à la demande locale, la transformation continue de l'université répond à d'autres logiques. Ndior distingue trois logiques : « *la première logique correspond aux injonctions des institutions et organismes internationaux, la deuxième réside dans la conformité aux standards internationaux de l'enseignement supérieur et la troisième est la réponse à fournir à la demande locale* » (Ndior, 2013:214).

Tout ceci permet de dire que « *l'enseignement supérieur au Sénégal est un système qui se cherche et qui se construit. « En même temps qu'il se construit, en tentant de répondre à ses difficultés internes, il intègre une certaine évolution du système mondial de l'enseignement supérieur* » (Goudiaby, 2009:82). Dans sa réflexion autour de ses finalités, l'université sénégalaise se veut « utile ». C'est dans ce sens qu'on assiste à l'élargissement de la carte universitaire avec l'avènement des universités de la troisième génération et les instituts supérieurs d'enseignement professionnel (ISEP) qui s'engagent dans la professionnalisation. L'université sénégalaise tend alors à être une université fonctionnelle.

Synthèse de chapitre :

L'introduction de l'entrepreneuriat au sein de l'université comme discipline est le fruit des mutations socio-économiques des pays. Ces mutations ont poussé les universités à être entrepreneuriales, à faire du développement économique leur mission. Cependant, l'enseignement de l'entrepreneuriat a introduit de nouveaux changements d'ordre institutionnel et pédagogique dans les universités. Si cet enseignement est né aux États-Unis, il a été bien adopté par le reste du monde, ceci parce que l'entrepreneuriat est corrélé à la croissance économique, à la création d'emplois, entre autres. Au Sénégal, cet enseignement prend de la

place de plus en plus. L'université sénégalaise s'engage dans la construction du pont entre la formation et l'emploi.

Chapitre 2 : Problématique, Modèle d'analyse et Méthodologie : Vers la compréhension de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ.

Dans ce chapitre nous présentons la problématique. Cette dernière parte de la relation formation et emplois. Ce chapitre présente aussi le modèle d'analyse en s'appuyant sur les hypothèses et les objectifs. Il campe aussi notre sujet par la définition des concepts qui le structurent et la conceptualisation de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour finir, ce chapitre présente la méthode de recherche et d'analyse des résultats.

2.1. Problématique : Construire le pont entre Formation et Emploi : quand l'université s'engage

Dans cette section, il est présenté la problématique qui prend source du lien entre formation et emploi. Ce lien permet de poser la question de l'enseignement de l'entrepreneuriat et de sa mise en œuvre à l'UASZ. Ainsi, trois faits sont présentés : l'inadéquation entre formation et marché de l'emploi, l'engagement de l'État pour une université fonctionnelle et l'engagement de l'université à être opérationnelle. Ces trois faits nous permettront ensuite de poser la réflexion sur les problèmes liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ.

2.1.1. Quand la formation ne prend pas en compte le marché de l'emploi

Quand la formation universitaire s'éloigne des réalités socioéconomiques, ce qui s'en suit, comme conséquence, de manière générale, c'est le chômage des diplômés. C'est ce que soutient Tine pour qui « *le fort taux de chômage s'explique par l'inadéquation entre formation et emploi* » (Tine, 2020:40). D'après les recherches le chômage et le sous-emploi lié au temps de travail, au Sénégal, affectent beaucoup plus les personnes instruites (22,6% pour celles ayant le niveau supérieur et 15,9% pour celles ayant un niveau secondaire)⁴. Ce taux de chômage peut être saisi certes par l'inadaptation de la formation, mais aussi par un mauvais choix de politiques publiques (Tine et Sall, 2015) ou encore par un tissu économique faible. Il faut dire que d'année en année le nombre de nouveaux diplômés qui intègrent le marché du travail s'accroît alors que le tissu économique est faible. Près de 100 000 nouveaux diplômés sénégalais intègrent, chaque année, le marché du travail tandis que les statistiques enregistrent moins de 30 000 nouveaux contrats d'emplois directs (Tine, 2020). Ces statistiques sont révélatrices. Elles montent toutes les difficultés des diplômés d'intégrer le marché du travail après de longues études. C'est ainsi que l'université sénégalaise est traitée de « *fabrique de chômeurs* » et de « *distributeur automatique* »

⁴ Selon Enquête Régionale Intégrée sur l'Emploi et le Secteur Informel, Sénégal (ERI-ESI). (2017). Réalisée par l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) à la page 49.

de chômeur » (Tine, 2020:47). Ces qualificatifs de l'université montrent un réel besoin de changement, d'adaptation de l'enseignement par rapport aux réalités du pays. Cette adaptation s'est tournée, d'une part, l'enseignement vers l'entrepreneuriat et le secteur informel.

L'offre d'enseignement en Afrique, de manière générale, est essentiellement organisée pour répondre aux besoins du secteur de l'emploi moderne, et ne prépare pas suffisamment les diplômés à l'auto-emploi, alors que les perspectives d'emploi dans le secteur moderne sont très limitées⁵. Ce qui fait dire, sans doute, à Tine que *« le système éducatif ne stimule pas assez tôt les capacités entrepreneuriales surtout dans l'agriculture qui est une niche d'emplois et le taux de chômage reste élevé chez les diplômés »* (Tine, 2020:39). Le secteur informel est laissé en rade dans bien de politiques éducatives. Ceci pour dire qu'il y a un manque de lien entre l'université et le secteur informel (Konaté, 2022). Le secteur formel, alors qu'il ne recrute point, est convoité par les jeunes diplômés. Selon Konaté dynamiser les relations université et secteur informel permettrait d'abattre cet *« irréalisme des jeunes diplômés »* (Konaté, 2022:303). Sachant ses limites en question d'offre d'emploi, l'État sénégalais incite les universités à être entrepreneuriales.

2.1.2. Quand l'État presse les universités à être fonctionnelle

L'université fonctionnelle, comme le théorise Freitag (1995), est caractérisée par le principe de son autonomie institutionnelle et par l'idée de l'extériorité des besoins sociaux et économiques. C'est l'université qui s'oriente vers la recherche endogène, la professionnalisation des études, la formation en parfaite adéquation avec le marché de l'emploi. Les EGEF de 1981 sont partis de cet élan d'adapter la formation aux réalités du pays et du continent de manière générale. Car *« pour mieux se repenser afin de se projeter dans le futur, le système de l'enseignement supérieur sénégalais doit d'abord prendre la pleine mesure du contexte africain et mondial dans lequel il s'inscrit »* (Cnaes, 2013 :12). Cependant, il faut attendre les années 2000 au Sénégal pour voir une réelle volonté de l'État d'impliquer davantage l'université dans l'économie et le développement du pays. Désormais, l'État veut faire de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation un levier de développement économique, social et culturel du pays. C'est ainsi qu'est née la politique des CUR. *« La finalité en était le développement, dans différentes régions du Sénégal, d'offres de formations avec une grande flexibilité dans la définition des curricula et pouvant être mises en place assez rapidement, manifestant ainsi le souci d'une adéquation directe avec les*

⁵ Reformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage. Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA), (2008).

réalités socio-économiques des terroirs et les perspectives de création d'emplois qui en découlent » (Cnaes, 2013 :16). Élaborés dans les années 1990, les CUR sont remplacés par les nouvelles universités, celles créées dans les années 2000. Cette politique sera appuyée par le Plan Sénégal émergent (PSE).

En 2014, au Sénégal, il a été établi le PSE ; une politique de référence qui se décline en trois périodes (2014-2018, 2019-2023 et 2024-2035). L'ambition du PSE est de « *permettre au Sénégal d'être un pays émergent en 2035, grâce à des investissements massifs dans des secteurs prioritaires qui engendreront une croissance forte, autoentretenue et génératrice d'emplois* » (Ciss et al., 2021:1). Ainsi, pour une première évaluation du PSE en 2014, il en est ressorti une faible articulation entre le marché du travail, la formation professionnelle et la politique d'accompagnement pour l'emploi. « *Pour résoudre ce triptyque d'articulation entre marché du travail, formation et politique de l'emploi, l'État du Sénégal promeut une formation professionnelle orientée vers le marché de l'emploi par la diversification des offres de formation tenant compte des potentialités des régions* »⁶. C'est d'une manière la politique des ISEP et les universités des années 2000. Cette politique continue d'être pensée par la nouvelle politique nationale de l'emploi (NPNE) qui est née du PSE. En effet, pour la stratégie n° 4, la NPNE vise l'amélioration et le développement des relations formation et emploi. Cette stratégie est « *centrée sur la recherche d'une meilleure adéquation entre les formations dispensées par les systèmes d'éducation et de formation d'une part, les emplois créés par les systèmes économiques productifs (au sens large) d'autre part* » (Npne, 2017:83). Il en est de même de la LPSD du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). Établie pour définir et fixer les actions du MESRI pour cinq ans (2018-2022), la LPSD met l'accent sur le développement des sciences, des technologies, des sciences de l'ingénieur et des mathématiques (STEM), la professionnalisation de la formation orientée vers le marché de l'emploi et l'orientation de la recherche vers les secteurs productifs⁷.

Nous pouvons constater à travers ces politiques la volonté de l'État sénégalais de faire de l'enseignement supérieur un vecteur de développement ancré dans les réalités socio-économiques du pays. Il faut dire qu'au lendemain des indépendances, les pays du continent africain se sont lancés dans une dynamique de réformer l'enseignement supérieur. Ainsi, de nombreuses initiatives ont été menées. Au Sénégal, nous avons la CNES (Concertation

⁶ ERI-ESI. (2017) p13

⁷ Lettre de politique sectorielle de développement de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation LPSD /MESRI 2018 – 2022, rapport provisoire

Nationale sur l'Enseignement Supérieur), la CNREF (Commission Nationale de la Réforme de l'Éducation et de la Formation), le PAES (Programme d'Amélioration de l'Enseignement Supérieur) qui a pour objectif de rendre le système plus performant et à améliorer le niveau de l'enseignement supérieur, le PDEF (Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation) pour réaliser la régulation et la rationalisation de l'enseignement supérieur et l'accroissement de l'accès aux formations supérieures, la CNAES (Concertation Nationale pour l'Avenir de l'Enseignement Supérieur) qui opte pour l'orientation des politiques de l'enseignements supérieur pour un système efficace pour le développement du pays, le système LMD (Licences, Masters, Doctorats) adopté par nombreux pays du continent africain et qui permettrait l'articulation de la formation avec les besoins économiques ou le marché du travail, etc. Toutes ces politiques et rencontres au Sénégal sur l'enseignement supérieur ont pour objectif l'amélioration du système, la recherche de la qualité dans l'enseignement supérieur, la rupture avec l'enseignement trop éloigné des réalités du pays. Aujourd'hui, l'université tend, autant qu'elle peut, à intégrer le marché de l'emploi, à penser le développement du pays. Elle devient de plus en plus opérationnelle.

2.1.3. Quand l'université devient opérationnelle

L'université opérationnelle, c'est celle où « *le réseau des programmes et des activités universitaires tend à s'intégrer directement, du point de vue de ses objectifs, dans le tissu des réseaux analogues qui constituent la matière même d'une société organisationnelle* » (Freitag, 1995:67). C'est l'université qui se territorialise, qui, au niveau de ses objectifs, intègre la dimension utilitariste et, au niveau des curricula, se professionnalise. C'est encore ce double mécanisme d'extraversion de l'université dans la société et d'introversión de la société dans l'université dont parle Freitag. Cela représente le modèle d'université de type américain. Ce modèle se représente partout et se caractérise par l'autonomie, la collaboration avec le monde des entreprises. Au Sénégal, les universités tendent vers ce modèle. En effet, la relation entre l'université et l'entreprise devient de plus en plus importante. Cela se manifeste d'une part par la présence de professionnels dans la gouvernance des universités, d'autre part par la présence d'instituts au sein de l'université qui s'activent dans le domaine de l'insertion, de l'employabilité, de la formation entrepreneuriale, etc. C'est le lieu de citer la direction de la coopération, de l'insertion et des relations avec le monde professionnel (DCIMP), le campus numérique francophone (CNF), les incubateurs, etc. Des forums entrepreneuriaux sont aussi organisés au sein de l'université ainsi que des formations courtes en entrepreneuriat. Des cours en entrepreneuriat, en administration des entreprises, sont aussi dispensés dans certaines disciplines (Dia, 2011). En effet, sachant

que l'entrepreneuriat est un vecteur de développement, d'aide à l'insertion professionnelle, de lutte contre le chômage, plusieurs pays l'ont intégré dans leurs systèmes éducatifs. Si, pour Dia (2011), la formation en entrepreneuriat est très peu prise en charge par l'université sénégalaise, ou encore si, pour Tine (2020), l'UASZ n'a pas intégré dans ses politiques de formation à l'aune de sa mise en place l'entrepreneuriat, on peut constater une avancée dans ce domaine dans les universités sénégalaises par de nombreuses politiques allant dans le sens de réconcilier deux mondes qui se sont ignorés depuis longtemps. D'ailleurs, comme évoqué précédemment, les universités sénégalaises nées dans les années 2000 ont été orientées vers la politique des CUR consistant à ancrer l'enseignement dans les réalités du milieu afin de favoriser le développement économique. L'agroforesterie à l'UASZ est un enseignement qui s'inscrit tout naturellement dans cette perspective (Cnaes, 2013). Il en est ainsi de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Nous pouvons retenir de ce qui précède que le pont entre formation et emploi, entre université et entrepreneuriat se construit de plus en plus. L'université devient plus en plus opérationnelle et le modèle d'université américaine (l'université de service) s'impose. L'entrepreneuriat trouve de plus en plus ses assises à l'université. Il est le fruit des mutations socio-politico-économiques. Si cet enseignement est né aux Etats unis d'Amérique, les universités sénégalaises, à leur rythme, s'engagent sur cette voie, mais la recherche dans ce domaine n'est pas significative. En effet, comme le montre la revue littéraire, peu de recherches sont consacrées à la question de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités publiques sénégalaises. Pourtant, de l'observation, on peut constater, par exemple, que l'UASZ s'oriente de plus en plus dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il est, dès lors, opportun d'étudier la mise en œuvre de l'enseignement de l'entrepreneuriat, sa portée et la nature des représentations faites autour de cet enseignement. Ceci enfin d'orienter si nécessaire cet enseignement en vue de prendre en compte les aspirations des différents acteurs qui s'y adonnent. Notre étude s'inscrit dans ce volet.

Nous nous interrogeons comme suit :

- Questions de Recherche :

1. Comment se structure la relation université et entrepreneuriat à l'université Assane SECK de Ziguinchor (UASZ) ?
2. Quelle est la portée de l'enseignement de l'entrepreneuriat chez les étudiants ?
3. Quelle est la nature des représentations bâties autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat ?

- Hypothèses :

Pour hypothèses nous soutenons que :

1. La relation université entrepreneuriat se structure, à l'UASZ, (1) par une gouvernance interne souple à une relation avec le monde professionnel, (2) par une formation en entrepreneuriat, mais orientée plus vers l'esprit entrepreneurial que vers la création ;
2. Les effets de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur les étudiants sont réduits, à cause de son caractère théorique ;
3. Les universitaires ont une représentation positive de l'entrepreneuriat et par conséquence une représentation assez positive de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

- Objectifs

Pour ce travail, nous poursuivons trois objectifs : celui de comprendre comment se structure la relation université et entrepreneuriat à l'UASZ ; d'évaluer la portée de l'enseignement de l'entrepreneuriat auprès des étudiants ; et enfin celui, d'étudier la nature des représentations de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

2.2. Modèle d'analyse

Le modèle d'analyse constitue l' « usine » de la fabrique des données de la recherche (Djane, 2019). Il constitue « *la charnière entre la problématique retenue par le chercheur d'une part et son travail d'élucidation qui porte sur un domaine d'analyse forcément restreint et précis d'autre part* » (Van Campenhoudt et al., 2017 :109). Le modèle d'analyse c'est donc un système cohérent de concepts et d'hypothèses opérationnels. Il peut être structuré en quatre phase selon Djane (2019). Il s'agit : la définition des concepts des hypothèses induites ; la conceptualisation avec l'élaboration des variables, des dimensions et des indicateurs ; l'intégration des approches pour une interprétation théorique en vue de saisir le dispositif empirique et l'approche disciplinaire pour orienter le champ d'interprétation des résultats. La conceptualisation constitue, cependant, une des dimensions principales du modèle d'analyse selon Van Campenhoudt. Elle permet de savoir en effet, quelle catégorie du travail sera pris en compte. Dans cette section nous présentons dans un premier temps modèle d'interprétation théorique et en second temps la conceptualisation de l'enseignement de l'entrepreneuriat et la définition de l'université.

2.2.1. L'analyse stratégique de Crozier comme modèle d'analyse

Comme nous l'avons énoncé précédemment, le modèle d'analyse permet au chercheur d'inscrire son travail dans les grands axes théoriques de l'explication dans son domaine (ici sociologique). C'est la phase de l'*intégration des approches*. Cependant, cette phase ne peut se passer des hypothèses. Cela nous a amené à poser dans la section précédente nos hypothèses et nos objectifs.

Ainsi, au regard de nos hypothèses qui mettent en lien l'organisation interne de l'université, les positions (perceptions) des acteurs à l'entrepreneuriat et la mise en œuvre de celui-ci, nous mobilisons l'approche stratégique de Crozier comme modèle d'analyse. Considérant l'université comme une organisation, l'analyse stratégique est utilisée pour comprendre la mise en œuvre de l'enseignement de l'entrepreneuriat. En effet, toute mise en œuvre de quoi que ce soit fait intervenir des acteurs qui n'ont pas forcément les mêmes points de vue et qui, dans une « coalition de cause », interagissent pour une finalité. Cette dernière ne sera atteinte que lorsque les acteurs accepteront d'entrer en relation, et les acteurs n'entreront en relation que lorsqu'ils pourront en tirer gain de cause. Cependant, il ne sera possible de tirer bénéfice que s'il y a un objectif commun ou tout au moins, pour parler comme les théoriciens de l'analyse stratégique, un objectif partagé. Voilà comment nous pouvons résumer l'analyse stratégique. La démarche stratégique permet alors de « *découvrir les caractéristiques, la nature et les règles de jeux qui structurent les relations entre les acteurs concernés et, partant, conditionnent leurs stratégies, et de remonter ensuite aux modes de régulation par lesquels ces jeux s'articulent les uns avec les autres et sont maintenus en opération dans un système d'action* » (Crozier et Friedberg, 1977:452). Ainsi, pour comprendre la mise en œuvre de l'enseignement entrepreneurial à l'université, sa portée et les représentations des acteurs sur cet enseignement, nous adoptons comme modèle le système d'action concret (SAC).

Le SAC a la particularité de montrer comment les acteurs interagissent dans une organisation et pour quelle fin. Il est considéré par l'auteur comme l'ensemble des relations qui se construisent et se nouent entre les membres d'une organisation et qui servent à résoudre les problèmes concrets quotidiens. Donc, pour notre étude, le SAC permettra, en considérant l'université comme un système, de comprendre les relations qui se sont construites entre les universitaires, les professionnels, les différentes structures offrant des formations en entrepreneuriat pour une troisième mission de l'université que nous présentons ici comme l'entrepreneuriat. Il nous permettra donc de rendre compte de la manière dont la coopération

entre les acteurs est structurée, dans une relation d'interaction où le jeu de pouvoir n'est pas absent. Ainsi, sont identifiés :

- Les acteurs de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ ;
- Leurs domaines d'intervention spécifiques ;
- Leurs stratégies ;
- Les jeux de pouvoir
- La nature de leurs relations ;
- Les divergences et leurs convergences ;
- Les discours.

Il convient maintenant de circonscrire le sujet en définissant les concepts. En effet, selon Bourdoncle et Lessard, les mêmes mots diffèrent d'un pays à un autre et même selon les acteurs à l'intérieur d'un même pays (Bourdoncle et Lessard, 2002). Ainsi, afin de réduire au maximum les risques de confusion (Van Campenhout et *al.*, 2017) et de conserver la tradition sociologique consistant à définir les choses étudiées (Durkheim, 1895), nous nous proposons de définir les concepts qui structurent ce travail. Il s'agit de l'enseignement de l'entrepreneuriat, de l'esprit entrepreneurial, de l'entrepreneuriat et de l'université. À chaque concept défini, nous nous inscrirons dans une définition en rapport avec ce que nous entendons étudier. Cette phase débouche par une conceptualisation de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cette exercice selon Djane (2019) est la deuxième phase de la construction du modèle d'analyse même si nous avons choisi de la mettre après ce qu'il appelle « intégration des approches » qui constitue la troisième phase.

2.2.2. Enseignement de l'entrepreneuriat : conceptualisation

L'entrepreneuriat a été considéré, pendant longtemps, comme une discipline qui ne se prête pas à l'enseignement (Bounouh, 2017), car considéré comme pas « suffisamment académique » (Volkman, 2004 :21). Moumni et al. (2021) ont effectué une riche revue sur cette question. En effet, prétendre pouvoir enseigner l'entrepreneuriat, pour certains, c'est une aberration. Pour eux, l'entrepreneuriat relève de l'art. Considérer l'entrepreneuriat comme un art ou un don l'exclut de toute possibilité d'être enseigné, puisque tout protocole pédagogique ne peut ambitionner de le transmettre (Sédicourt et Verstraete, 2000). Pour Aloulou et Fayolle, il faut voir l'entrepreneuriat comme une double dimension : science (qui permet d'enseigner des connaissances – savoirs conceptuels, techniques, instrumentaux – nécessaires pour analyser des situations entrepreneuriales) et art (qui permet d'orienter l'enseignement vers la pratique et le

métier de l'entrepreneur – savoir-faire et savoir-être –) (Aloulou et Fayolle, 2007). Il faut dire que « depuis le début des années 1980, cette vision d'un entrepreneur inné est remise en question. *Entreprendre aujourd'hui, c'est aussi et surtout une discipline, dont les règles et les principes peuvent s'apprendre et être systématiquement appliqués* » (Fayolle, 2017:1). La question peut-on enseigner l'entrepreneuriat n'a plus de sens (Sédicourt et Verstraete, 2000 ; Saporta et Verstraete, 1999 ; Fayolle, 2017). Toutefois, l'entrepreneuriat est considéré comme une nouvelle discipline en cours de construction sur le plan épistémologique, théorique et méthodologique (Aloulou et Fayolle, 2007 ; Bounouh, 2017). Ce qui explique toute sa complexité à être défini. Définir l'enseignement de l'entrepreneuriat nécessite tout d'abord de définir le concept d'entrepreneuriat. Ce qui est problématique puisque l'entrepreneuriat est une notion très difficile à définir et trop complexe pour se limiter à une définition (Gomez-Santos, 2014). Ceci pour dire qu'il n'y a pas de consensus sur une théorie de l'entrepreneuriat ni de définition unanime. Selon Verstraete et Fayolle (2005), il n'y a pas de paradigme unique en entrepreneuriat. Pour eux, épistémologiquement, le domaine de recherche en entrepreneuriat est pré-paradigmatique. Il lui manque en effet un cadre unificateur, autrement un paradigme, scellant la recherche dans une véritable accumulation de la connaissance (Verstraete et Fayolle, 2005). Il y a, en effet, plusieurs conceptions de l'entrepreneuriat. Pour certains, il est le fait de saisir les opportunités, pour d'autres, c'est la création d'une organisation, pour d'autres encore, la création de valeur. L'entrepreneuriat est aussi assimilé à l'innovation. Il est alors défini soit du point de vue de l'entrepreneuriat lui-même, soit du point de vue de l'entrepreneur. Dépassant cette dimension individuelle ou le simple fait de définir l'entrepreneuriat par l'entrepreneur, Aloulou et Fayolle (2007) retiennent la définition donnée par Bygrave et Hofer (1991). Cette définition de l'entrepreneuriat recouvre trois concepts :

- L'entrepreneur qui est vu comme quelqu'un qui perçoit une opportunité et qui crée une organisation pour la poursuivre ;
- L'événement entrepreneurial qui impliquerait la création d'une nouvelle organisation pour poursuivre cette opportunité ;
- Le processus entrepreneurial qui implique toutes les fonctions, tâches et activités associées à la perception des opportunités et à la création des organisations pour les poursuivre

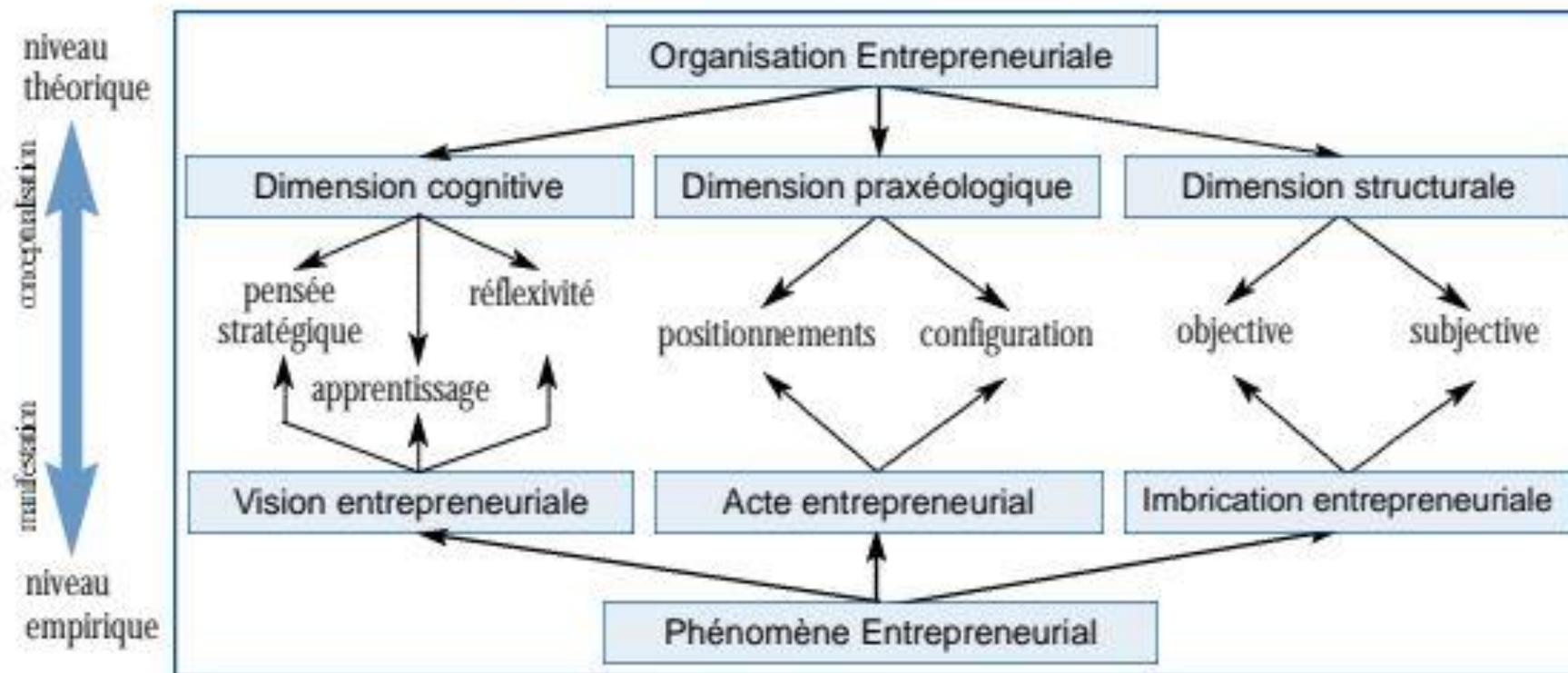
L'entrepreneuriat est défini, ici, par l'acteur-entrepreneur, l'organisation impulsée par ce dernier et le paradigme de l'opportunité d'affaires lié à l'entrepreneuriat. Cependant, pour Verstraete (2001), s'il pouvait y avoir un relatif consensus sur ce qu'est l'entrepreneuriat, ça

serait la dialectique entrepreneur-organisation. Pour lui, « *l'entrepreneuriat est un phénomène combinant deux niveaux fondamentaux d'analyse, à savoir l'entrepreneur et l'organisation impulsée par celui-ci* ». *On ne peut réduire l'entrepreneuriat ni à l'entrepreneur ni à l'organisation impulsée. (...) ceux-ci entretiennent une relation dialectique mettant en scène trois dimensions indissociables, mais irréductibles les unes aux autres* » (Verstraete, 2001 :5). Ces trois dimensions sont :

- La dimension cognitive : qui renvoie à la vision de l'entrepreneur, mais aussi à ses capacités réflexives et d'apprentissage. Ainsi, cette dimension comporte trois composantes. La première, c'est la pensée stratégique qui est, comme dit précédemment, la vision stratégique de l'entrepreneuriat, le futur souhaité et réalisable pour une entreprise, bref, le raisonnement (ou la réflexion) porté sur l'entreprise. La deuxième composante, c'est la réflexivité. Elle correspond, selon l'auteur, à la capacité de l'individu à interpréter l'action dans son cours, de comprendre ce qu'il fait pendant qu'il le fait, d'apprendre dans l'action. La troisième, c'est l'apprentissage qui résulte de l'expérience passée et en cours, des connaissances, des prédispositions, des situations, etc. Cette dimension cognitive s'attache à la personne de l'entrepreneur.
- La dimension praxéologique : qui concerne la matérialisation et la concrétisation du phénomène. Elle renvoie à deux types d'actions. La première, c'est le positionnement. Ici, l'entrepreneur se positionne vis-à-vis de multiples parties prenantes qu'il faut satisfaire. Cette action renvoie alors aux activités de marketing, à celles relevant de la stratégie et aux politiques fonctionnelles. La seconde action, c'est la configuration organisationnelle. Elle permet à l'entrepreneur de répondre, de produire, avec efficacité, ce qui est attendu par les espaces sociaux dans lesquels il s'insère. C'est alors une spécialisation des activités de l'organisation, une répartition des tâches, bref, une gestion plus efficace et efficiente pour satisfaire les clients, les actionnaires, entre autres.
- La dimension structurelle. « *Elle correspond au contexte d'émergence de l'organisation avec lequel l'entrepreneur doit composer pour tenter de rendre l'environnement congruent à la représentation qu'il s'en fait* » (Verstraete, 2001 :5). L'auteur distingue deux types de structures : la structure objective qui s'analyse par la position de l'agent dans l'espace qui n'est pas neutre de ce qu'il observe, sur la façon dont il l'observe, etc., et la structure subjective qui consacre l'existence d'un univers symbolique comportant des conventions et des représentations sociales.

Nous reprenons ici la figure de Verstraete :

Figure 1 : Modélisation du phénomène entrepreneurial de Verstraete, 2001



Pour Verstraete, la spécificité de l'entrepreneuriat réside dans la dialectique entrepreneur-organisation et la façon dont leur relation s'exprime. Nous nous inscrivons dans cette définition de Verstraete et sa modélisation de l'entrepreneuriat. Cependant, en ce qui concerne l'enseignement de l'entrepreneuriat, la dimension cognitive doit être mise en avant (Saporta et Verstraete, 1999 ; Verstraete, 2001). Ainsi, nous pouvons considérer, ici, **l'entrepreneuriat comme un esprit et un état d'âme associé à une manière intégrative d'approcher les problèmes et la prise de décision, avec pour caractéristique une volonté énorme de créer, de concevoir, de combiner des idées et des concepts n'ayant pas encore été apprivoisés** (Bounouh, 2017). Défini ainsi, son enseignement devient possible. Ainsi, l'enseignement de l'entrepreneuriat est vu comme une formation dédiée à la création (l'esprit d'entreprise) d'une part et d'autre part comme le développement d'attitudes entrepreneuriales (l'esprit entrepreneurial ou d'entreprendre)⁸. En effet, « *l'introduction de l'entrepreneuriat au sein de l'université s'est faite de façon différente, en fonction de la représentation retenue de l'entrepreneuriat : création d'entreprise et/ou esprit d'entreprendre* » (Schmitt, 2008:16). Le point de départ de cet enseignement peut se résumer à la création d'entreprise ; c'est à la suite qu'il a été pensé autrement, c'est-à-dire comme une discipline appelée à cultiver l'esprit entrepreneurial des étudiants. Car pour les auteurs, enseigner l'entrepreneuriat ne se limite pas à créer des créateurs (Sédicourt et Verstraete, 2000 ; Fayolle et Séricourt, 2005). Ce n'est pas parce qu'on est formé à l'entrepreneuriat que l'on va forcément concrétiser un projet. Ainsi, l'enseignement de l'entrepreneuriat ne doit pas être considéré comme le moyen unique de mettre en place une entreprise, mais aussi comme la transmission d'une culture, un ensemble d'attitudes et d'aptitudes. C'est sans doute pourquoi le terme éducation à l'entrepreneuriat, pour Fayolle (2017), semble le plus convenable que celui d'enseignement à l'entrepreneuriat. Pour lui, enseigner et éduquer n'ont pas le même sens et ne répondent pas à des objectifs similaires. « *La notion d'éducation semble davantage appropriée à des situations où l'on cherche à éveiller les esprits, à leur faire prendre conscience de ce qu'est le phénomène entrepreneurial, pour leur communiquer des clés de développement personnel et d'orientation professionnelle et leur donner envie, le cas échéant, d'entreprendre.* » *La notion d'enseignement, y compris au sens classique du terme, convient beaucoup plus à des contextes de transfert de connaissances portant sur les thèmes et les dimensions de l'entrepreneuriat.* » (Fayolle, 2017:4). Ces deux notions sont toutefois complémentaires. Et pour

⁸ Nous faisons dans cette étude une différence entre « l'esprit d'entreprise » un volet de l'enseignement entrepreneurial qui concerne la création d'entreprise et « l'esprit entrepreneurial ou l'esprit d'entreprendre » un autre volet de cet enseignement qui est assimilé au développement d'attitudes, d'aptitudes entrepreneurial. Plus loin nous en parlerons.

Fayolle, à ces deux notions, il faut ajouter celui de l'apprentissage qui donne une place centrale aux apprenants. Sène attribue une dimension plus large à l'éducation à l'entrepreneuriat. Il la conçoit comme « *des activités de formation et d'accompagnement en entrepreneuriat ou d'apprentissage entrepreneuriat* » (Sène, 2020:210) et ne relève pas forcément d'une formation de type académique. Dans tout ce que nous venons de développer, c'est la question du « quoi » référant au contenu qui est étudiée. Une question qui est primordiale et qui traverse les écrits de Fayolle et de tant d'autres auteurs comme Soporta et Verstraete (1999). Rappelons que pour ces deux auteurs, l'enseignement de l'entrepreneuriat doit enrichir trois dimensions cognitives : la réflexivité, la pensée stratégique et l'apprentissage. « *Ces trois dimensions (réflexivité, pensée stratégique et apprentissage) sont indissociables, tout en étant irréductibles les unes aux autres. L'apprentissage est une des sources de la pensée stratégique, tout comme la réflexivité qui alimente cette pensée par confrontation au quotidien vécu par le candidat. La pensée stratégique fournit à l'entrepreneur une vision qu'il tendra à concrétiser par des actions mobilisant sa réflexivité et son apprentissage* » (Soporta et Verstraete, 1999:10). Pour eux, l'enseignement doit enrichir cette "cognition entrepreneuriale". C'est ce que nous appelons l'esprit entrepreneurial. La définition de ce dernier ne fait pas consensus auprès des chercheurs (Bachelet et al., 2003 ; Drioua, 2021). Plutôt que de le définir, certains auteurs, comme Bachelet, se contentent de s'interroger sur comment le favoriser. D'autres sont tentés de distinguer la création d'entreprise de l'esprit d'entreprendre (l'esprit entrepreneurial). Ce qu'on oublie très souvent est que « *créer son entreprise suppose tout d'abord d'avoir l'esprit d'entreprendre, cela veut dire avoir un état d'esprit qui met la personne en mouvement, en l'incitant à prendre des initiatives, et en l'amenant à s'inscrire dans une logique entrepreneuriale* » (Drioua, 2021:116). La création d'entreprise est alors une conséquence logique de l'esprit entrepreneurial. C'est ainsi que ce dernier est défini comme :

« La mentalité et la façon de penser qui conduisent un individu (ou un groupe d'individus) à repérer des opportunités, à réunir les moyens nécessaires pour les exploiter en vue de créer de la valeur » (Surlemont et Kearney, 2009 cités par Drioua, 2021:116).

« L'esprit d'entreprendre consiste, dans les affaires comme dans toutes les activités humaines, à identifier des opportunités, à réunir des ressources de différentes natures, pour créer des richesses qui rencontrent une demande solvable » (Albert et Marion, 2001 cités par Bachelet et al., 2003:1).

De ces deux définitions, nous pouvons retenir que l'esprit entrepreneurial est une mentalité qui conduit un individu à prendre des initiatives. Ainsi, développer l'esprit entrepreneurial chez les

étudiants revient à développer des mécanismes cognitifs sur la création d'entreprise (Bachiri, 2016). C'est alors un enseignement plutôt théorique. Comme Rajhi, **nous considérons l'esprit entrepreneurial comme un processus mental : un ensemble d'attitudes, de sentiments, de compétences favorables à une orientation entrepreneuriale** (Rajhi, 2013). Cette définition est un résumé des composantes de l'esprit d'entreprendre proposées par Bachelet et al. (2003) qui s'appuie sur la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1987). L'attitude entrepreneuriale représente un construit de l'esprit et le sentiment de compétence et le jugement que la personne fait à propos de sa compétence à réaliser avec succès un travail ou une activité liée au domaine entrepreneurial. Cette croyance de pouvoir réussir dans ce domaine prédit le choix d'une carrière entrepreneuriale (Rajhi, 2013).

Dans le modèle global de construction de l'esprit d'entreprendre, Bachelet et al. (2003) distinguent les attitudes, les croyances, les compétences, le contrôle comme les composantes de l'esprit entrepreneurial. Elles se présentent ainsi :

- « *L'attitude reflète le choix d'une personne à une orientation entrepreneuriale : elle reposerait sur ses valeurs professionnelles (caractéristiques professionnelles qu'il valorise) et sa vision de l'entrepreneuriat (les besoins qu'il juge satisfaits par l'action entrepreneuriale).* » (Emin, 2003 cité par Rajhi, 2013:137). C'est un état mental prédisposé à agir. Dans leur étude, Bachelet et al. (2003) ont sélectionné huit attitudes qui permettraient de cerner globalement l'attitude des élèves face au comportement entrepreneurial. Il s'agit de l'autonomie, du besoin d'accomplissement, du dynamisme, de la prise de risque, de la prise d'initiative, de la responsabilité, de l'innovation, de la volonté de détermination.
- *Les croyances* sont des normes sociales intériorisées, en relation avec le comportement entrepreneurial. On parlera de croyances normatives. « *Le concept de croyances normatives dans le modèle de l'intention d'Ajzen fait référence aux modèles et référents sociaux d'une part et aux personnes dont l'avis compte pour l'individu (relevant others) en termes de carrière et de projection professionnelle, mais aussi à l'entourage favorable qui encourage l'individu dans son projet* » (Bachelet et al., 2003:4).
- *Le sentiment de compétence* constitue le jugement que la personne fait à propos de sa compétence à réaliser avec succès un travail ou une activité liée au domaine entrepreneurial ou encore à contrôler un événement. Il est mesuré par une échelle perceptuelle de compétence (Bachelet et al., 2003).

Nous retiendrons alors que l'esprit entrepreneurial ou l'esprit d'entreprendre est un processus mental, un ensemble d'attitudes et de sentiments de compétences. Il conduit à la création

d'entreprise en dotant l'individu de compétences pour cet acte. C'est ainsi que, pour Gibb, l'enseignement ne doit pas se contenter de transférer des connaissances, mais viser à développer la construction de compétences et d'attitudes favorables à l'entrepreneuriat (Gibb, 1993 cité par Bachelet et al., 2003:5). Pour Aloulou et Fayolle, « *un processus essentiel dans le champ de l'entrepreneuriat a pour but de développer l'esprit d'entreprendre chez des individus, de les rendre plus entreprenants, dans leur tête tout d'abord et dans leurs actes, ensuite.* » « *L'éducation et la formation influencent les perceptions des étudiants vis-à-vis de l'entrepreneuriat, car elles leur permettent de comprendre le rôle et l'action des entrepreneurs, et de connaître leurs valeurs, leurs attitudes et leurs motivations* » (Aloulou et Fayolle, 2007:228). Il faut dire que l'acte d'entreprendre débute dans la tête des individus par un changement d'attitude et de mentalité, d'où l'importance de la sensibilisation et de l'acculturation (Fayolle et Séricourt, 2005).

Au vu de tout ce que nous avons développé jusqu'ici, l'enseignement de l'entrepreneuriat peut être considéré comme un instrument pédagogique (un moyen d'apprendre autrement, d'une autre façon, de redécouvrir l'entreprise et son fonctionnement en partant d'un projet de création d'entreprise), un instrument politique (un moyen de créer des activités, des entreprises et des emplois, de participer au développement économique dans un territoire) et un instrument académique (un moyen de développer un nouveau corpus de connaissances et, à terme, peut-être, une nouvelle discipline) (Fayolle, 1999).

La définition à retenir de l'enseignement de l'entrepreneuriat pour cette étude est la suivante : en plus d'être « *le développement de programmes de formation, mettant ainsi à la disposition des étudiants ou bien des futurs entrepreneurs les connaissances nécessaires à la création et à la gestion d'entreprise* » (M. Ikhlef, 2018:546), **nous considérons l'enseignement de l'entrepreneuriat comme toute action universitaire ayant pour but la création d'entreprise et la culture de l'esprit entrepreneurial des apprenants.** Fayolle (1999) distingue trois actions de cet enseignement :

- *La sensibilisation* : il s'agit, à ce niveau, d'éveiller, de sensibiliser, de stimuler, de favoriser les capacités d'initiatives qui sont généralement associées à l'entreprise (Séricourt et Verstraete, 2000). S'articles ici l'information ;
- *L'enseignement de formation à la création d'entreprise* : L'objectif est de former les étudiants et de les préparer à des situations professionnelles futures. Ces enseignements conduisent à une spécialisation dans le domaine à travers des options, filières ou dominantes. Encore faut-il rappeler que l'ambition n'est pas seulement de former que des entrepreneurs, autrement dit de créer des créateurs. Il peut s'agir « *de plonger les*

étudiants dans les réalités de l'entrepreneuriat pour un apprentissage par l'action et un rapprochement des réalités de l'entreprise ; – de stimuler et développer les capacités généralement associées à l'entrepreneur afin d'inciter au comportement afférent, lequel peut être adopté aussi par les salariés et mieux compris par les parties prenantes ayant suivi une telle formation ; – de former au processus entrepreneurial, soit pour bien en faire saisir les réalités évoquées plus haut, soit pour former les entrepreneurs demandeurs et porteurs d'un projet de création » (Sédicourt et Verstraete, 2000:5) ;

- *L'accompagnement des étudiants porteurs de projets de création d'entreprise : C'est une formation très pratique orientée sur les besoins du projet (conseil, mise en relation avec des experts, finance, etc.).*

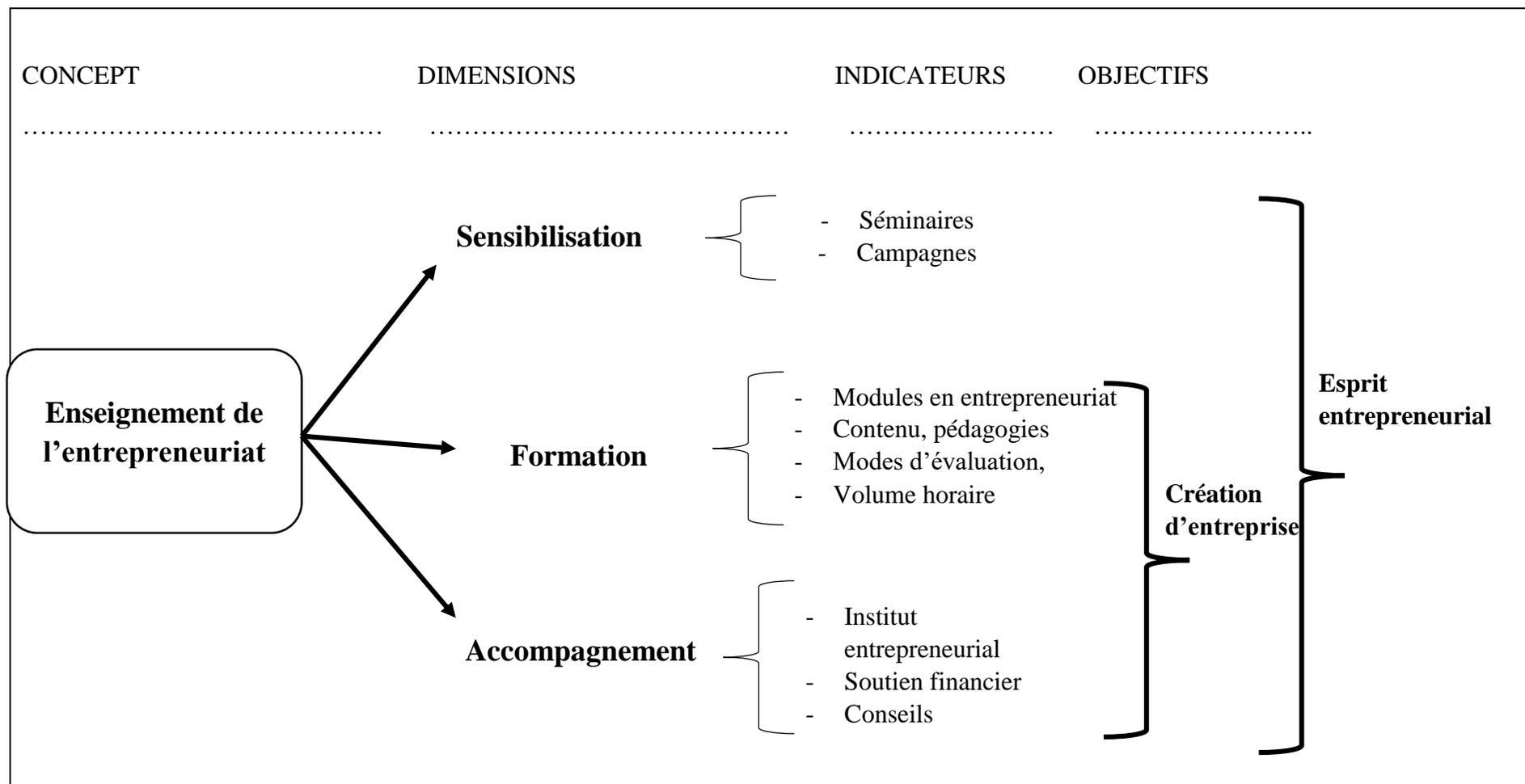
Selon Fayolle, « *les deux premiers niveaux d'intervention suivent une finalité pédagogique et académique. La finalité du troisième niveau est beaucoup plus orientée vers la dimension économique. Il s'agit d'aider des étudiants porteurs de projets de création d'entreprise à concrétiser leur projet avec les meilleures chances de réussite ou à leur faire prendre conscience, au cours d'un processus de formation-action, que l'idée n'est pas transformable en opportunité d'affaires ou qu'ils n'ont pas encore suffisamment développé leur potentiel à entreprendre » (Fayolle, 1999:23). Il ne faut toutefois pas opposer ces trois finalités. Elles sont en effet complémentaires et peuvent se superposer. Une autre dimension sera ajoutée par la suite par Sédicourt et Verstraete. C'est celle de*

- *Conseil : qui est de deux niveaux se recouvrant parfois. Le premier niveau, c'est le conseil que peut donner un enseignant. Il s'agit de fournir des réponses aux questionnements de celui qui a pris la décision d'entreprendre ou qui passe à l'acte (Sédicourt et Verstraete, 2000:6). Le deuxième niveau renvoie au métier du conseil dont les prestations sont facturées par des professionnels ou des entreprises spécialisées, voire hyperspécialisées.*

Pour ces auteurs, ce qui distingue « *l'accompagnement du conseil concerne sans doute l'engagement de l'accompagnateur dans la réalisation des actions découlant des plans suivant la phase de diagnostic. Il s'agit d'encadrer et d'assister le passage à l'acte, puis souvent les premiers mois de la vie de l'entreprise » (Sédicourt et Verstraete, 2000 : 8-9).*

Nous pouvons modéliser l'enseignement de l'entrepreneuriat comme suit :

Figure 2 : Conceptualisation de l'enseignement de l'entrepreneuriat



La conceptualisation de l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir des trois dimensions de cet enseignement selon Fayolle et de ses deux grands objectifs, à savoir la création d'entreprise et le développement de l'esprit d'entrepreneuriat, structure notre sujet. En effet, les spécialistes dans ce domaine ne cessent de répéter que l'enseignement de l'entrepreneuriat n'a pas pour seule visée de créer des créateurs, mais aussi de favoriser l'esprit entrepreneurial. Pour nous, les trois dimensions de Fayolle sont favorables au développement de l'esprit entrepreneurial des étudiants, ce qui n'est pas le cas pour la création d'entreprise. En effet, la dimension de sensibilisation est plus de l'ordre de cultiver l'esprit entrepreneurial des étudiants que de la création d'entreprise. La dimension de conseil ajoutée par Sédicourt et Verstraete, nous l'inscrivons dans celle d'accompagnement de Fayolle.

En s'appuyant sur ces différentes dimensions, l'enseignement de l'entrepreneuriat peut être considéré comme un volet de la professionnalisation. Cette dernière, considérée comme « *toutes les formations qui préparent explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu [activité professionnelle]* » (Bourdoncle et Lessard, 2002:134), est un processus conduisant à la construction d'identité professionnelle tout comme l'enseignement entrepreneurial. La professionnalisation se présente, dès lors, aux étudiants comme « *un moyen d'envisager positivement l'« avenir » par la « préparation » à un « métier », à l'« emploi », au « marché »* » (Gachassin et al., 2013:44). Elle devient dès lors une nouvelle mission et une opportunité à saisir pour faire évoluer les pratiques universitaires. En effet, « *l'enseignement supérieur est appelé à donner aux étudiants les connaissances, les compétences, les qualités qui permettront de maîtriser des situations professionnelles diverses et de s'adapter à des situations nouvelles, nées de changements technologiques et dans l'organisation du travail et la structure de l'emploi* » (Mayor et Tanguia, 2000 cité par Goudiaby 2014:24-25). Les objectifs de cette formation sont alors : « *le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) ; l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir) ; la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir-être)* » (Bourdoncle et Lessard, 2002:134). Elle permet alors de doter les étudiants de compétences professionnelles pour ainsi faciliter leur insertion, de fournir aux entreprises des employés compétents, mais aussi de favoriser la créativité, l'innovation et l'entrepreneuriat. C'est ainsi que l'enseignement de l'entrepreneuriat peut être saisi comme un volet de la professionnalisation, en ce qu'il prépare l'étudiant à son insertion professionnelle.

2.2.3. Université : les trois types d'université selon Bourdoncle et Lessard (2002) et leur rapport à la société.

Il ne s'agit pas de parler du développement historique et géographique de l'université à l'image de Barrero-Cabal (1995), mais, comme Bourdoncle et Lessard (2002), de structurer les différentes conceptions de l'université et d'y situer l'enseignement entrepreneurial. Cependant, avant d'y arriver, il nous semble intéressant d'aborder deux définitions retrouvées dans la littérature sur ce qu'est une université. Certains la définissent comme une institution d'enseignement supérieur, d'autres comme une entreprise ou une organisation. Ces deux conceptions de l'université ne datent pas d'une même époque. L'utilisation de l'une ou de l'autre dépend de l'approche qu'on a de l'université, de ses missions et de son organisation. Par exemple, selon Falardeau, « *l'université se transforme en une entreprise de type analogue à celui des grandes usines ou des grandes corporations* » (Falardeau, 1959 cité par Carbon et Ouellon, 2002:201). Ceci, parce qu'il y a la question de la rentabilité, de la compétition, d'une formation immédiatement monnayable, de la recherche pratique, d'une gouvernance presque semblable à celle des entreprises avec la mise à la tête de l'université d'un administrateur (recteur). Tout cela, et surtout le fait que l'université tend à répondre à des besoins de connaissances ou d'informations ponctuelles, fait que Freitag considère qu'il faut considérer l'université comme une organisation. Quoiqu'il en soit, l'université est le lieu de l'enseignement supérieur ; autrement dit, elle est le lieu supérieur de l'enseignement dans une société. Elle est « *une constellation de facultés, d'écoles, d'instituts et de départements dont chacun a tendance à se penser comme un tout suffisant par soi et par rapport avec l'objectif des unités voisines* » (Falardeau, 1959 cité par Carbon et Ouellon, 2002:200). Cependant, il convient de dire que l'idée d'université évolue avec sa mise en œuvre. Ainsi, de son évolution, nous avons plusieurs types d'universités. Bourdoncle et Lessard (2002) déclinent trois types d'université en termes d'offre de formation :

- L'université libérale

L'université libérale se caractérise par la formation générale, pluridisciplinaire, libérale et morale. L'université est considérée avant tout comme une communauté d'échange et de discussions et les enseignants sont soucieux de la formation intellectuelle et morale des jeunes. De ce fait, elle est :

« Le siège du savoir universel, c'est-à-dire d'un savoir valable en tout lieu et en tout temps ; ce savoir est incorporé dans des œuvres, des théories, des réalisations scientifiques et est ordonné par la philosophie

et la théologie ; la formation visera donc à ce que l'étudiant entrevoie les grandes lignes du savoir universel, ses principes de base, l'ordonnance de l'ensemble avec ses points majeurs et mineurs » (op. cit., p. 136).

Dans l'université libérale, l'enseignement est organisé de telle sorte qu'il donne à l'étudiant une vue d'ensemble. Il permet ainsi à l'étudiant de faire face à des situations variées et d'y discerner l'essentiel. La formation libérale, appelée aussi formation générale, ou humaniste, ou encore formation dans les sciences sociales, libère du travail manuel. La formation professionnelle est alors vue comme « *une mauvaise chose, car elle soumet l'homme à la logique utilitaire du travail et aux dictats d'un milieu qui impose une forte conformité des idées, des valeurs et des attitudes. Ce qui s'avère contradictoire avec les principes de l'éducation libérale. Tout comme, d'ailleurs, la spécialisation* » (op. cit., p. 137).

- L'université de recherche

« *Ce sont les Allemands W. Von Humboldt au XIXe siècle et K. Jaspers, au XXe siècle, qui ont formulé le plus clairement cette idée de l'université qui s'est matérialisée dans l'université allemande, dans les graduate schools disciplinaires nord-américaines et dans les hautes écoles françaises* » (op. cit., p. 139). Ce type d'université se caractérise par la recherche de la vérité scientifique, l'éthique et l'épistémologie qui se manifestent par la liberté accordée aux étudiants et aux enseignants-chercheurs, une forte symbiose entre l'enseignement et la recherche qui fait enfin du chercheur le meilleur enseignant. Ici, l'université est avant tout une communauté de chercheurs.

Contrairement à la conception libérale de l'université, qui affichait une incompatibilité de nature entre formation universitaire et formation professionnelle, la conception de l'université vouée à la science trouve une parenté essentielle entre ces deux types de formation. La formation professionnelle est reconnue comme lieu d'investissement de la science et de son esprit.

- L'université de service

Ce modèle d'« université de service » est inspiré des États-Unis. Ce type d'université s'inscrit dans l'approche utilitariste de l'enseignement : l'université au service de la société. Il se caractérise par une forte symbiose entre l'acte et la réflexion. Le but de cette université est de dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur application à des cas concrets. Pour les tenants de l'université de service, « *la culture générale et*

la science se portent à la rencontre de l'action et participent au progrès de la société » (op. cit., p. 143).

Ce modèle présente trois types d'acteurs. Le rôle éminent de l'université, c'est d'assurer la rencontre de ces trois types d'acteurs : les *scholars*, les *discoverers* et les *inventors*. « *Les premiers font revivre la beauté et la sagesse du passé et de la tradition des arts, des lettres et de la philosophie ; les seconds font avancer le savoir (scientifique) en formulant des vérités générales, et les troisièmes « appliquent » ces savoirs et ces vérités générales de manière à répondre aux besoins sociaux du monde actuel* » (op. cit., p. 143).

- Synthèse des trois modèles :

Ces trois modèles se disputent l'espace universitaire. Au Sénégal, il semble que ces trois modèles partagent l'espace universitaire. La ligne qui sépare « *l'université d'idée* », « *l'université de fonction* » et « *l'université de recherche humboldtienne* » est fine (Barrero-Cabal, 1995:36). On les considère comme complémentaires. En effet, l'université actuelle est

« Un dialogue et un conflit à la fois continu et contenu entre ces trois modèles. Conflit continu parce qu'ils cohabitent en permanence sur les mêmes campus avec leurs conceptions et leurs revendications souvent différentes. « Conflit contenu parce que, comme nous l'avons vu, ils se recourent malgré tout en partie, et surtout parce qu'ils se répartissent en des cycles et souvent des endroits différents : les colleges of liberal arts pour une grande partie des partisans de la conception libérale, les cycles de recherche post-licence, pour les tenants de la conception scientifique et les écoles professionnelles souvent autonomisées dans des bâtiments distincts pour les derniers » (Bourdoncle et Lessard, 2002 : 146).

Au Sénégal, ces trois modèles cohabitent et « *se recourent pour l'essentiel dans l'idée d'une université loin du milieu économique, mais fondée sur une solide formation scientifique* » (Ndior, 2013:94). Cependant, il faut dire que le rapport de l'université à la société a changé. L'université ne se contente plus de donner une formation générale et libérale, ni même une formation scientifique en ignorant la manière dont les étudiants pourront ensuite gagner leur vie (Bourdoncle et Lessard, 2002). On serait passé, alors, de l'université culturelle et libérale à une université d'excellence qualificative de marketing suscitant tous les espoirs. C'est la fonction professionnelle de l'université.

Tableau 1 : Classification des types d'université selon Bourdoncle et Lessard, 2002

Université	
Types	Caractéristiques
Université libérale	Enseignement général, libéral et moral
Université scientifique	Recherche de la vérité scientifique
Université de service	Forte symbiose entre l'acte et la réflexion. Approche utilitariste de l'enseignement supérieur

Cette section portant sur la conceptualisation qui est, comme nous l'avons dit plus haut, une phase très importante sur la construction du modèle d'analyse a permis de retenir trois actions de l'enseignement de l'entrepreneuriat : la sensibilisation, la formation et l'accompagnement, d'où nous avons instauré la quatrième action (le conseil) proposée par Sédicourt et Verstraete (1999). Cet enseignement s'inscrit plus sur le troisième type d'université selon Bourdoncle et Lessard (2002).

Selon Djane (2019) si le modèle d'analyse s'inscrit dans le cadre théorique de la structuration de la recherche (la problématique, les hypothèses), la méthode d'analyse se situe dans le cadre méthodologique. Toutefois, selon l'auteur, la méthode d'analyse s'extrait du modèle d'analyse. Il y'a donc un lien entre le modèle d'analyse et la méthode adoptée pour l'élucider un phénomène. Nous présentons dans la section suivante la méthode adoptée pour cette étude

2.3. Une méthode qualitative pour interroger le terrain

Dans la recherche en sciences sociales, cette partie n'est pas la moindre. Elle peut même être considérée comme la plus importante, car d'elle découle une recherche objective et scientifique. En effet, la méthodologie est une façon de contrôler la relation du chercheur à son objet. C'est alors un ensemble de démarches que le chercheur est appelé à entreprendre pour objectiver sa subjectivité. Elle permet alors d'opérer une rupture épistémologique, pour parler comme Bachelard (1938), et de traiter les faits comme des choses, comme le soutient Durkheim (1895). Dans cette section, il est présenté le déroulement de notre recherche et l'analyse des données.

2.3.1. L'univers d'étude et la recherche documentaire

Sont présentés dans cette sous-section l'univers d'étude et la recherche documentaire.

- L'univers d'étude

Notre étude porte sur l'Université Assane SECK de Ziguinchor (UASZ). Cette université est passée, par décret 2008-537 du 22 mai 2008, de CUR (centre universitaire régional) à une université. Trois arguments, selon Goudiaby (2014), soutiennent sa reconversion. Il s'agit de la question du nombre (plus d'étudiants dans les universités que dans les CUR), de la politique d'une autre démarche (faire autrement) et des réalités objectives et stratégiques de la Casamance d'où le taux de la scolarisation est le plus important du pays. Dès lors, l'UASZ a pour vocation de contribuer au développement économique et social de la région sud du Sénégal. Sa mission, comme d'ailleurs l'ensemble des universités de troisième génération, consiste à faciliter l'insertion professionnelle et à tenter de répondre au problème d'effectif. C'est ainsi qu'on a une direction de l'insertion et de la recherche (DIRE), un incubateur et d'autres instituts accompagnant les étudiants dans leurs formations et leurs insertions. Implantée dans la région de Ziguinchor, plus précisément dans le quartier de Diabir, l'UASZ compte quatre UFR structurées comme suit :

Tableau 2 : Composition des UFR/UASZ

UFR Sciences Économiques et Sociales (SES)	UFR Sciences et Technologies (ST)
<i>Départements/Filière</i>	<i>Département</i>
Économie-gestion	Mathématique-Physique-Informatique (MPI)
Sciences juridiques	Physique-Chimie (PC)
Tourisme	Agroforesterie
Sociologie	Géographie
Management Informatisé des Organisations MOI	
UFR Lettres, Arts et Sciences Humaines (LASHU)	UFR Santé
<i>Départements</i>	<i>Département</i>
Lettres modernes	Santé
Langues Étrangères Appliquées	
Histoire et Civilisations	

L'UASZ compte un centre délocalisé à Kolda, inauguré le vendredi 15 septembre 2023. Ce centre compte quatre facultés en rapport aux réalités du milieu. Il s'agit de la santé (infirmier et

sage-femme), de l'agroforesterie, de la géographie humaine, management et gestion des organisations etc. L'UASZ dispense, même si toutes les conditions (infrastructure par exemple) ne sont pas réunies, une formation acceptable à des étudiants venus de divers lieux. Ziguinchor est une région peu industrialisée en raison du conflit casamançais, tout en étant riche en ressources naturelles, en l'occurrence fruitières. C'est alors une région propice à l'entrepreneuriat.

- La recherche documentaire

La recherche documentaire a constitué notre première approche pour comprendre la relation université et entrepreneuriat. Elle a permis d'avoir une connaissance encore plus approfondie de cette relation et de s'orienter davantage sur un angle : l'enseignement entrepreneurial. Les recherches ont été faites sous forme de thèmes (formation universitaire, enseignement de l'entrepreneuriat, université, entrepreneuriat, esprit entrepreneurial, gouvernance des universités, professionnalisation, formation, pédagogie active, méthode, qualité). Ainsi, des livres, des articles, des thèses, des mémoires, des documents de travail, des rapports ont été consultés. Nos recherches ont été faites au niveau de la bibliothèque universitaire (UASZ), de Google, des sites scientifiques (cairn.info, scholar.google.com, scienceresearch.com). Certains de nos professeurs en sociologie nous ont aussi aidés dans la documentation en nous envoyant des articles, en nous prêtant des livres. Nous nous sommes aussi procuré deux livres qui nous ont semblé indispensables pour l'analyse comme pour la documentation. Il s'agit du livre de Freitag. *Le Naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, publié en 1995, et *L'Acteur et le système* de Crozier et Friedberg, publié en 1977. Les travaux de Fayolle, de Verstraete, de Schmitt, de Dia, de Carrier, de Ndior, de Nadji nous ont servi aussi de références. En somme, la recherche documentaire a permis de nous approprier le sujet, comme en témoigne toute la partie théorique.

2.3.2. La recherche de terrain

Cette sous-section donne une idée de la recherche de terrain proprement dite : les entretiens menés, la collecte des maquettes et des cours d'entrepreneuriat, le déroulement du terrain et les difficultés rencontrées.

- L'entretien semi-directif

La méthode adoptée pour réaliser cette étude, qui est à la fois analytique et descriptive, s'inscrit essentiellement dans l'entretien semi-directif. Munis de guides d'entretien, nous avons usé de

la technique boule de neige. Cette technique consiste à partir d'un enquêté pour essayer d'en avoir un autre. Nous l'avons adopté du fait que notre population est plus ou moins homogène. En effet, notre population d'étude s'est constituée d'universitaires (enseignants-chercheurs, étudiants, étudiants-entrepreneurs, etc.). En somme, la méthode qualitative a été choisie pour saisir l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ. L'entretien semi-directif, après quatre entretiens exploratoires avec des étudiants, a été employé. Nous avons organisé notre guide d'entretien en trois thématiques :

- La formation universitaire,
- L'enseignement entrepreneurial,
- L'entrepreneuriat.

Au total, nous avons réalisé 18 entretiens, dont 5 entretiens avec des enseignants-chercheurs, 01 entretien avec le responsable du centre d'employabilité francophone (CEF) et 12 entretiens avec des étudiants. À cela s'ajoute un focus group de 10 étudiants en master 2. Nous sommes limités à 18 entretiens et le focus groupe du fait que nos derniers entretiens n'apportaient pas quelques choses de nouveau, surtout avec les étudiants. Il faut dire aussi que le milieu ou la composition de la population d'étude fait que le nombre d'entretiens se réduit à ce nombre. En effet, le milieu est clos et composé d'universitaires qui ont presque tous le même regard sur cette question. Le tableau ci-après est un résumé du nombre d'enquêtés suivant les départements.

Tableau 3 : Composition des enquêtés par département

Modalités	Départements						
	Agroforesterie	Economie-gestion	MIO	Sociologie	Science-juridique	Tourisme	Physique
Enseignants-chercheurs	0	0	1	2	0	1	1
Etudiants	2	5	3	10	1	1	0

Nous avons enquêté sur des étudiants de la licence trois (L3) au doctorat. Ce choix nous a été imposé par le terrain, vu que les cours en entrepreneuriat débutent pratiquement en L2 et se poursuivront dans les niveaux suivants. Ainsi, 03 étudiants en L3, 04 en M1, 03 en M2, ou 13 si on inclut le focus groupe, et 02 doctorants ont été interviewés. Cela est représenté comme suit :

Tableau 4 : Composition des enquêtés (étudiants) selon le niveau d'étude

Niveau	Licence 3	Master 1	Master 2	Doctorat
Nombre d'enquêtés	03	04	13 (inclue le focus groupe)	02

Dans cet ensemble d'étudiants enquêtés, il y a 04 étudiants-entrepreneurs. Il faut noter que 17 entretiens ont fait l'objet d'analyse sur 18. Pour le focus group, 5 étudiants ont été pris pour illustration sur 10. Le choix des 17 entretiens et 5 du focus groupe sont dus au contenu, à la clarté et à la cohérence, en corrélation avec les objectifs de cette étude. Cependant, avec le logiciel Lexico 5, vingt-cinq (25) contenus d'entretiens ont été exploités sur 28. Cela veut dire qu'en plus de 17 entretiens individuels, 8 contenus du focus groupe ont été ajoutés. Ceci pour avoir plus d'information et compléter les extraits. En gros, deux contenus du focus groupe et un des entretiens individuels, et donc trois de l'ensemble des entretiens, ne sont pas exploités.

- Collecte des maquettes et cours en entrepreneuriat

Pour analyser l'offre de formation entrepreneuriale dans les différentes filières de l'UASZ, nous avons procédé à une collecte des maquettes. Cette collecte a été faite au niveau des filières offrant des cours entrepreneuriaux telles que tourisme, économie-gestion, MIO, sociologie, physique (licence professionnelle et MIER) et agroforesterie. Les maquettes ont permis de ressortir les modules en entrepreneuriat et les modalités d'enseignement. Nous avons aussi collecté quelques cours en entrepreneuriat (licence et master Agroforesterie, licence MIO et licence Sociologie). De par cette collecte, le contenu et l'objectif des cours sont étudiés.

- Le déroulement de terrain

Le terrain, nous l'avons commencé le vendredi 13 octobre 2023 à partir de 15 heures et terminé le vendredi 9 février 2024 à 18 heures, après avoir constaté que nos trois derniers entretiens n'apportaient pas d'éléments nouveaux. C'est alors la fin de notre master 1 et le début de notre master 2 que l'enquête a été menée. Notre stratégie était de saisir nos heures libres, les cessations des cours et autres de ce genre pour descendre sur le terrain. La méthode boule de neige a été employée pour cette étude. Ainsi, pour approcher nos enquêtés, nous leur envoyons la plupart du temps un e-mail, si c'est un enseignant-chercheur, ou leur laissons un message. S'il s'agissait d'un étudiant, nous lui envoyons un message ou l'appelons. Les entretiens ont été tenus : dans les lieux de travail (plus précisément dans des bureaux, s'il s'agissait des

enseignants-chercheurs) et au sein de l'université (pour les étudiants). Un entretien a été tenu en dehors de l'université avec un étudiant de niveau doctorat.

- Difficultés rencontrées

La difficulté majeure rencontrée lors de notre terrain, c'est l'indisponibilité de notre population d'étude. En effet, beaucoup de rendez-vous d'entretien ont été reportés par manque de temps. Cela concerne pratiquement les enseignants-chercheurs. Pour les étudiants, il fallait ajuster en fonction des emplois du temps. Cela fait que la plupart de nos entretiens avec ces derniers ont été tenus les soirs, entre 16 heures et 19 heures. La collecte des maquettes aussi a été un défi. En effet, pour certaines filières, il nous fallait beaucoup de va-et-vient, un rendez-vous avec le chef d'UFR pour pouvoir accéder aux maquettes, et encore là, avec une attitude de méfiance. En ce qui concerne l'enregistrement, nos enquêtés nous ont facilité la tâche en acceptant, à l'exception d'un seul enseignant-chercheur.

2.3.3. L'analyse des données

Cette sous-section permet de d'écrire le processus d'analyse : l'analyse de contenu, la transcription des entretiens et l'utilisation du logiciel lexico5.

- L'analyse de contenu : l'analyse thématique

Comme le soutient Barideau (2009), il existe, en recherche qualitative, une panoplie de types d'analyses des données et cela, indépendamment du dispositif utilisé pour les recueillir. Pour lui, le type d'analyse dépend des questions ou des objectifs de recherche. En effet, le type d'analyse doit pouvoir permettre d'appréhender le phénomène étudié. Dans notre cas, c'est l'analyse de contenu qui est utilisée pour construire des lectures interprétatives, c'est-à-dire pour donner du sens à des phénomènes sociaux et éducatifs, puisqu'analyser des données, c'est s'inscrire dans une dynamique de clarification de sens. Ce qui est pour nous l'apanage de l'analyse de contenu. En effet, analyser le contenu d'un document, c'est « **produire** (*recherche et constitution d'un ensemble de productions orales, audiovisuelles, iconographiques, multimédias ou textuelles*), **transcrire et/ou homogénéiser** (*s'il s'agit de données secondaires ou de seconde main*), **résumer** (*par des techniques spécifiques*), **analyser leurs éléments d'informations centraux et repérer les significations** (*littérales*) **et les sens multiples** (*ambigus, conflictuels, divergents, controversés*) qui y sont énoncés » (Seca, 2020 :25). Selon Seca, alors, l'analyse de contenu vise à découper, classer lesdits contenus autant que possible à partir de catégories induites ou construites. Ainsi, usant de ce type d'analyse, nous avons :

- Écouter les entretiens : ceci a permis de s'appropriier le contenu de l'ensemble de nos entretiens ;
- Transcrire les entretiens : pour nous faciliter le codage, la catégorisation et la triangulation ;
- Identifier les thèmes transversaux en fonction de nos questionnements, repérer les mots clés, les sections d'entretiens présentant un intérêt ;
- Faire une triangulation des sources : ici, c'est la diversité des points de vue qui est recherchée pour dégager une vision riche d'une thématique. C'est une stratégie, selon Savoie-Zajc (2019), qui est de loin la plus utilisée par les chercheurs dans les recherches qualitatives.

Nous avons alors utilisé l'analyse thématique en fin de compte pour « *collecter les entités de sens (qualifiées de thèmes : spécifications) présentes dans le corpus qui peut consister en des réponses à des questions ouvertes d'un questionnaire, des transcriptions d'entretiens non directifs ou semi-directifs, de conversations naturelles enregistrées, d'échanges de focus groups, des contenus de médias et d'internet, etc.* » (Seca, 2020 :36). En effet, selon Bardin (1998), l'analyse de contenu peut être une analyse des « *signifiés* », c'est-à-dire une analyse thématique, ou une analyse des « *signifiants* », c'est-à-dire une analyse lexicale (cité par Dany, 2016).

- Transcription des entretiens

Pour certains chercheurs, les entretiens non-directifs sont soumis à des transcriptions intégrales contrairement aux autres types d'entretiens, ethnographiques ou semi-directifs (Ndior, 2011). À notre niveau, nous avons cumulé les deux types de transcription : partielle et intégrale. L'utilisation de l'un ou de l'autre dépendait du statut de l'enquêté et des thèmes soulevés pendant l'entretien. Par exemple, les entretiens avec le coordinateur de l'incubateur qui dispense aussi des cours en entrepreneuriat, le responsable du CEF, etc., ont été transcrits intégralement, tandis que le focus group, par exemple, a été transcrit de manière partielle en fonction des thèmes transversaux. C'est ainsi que certains entretiens effectués n'ont pas fait l'objet d'une analyse. Il importe de souligner que nous avons sollicité de l'aide pour la transcription de 02 entretiens.

La moyenne de temps des entretiens semi-directifs est de 34 minutes. Certains entretiens, surtout avec les enseignants-chercheurs, étaient plus longs que d'autres. En effet, les enseignants-chercheurs enquêtés travaillent plus ou moins sur cette thématique, ce qui explique la longue durée des échanges. La durée des entretiens avec ces derniers se situe entre 36 minutes

et 1 heure 17 minutes. Cependant, il nous arrive de tenir des entretiens sommaires (de courte durée) avec certains enseignants-chercheurs et étudiants. Pour l'identification des extraits d'entretien dans l'analyse, nous avons utilisé le modèle suivant : (numéro de l'enquêté – prénom et nom (initiales), profession). Exemple : (E6 – S.S., enseignant-chercheur). Pour les extraits des entretiens du focus groupe (Fg), il est ajouté « Fg ». Exemple : (E14-A. F., étudiant, Fg).

- Utilisation du logiciel lexico 5

Le logiciel Lexico 5 nous a servi aussi dans l'analyse des données. Il a servi à deux types d'analyses : l'analyse des concordances (sans partition, avec partition et suremploi des mots) et l'analyse factorielle des correspondances (AFC). Ce dernier type d'analyse a permis de répartir les perceptions sur l'enseignement de l'entrepreneuriat suivant la fonction des enquêtes. La spécificité de l'AFC est qu'elle considère en même temps un nuage de point représentant les lignes (ici la fonction de nos enquêtés) et un autre représentant les colonnes (les adjectifs, mots décrivant la représentation de nos enquêtés de l'enseignement entrepreneurial). L'analyse des concordances a été appliquée d'abord sans partition sur le mot « théorique », ensuite avec partition sur le mot « horaires ». En ce qui concerne le mot « théorique », l'analyse montre que l'enseignement de l'entrepreneuriat est un enseignement théorique à l'UASZ. Le mot « horaires » révèle que le volume ou quantum horaire accordé aux cours d'entrepreneuriat est faible. Les spécificités (par exemple le suremploi) ont été aussi étudiées. Elles indiquent un sur-emploi ou un sous-emploi dans la ou les partie(s) sélectionnée(s) par rapport à l'ensemble du corpus. L'analyse montre de ce fait le sur-emploi du mot « *solution* » par les étudiantes et son sous-emploi par les étudiants.

Synthèse de chapitre :

En retenant la définition de Boumouh (2017) de l'entrepreneuriat comme un esprit et un état d'âme associé à une manière intégrative d'approcher les problèmes et la prise de décision, avec pour caractéristique une volonté énorme de créer, de concevoir, de combiner des idées et des concepts n'ayant pas encore été apprivoisés, nous distinguons deux grands objectifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat : le développement de l'esprit entrepreneurial des apprenants et la création. L'enseignement de l'entrepreneuriat n'est pas alors uniquement le fait de créer des créateurs d'entreprise. En ceci, nous le définissons dans cette étude comme **toute action universitaire ayant pour but la création d'entreprise et la culture de l'esprit entrepreneurial des apprenants.**

Comment se structure la relation université et entrepreneuriat à l'université Assane SECK de Ziguinchor (UASZ) ? Quelle est la portée de l'enseignement de l'entrepreneuriat chez les étudiants ? Quelle est la nature des représentations bâties autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat ? Voilà les questions que nous nous sommes posées. L'analyse stratégique de Crozier a servi de modèle pour mieux appréhender la mise en œuvre de l'enseignement entrepreneurial à travers les acteurs. Pour interroger le phénomène de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ, la méthode qualitative avec comme technique l'entretien semi-directif a été utilisée. Ainsi, 18 entretiens semi-directifs plus un focus groupe ont été enregistrés. Certains entretiens ont été transcrits intégralement et d'autres partiellement. Pour l'analyse des données, nous avons adopté l'analyse de contenu avec la démarche thématique. Le logiciel Lexico 5 a aussi été utilisé pour l'analyse des données. La partie suivante est consacrée à la description et à l'analyse des résultats.

DEUXIEME PARTIE : DESCRIPTION ET ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT A L'UNIVERSITE ASSANE SECK DE ZIGUINCHOR

Dans cette deuxième partie, nous traitons de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ. C'est une description et une analyse qui sont faites sur cet enseignement. Ainsi, nous commençons ce travail par une description des acteurs de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ en analysant leurs relations et les obstacles qu'ils rencontrent et qui peuvent bien, au-delà de l'atteinte des objectifs individuels des acteurs, rendre difficile l'atteinte de l'objectif commun (chapitre 3). Ce chapitre est intitulé *Les acteurs de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ*. Au niveau du chapitre 4, nous traitons de la nature même des modules d'entrepreneuriat et de la formation de manière générale. Intitulé *L'entrepreneuriat à l'UASZ : un enseignement théorique à faible volume horaire*, ce chapitre montre que la formation reste théorique avec principalement la méthode de la pédagogie par projet. Il montre de manière générale que cet enseignement ne fait pas encore l'objet d'une vraie réflexion à l'UASZ. Le dernier chapitre, le chapitre 5, intitulé *Participations, valeurs et perceptions des étudiants aux formations entrepreneuriales*, interroge la valeur des modules d'entrepreneuriat pour les étudiants, la portée de cet enseignement et la relation qu'il y a entre entrepreneuriat et développement.

Chapitre 3 : Les acteurs de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ

Dans ce chapitre sont étudiés les acteurs de l'enseignement de l'entrepreneuriat, autrement dit ceux qui s'activent dans le domaine de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ. L'acteur est celui qui est concerné directement ou indirectement par l'action à entreprendre. Selon Crozier, l'analyse des acteurs permet de comprendre comment fonctionne un système. Ainsi, il est décrit, ci-dessous, les acteurs clés, les acteurs cibles et les acteurs de relais.

3.1. Les acteurs clés

Les acteurs clés sont les personnes essentielles dans un processus d'action. Dans notre cas, les acteurs clés sont les structures qui s'activent dans le cadre entrepreneurial en lien avec l'université. Il s'agit de la DCIMP (Direction de la coopération de l'insertion et des relations avec le monde professionnel), de l'incubateur, du centre d'employabilité francophone (CEF) et des départements.

3.1.1. La DCIMP

Dans son organigramme, l'UASZ compte deux vice-rectorats. Il y a le vice-rectorat chargé des études et de la vie universitaire (EVU), qui a une mission beaucoup plus interne, et le vice-rectorat chargé de la recherche, de la coopération et des relations avec le monde professionnel. Au niveau de ce dernier, il y a la direction de la recherche et de l'innovation comme sous-organe et la DCIMP. C'est au niveau de cette dernière que les questions d'insertion et d'entrepreneuriat sont traitées en relation avec l'incubateur. En effet, l'incubateur est le bras droit de cet organe ; autrement dit, les activités de la DCIMP sont appuyées, voire même réalisées, par l'incubateur. C'est ainsi que I.S soutient que :

« C'est la DCIMP qui est l'interface entre l'université et le monde professionnel. Maintenant, pour l'essentiel de ces activités, c'est l'incubateur qui est le bras armé de la direction qui gère ces aspects-là. C'est pourquoi l'incubateur fait tout au plan interne comme au plan de la communauté pour permettre à l'université de récupérer parfois certains partenaires et de travailler pour accompagner les étudiants. »
(E1- I.S, enseignant-chercheur, coordinateur de l'incubateur Innove'Zig de l'UASZ).

La DCIMP a pour rôle de construire le pont entre la formation, l'emploi des diplômés et la relation avec le monde des entreprises. Cette direction favorise, oriente et encadre des actions entrepreneuriales. C'est donc un acteur de la formation en entrepreneuriat si on se réfère à notre définition de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cependant, en s'appuyant sur l'incubateur, il devient difficile de distinguer les activités de la DCIMP de celles de l'incubateur. G.L. explique que :

« L'université a un vice-rectorat chargé de la recherche, de la coopération et de la relation avec le monde professionnel. C'est ce vice-rectorat qui s'occupe de ces questions. Alors, au niveau de ce vice-rectorat, il y a une direction chargée des stages, de l'insertion et des relations avec le monde professionnel. Et cette direction abrite un incubateur. Donc l'insertion des étudiants est institutionnalisée. Mais, à ce même niveau, il faut le reconnaître, il y a un début, mais il y a beaucoup de choses à faire pour aider les étudiants dans leurs insertions. » (E2- G.L, responsable du centre d'employabilité et directeur de la Bibliothèque universitaire).

Malgré qu'il y ait des efforts à faire et si même, comme le souligne Tine (2020), à sa création cette université avait fermé la porte à l'entrepreneuriat, ce dernier est aujourd'hui pensé à partir du sommet de l'UASZ à travers la DCIMP et par l'incubateur. L'entrepreneuriat devient un acte porté par l'université à travers la formation. Ce qui révèle son caractère institutionnel. Ce caractère s'affiche le plus à travers les incubateurs dans les universités.

3.1.2. L'incubateur

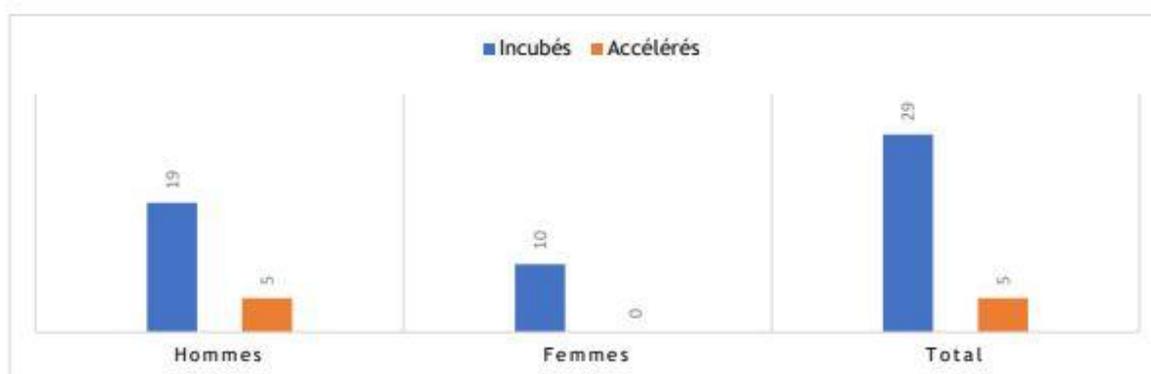
Parmi les nombreux instituts qu'on compte aujourd'hui dans les universités sénégalaises, il y a les incubateurs. Ces derniers sont vus comme un moyen d'aider les étudiants et de les préparer à leur insertion. C'est ainsi qu'à l'UASZ, il y a l'incubateur innov'Zig créé en 2018. L'innov'Zig a une mission interne et une mission externe. Sa mission interne consiste à accompagner les étudiants à travers la pré-incubation, l'incubation et la phase d'accélération. Pour mission externe, l'incubateur cherche des partenaires pour l'université. Cependant, les activités de l'incubateur peuvent être structurées en deux composantes :

« La première composante, c'est l'incubation entrepreneuriale, c'est-à-dire à travers la formation, la sensibilisation, le suivi, l'accompagnement, le coaching personnalisé dans la durée pour

permettre à ces étudiants-là de réussir dans l'entrepreneuriat. (...). Le deuxième volet, c'est l'accompagnement dans l'employabilité. Parce que l'insertion professionnelle se fait par deux volets : entrepreneuriat et emploi salarié. C'est pourquoi l'incubateur accompagne souvent les étudiants en gérant des conventions de stages, en mettant des étudiants, par exemple, à disposition de certaines entreprises, de certaines structures qui veulent recruter des stagiaires. » (E1- I.S., enseignant-chercheur, coordinateur de l'incubateur Innov'Zig de l'UASZ).

L'incubateur ne se limite pas seulement à l'entrepreneuriat, mais aussi à l'employabilité. En effet, l'incubateur a reçu de la DCIMP la recommandation d'élargir les activités à l'accompagnement dans l'employabilité pour mieux être en cohérence avec la mission de la division qu'il porte. Cependant, « les formations et le coaching constituent les activités phares du programme d'incubation. Ainsi, durant l'exercice 2023, plusieurs modules de formation ont été préparés et déroulés à l'intention des 29 porteurs de projets recrutés dans le cadre du programme d'incubation. Les modules sont : étude financière de projet, gestion comptable, marketing digital et réseaux sociaux, prototypage/MVP, marché et client, proposition de valeur et développement de produit (VPC), technique de pitch, etc. 05 porteurs de projets, parmi ceux inscrits dans le parcours d'accélération, ont également été formés sur des thématiques pertinentes. »⁹. Au total, le parcours d'incubation/accélération se chiffre à 34 porteurs de projets, et 137 participants ont bénéficié des formations à la carte en 2023, comme le montrent les graphiques suivants :

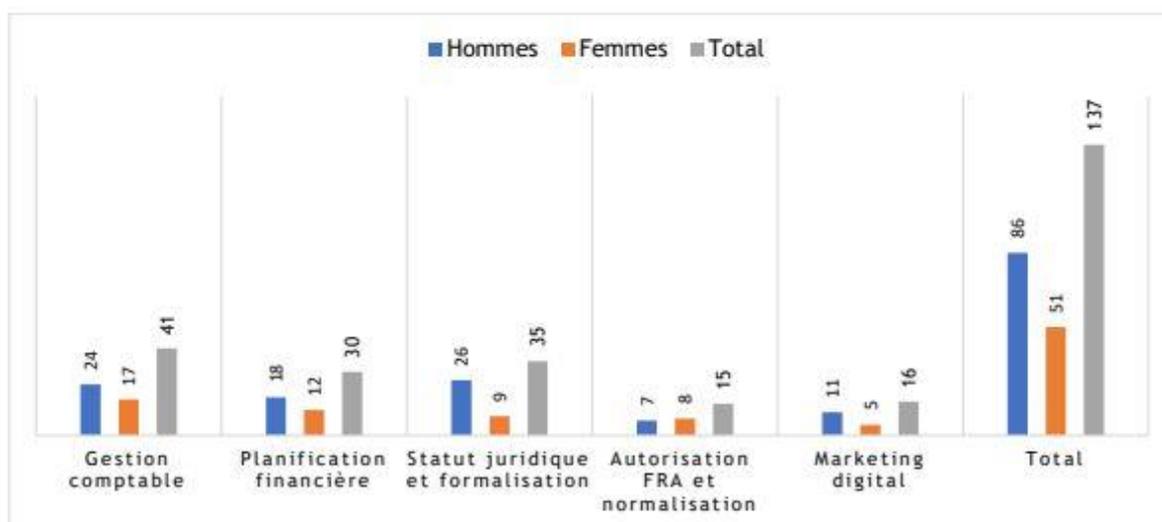
1Graphique n°1 : Répartition des formation incubation/accélération



Source : InnovZig, 2023.

⁹ C'est un extrait du rapport d'activités annuel de l'incubateur innov-zig. Ce rapport nous a été envoyé par le coordinateur de cet incubateur.

2Graphique n°2 : Répartition des formations à la carte par modules



Source : InnovZig, 2023.

L'incubateur est aujourd'hui un dispositif incontournable dans l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ. En effet, au-delà de ses activités, l'incubateur est sollicité par les autres structures qui s'activent dans le domaine entrepreneurial au sein de l'université, comme le club des étudiants, le centre d'employabilité, l'entreprise bio-boujeck, le master MIER. A.M.T explique :

« L'incubateur accompagne les porteurs de projets. Il accompagne les entreprises à connaître un succès ou à avoir un chiffre d'affaire assez conséquent. Puisque nous [l'entreprise bio-boujeck] sommes incubés au niveau de l'incubateur, si nous avons un problème, nous le soumettons à l'incubateur qui essaye de trouver d'autres coachs. Par exemple, si on a un problème de marketing : comment écouler facilement nos produits, on nous envoie un coach en marketing. Ce coach va nous permettre, en tout cas, d'ouvrir d'autres pages, d'autres points pour facilement écouler nos produits. Donc, c'est en ce sens que l'incubateur intervient en accompagnant les porteurs de projets, soit en les mettant en rapport avec des mentors ou avec des partenaires financiers, soit en leur formant en renforcement de capacités. » (E4 – A.M.T, étudiante, responsable de bio-boujeck).

Pour cet enquêteur, l'incubateur accompagne les porteurs de projets, cherche des mentors et des partenaires financiers pour dynamiser l'entrepreneuriat des étudiants ou des porteurs de projets. Il forme aussi au processus entrepreneurial, comme en témoignent les graphiques 1 et 2. Cependant, plusieurs barrières freinent l'incubateur dans sa marche. Selon I.S. :

« Par rapport au potentiel de l'incubateur, on aurait pu faire mieux, franchement. Mais pourquoi les gens ne parviennent pas à faire mieux ? Il faut qu'il ait des moyens. (...) Alors l'autre difficulté qu'on a, c'est le fait de trouver des financements pour les jeunes. S'il n'y a pas d'accompagnement financier, c'est difficile de lancer un projet entrepreneurial, même si on a les compétences. (...) Alors le troisième aspect qui fait que je pense que peut-être on pouvait faire mieux, c'est que l'ancrage de l'incubateur au sein de l'université reste à parfaire, parce qu'il y a des étudiants qui ne connaissent pas l'incubateur et il y a des départements qui sont là, et je suis sûre que même il y a des enseignants qui ne peuvent pas dire ce que fait l'incubateur. Alors le quatrième qui fait qu'on peut mieux faire, c'est incuber. En réalité, un incubateur, en plus de la formation et de l'accompagnement, doit mettre en pratique l'étudiant. » (E1- I.S., enseignant-chercheur, coordinateur de l'incubateur Innov Zig de l'UASZ).

Ces problèmes cités freinent d'une manière générale l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ. Les problèmes de moyens, d'accompagnement financier et d'enseignement trop théorique sont soulevés par nos enquêtés. Ce qui frappe ici, comme problème majeur pour l'incubateur à l'atteinte de ces cibles, c'est l'ancrage de cette structure. En effet, l'ancrage de l'incubateur fait que les étudiants s'y intéressent peu. Certains n'ont même pas connaissance de l'existence de ce dernier et encore pire, de son intérêt, comme en témoigne M.N. :

« Parfois, j'entends des étudiants dire : « Le bâtiment-là qui est à côté de la ferme, ça sert à quoi ? » Ils ne savent même pas c'est quoi, et si tu leur dis que c'est un incubateur, ils vont te dire : « Ça sert à quoi, un incubateur ? Quel est le rôle même de l'incubateur ? » Je pense que, là-bas, ça pose un problème. C'est un problème de communication. Je pense qu'il devrait avoir un panneau pour guider les gens. » (E7 – M. ND, étudiant).

D'autres ne fréquentent pas l'incubateur. C'est l'exemple de D.J.D qui dit :

« Malheureusement, je n'y ai jamais été [aux formations en entrepreneuriat organisées par l'incubateur]. Même l'incubateur, je ne sais pas c'est où. » (E9 – D.J.D., étudiant).

Cet état de fait concerne aussi les enseignants-chercheurs. Par exemple S.S :

« Les incubateurs Sincèrement, moi, je n'ai pas une grande idée. Je sais qu'il y a un incubateur ici, à l'élevage. » (E6 – S.S., enseignant-chercheur).

Ces extraits montrent que l'ancrage de l'incubateur constitue un blocage à sa mission. Cela fait que cet institut n'arrive pas à atteindre les 200 étudiants en 2023. Les étudiants ne sont pas informés et ne s'informent pas sur le rôle de l'incubateur. Certains acteurs, comme les enseignants, qui pourraient jouer le rôle d'informateur, n'ont pas connaissance du rôle de l'incubateur. Cela pose aussi problème. Cependant, si l'incubateur est méconnu par certains étudiants et enseignants-chercheurs, il n'en est pas de même pour le centre d'employabilité.

3.1.3. Le centre d'employabilité francophone

Le Centre d'employabilité francophone (CEF) a été inauguré le 7 avril 2022. C'est une branche du campus numérique que l'AUF a mise sur place pour penser spécifiquement aux questions d'employabilité et d'entrepreneuriat des étudiants. Contrairement à l'incubateur, l'emplacement de ce centre fait qu'il est connu, peut-on dire, de tous les étudiants. Il se situe entre le campus social et celui pédagogique. Le centre s'active plus sur le domaine de l'employabilité, même s'il dispense des formations en entrepreneuriat. C'est ainsi que des formations sur comment écrire une lettre de motivation, une demande manuscrite, un curriculum vitae, ainsi que l'entretien d'embauche, sont organisées sur des durées de deux, voire trois jours ou plus. Néanmoins, les étudiants bénéficient aussi d'un accompagnement dans la structuration de projets, l'élaboration de business plans, les outils de bonne gestion d'une entreprise, l'éducation financière, notamment le budget. Par ce centre, l'UASZ, à travers l'AUF, s'active sur la question de l'insertion professionnelle des étudiants. Sur certaines activités, le CEF collabore avec l'incubateur, par exemple le suivi des étudiants formés en entrepreneuriat. Car selon G.L :

« Sur les questions d'entrepreneuriat, il faut qu'on soit, nous [CEF], beaucoup plus structuré. Parce qu'il ne s'agit pas de venir former les étudiants en business plan et les laisser partir. C'est ça, à mon avis, qu'il ne faut pas faire. C'est-à-dire qu'on a une cohorte qui arrive, on essaie de les aider à structurer leurs idées, à avoir leurs plans d'affaire. On les prépare à la gestion financière, au marché, à la concurrence, à la législation, au statut juridique des entreprises. On les prépare à tout ça. Après une fois que nous les avons suffisamment préparés et que la chose

est bien structurée, nous, on les envoie à l'incubateur, par exemple, pour qu'ils puissent avoir là-bas le temps de mettre en pratique leur projet et on les aide à avoir peut-être un financement, à trouver des partenaires.

» (E2- G.L., responsable du centre d'employabilité et directeur de la Bibliothèque universitaire).

Pour G. L, il faut aller au-delà de la formation ponctuelle. Pour lui, il faut accompagner les étudiants jusqu'à leur entreprise ou bien leur insertion. La formation en entrepreneuriat ne doit pas se limiter seulement aux modules. Les étudiants ou les porteurs de projets doivent être accompagnés dans la pratique et la recherche de financement. Cela n'est possible qu'à une coopération, une synergie dynamique des structures qui s'activent dans le domaine entrepreneurial. Le centre est dans ce processus. G.L explique :

« C'est pratiquement l'objet de notre rencontre de ce matin. Tu nous as trouvé pressés en fin de réunion, c'était vraiment un peu ça, qu'on soit plus structuré, nous aussi, pour avoir plus d'impact. Sinon, c'est « oui, j'ai suivi telle formation », mais il n'y a pas encore quelque chose pour aller vers le but : la création d'entreprise. Donc, je pense que si nous mettons en synergie les structures, nous mettons en synergie l'apport de nos différents bailleurs, on peut arriver à ça. Mais ça aussi, les départements ont un rôle à jouer. (...) Un département, par exemple informatique, agroforesterie, un chef de département pouvait nous saisir et nous dire : « Moi, j'ai parmi mes étudiants en master quelqu'un qui a une très bonne idée, un très bon projet, et donc voilà, je vous l'envoie. » Cette synergie également reste. (...) Il ne faut pas que les structures travaillent plus ou moins en vase clos (...). Je souhaiterais qu'il ait cette synergie. J'essaye de le faire, mais ce n'est pas très facile. » (E2- G.L., responsable du centre d'employabilité et directeur de la Bibliothèque universitaire).

Il y a des départements qui ont bien commencé ce travail avec le centre, par exemple celui de sociologie, mais il faut que cela s'inscrive dans la durée. Cette synergie est à redynamiser pour que, comme le souhaite le CEF, tous les étudiants en licence trois et en master, avant leur sortie, puissent être préparés à l'accès à l'emploi. La coopération entre acteurs est alors essentielle pour permettre aux porteurs de projets de concrétiser leurs idées. Les départements d'enseignement ne sont pas exclus de cette coopération.

3.1.4. Les départements

Aujourd'hui, la formation universitaire se professionnalise de plus en plus. Le problème d'inadéquation entre formation et marché du travail dont il était question est en train d'être géré au niveau des départements par la création de nouveaux modules et l'intervention des professionnels dans la formation universitaire. Si jadis les problèmes d'insertion des étudiants préoccupaient peu l'université, aujourd'hui, comme le soutient V. M. :

« Il y a une orientation étude et monde professionnel de plus en plus. Par exemple, en physique, on introduit des maquettes en entrepreneuriat en adéquation avec ceux qu'ils font pour que, quand quelqu'un sort, il puisse entreprendre. » (E5 – V. M., étudiant).

En effet, en physique, il y a des modules en entrepreneuriat dispensés dans le cadre des énergies renouvelables. La place de l'incubateur dans la formation entrepreneuriale à l'UASZ se manifeste encore par l'intervention de l'équipe de l'incubateur au niveau des départements pour encadrer et accompagner les étudiants. C'est l'exemple de la filière physique. En effet, l'équipe de l'incubateur Innov'Zig a participé aux formations des étudiants de master interuniversitaire sur les énergies renouvelables (MIER) et de la licence professionnelle en énergies renouvelables. À cette occasion, une diversité de modules contribuant au développement de l'esprit entrepreneurial et au renforcement des capacités entrepreneuriales des étudiants ont été animés : idéation, BMC et prototypage et planification financière¹⁰. Le MIER est un master interuniversitaire mis en place depuis 2012. Les universités qui le composent sont l'UAB, l'UGB, l'UIT et l'UASZ depuis 2016. Ces quatre universités partagent le même curriculum. Le MIER a été développé avec le monde professionnel sous la bannière de PESSERE, un programme de la GIZ.

Hormis le MIER, nombreuses sont les maquettes à l'UASZ qui ont une connotation entrepreneuriale. L.G.N explique :

« Récemment, les gens ont changé les maquettes. Ils ont vu l'obligation, la nécessité d'introduire l'entrepreneuriat dans les curriculums pour permettre aux étudiants de pouvoir entreprendre, d'avoir des compétences qui leur permettraient d'être leur propre chef d'entreprise. C'est en tout cas une bonne chose d'avoir cette connotation entrepreneuriale dans le curricula. Cela peut aider ceux qui

¹⁰ Rapport d'activités annuel de l'incubateur innov'zig

devaient tomber dans le sac du chômage à pouvoir entreprendre, à se donner les moyens de réussir leur vie, à ne pas aller au chômage. » (E10 – L. G.N., enseignant-chercheur, responsable du MIER).

Corrélé à la création d'embouches, à l'auto-emploi, à la lutte contre le chômage, à l'insertion des étudiants, l'enseignement entrepreneurial pour certains comme M.N doit être :

« Exigé comme l'anglais, dans les maquettes. L'entrepreneuriat est une porte de sortie pour les étudiants. Il faut en faire un module passe par tout. » (E11 - M. N, enseignant-chercheur).

L'enseignement entrepreneurial aide les étudiants à développer une culture entrepreneuriale, à avoir un esprit entrepreneurial, l'esprit d'innovation et de créativité, le goût du risque ; pour être en mesure, pendant les études ou bien après les études, d'investir dans un domaine. Les départements à travers les maquettes s'activent dans l'entrepreneuriat, mais certains plus que d'autres. Ce que nous avons constaté est que l'entrepreneuriat est plus enseigné dans l'UFR des sciences économiques et sociales. Dans d'autres UFR, comme LASHU, on note une absence totale de ce type d'enseignement. Ce qui est enseigné dans cette UFR, et comme d'ailleurs toutes les UFR et qui peut être lié plus ou moins à l'entrepreneuriat, c'est le projet professionnel personnel (PPP). Le tableau suivant montre la place acquise par l'entrepreneuriat au niveau des curriculums.

Tableau 5 : Modules d'entrepreneuriat dans les départements

Départements	Cours	Niveaux/Spécialité	Volume horaire
TOURISME	Conception de projets Touristique	Licence 1	CM12h/TD12h
	Conception de projets Touristique	Licence 2	CM12h/TD12h
	Projet tuteuré	Licence 3	CM24h
	Création et Reprise d'Entreprise	Master 2	CM20h/TD10h
MIO	Entrepreneuriat et Auto emploi	Licence 1	CM24h/TD24h
	Conception de projet	Licence 2, S1	CM20h/TD16h
	Conduite de projet	Licence 2, S2	CM10h/TD14h
	Suivi-évaluation des projets	Licence 3	CM14h/TD10h
	Création et reprise d'entreprise	Master / Spécialité :	CM15h/TD15h

	E-Business	Management de Système d'Information Automatisé M2	CM10h/TD20h
ECONOMIE GESTION	Entrepreneuriat	Licence 3 /Spécialité : gestion des entreprises	CM24h/TD24h
	Instruments de financement des entreprises		CM36h
	Conduite de projet	Master / Spécialité : Finance M1 & M2	CM16h/TD24h
	Création et reprise d'entreprise		CM24h/TD20h/SEM06h
SOCIOLOGIE	Initiation à la gestion de projets	Licence 3	TD24h
PHYSIQUE	Entrepreneuriat/Élaboration de Projet	: LICENCE (Pro) Physique spécialité : Énergies Renouvelables et Efficacité Énergétique L3	TD08h
PHYSIQUE/ MIER	Entrepreneuriat (Rentabilité Technico-économique, Gestion et Comptabilité)	M 2	CM28h/TD20h/
	Management et Gestion de Projets EnR/EE	M 2	CM18h/TD06h
AGROFORESTER IE	Gestion de projet	Licence 2	CM18h/TD06h
	Entrepreneuriat Agricole	Licence 3	CM18h/TD06h
	Entrepreneuriat Agricole (entrepreneuriat /création de projet)	M1	CM30h/TD10h

Même s'il n'y a pas de filière d'entrepreneuriat, de laboratoire de recherche, de journaux spécifiques à l'entrepreneuriat, le développement d'un espace géographique dédié à l'entrepreneuriat des étudiants, l'UASZ s'engage quand même dans l'enseignement de l'entrepreneuriat à travers les départements, l'incubateur et l'entreprise bio-boujeck.

3.2. Les acteurs cibles et les acteurs de relais

Nous distinguons dans cette section d'acteurs cibles et deux acteurs relais si même la tentation de considérer l'incubateur comme acteur relais de la DCIMP est grande.

3.2.1. Acteurs cibles : étudiants et tout porteur de projet

Les acteurs cibles sont les personnes concernées par l'action, ici l'enseignement entrepreneurial. Les acteurs cibles de l'incubateur sont les étudiants et les non-étudiants (tout porteur de projet). En effet, l'incubateur ne se limite pas seulement à la formation des étudiants puisqu'il a aussi, comme l'université, une mission communautaire. C'est pourquoi les entrepreneurs, les porteurs de projet se retrouvent comme acteurs cibles de cette structure. Par contre, le centre d'employabilité se limite aux étudiants (surtout ceux qui sont en licence trois et en master) et aux étudiants sortants qui ne trouvent pas d'emploi. Nous comprenons alors pourquoi les activités du CEF tournent plus sur l'employabilité que sur l'entrepreneuriat. Enfin, pour les départements, les étudiants sont les cibles, tout naturellement. Ces structures ont alors pour objectif de cultiver l'esprit d'entreprise chez les étudiants, les diplômés et les porteurs de projet et, par-là, de faciliter leur insertion professionnelle.

3.2.2. Les acteurs relais : le club entrepreneuriat des étudiants et l'entreprise bio-boudjeck

Les acteurs clés s'appuient sur d'autres structures pour atteindre leurs cibles ou leurs objectifs. En effet, selon Crozier et Friedberg, dans l'accomplissement de l'objectif, l'organisation s'impose une négociation entre ce dernier et son environnement. L'organisation doit chercher à contrôler les sources d'incertitudes extérieures, tenter de stabiliser et de personnaliser ces univers abstraits et mouvants. « Une première réponse à ce phénomène sera la création en son sein de services spécialisés dans les rapports avec tel ou tel segment de son environnement pertinent et chargés d'en connaître les problèmes et les tendances, bref, de l'informer sur ce qui s'y passe et de proposer des stratégies adéquates pour y faire face » (Crozier et Friedberg, 1977:165). Ces services spécialisés dans l'environnement pertinent permettront à l'organisation d'atteindre son objectif, d'élargir son pouvoir en contrôlant plus de zones d'incertitude. Cependant, « ces services plus spécialisés ne pourront convenablement remplir leur mission, c'est-à-dire toucher effectivement le segment de l'environnement visé, qu'à travers la condition d'un certain nombre de réseaux plus permanents, structurés autour de quelques interlocuteurs ou relais privilégiés qui deviennent ainsi indispensables à leur action » (Crozier et Friedberg, 1977:166). Les acteurs relais sont alors ceux sur lesquels il est possible de s'appuyer pour atteindre son objectif. Le rôle des relais face à l'organisation comporte, de ce fait, selon ces auteurs, deux aspects : représenter le segment

d'environnement visé, d'une part, et représenter l'organisation et ses intérêts auprès de leurs segments d'environnement, d'autre part. À l'UASZ, sur la question que nous étudions, comme acteur relais, nous avons le club entrepreneuriat des étudiants. Créé grâce à monsieur Malick SARR, premier coordinateur de l'incubateur innov'Zig, le club est un partenariat stratégique de l'incubateur et joue un rôle de vulgarisation de l'esprit entrepreneurial. S.M.C l'explique en ces termes :

« Je disais qu'on [le club entrepreneuriat] sert un peu de relais entre l'incubateur et les étudiants en ce qui concerne la communication et le soutien à certains programmes, que ça soit des formations ou bien des conférences même. Par exemple, il y avait un forum sur l'entrepreneuriat et l'emploi ; ça aussi, c'était en 2022, et le club entrepreneurial était chargé de l'organisation. C'est ce genre d'appui-là qu'on offre à l'incubateur ». (E13 - S.M.C., étudiant, vice-président du club entrepreneuriat).

Les cabinets qui offrent des formations en entrepreneuriat comme *FESLIFE* et *BENI-SERVICE* font aussi appel au club pour mobiliser les étudiants. Le club sert alors pour l'incubateur comme pour ces cabinets de relais. Cependant, le club a aussi ses propres activités. Selon B.D :

« Il y a des formations en initiation à l'esprit entrepreneurial, en BMC et beaucoup d'autres formations. On a également des voyages d'excursion, des voyages de découverte, mais aussi des voyages d'échange avec d'autres milieux. (...) On a assisté à des foires où on a eu des stands dont on présentait l'université et le club, mais aussi on permettrait aux membres de pouvoir rencontrer des gens qui sont dans l'entrepreneuriat, discuter sur beaucoup de choses : comment ils ont fait, par quelle voie ils sont passés, quels étaient les obstacles rencontrés et comment ils ont fait pour les dépasser. » (E12-B.D., étudiant, membre du club d'entrepreneuriat).

Le club participe aussi au développement de l'esprit entrepreneurial et donc peut être considéré à la fois comme un acteur clé et un acteur relais. Cela est né de l'autonomisation des relations entre l'incubateur et le club. Selon les auteurs de l'analyse stratégique, « *chaque partenaire a intérêt à maintenir un minimum de stabilité dans la mesure où chacun retire de cette relation un pouvoir spécifique qui accroît sa propre capacité de poursuivre ses objectifs* » (Crozier et Friedberg, 1977:174). Il convient de souligner, toutefois, que depuis 2020, l'année du covid, le

fonctionnement du club reste à désirer et il fait face à de nombreux problèmes parmi lesquels celui de la finance.

L'entreprise bio-boujeck est aussi un acteur relais de l'incubateur. Cette entreprise est créée en 2019 suite au concours ENACTUS, où il fallait développer un projet avec un impact social, environnemental et économique. À travers ce concours, les 20 membres de bio-boujeck ont développé le charbon bio à base des déchets de la biomasse tels que les feuilles mortes, les noix de coco, la Balderic. Composée d'étudiants de filières différentes, l'entreprise bio-boujeck participe à la capacitation de compétences à travers les stages et le coaching. Cependant, elle est confrontée, comme tous les acteurs étudiés précédemment, au problème de finances. A.M.T explique :

« On ne cesse de prendre des stagiaires et des étudiants pour faciliter leurs insertions. Donc, tout le temps, l'entreprise recrute des stagiaires pour faciliter leur insertion ou recrute carrément pour avoir un salaire. Mais comme on n'a pas encore les moyens pour prendre un nombre assez conséquent, on prend des stagiaires. On envisage de dupliquer l'entreprise. Si les moyens sont là et que le marché est là, on va dupliquer l'entreprise partout au Sénégal. » (E4 – A.M.T, étudiante, responsable de bio-boujeck).

L'entreprise bio-boujeck a bien des projets, mais les moyens font défaut. Néanmoins, elle participe au développement de l'esprit entrepreneurial des étudiants et à la capitalisation de compétences. L'entreprise adopte une approche proactive en intégrant des stagiaires pour les aider à s'insérer sur le marché du travail, tout en répondant à ses propres besoins en main-d'œuvre. Cette entreprise peut aussi, de ce fait, être considérée comme un acteur clé dans la formation à l'entrepreneuriat.

Par ailleurs, à partir de cette analyse entre organisation et environnement, ne tenterons-nous pas de considérer l'incubateur, à l'image du club, comme un acteur relais par rapport à la DCIMP ? Cela parce que cette dernière s'appuie sur l'incubateur pour accomplir « pleinement » son objectif sur le volet de l'insertion des étudiants ainsi que sur la coopération avec le monde professionnel. Sans doute la tentation est grande. Mais pour nous, par rapport à la DCIMP, il est plus juste de considérer l'incubateur comme un « service spécialisé » et de là, voir en lui un acteur clé de l'enseignement entrepreneurial – ou même se laisser tenter de le considérer comme l'acteur central du fait de sa grande sphère d'intervention. Comme on le verra dans le chapitre

suisant, hormis le club, on peut considérer les « mentors » comme des acteurs relais de l'incubateur, bien étant une stratégie pour transcender la réalité d'un enseignement théorique.

Synthèse d'analyse de chapitre :

L'analyse des acteurs impliqués dans l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ montre l'engagement de l'institution envers l'insertion des étudiants, démontrant qu'elle ne se limite plus à l'enseignement et à la recherche. L'enseignement entrepreneurial est bien institutionnalisé, soutenu par un vice-rectorat dédié à la recherche et à la coopération, par un incubateur qui accompagne les étudiants et les membres de la communauté dans leurs projets de création d'entreprises, ainsi que par des modules en entrepreneuriat dans certains départements d'enseignement. L'incubateur collabore avec d'autres structures, comme le centre d'employabilité et le club entrepreneuriat, tout en bénéficiant du soutien financier de partenaires pour renforcer l'écosystème entrepreneurial. Il joue un rôle crucial dans l'enseignement entrepreneurial. Dans ce domaine, ceux qui travaillent à l'incubateur détiennent des zones d'incertitudes, ce qui leur permet d'intervenir au niveau des autres structures offrant des formations en entrepreneuriat. En dehors des acteurs identifiés, il y a les partenaires des organisations non gouvernementales qui appuient l'acte entrepreneurial. Par exemple, le centre d'employabilité travaille avec l'AUF et l'USAID, tout comme l'incubateur est en partenariat avec la GIZ, tout comme aussi le département de physique, dans le cadre du MIER, collabore avec le PESEREE, un programme de la GIZ.

En reprenant le modèle de Kirby et *al.* (2011), présenté par Aatif et Malainine (2022), nous voyons alors que les facteurs formels tels que l'instauration des cours en entrepreneuriat et à la création d'entreprise, la mise en place des mesures incitatives au développement des start-up, les incubateurs sont bien pris en compte dans la mise en œuvre de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ. Les acteurs de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ font face à des défis significatifs, notamment un manque de financement. Or, malgré les bonnes intentions, le succès des initiatives dépend des moyens humains et matériels, financiers mobilisés pour atteindre leurs objectifs (Crozier et Friedberg, 1977 : 17-18). En fin de compte, c'est cette médiation dont parlent ces auteurs qui est source de réussite. Sauf que dans cette institut, cette médiation pose problème. En effet, l'action collective n'est pas visible même à la loupe. Le manque de synergie entre les acteurs limite leur démarche, comme nous le verrons dans le dernier chapitre de cette partie.

Cette analyse des acteurs impliqués dans l'entrepreneuriat à l'UASZ remet en question les conclusions de Dia (2011), qui affirment que l'université sénégalaise investit peu dans l'entrepreneuriat et manque d'une culture entrepreneuriale. À l'heure actuelle, presque toutes les universités publiques du pays ont un incubateur et d'autres structures dédiées à l'entrepreneuriat, avec des départements jouant un rôle clé, comme à l'UASZ. Cependant, il est important de noter que tous les départements n'offrent pas de cours en entrepreneuriat et certains, tels que l'UFR de LASHU et les filières de santé, présentent un « désert » en matière d'enseignement entrepreneurial. Les départements où l'entrepreneuriat est enseigné, les approches sont théoriques.

Tableau 6 : Description détaillée des acteurs

ACTEURS	SAC	Caractéristiques	Atouts	Handicap
DCIMP		Organe de gouvernance, Sous organe, Vice rectorat	Favoriser et faciliter l'insertion et la relation avec le monde professionnel	
Incubateur		Structure entrepreneuriale	Accompagner les étudiants dans la création de leur entreprise, Favoriser l'esprit entrepreneurial des étudiants	L'enclavement de la structure Le problème financier Formation théorique
CEF		Structure d'employabilité, Entrepreneuriat	Former les étudiants à l'entrepreneuriat Aider les étudiants dans leur insertion	Manque de synergie entre le centre et les autres acteurs
Les départements		Organes d'enseignement	Initier les étudiants à l'entrepreneuriat Favoriser l'esprit entrepreneurial	Enseignement théorique, absence de mécanismes d'application
Bio-boujeck		Entreprise créé par des étudiants	Encourager l'entrepreneuriat des étudiants Un modèle Participe à la formation des étudiants	Moyen financier
Étudiants		Des apprenants de l'enseignement supérieur	Préparation à la vie professionnelle	Moyen financier, Manque de temps

Club entrepreneuriat des étudiants	Structure entrepreneuriale	Relais pour l'incubateur Participe au développement de l'esprit entrepreneurial des étudiants	Moyen financier, Bureau inactif, Problème d'organisation interne
Les partenaires	Organisations non gouvernementale	Appuis financières et techniques	Orientation du financement

Chapitre 4 : L'entrepreneuriat à l'UASZ : un enseignement théorique à faible volume horaire

Il est question dans ce chapitre de la nature de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Comme nous l'avons documenté plus haut, les chercheurs se sont très vite intéressés à la question de comment enseigner l'entrepreneuriat dans les universités. En effet, dans les représentations, l'entrepreneuriat ne doit pas être enseigné comme les autres disciplines. Il est appelé à cultiver l'esprit entrepreneurial et l'esprit d'entreprise des étudiants et à être plus pratique que théorique. Or, à l'UASZ, l'étude montre que cet enseignement est plus théorique que pratique.

4.1. L'entrepreneuriat à l'UASZ : une formation théorique

À l'UASZ, l'enseignement de l'entrepreneuriat reste prisonnier de la théorie, comme l'illustre l'analyse des concordances présentées comme suit :

Tableau 7 : Analyse de concordance du mot « théorique »

< gauche	Pôle	droit >
lus débord parce que parfois on est trop	théorique	. alors ça c'est un aspect . l'autre aspect
s remplacer l'expérience . une formation	théorique	et même une formation pratique s'il il n'y
ités se basent très souvent sur l'aspect	théorique	. il y'a pas de stages . (...) . il y'a
cours entrepreneurial c'est pas un cours	théorique	en classe selon moi . on les fait faire
epreneuriat devient encore beaucoup plus	théorique	que les cours . parce que si tu prends par
jours t'accompagner dans la connaissance	théorique	de ces choses - là . donc à la limite je
uriat mais encore dans l'entrepreneuriat	théorique	. même biobudjeck dont on parle là , parce
ancés vers cette connaissance des choses	théorique	avec des courbes qu'ils tracent comme ça
le fait que l'entrepreneuriat soit trop	théorique	. ¶ \$ le biobudjeck c'est eux qui avaient
ise . ¶ \$ oui l'entrepreneuriat elle est	théorique	pour le moment . néanmoins au niveau de
faisant , c'est vraiment un enseignement	théorique	qu'on les dispenses et derrière c'est à
n reste à désirer elle est beaucoup plus	théorique	que pratique . on doit accompagner les gens
la pratique . l'université est purement	théorique	c'est d'ailleurs pourquoi on a inséré ce
boutissement . l'examen disons que c'est	théorique	. mais nous avons un module où nous avons
c'est que les cours sont à 99 pour cent	théorique	que pratique . sinon comme il vient de le
théorie et la pratique . l'examen était	théorique	mais le contrôle contenu était pratique
es faire parce que l'université est trop	théorique	on ne fait pas de pratique . l'entrepreneuriat
sur cela . ¶ \$ les cours c'étaient plus	théorique	par contre il y'avait juste un aspect c'était
que l'évaluation c'était juste la partie	théorique	en fait parce qu'il y'avait des formules
plus . parce que en classe souvent c'est	théorique	. il y'a pas de suivi c'est juste des calculs
e . ¶ \$ l'enseignement est 100 pour cent	théorique	et on nous évalue en se basant sur la partie
n nous évalue en se basant sur la partie	théorique	du cours . mais en master il y'a un peu
focalise un peu sur la généralité ou la	théorique	en quelque sorte . alors qu'avec l'avancement

Ce qui est attendu de cet enseignement, c'est de pousser les étudiants à concrétiser et à cultiver l'esprit d'entrepreneuriat. Or, à l'UASZ, on ne va pas jusqu'à pousser les étudiants à passer à l'acte, même si ce n'est pas l'unique objectif de cet enseignement. En effet, il n'y a pas de mécanismes qui permettraient aux étudiants d'appliquer. Ce que soutient B. D. pour qui :

« Là où ça blesse un peu parfois, les gens subissent, suivent les cours d'entrepreneuriat, mais il n'y a pratiquement pas de mécanisme qui leur permette de pouvoir appliquer. C'est là où est le bât qui blesse. On enseigne le cours, mais il n'y a pas de mécanisme pour permettre à l'étudiant de pouvoir appliquer. Finalement, les gens apprennent les cours juste comme ça, mais ils n'ont pas les mécanismes nécessaires

pour pouvoir appliquer l'entrepreneuriat. Les cours sont théoriques, c'est ça. Il y a des étudiants qui entreprennent, mais c'est par circonstance. » (E12-B.D., étudiant, membre du club d'entrepreneuriat).

Il est frappant de constater que, malgré les cours d'entrepreneuriat, les étudiants ne bénéficient pas de mécanismes concrets pour mettre en pratique leurs connaissances, ce qui limite leur capacité à entreprendre efficacement. Ainsi, même si certains parviennent à se lancer dans des projets, cela s'apparente souvent à une réponse circonstancielle plutôt qu'à une véritable application des compétences acquises, soulignant l'absence d'un cadre structuré pour favoriser l'entrepreneuriat à l'UASZ. L'université est plus dans l'accompagnement théorique. L'incubateur n'est pas épargné de cet enseignement théorique selon V. M. Pour lui :

« ...si tu prends, par exemple, l'incubateur ; comment il fonctionne ? C'est former les gens sur comment faire un business plan, comment faire un BMC et après concours sur concours. (...). Même si tu gagnes et que tu es sélectionné, par exemple, qu'est-ce qu'ils font ? C'est toujours t'accompagner dans la connaissance théorique. Donc, à la limite, je me dis que ça ne permet franchement pas aux gens d'entreprendre. C'est-à-dire qu'on sort d'une chose, dire qu'il y a trop de théorie, on s'oriente dans l'entrepreneuriat, mais encore dans l'entrepreneuriat théorique. Le même bio-boudjeck dont on parle, parce que le projet était très bien important, mais maintenant ils sont plus avancés vers cette connaissance des choses théoriques avec des courbes qu'ils tracent, mais ces courbes-là avec la réalité sont différentes. Maintenant, à certains moments, ils se sont rendus compte que le village où ils devaient se tenir n'avait même pas de courant et que les machines qui étaient achetées devaient être alimentées par le courant. (...). Moi, le seul reproche que je fais, c'est ça, c'est-à-dire le fait que l'entrepreneuriat soit trop théorique. » (E5 – V. M., étudiant).

Cet état de fait pousse certains à ne faire aucune différence entre l'incubateur et les départements. Pour eux, l'incubateur ne fait pas plus que les départements. Il est au même titre que ces derniers parce qu'il est dans la théorie. Les propos de S.S peuvent être pris comme illustration :

« Je vois aussi que ces incubateurs ont des séries de formations en entrepreneuriat, mais il n'y a pas de pratique. De toute façon, c'est

pareil qu'ici (les départements). Parce qu'il n'y a pas de terrain d'application, dire que voilà ce qu'il faut faire. On donne des théories, on projette des PowerPoint, on explique : si vous devez entreprendre, voilà ce qu'il vous faut ; si vous devez chercher de l'argent, le financement, voilà par où il faut passer, voilà ce qu'il faut monter comme dossier. Je pense que c'est tout ce qu'on donne à l'incubateur.

» (E6 – S.S., enseignant-chercheur).

L'absence d'un terrain d'application et de cas concrets à travailler limitent la capacité des étudiants à internaliser ces connaissances et à développer des compétences pratiques, essentielles pour réussir en tant qu'entrepreneurs. Il est crucial d'intégrer des expériences pratiques dans ces programmes de formation. Cependant, même s'il est vrai que l'incubateur comme les départements sont dans la théorie, l'approche de l'incubateur dépasse de loin celle adoptée dans les départements. Les modules d'entrepreneuriat dans les départements non seulement sont axés sur la théorie, mais sont aussi condensés de telle sorte que l'étudiant parvient mal à saisir le contenu. C'est ce qu'explique S.M.C pour qui :

« Les modules qui sont enseignés ici [département], comme je disais, ce sont des modules un peu théoriques. Même si on fait la conception d'un projet, un projet mis en place par l'étudiant, et que le professeur essaye aussi de le coacher à propos de cela, ça se limite toujours à la théorie. Or, pour les modules qui sont dispensés au niveau de l'incubateur ou bien par les autres partenaires, il y a la prise de conscience et la manière dont les cours sont dispensés est plus simplifiée et nous oriente aussi pour la recherche de financement. »

(E13- S.M.C., étudiant, vice-président du club entrepreneuriat).

Les modules dispensés par l'incubateur, le CEF et les cabinets de formations offrent une approche plus accessible et orientée vers la recherche de financement, ce qui favorise une meilleure prise de conscience des enjeux entrepreneuriaux. Cependant, de manière générale, on est en face d'un « entrepreneuriat théorique » à l'UASZ. Ceci s'explique par le manque de moyens soulevé précédemment. L'incubateur, comme stratégie pour ajouter une dose de pratique, adopte le système des mentors. Ce qu'explique I.S en ces termes :

« Alors, nous, ce que nous développons comme stratégies, parce qu'on n'a pas les moyens pour faire ça (accompagner à la pratique), on n'a pas un poulailler ; si on avait un poulailler, par exemple, des équipements qui sont là, ces équipements auraient pu, avec des experts

sur ces questions-là, servir de vraie incubation. Alors bon, ce n'est pas possible, parce qu'en réalité, on ne peut pas avoir un incubateur à l'université qui fonctionne à cent pour cent, parce qu'il faudrait donc à chaque projet avoir un cadre de concrétisation de ce projet. Ce n'est pas possible pour l'incubateur universitaire. Mais nous, ce qu'on fait pour contourner cela, c'est d'avoir des mentors » (E1-I.S., enseignant-chercheur, coordinateur de l'incubateur Innov'Zig de l'UASZ).

L'incubateur place les porteurs de projet chez des mentors suivant leurs projets. Mais à ce niveau encore, l'incubateur fait face à deux obstacles : le problème de trouver un mentor et le fait que les étudiants ne veulent pas travailler sans être rémunérés. En effet, l'environnement n'est pas aussi dynamique pour permettre de trouver des mentors qui sont aussi disposés à coacher les étudiants. Il faut dire alors, bien que l'UASZ accorde une importance à l'entrepreneuriat, à travers l'incubateur et les cours d'entrepreneuriat dans les départements, l'enseignement reste théorique. En plus, la question de comment enseigner l'entrepreneuriat ne s'est pas réellement posée à l'UASZ. La méthode principale dans cette université, c'est la pédagogie par projet.

4.2. La pédagogie par projet comme méthodes principale à l'UASZ

Si à Lorraine les méthodes adoptées pour enseigner l'entrepreneuriat ont très tôt fait l'objet de réflexions qui ont conduit à la mise en place de méthodes (la méthode IDÉO©, les business units et les méthodes de cas) pour enseigner l'entrepreneuriat, à l'UASZ, il y a une timidité. La question de comment enseigner l'entrepreneuriat ne s'est réellement pas posée. Ce qui explique l'absence de modèle de méthode d'enseignement entrepreneurial. Au niveau des structures à connotation entrepreneuriale (incubateur, CEF), c'est à l'ancienne : projection, explication orale et une application sommaire. Au niveau des départements, c'est le business plan, le business model canvas, la carte d'empathie (ces trois méthodes sont appliquées surtout dans les départements de sociologie et d'agroforesterie). La pédagogie par projet se trouve être la méthode principale dans les autres départements. Ce qu'illustrent les extraits suivants :

« Je peux demander aux étudiants de partir d'une idée de base et d'essayer de monter un projet. Je fais la première partie et je donne des questions. C'est comme des simulations pour voir si, une fois dehors, ils peuvent concrétiser ce qu'ils ont eu comme théorie. » (E6 – S.S., enseignant-chercheur).

« Le professeur donne le cours magistral sur comment créer une entreprise avec de la pratique parfois même, maintenant, chaque étudiant choisit son propre projet et, à travers ce projet, une application du cours. Par exemple, si c'est un cours de conduite de projet, il va vous demander de mener tel processus. » (E5 – V. M., étudiant).

« Parfois, on nous demande de mettre en place un projet pour étudier la faisabilité du projet. Comme je te l'ai dit tout à l'heure, il y a des calculs à faire. À partir des calculs, tu pourras savoir si ça vaut la peine d'investir dans ce projet ou pas. Il y a des simulations. Parfois, on utilise Excel, et avec les calculs, on pourra savoir si on va gagner dans ce projet ou pas. » (E9 – D.J.D., étudiant).

« L'enseignement est cent pour cent théorique et on nous évalue en se basant sur la partie théorique du cours. Mais en master, il y a un peu de changement. Par exemple, nous, on demande d'écrire un projet, et l'évaluation, ça ne sera pas sur table. On nous demande de présenter un projet bien établi en faisant toutes les études et de faire comme si on allait nous financer. » (E7 – M. ND, étudiant).

La pédagogie par projet met l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage en stimulant la confiance en soi, la motivation, l'engagement, le travail d'équipe, le leadership, la communication, la gestion des conflits, etc., en réalisant des projets (Moumni et al., 2021). Le projet permet de confronter l'étudiant aux réalités complexes et à la vie de l'entreprise. C'est sans doute la raison pour laquelle nos interviewés le comparent, voire le confondent avec la simulation. En effet, cette dernière permet à l'étudiant de développer des comportements entrepreneuriaux en faisant appel à une certaine créativité de l'étudiant (Carrier, 2009). Pour cette méthode, les étudiants élaborent des stratégies et prennent un certain nombre de décisions pour assurer le succès d'une petite entreprise. Ici, l'entreprise existe déjà, mais virtuellement, et l'étudiant est appelé à la gérer. Ce cas concerne la simulation de gestion, mais il y a plusieurs types de simulations (Carrier, 2009). Il faut cependant faire la différence entre la simulation (de gestion par exemple) et la pédagogie par projet, bien qu'elles appartiennent toutes à la famille des pédagogies actives privilégiant l'action. Cependant, ce qui est recherché par la pédagogie par projet est le processus et non les résultats. Alors, pour les simulations, surtout celle de la gestion, les résultats sont recherchés, puisque les étudiants seront appelés à prendre des décisions, à les évaluer, bref, à entretenir une entreprise. En s'appuyant sur des recherches précédentes, Aloulou et Fayolle soutiennent que « *le cas de la pédagogie par projet semble être*

aujourd'hui une des meilleures pratiques d'enseignement, car elle rompt avec les approches plus traditionnelles dans la mesure où elle permet le passage d'une logique de recherche de la "bonne réponse" à une logique de la "découverte" » (Aloulou et Fayolle, 2007:228). L'enseignant essaye alors de montrer le chemin à l'étudiant et l'incite, d'une manière, à entreprendre. Il devient pédagogue, conseiller et coach. Si même cette méthode est approuvée, son utilisation à l'UASZ doit se parfaire. Il convient encore plus d'expliquer son importance, son but aux étudiants et de ne pas s'attarder aux résultats. En effet, comme on le verra, les étudiants s'intéressent peu à ce qu'ils auront à développer en eux à travers cette approche que le résultat final : la satisfaction du professeur, la note.

Les méthodes à l'UASZ sont très réduites. Pourtant une panoplie de méthodes pouvait bien être utilisée pour susciter l'esprit entrepreneurial des étudiants (Fayolle et Sédicourt, 2005 ; Aloulou et Fayolle, 2007 ; Carrier, 2009 ; Dia, 2011 ; Moumni et al., 2021). À titre d'exemple, nous pouvons citer l'usage des vidéos, l'utilisation des récits de vie, les visites d'entreprise, l'implication des professionnels, la publication de parcours des jeunes entrepreneurs comme modèle de réussite, les méthodes de cas, l'apprentissage par problème, la pédagogie par projet, la simulation de gestion, l'élaboration de business plans et business model, etc. Ces modèles peuvent bousculer les jeunes apprenants et leur donner le courage de prendre des risques. C'est ce qu'explique B.T. en ces termes :

« Par rapport aux risques, ce serait peut-être faire venir des modèles. Je pense qu'il n'y a pas mieux que l'instruction de la formation, par exemple. Je m'explique. On a des gens qui sont partis de rien que l'on connaît, que l'on entend parler. Ils se sont fait tout seuls. Ces modèles, on les invite. On invite un certain monsieur MBOUP, on invite un certain monsieur de la SEDIMA et qu'ils nous parlent, ou même qu'on les étudie en classe. Je pense que beaucoup en sortiraient revigorés, ragailardis, très outillés pour affronter, pour se dire que rien n'est impossible. » (E3-B. T, enseignant-chercheur).

L'idée d'inviter des modèles comme monsieur MBOUP ou des personnalités de la SEDIMA permet aux apprenants de voir concrètement que la persévérance et la détermination peuvent transcender les obstacles, renforçant ainsi leur motivation. Elle inspire en mettant en avant des parcours de réussite issus de conditions modestes. En intégrant ces histoires dans le cadre éducatif, les étudiants sont non seulement inspirés, mais aussi mieux outillés pour affronter les défis avec confiance et résilience. Même s'il est vrai que les professionnels sont de plus en plus impliqués dans la formation universitaire, cela ne concerne pas encore l'entrepreneuriat. En

d'autres termes, ceux qui enseignent l'entrepreneuriat à l'UASZ sont actuellement tous des universitaires, ce qui n'est pas en soi un aspect négatif, comme l'a exprimé B.D.

« Les deux valent. Parce qu'on peut être entrepreneur sans pour autant pouvoir transmettre cette connaissance. On peut aussi manquer de technique pour transmettre ces compétences. Et l'entrepreneur peut aussi, à chaque fois, vouloir faire ses affaires, parler de lui, parler de son entreprise. Un professeur peut ne pas être un entrepreneur, mais il peut avoir les outils nécessaires pour former des entrepreneurs, comme le contraire peut aussi être envisagé. » (E12-B.D., étudiant, membre du club d'entrepreneuriat).

On peut dire alors que seule l'approche de l'enseignant doit être mise en avant et non son statut professionnel. C'est la pédagogie de l'enseignant qui compte et c'est à travers elle que l'étudiant trouvera goût à entreprendre ou pas. L'opposition entre l'entrepreneur et le professeur met en lumière la distinction entre expertise pratique et pédagogie. Alors que l'entrepreneur peut manquer de méthodologie pour transmettre ses compétences, le professeur, même sans expérience entrepreneuriale, peut posséder les outils pédagogiques nécessaires pour former efficacement des entrepreneurs. Par exemple, D.J.D a été bien séduit par la pédagogie de son professeur. Il explique :

« Lorsque je suis arrivé à l'université en licence 1, licence 2, nous avons un professeur qui, quand il faisait un de ses discours, te donnait envie d'entreprendre parce qu'il savait utiliser les mots et les termes ». (E9- D.J.D, étudiant).

Cependant, les auteurs s'accordent sur le fait que des professionnels, c'est-à-dire des entrepreneurs, en tant qu'enseignants, produiraient de meilleurs résultats. Ils joueraient à la fois le rôle d'enseignants et de modèles, contribuant ainsi à démystifier certaines conceptions erronées de l'entrepreneuriat, telles que l'idée que l'on naît entrepreneur ou que l'entrepreneuriat est inaccessible. C'est dans ce sens que, selon B.T. :

« Il faut que l'on fasse intervenir davantage de professionnelle, des personnes dont c'est le travail au quotidien dans les entreprises ». (E3- B. T, enseignant-chercheur).

Aujourd'hui, on peut observer un changement de procédé dans la formation universitaire, avec un mimétisme entre les dispositifs pédagogiques et les modes d'organisations du travail dans les entreprises et la société (Lemaitre, 2018). Cette réalité touche également l'UASZ et se

manifeste par l'intervention des professionnels, bien que de manière limitée, la construction des maquettes, qui se professionnalisent de plus en plus, et la place accordée à l'entrepreneuriat dans les curriculum, etc. Cependant, le volume horaire consacré à l'entrepreneuriat pousse certains à affirmer que l'enseignement de l'entrepreneuriat n'est qu'un masque.

4.3. Faible volume horaire et « discontinuité » de l'enseignement entrepreneurial dans les départements

Deux inquiétudes, hormis l'enseignement théorique, sont soulevées par nos enquêtés : le quantum horaire limité et la discontinuité de l'enseignement. En effet, l'entrepreneuriat est un processus long et ne saurait donc produire des fruits que dans un cadre d'enseignement pratique, avec un certain temps et un suivi. Il se trouve que ces trois conditions ne sont pas réunies au niveau des départements offrant des cours en entrepreneuriat à l'UASZ. C'est pourquoi il est légitime de poser la question de l'efficacité des modules. Ainsi A.F. soutient :

« ... moi, de manière générale, je dirais que je ne vois pas l'efficacité même des cours d'entrepreneuriat qu'on nous dispense ici, à l'université. » Pourquoi je dis cela. Parce que si vous voyez bien, déjà les quantums horaires qu'on accorde à ces cours sont très limités et ça ne permet pas aux étudiants de bien réfléchir, puisque l'entrepreneuriat, c'est un processus très long, de la phase d'idée jusqu'à la phase de concrétisation, la mise en œuvre, etc. Donc, c'est un processus très long. Je trouve insuffisant le quantum horaire. Par exemple, chez nous, le cours qu'on avait fait, donc je pense que c'est l'initiation à la gestion de projet, des cours de 24 h, 48 h. À ce niveau, ça va être très difficile d'élaborer un projet. » (E14-A. F., étudiant, Fg).

A.F. remet en question l'efficacité des cours d'entrepreneuriat dispensés à l'université en raison du faible quantum horaire accordé à ces modules, ce qui, selon lui, limite la capacité des étudiants à réfléchir de manière approfondie sur un processus aussi complexe que l'entrepreneuriat. Il souligne que l'initiation à la gestion de projet, avec des cours de seulement 24 à 48 heures, rend difficile l'élaboration et la concrétisation de projets viables, mettant en évidence un besoin urgent de réévaluation des programmes pour mieux soutenir les aspirations entrepreneuriales des étudiants.

L'analyse des concordances illustre bien ce fait. Présentée ci-dessous, elle montre les parties de textes dans lesquelles le mot quantum horaire est utilisé. Elle se présente comme suit :

Tableau 8 : Analyse de concordance (avec partition) du mot "horaires"

< gauche	Pôle	droit >
-- Partie : abdoulaye-cissé, nombre de contextes : 1 é y'a pas de suivi et aussi les quantums	horaires	ne sont pas suffisant , parce que ici ,
-- Partie : abdoulaye-fall, nombre de contextes : 1 que si vous voyez bien déjà les quantums	horaires	qu'on accorde à ces cours sont très limités
-- Partie : mariama-ba, nombre de contextes : 1 y'a cette insuffisance liée aux quantums	horaires	mais il y'a aussi cette efficacité des cours
-- Partie : saly-diop-ndour, nombre de contextes : 1 au - delà de l'insuffisance des quantums	horaires	je vais m'accentuer sur ce volet parce que

Comme le montre le tableau 3, les cours sont généralement des cours de 24 heures. Il y a même des cours de 10 heures comme en agroforesterie. Etablir un projet en 24 heures à côté d'autres cours peut bien susciter des interrogations. Cependant, le problème se situe plus au niveau du suivi comme le souligne S.D.N :

« Au-delà de l'insuffisance des quantums horaires, je vais m'accentuer sur un autre volet parce que je vois que nous, on avait déjà fait le PPP en licence une, maintenant il a fallu attendre jusqu'à la licence trois pour encore réintégrer la question de l'entrepreneuriat au niveau de la maquette. Je pense qu'il fallait suivre les étudiants de la licence une jusqu'au doctorat pour avoir un suivi par rapport aux projets mis en place par les étudiants. » (E15- S.D.N, étudiante, Fg).

La réintroduction de cette thématique en licence 3, après un premier abord en licence 1, crée une discontinuité de l'apprentissage. L'enquêtée plaide pour un suivi continu des étudiants de la licence jusqu'au doctorat, afin de garantir un accompagnement cohérent et soutenu pour les projets entrepris, ce qui pourrait renforcer leur compétence et leur confiance en matière d'entrepreneuriat. Ce suivi fait défaut dans tous les départements, à l'exception de celui de MIO. Dans ce département, les étudiants sont initiés à l'entrepreneuriat de la licence 1 à la licence 3, et même au niveau du master, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 9 : Répartition des modules d'entrepreneuriat en MIO

MIO	Entrepreneuriat et Auto emploi	Licence 1	CM24h/TD24h
	Conception de projet	Licence 2, S1	CM20h/TD16h
	Conduite de projet	Licence 2, S2	CM10h/TD14h
	Suivi-évaluation des projets	Licence 3	CM14h/TD10h
	Création et reprise d'entreprise	Master / Spécialité : Management de Système d'Information Automatisé M2	CM15h/TD15h
	E-Business		CM10h/TD20h

Bien qu'il y ait des modules en entrepreneuriat de la licence au master dans ce département, les étudiants ne se sentent pas compétents dans ce domaine. En effet, à chaque module, l'étudiant est amené à produire un nouveau projet, même si tous les modules se complètent. On aurait pu suivre le même projet de la licence 1 à la licence 3, comme le montrent les extraits d'entretiens suivants :

« Pour moi, si on voulait vraiment qu'on maîtrise ça, ce projet qu'on avait écrit en licence 1 et qu'on a remis au professeur, il devait le corriger, et au fur et à mesure qu'on fait les cours là, chacun prend son projet comme ça ; à la fin du cycle, à la sortie, chacun pourra exploiter son projet. Mais lui, il garde les projets. » (E16 – M.S., étudiant).

« Si les projets sur lesquels nous avons travaillé depuis la licence une si nous pouvions continuer avec ça jusqu'à la fin du cursus, ça pourrait nous permettre, une fois sortie, qu'on soit sûre de dire que je peux déjà conduire un projet, puisque de la licence une jusqu'à la licence trois j'ai pu manager mon projet. Donc, en dehors de ce projet, je pourrais manager un autre projet. » (E18 – J. D. B., étudiant).

Nos interlocuteurs soulignent l'importance d'un suivi continu des projets entrepris dès la licence 1, arguant que la correction et le développement progressif de ces projets permettraient aux étudiants de maîtriser leurs compétences entrepreneuriales. Ils insistent sur le fait qu'un tel accompagnement garantirait une meilleure préparation à la gestion de projet, en renforçant leur confiance et leur aptitude à mener à bien des initiatives concrètes. Le maintien d'un projet unique tout au long de leur parcours académique favoriserait une expérience d'apprentissage

plus intégrée et significative, tout en évitant la perte de travail effectué dans les premières années. Cette discontinuité, que ce soit des cours à travers les niveaux ou à travers la méthodologie, n'est pas mauvaise en soi, mais introduire l'entrepreneuriat dès la première année et le suivre jusqu'à la licence 3 est la méthode la plus aboutie. Cela permettra à l'étudiant, après la licence, d'avoir un projet en main et donc de choisir entre master et emploi. B.T l'exprime clairement :

« Pourquoi pas dès la première année obliger, à travers le PPP, les étudiants à avoir un projet. (...). Que chaque étudiant ait une idée de projet. Qu'elle soit travaillée. Qu'à chaque niveau de chaque semestre, il y ait une matière destinée à réfléchir sur le projet jusqu'à sa mise en œuvre, qui peut être en licence trois. Au lieu que la gestion de projet arrive en L3, qu'elle soit positionnée par exemple en L2, pour qu'en L3 on passe à l'autre phase, c'est-à-dire le financement de ce projet-là, la concrétisation de ce projet. (...). Si l'étudiant veut continuer en master, tant mieux, mais s'il veut s'arrêter en licence, au moins qu'il sorte avec un projet prêt à être concrétisé avec tous ces canaux de financement. C'est-à-dire que cet étudiant ne sort pas désœuvré, démuni et perdu dans ce monde du travail et de l'emploi, mais avec un projet en main. Seront même peut-être très peu à vouloir continuer le master parce que l'idée aura atteint une idée de maturation assez avancée pour la jeter à la poubelle. Tout ceci peut entrer dans ce concept formation-emploi puisqu'on est dans l'entrepreneuriat. Donc, dès la première année, l'étudiant doit être encadré dans l'entrepreneuriat : semestre 3, semestre 4, semestre 5, semestre 6. Cela à côté des autres enseignements. Que le projet d'entrepreneuriat de l'étudiant soit comme une fleur qu'on sème en première année et qui va éclore en troisième année. » (E3 - B. T, enseignant-chercheur).

B.T. propose d'intégrer l'entrepreneuriat dès le début des études universitaires. Une autre approche est aussi tenue par des auteurs consistant à enseigner l'entrepreneuriat au niveau le plus bas du système éducatif (Sédicourt et Verstraete, 2000 ; Fayolle et Séricourt, 2005 ; Nadji, 2011). Ceux qui s'inscrivent dans cette approche soutiennent que « *l'esprit entrepreneurial commence par un changement des attitudes culturelles. Cela signifie qu'il doit être développé et diffusé le plus tôt possible pour avoir de l'impact* » (Nadji, 2011:96). Il doit être pris comme un processus continu entrepris tout au long du parcours scolaire. C'est dans ce sens que Granger « *a préconisé*

de le diffuser tôt, dès la maternité, puis le relais doit être donné à l'enseignement secondaire puis supérieur ». (cité par Nadji, 2011:96). En effet,

« Si l'enfant grandit avec cet esprit entrepreneurial, c'est mieux que si cet enseignement est inséré après le baccalauréat. » Le mieux, c'est d'insérer ça au niveau du moyen ou du secondaire. Si, par exemple, l'élève commence à avoir cet esprit avant d'avoir son baccalauréat, il pourra même développer des activités à côté. À un moment donné, il ne va plus sentir la nécessité d'aller à l'université. Je pense que la meilleure chose à faire, c'est d'insérer ça au niveau du cycle moyen ou bien du cycle secondaire. Mais la majeure partie a déjà franchi ces étapes-là, donc l'entrepreneuriat peut être inséré dans l'enseignement supérieur pour donner aux étudiants qui ont déjà eu leur baccalauréat la possibilité de bénéficier de cet enseignement. » (E17 – A. S.W., étudiant).

Non seulement l'entrepreneuriat doit être enseigné de manière continue, mais aussi les projets des étudiants doivent être protégés pour qu'à leur sortie, ils puissent les réaliser. Ce qui ne semble pas être le cas.

4.4. Vulnérabilité des projets des étudiants

L'enquête révèle que de nombreux étudiants voient leurs idées de projets réalisées par d'autres personnes. S'agit-il d'idées universelles ou de vol ? On ne saurait prononcer. Toutefois, les projets des étudiants ne sont pas protégés et sont donc vulnérables. Par exemple, M. B. explique :

« Si on prend l'exemple de notre projet, nous avons choisi de construire une crèche. Actuellement, il y a un projet qui est en cours pour la construction d'une crèche. On ne sait pas réellement si c'est notre projet ou pas. (...). Je ne sais pas si réellement c'est notre projet qui est volé, mais il y a un projet de ce genre qui est en cours. (...). Un autre projet qui, après nous avoir exposé le problème de finances, est aussi exploité. Pour le projet de la crèche, je ne peux pas dire que c'est notre projet qui est exploité, mais pour le dernier projet qu'on a soumis au responsable de l'incubateur et qui est aujourd'hui exploité, je peux dire que c'est notre projet qui est volé. Celui qui a pris le projet nous a clairement dit que c'est parce que nous n'avons pas d'argent pour le réaliser que c'est pourquoi il a pris ce projet. Actuellement, on est obligé

de déplacer ce projet et de l'amener au Sine Saloum à MBADAHOUNE pour le réaliser. » (E19-M.B., étudiante, Fg).

En effet, on note un déséquilibre de pouvoir entre les étudiants et les enseignants, conformément à la théorie de Crozier et Friedberg sur les relations de pouvoir en milieu institutionnel. L'universitaire qui a approprié le projet de M.B exerce son pouvoir en raison de son statut et de sa position économique, lui conférant un contrôle sur les ressources. Bien que ses actions ne s'inscrivent pas directement dans les quatre sources de pouvoir identifiées par Crozier et Friedberg, elles peuvent être associées à la maîtrise des relations et à la possession de ressources. Ce phénomène souligne l'urgence d'une réflexion éthique et d'une protection des droits des étudiants pour préserver leur confiance et leur motivation à entreprendre. Cependant, il est important de noter que les étudiants expriment des préoccupations concernant le fait que leurs projets ne leur sont pas restitués. En effet, après avoir corrigé et attribué une note, l'enseignant ne remet pas le document à l'étudiant. Quelques mois, voire des années plus tard, l'étudiant peut découvrir que son projet se retrouve entre les mains d'un entrepreneur. Cette situation amène les étudiants à soupçonner les enseignants et à les percevoir comme des intermédiaires dans l'appropriation de leurs idées, comme le souligne S. M.

« ... moi, le projet que j'avais écrit, je l'ai vu quelque part. Je t'assure, il n'a rien changé. C'est quelqu'un, le camarade avec qui j'ai travaillé, qui l'a vu ; après, il l'a capturé pour me l'envoyer ensuite. Maintenant, je ne sais pas qui, mais on est en train de l'exploiter. Il [l'enseignant] profite de nous, plus d'une vingtaine de projets chaque année en fin de licence. Le PPP, chaque année, plus d'une vingtaine de projets, on dépose ça à l'UFR. Il vient, il récupère ça et il corrige. On fait de bons projets, parce qu'à chaque fois tu viens en classe, si tu fais une partie, tu viens en classe, tu es devant, tu exposes, les étudiants posent des questions, s'il y a quelque chose à corriger, il te corrige ; maintenant, la prochaine fois, tu renforces ça, tu écris ton rapport. » (E16 – M.S., étudiant).

Serions-nous au requiem de l'éthique ? Cette dernière « *peut et doit s'analyser ici comme un construit social, comme une invention humaine qui structure le champ d'action de telle façon que, dans la poursuite de leurs intérêts propres, les acteurs ne se ruinent pas mutuellement* ». (Crozier et Friedberg, 1977:19). Ce phénomène, qui illustre la vulnérabilité des projets des étudiants, ne peut être résolu que par une approche éthique et non par des décrets. Car « *l'action et l'intervention de l'homme sur l'homme, c'est-à-dire le pouvoir et sa face « honteuse », la manipulation*

et le chantage, sont consubstantiels à toute entreprise collective, précisément parce qu'il n'y a pas de déterminisme structurel et social, et parce qu'il ne peut jamais y avoir conditionnement total » (Crozier et Friedberg, 1977:32).

Par ailleurs, il est légitime de se demander si ce phénomène ne constitue pas un obstacle à l'enseignement même de l'entrepreneuriat, ou du moins à ses objectifs. Cela ne démotive-t-il pas les étudiants à entreprendre ? Ainsi, la question de l'efficacité et de la portée de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ se pose de nouveau.

Synthèse d'analyse de chapitre :

Ce chapitre soulève plusieurs problématiques liées à l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ. En effet, si bien l'entrepreneuriat est assimilé à la pratique, ici, nous sommes face à un « entrepreneuriat théorique ». Qu'il soit au niveau des départements comme au niveau des structures offrant des formations en entrepreneuriat, l'enseignement entrepreneurial est prisonnier de la théorie, des théories entrepreneuriales. Il n'y a pas, en effet, de prototypes, de mécanismes d'application pouvant capter l'étudiant dans ce domaine. Cela est dû au manque de moyens techniques et économiques. C'est ainsi, pour inoculer une dose de pratique, que l'incubateur, par exemple, adopte le système des tuteurs. L'absence de mécanismes d'application fait que les étudiants ne se sentent pas trop souvent compétents pour se lancer dans le domaine entrepreneurial. Même s'il est vrai qu'on les éduque à la vie de l'entreprise et à tous les processus de création d'entreprise par les projets, qui constituent la méthode principale à l'UASZ, il faut dire que cette méthode n'atteint pas son sommet. La question de comment enseigner l'entrepreneuriat n'a pas fait l'objet d'une vraie réflexion à l'UASZ. Pourtant, c'est une question qui doit traverser les esprits. Elle doit accompagner celle de l'objectif et du contenu. Ces questions ont été bien documentées par les auteurs (Fayolle et Séricourt, 2005 ; Aloulou et Fayolle, 2007 ; Carrier, 2009 ; Dia, 2011 ; Schmitt, 2014).

Une autre problématique concerne le volume horaire faible affecté aux modules entrepreneuriaux dans les départements et la discontinuité tant des modules que de la méthodologie. Il y a en effet, au niveau des départements, au-delà des quantum horaires faibles, une discontinuité des cours, c'est-à-dire des cours d'entrepreneuriat éparpillés au niveau des cycles. Par exemple, un étudiant peut avoir un cours d'entrepreneuriat en licence une (L1) et pour en refaire, il va attendre deux, voire trois ans plus tard. On parle de « discontinuité des modules » suivant les niveaux, qui est différent de la « discontinuité méthodique » qui concerne spécifiquement, en tout cas pour cette étude, le département de MIO. En effet, dans ce

département à chaque niveau (de la L1 à la L3), il y a des modules d'entrepreneuriat complémentaires dans un processus linéaire. Ce qui veut dire qu'en L3, le projet de l'étudiant devrait atteindre un sommet de maturité. Dans ce sens, l'entrepreneuriat est bien pensé. Le seul hic, c'est qu'il n'y a pas de suivi au niveau de la méthodologie. En effet, l'étudiant est appelé, chaque année, à formuler un nouveau projet, au lieu de continuer le même projet, puisque les modules se complètent. Cela pouvait permettre à l'étudiant de sortir avec un projet bien solide prêt à être réalisé. Ce qui ne se fait pas. C'est ainsi que certains étudiants se questionnent sur l'utilité de tous ces projets écrits et déposés. Par ailleurs, on note une vulnérabilité des projets des étudiants. Cette vulnérabilité se manifeste par le fait que les étudiants peuvent retrouver leurs projets entre les mains d'un entrepreneur ou encore se voir piquer sous leur nez leurs projets par leurs enseignants. Ce jeu de pouvoir entre étudiant et enseignant ainsi que toutes les autres problématiques soulevées, même s'il y a des stratégies menées par les structures entrepreneuriales ainsi que les étudiants, dans ce chapitre posent bien et encore la question de l'efficacité de l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ. Finalement, on peut se poser la question : pourquoi les cours d'entrepreneuriat ? Quelle valeur les étudiants accordent à ces cours ?

Chapitre 5 : Participations, Valeurs et Perceptions des étudiants aux formations entrepreneuriales

Comme le souligne Crozier, dans une organisation, en dehors de l'objectif commun (celui de l'organisation), chaque acteur a un objectif qui lui est propre et qui peut être bien différent de celui de l'organisation. À l'UASZ, au niveau des départements, les objectifs des enseignants et des cours diffèrent de ceux des étudiants. De plus, ces départements constituent des obstacles à l'atteinte des objectifs des structures de formation en entrepreneuriat, mais également à ceux des étudiants-entrepreneurs. Ce chapitre documente cet état de fait en examinant la faible participation des étudiants aux formations entrepreneuriales, la perception, la valeur des modules d'entrepreneuriat chez les étudiants, ainsi que la question de l'esprit entrepreneurial et celle du lien entre entrepreneuriat et développement.

5.1. Faible participation des étudiants aux formations entrepreneuriales

Il est remarqué au niveau des structures offrant des formations en entrepreneuriat au sein de l'université, telles que le CEF et l'incubateur, une faible participation des étudiants, ce qui empêche ces structures d'atteindre leurs objectifs. Cela ne veut pas dire nullement que les étudiants ne sont pas intéressés par ces formations. En effet, les étudiants aiment se faire former à l'incubateur comme au CEF, mais il y a un ensemble d'obstacles qui se présente à eux et qui les empêche de suivre ces formations. G.L. explique :

« Je peux le dire ainsi : c'est que les emplois du temps à un certain moment sont un peu surchargés, ce qui fait que les étudiants sont dans les enseignements obligatoires qui prennent pratiquement tout le temps de l'étudiant, ce qui ne lui permet pas de préparer son insertion au moment où il est encore étudiant. Et donc pour ça, il faudrait qu'il ait un emploi du temps qui est quand même assez souple, qui lui permet de pouvoir venir nous voir, faire de la formation, aller à l'incubateur, écrire un projet. (...). Mais si les étudiants sont en foule tout le temps parce qu'il y a des perturbations et que les gens sont bousculés, ça, quand même, c'est un problème majeur qu'on a ici. » (E2- G.L., responsable du centre d'employabilité et directeur de la Bibliothèque universitaire).

La surcharge des emplois du temps, les années qui se chevauchent, limitent la capacité des étudiants à s'engager dans des activités essentielles pour leur insertion professionnelle, telles que la participation à des formations, la visite d'incubateurs ou l'écriture de projets. Ce manque

de flexibilité dans l'organisation des cours constitue un obstacle majeur à leur développement entrepreneurial, ce qui soulève des questions sur l'efficacité de l'enseignement dispensé et sur la nécessité de repenser les structures horaires pour favoriser un apprentissage plus holistique et orienté vers l'action. En effet, malgré des idées de projets présentes, l'engagement entrepreneurial des étudiants est rendu difficile en raison d'un emploi du temps chargé, ce qui limite les opportunités de participation à des formations ou de mener des activités entrepreneuriales, comme en témoigne S.M.C. en ces termes :

« Il y a des idées de projet qui sont là, mais franchement, je n'entreprends pas, pas pour le moment. Avec les cours, ce n'est pas tellement facile, en fait. Il n'y a pas le temps, et parfois même, il y a des formations auxquelles on ne peut pas assister, sauf si c'est le week-end, on a des TD, du coup on ne peut pas s'absenter. En plus, aussi pendant les temps libres [vacances], surtout moi qui suis de Dakar, on rentre passer du temps avec la famille. Pour mon cas, on va dire que c'est une petite contrainte. Du coup, on n'a pas le temps de mettre sur pied les projets. » (E13- S.M.C., étudiant, vice-président du club entrepreneuriat).

Les cours, les heures de cours et les obligations familiales pendant les vacances sont en effet des obstacles à l'entrepreneuriat des étudiants et à leur formation dans ce domaine. Dans ce sens, les idées de L.D convergent avec celles de S.M.C qui soutient que :

« Depuis le début de l'année, j'envisage de faire des formations, mais on n'a pas le temps. On nous dit que la formation est pour trois jours de 08 heures à 12 heures. Déjà, tu as cours de 08 heures à 19 heures. Le problème, c'est quoi : tu ne peux pas laisser les cours ici pour aller suivre une formation qui ne vaudra pas une note sur le relevé de notes. C'est un problème de temps. Vu que les universités sont en retard, les emplois du temps sont un peu chargés. » (E8-L.D, étudiant).

La question de l'entrepreneuriat n'est pas encore bien pensée à l'UASZ. Cela se manifeste par ce manque de synergie entre les départements et les autres structures de formations entrepreneuriales. Cela empêche aussi ces dernières de remplir pleinement leur mission. Il semble ne pas y avoir de construits d'actions collectives qui « assurent la nécessaire coopération entre acteurs sans supprimer leurs libertés, c'est-à-dire leurs possibilités de poursuivre des objectifs contradictoires » (Crozier et Friedberg, 1977:22). Cette absence de synergie pousse les étudiants à faire des choix. Certains, contraints par les modalités académiques (présence obligatoire aux

travaux dirigés), se voient obliger de privilégier l'enseignement au niveau des départements. D'autres, que le choix soit obligatoire ou non, prennent des décisions qui découlent de leurs objectifs et de leurs motivations personnelles. Par exemple, A.E.M s'explique :

« Je pense que c'est un choix. C'est un choix que j'ai fait entre les études et l'entrepreneuriat. (...) l'entrepreneuriat peut être à l'avenir, mais j'aimerais me concentrer sur les études d'abord. » (E20-A.E.M., étudiante).

Entre les cours au niveau des départements et la formation au niveau de l'incubateur ou du CEF, le choix est très vite tranché. Les étudiants sont dans l'idéologie : les cours d'abord. Cette idéologie fait qu'une fois à l'université, l'étudiant n'a très souvent qu'un seul objectif : valider. Cela pose la question de la valeur des modules pour les étudiants.

5.2. La valeur des modules d'entrepreneuriat pour les étudiants : la note ?

L'objectif des cours en entrepreneuriat ou de l'enseignant est bien différent de celui des étudiants. Bien que les cours visent à favoriser l'esprit entrepreneurial et à initier les étudiants à l'entrepreneuriat, pour ces derniers, l'objectif principal reste la validation de la matière. C'est ce qu'explique M.B :

« Sur le cours d'initiation à la gestion de projet, je pense que la vision du professeur, à savoir M.S., était que ces étudiants deviennent des entrepreneurs, et pour nous, notre vision était d'avoir la note et de valider. Mais pour M. S, c'était pour nous pousser à entreprendre. » (E19-M.B., étudiante, Fg).

Cet état de fait est soulevé par presque tous les étudiants enquêtés. Les étudiants se focalisent sur les notes et non sur le contenu du cours. Cela est dû d'une part, et comme il est souligné dans le chapitre précédent, aux quantums horaires faibles, mais aussi et surtout aux nombreux cours de matières à faire. Finalement, l'étudiant n'a qu'une seule envie, celle de faire l'examen de ce cours et de passer à autre chose. C'est ce qu'explique M. D. D :

« Mais ce qu'on peut retenir, c'est impossible de faire 20 heures. » Le quantum horaire est très insuffisant. La pratique, elle, est minime. Même toi, tu vas ressentir que tu apprends pour passer, mais tu n'apprends pas réellement pour faire concrétiser un projet d'entreprise. Tu apprends, tu es là concentré, mais c'est pour avoir une note et oublier cette matière, mais l'objectif n'est pas ça. (...) Après, tu te poses la

question de quelle est l'utilité de ces cours : c'est uniquement pour avoir une note et passer, ou bien quoi faire. » (E21-M.D.D., étudiant, Fg).

Quoi qu'il en soit, que ce soit pour les modules d'entrepreneuriat ou d'autres matières, les étudiants se retrouvent dans une véritable « prison des notes ». C'est le système, d'une certaine manière, qui impose cette façon de penser, d'agir et de se comporter chez les étudiants et qui finit par sembler normal. C'est ce qu'explique M. ND :

« Je pense que ça aussi c'est normal puisqu'on est à ce qu'on appelle la vie notée. » La plupart des étudiants se focalisent sur les notes. Ça aussi, c'est une catastrophe. Il y a même des étudiants en agro qui, si tu les amènes sur le terrain, vont raconter des bêtises. » (E7 – M. ND, étudiant).

Les étudiants se retrouvent donc dans cette « vie notée », alimentée par le système. Cela les amène à intégrer l'aspect de la note même dans le choix de leurs projets. La question qu'ils se posent constamment est la suivante : si je choisis tel projet, vais-je obtenir la moyenne ? C'est ce qu'explique A.F :

« Quand on choisit les projets, on ne choisit pas pour continuer, mais on choisit parce que c'est facile d'écrire le rapport qu'on nous demande sur cette matière. Moi, je me rappelle très bien que lorsqu'on faisait le PPP, je n'ai pas choisi le métier d'enseignant-chercheur parce que plus tard je veux exercer ce métier, mais je sais que quand je choisis ça, ça va être très facile pour moi de produire ce rapport parce que les enseignants-chercheurs sont là, il est facile de les contacter et de faire avec eux des entretiens et d'espérer avoir une très bonne note sur cette matière. » (E14-A. F., étudiant, Fg).

L'étudiant exprime une approche utilitaire dans le choix de ses projets, privilégiant la facilité de rédaction du rapport au détriment de ses aspirations professionnelles. La quête de la note prend le pas sur un véritable engagement dans le contenu du cours. Cependant, si pour A.F. le choix se résume à deux modalités, à savoir facilité et note, pour d'autres, il y a l'intérêt porté par le projet. Cet intérêt peut être lié au projet d'avenir de l'étudiant, comme l'illustrent les extraits suivants :

« Je l'avais fait seulement pour avoir la note. C'était un projet qu'on devait faire en groupe, mais mes deux camarades avec qui j'étais, je dirais qu'ils sont toujours là-dessus parce qu'ils songent à devenir

développeurs et, actuellement, ils sont toujours en train de suivre leur rêve. Peut-être que c'est moi qui suis un peu en rade. » (E9 – D.J.D., étudiant).

« Moi, j'avais écrit sur l'enseignement à l'école primaire et, jusqu'à présent, si le concours sort, j'essaye de le faire. Peut-être que je ne l'ai pas encore réussi, mais j'ai envie d'enseigner et je continue aussi à suivre le concours. » (E15- S.D.N, étudiante, Fg).

« Pendant ce cours [PPP], moi, j'avais travaillé sur la gestion pastorale chez les éleveurs. C'est un comité d'éleveurs au Sénégal et, actuellement, je suis un porteur de projet sur l'élevage, j'ai commencé à entreprendre également, et ça rime avec l'élevage et l'environnement au Ferlo. » (E19-M.B., étudiante, Fg)

Les étudiants, ou plutôt certains étudiants, associent la note et l'avenir. Cela montre alors que l'enseignement entrepreneurial, malgré qu'il soit théorique, cultive l'esprit entrepreneurial chez les étudiants, aussi minime soit-il.

5.3. L'esprit d'entreprendre des étudiants

L'enseignement entrepreneurial a pour but de développer l'esprit entrepreneurial des étudiants. C'est cet esprit d'entreprendre qui conduit à la création d'entreprise. Elle est définie comme un processus mental : un ensemble d'attitudes, de sentiments de compétences favorables à une orientation entrepreneuriale (Rajhi, 2013). Donc développer l'esprit entrepreneurial chez les étudiants revient à développer des mécanismes cognitifs sur la création d'entreprise (Bachiri, 2016). Malgré que les quantums horaires soient faibles, que les mécanismes d'applications manquent, que les cours soient trop théoriques, que l'accompagnement financière pose problème, qu'il y'ait un manque de synergie entre les acteurs, l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ permet de démystifier certains mythes sur l'entrepreneuriat et incite certains étudiants à entreprendre. L.D explique :

« Juste à la fin de notre cours en licence 1, nous avons mis en place une entreprise dénommée Green'221 qui est juridiquement reconnue. C'était notre premier cours d'entrepreneuriat. On pensait qu'entreprendre était pour nous impossible. Mais après le cours, on s'est rendu compte qu'il est possible d'entreprendre et on s'est lancé, puis on a fait appel à M. G., c'est lui qui nous a aidés dans le processus. Dans le cadre de cette entreprise, nous avons fait appel à un coach qui

se trouve au niveau de l'incubateur. Il s'appelle monsieur SOW, c'est notre aîné, il est actuellement en doctorat. Il nous avait formés sur les techniques de compostage. » (E8- L. D., étudiant).

L'expérience de L.D. illustre comment un enseignement entrepreneurial efficace peut transformer des perceptions limitantes sur l'entrepreneuriat en ouvrant des possibilités concrètes pour les étudiants. La création de Green'221, soutenue par des mentors tels que M.G et M. SOW, souligne l'importance du coaching et de l'accompagnement pour aider les jeunes entrepreneurs à développer des compétences pratiques et à surmonter les obstacles initiaux.

Si pour certains ce sont les cours d'entrepreneuriat au niveau des départements qui ont porté des fruits, pour d'autres c'est l'incubateur qui a suscité en eux le désir d'entreprendre. C'est l'exemple de A.M.T qui n'a jamais suivi de cours d'entrepreneuriat au niveau de son département. A.M.T explique

« C'est depuis 2019 que j'ai découvert le domaine de l'entrepreneuriat à travers l'incubateur. Depuis ce jour, l'incubateur nous a permis de partir à de nombreux programmes. À travers ces programmes, nous avons pu développer nos compétences entrepreneuriales, qui nous ont permis de mettre en place une entreprise qui vise à produire du charbon et à être coach formateur pour accompagner des entrepreneurs ou des étudiants qui veulent développer des projets entrepreneuriaux. » (E4 – A.M.T, étudiante, responsable de bio-boujeck).

En offrant des programmes diversifiés, l'incubateur facilite non seulement la création d'entreprises, mais il permet également aux participants de devenir des acteurs clés de l'écosystème entrepreneurial en se positionnant comme coach et formateur, renforçant ainsi la culture entrepreneuriale au sein de la communauté. La sensibilisation et la formation simplifiée de l'entrepreneuriat au niveau de l'incubateur permettent aux étudiants d'affronter le monde des entreprises. Par exemple, une des leçons de l'incubateur portant sur « savoir saisir les opportunités » a permis à S.M.C d'embrasser le domaine entrepreneurial. S.M.C. explique :

« À travers l'incubateur, on nous disait : « Il faut saisir les opportunités ». C'est une sorte d'ouverture d'esprit. Je me rappelle que pendant ma deuxième année, j'achetais un produit ici, à Ziguinchor, au niveau de Bourondi. J'avais connaissance du prix par un ami. Quand on rentre, d'habitude, on achète des cadeaux pour la famille. Maintenant, il y a un produit qui se vend là-bas ; on va dire que le produit se vend

presque deux fois à Dakar. À l'époque, c'était 3000, peut-être aujourd'hui 4000, mais à Dakar, c'est 8000, 9000 francs. Donc, sur le coup, il m'arrivait avec la bourse d'acheter une dizaine de kilogrammes que j'envoyais chez ma mère. Mais bon, le problème, c'est que c'est un problème de temps, vu qu'elle aussi elle travaille, elle n'avait pas le temps de gérer le business comme il se devait. Ce n'était pas une grande chose, mais c'était quand même une opportunité que j'avais saisie. On va dire, et c'est grâce à l'incubateur que j'avais agi ainsi. » (E13-S.M.C., étudiant, vice-président du club entrepreneuriat).

Pour d'autres, ce n'est ni les cours au niveau des départements ni la formation au niveau de l'incubateur qui les incitent à entreprendre. C'est l'université qui les pousse à cultiver l'esprit d'entreprendre. En effet, les expériences des étudiants ont bien une part dans le développement de l'esprit d'entrepreneuriat de ces derniers. C'est l'exemple de A.S.W étudiant-entrepreneur qui explique :

« En partie, c'est l'université qui m'a poussé à entreprendre. Peut-être même que je vais vous dévoiler un secret. Une fois en première année, nous avons perçu une bourse de presque trois cent mille (300 000 F CFA). De cette somme, j'ai acheté un ordinateur et je suis rentré avec le reste. À mon retour à l'université, je me suis rendu compte que j'avais tout dépensé. Jugeant cela anormal en tant qu'intellectuel qui se caractérise par les actes, je me suis juré que cela ne va plus se reproduire. C'est ainsi que j'ai commencé à épargner. Lorsqu'on me paie 40 000 F, je mets les 20 000 F de côté. Maintenant, même si je dois envoyer 10 000 F à la maison, je vais me débrouiller avec les 10 000 F restants. J'ai épargné pendant toute une année, presque à toute ma deuxième année, la moitié de ma bourse. Une fois en troisième année, je me suis lancé dans l'activité commerciale. » (E17 – A. S.W., étudiant).

De ces extraits, trois faits favorisent l'esprit d'entreprise des étudiants : les cours, les structures offrant des formations en entrepreneuriat comme l'incubateur et l'expérience, qu'elle soit personnelle ou d'un autre. L'expérience des autres, surtout des diplômés sans emploi, va être un facteur déterminant dans la création d'entreprise. En effet, le discours que tient presque tous nos enquêtés, c'est celui de dire que l'État ne peut pas tous nous employer, faisant ainsi allusion aux diplômés sans emploi. Cela fait que l'enseignement entrepreneurial est représenté et se

représente comme une solution. De manière plus globale, pour nos enquêtés, l'entrepreneuriat doit être mis au cœur des politiques publiques parce qu'il est un pilier du développement.

5.4. Entrepreneuriat et développement

Il semble y avoir un lien étroit entre l'entrepreneuriat et le développement économique d'un pays. En effet, l'entrepreneuriat est corrélé à la création d'entreprises, à la génération de richesse et à la création d'emplois, contribuant ainsi à la lutte contre le chômage. C'est pourquoi tous s'accordent à dire qu'il représente une solution pour les pays en voie de développement comme le nôtre. L'entrepreneuriat est alors perçu comme le socle du développement du Sénégal, car il dynamise le secteur privé, qui est le poumon de l'économie de tout pays. En effet, il est difficile de parler de développement sans évoquer les entreprises. Lorsqu'on parle d'entreprises, on fait souvent référence à des initiatives privées, bien que certaines puissent être soutenues par l'État. Ainsi, l'entrepreneuriat peut être considéré comme une solution pour favoriser le développement économique. Cependant, comme le souligne A. M. :

« L'entrepreneuriat est la clé du développement des pays en voie de développement, si et seulement si, chaque acteur remplit sa part. Si je parle d'acteur, c'est-à-dire l'État, il doit remplir sa part en accompagnant les projets des jeunes, et aussi les jeunes ont leur part de responsabilité, il faut s'engager. » (E22-A.M, étudiant, Fg).

Au Sénégal, la plupart de ceux qui entreprennent sont dans le secteur informel. Ce dernier, dans bien des cas, est défini par la taille et le respect de la loi. « *De manière générale, il est considéré comme un secteur informel, toutes les activités économiques sont hors des circuits officiels et son propriétaire n'a pas de numéro fiscal, de numéro d'enregistrement commercial ou de compte à terme. En d'autres termes, toutes les activités qui ne sont pas incluses dans les statistiques officielles et ne sont pas contrôlées par la loi* » (El Ghmari et al., 2021:272). Il faut dire que ce secteur ne se laisse pas saisir, il est complexe. Le secteur informel est perçu de manière ambivalente par les responsables politiques, certains le considérant comme problématique et nécessitant des mesures d'élimination, tandis que d'autres le voient comme un groupe vulnérable devant bénéficier d'un soutien, ou encore comme des entrepreneurs dynamiques nécessitant moins de réglementations. Malgré ces controverses, il est généralement reconnu que les activités informelles jouent un rôle économique crucial, contribuant à la réduction du chômage et à la satisfaction des besoins de la population, faisant ainsi de ce secteur un pilier essentiel pour le développement économique du pays. Par exemple, une étude menée par l'Agence française de développement sur sept pays africains en 2007 montre que la moyenne de contribution de

l'économie informelle au revenu national brut dans les pays africains subsahariens s'élève à 42,2 % (30 % en Afrique du Sud et entre 50 % et 60 % au Bénin, au Cameroun, au Sénégal, en Tanzanie et au Zimbabwe)¹¹. La totalité des emplois dans les pays en développement sont générés par le secteur informel et il joue un rôle important dans la création de richesse nationale (Simen, 2018). Ceci montre combien le secteur informel est important sur ce continent. Non seulement il contribue significativement au produit national brut (PNB), mais aussi à la création d'emplois, à la génération des revenus de la majorité des citoyens ainsi qu'à la fourniture de services vitaux aux segments pauvres de la société, plus encore à l'économie formelle. L'État est invité, de ce fait, à protéger ce secteur, ainsi que les petites et moyennes entreprises (PME) contre les grandes entreprises ou les entreprises internationales. L'État est aussi appelé à encadrer et à faciliter la formalisation de ce secteur. Pour nos enquêtés, « si on veut véritablement se développer, il faudrait solidifier ce tissu d'entrepreneuriat », ou encore « ne plus qualifier ce secteur comme informel, mais lui trouver un autre nom » et « bien orienter et gérer les dispositifs de financement de l'entrepreneuriat ».

La conception positive partagée de l'entrepreneuriat lié au développement économique débouche sur une conception positive de l'enseignement entrepreneurial. Ce dernier est considéré comme la seule solution alternative face au chômage des diplômés, entre autres. C'est ce qu'explique A.M.T :

« La seule solution alternative face au contexte actuel, c'est l'entrepreneuriat. L'entrepreneuriat devrait être enseigné dans toutes les universités publiques et privées du Sénégal, dans toutes les filières possibles. Cela donnera naissance à des filières transversales qui feront que l'entrepreneuriat pourra occuper une place importante. Parce que, sans peut-être l'entrepreneuriat, les jeunes vont migrer, vont être là à faire des concours à n'en plus finir ; sachant donc s'ils entreprenaient, ils pouvaient devenir leur propre patron et peut-être employer d'autres personnes. » (E4 – A.M.T, étudiante, responsable de bio-boujeck).

En rendant transversal l'entrepreneuriat, on permet aux jeunes de voir l'entrepreneuriat comme une voie viable, réduisant ainsi leur tendance à migrer ou à se concentrer uniquement sur les concours, tout en leur offrant la possibilité de devenir leurs propres patrons et de créer des

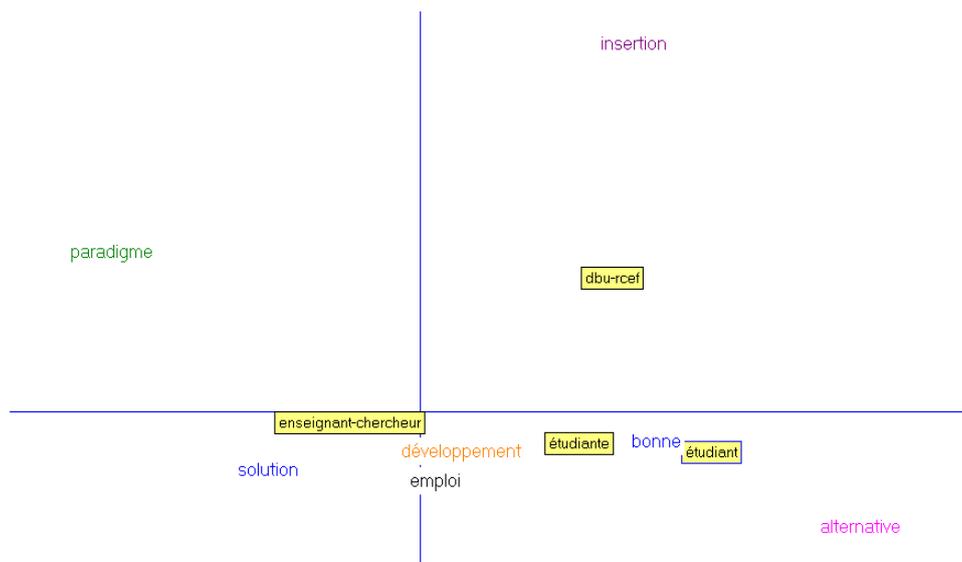
¹¹ Cette référence se trouve citer dans le rapport de la sixième session ordinaire de la commission du travail et des affaires sociales de l'union africaine 21 - 25 AVRIL 2008ADDIS ABEBA, ETHIOPIE LSC/EXP/4(VI)

emplois pour les autres. De ce fait, enseigner l'entrepreneuriat à l'université permet de pousser l'économie du pays par la création d'entreprise, comme le soutien S.S :

« Dans un pays comme le Sénégal, moi je pense qu'il faut mettre le point sur l'entrepreneuriat, parce qu'il ne faut pas tout attendre, par exemple, de l'État, dire que moi je suis diplômé, il faut que l'État crée des postes pour que je puisse m'insérer, non. Il faut apprendre à entreprendre, c'est ce qui peut pousser le développement économique, l'entreprise personnelle. Donc, vous avez des notions de base, vous avez des compétences, vous montez votre entreprise, et c'est important pour un État qui aspire à un développement. Ne pas tout attendre de l'État, parce que l'État ne peut pas tout faire. » (E6 – S.S., enseignant-chercheur).

L'enseignement entrepreneurial est perçu comme une stratégie essentielle pour sensibiliser la jeunesse et stimuler le développement économique du pays, contribuant ainsi à la lutte contre le chômage des jeunes. Ce nouveau paradigme s'impose de plus en plus dans le système éducatif, offrant une alternative viable pour favoriser l'emploi et le développement économique. Tant de perceptions sur cet enseignement que nous représentons à travers les diagrammes suivants :

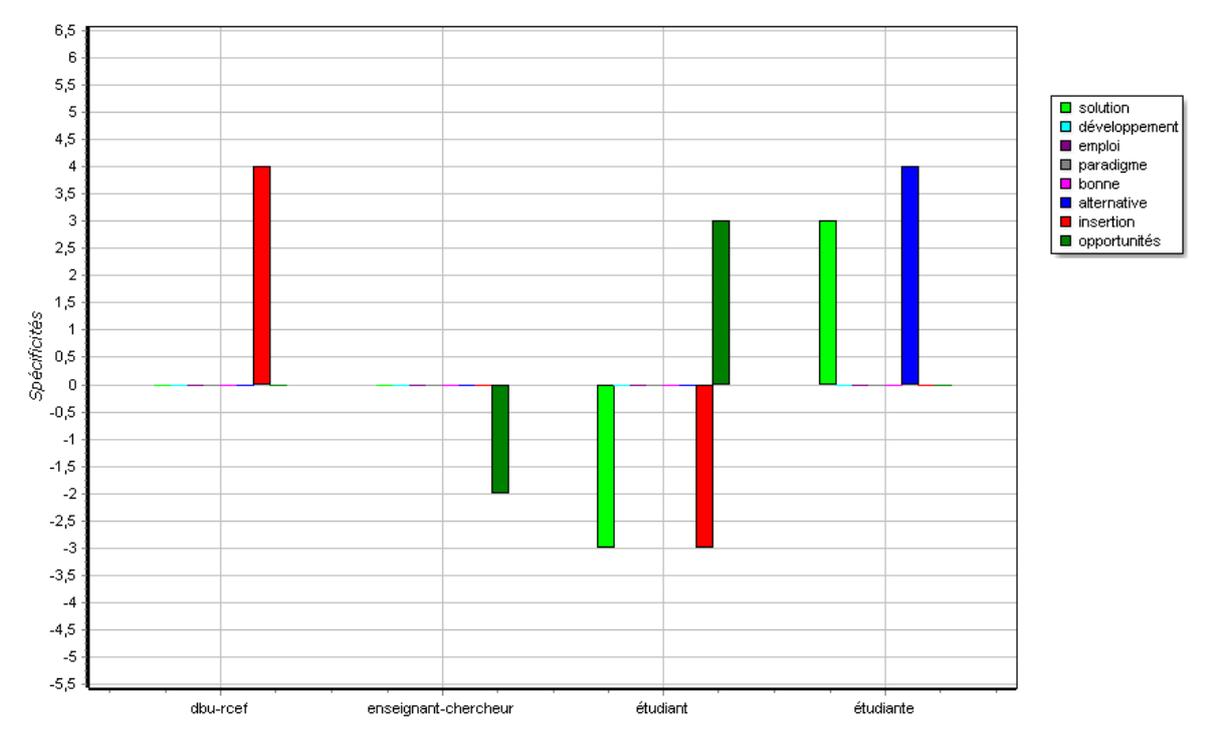
3Graphique 3 : Analyse factorielle des correspondances des mots en fonctions des types d'enquêtés.



L'analyse factorielle des correspondances (AFC) a permis de structurer l'ensemble des représentations par rapport aux fonctions des enquêtés. Elle montre les perceptions que ces

derniers ont de ce type d'enseignement. Par exemple, le groupe des étudiants considère l'enseignement de l'entrepreneuriat comme une *bonne* chose leur facilitant l'accès à *l'emploi*. Pour le groupe des enseignants, cet enseignement, c'est un nouveau *paradigme*, quelque chose de nouveau que les universités ont adopté et qui peut être une *solution* pour *l'insertion* des étudiants. Le mot insertion est utilisé par le directeur de la bibliothèque et du CEF. C'est sans doute parce que le CEF travaille beaucoup sur l'insertion des jeunes. Cependant, nous remarquons que certains mots, comme « *solution* », sont sur-employés et d'autres sous-employés comme le montre le graphique suivant :

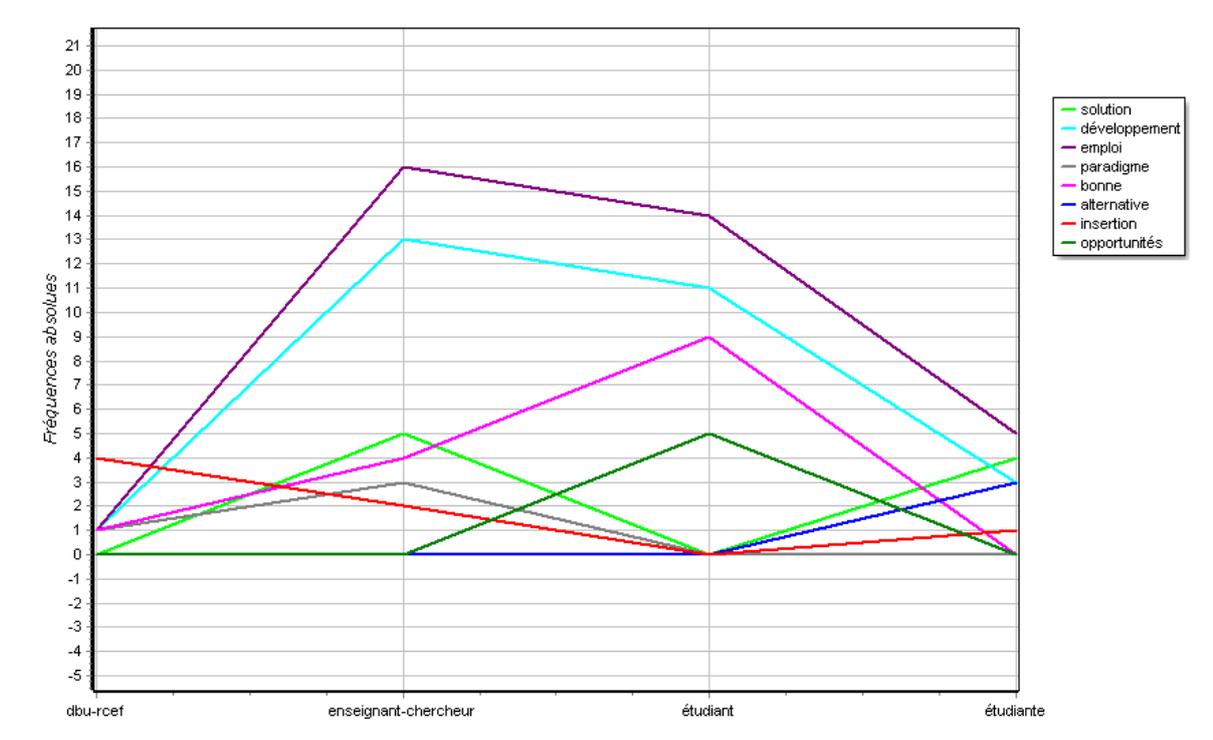
4Graphique 4 : Les spécificités des mots en fonction des types d'enquêtés



Le fait que les mot « *solution* » et « *alternative* » soient sur-employé par les étudiantes montre toute l'importance que ces dernières accordent à l'enseignement de l'entrepreneuriat, même si, comme nous l'avons montré précédemment, la valeur de cet enseignement, pour eux, reste la « note ». Paradoxale, mais compréhensible. En effet, le système éducatif sénégalais a imposé une manière de vivre, de faire et de penser aux étudiants à travers ses exigences et les lourdes sanctions. Cela fait que, même si les étudiants, de manière générale, voient de ce type d'enseignement une « solution », ils sont « prisonniers » de ce système qui les oblige à mettre en avant la « validation », la « note ». Ce même mot ainsi que ceux d'*insertion* et d'*opportunité* sont sous-employés par les étudiants et les enseignants-chercheurs pendant que le mot « insertion » est sur-employé par le directeur de la bibliothèque et du CEF. Cela ne signifie

nullement que les étudiants et les enseignants-chercheurs n'accordent pas à l'enseignement de l'entrepreneuriat une même importance que les étudiantes. Ils voient de cet enseignement *une opportunité, un nouveau paradigme* pouvant favoriser l'emploi des apprenants et le développement du pays. Sans pour autant être entré dans une analyse « *genrée* » ou d'une sociologie du genre, on pourrait poser l'hypothèse que les étudiants et les étudiantes ne pas le même langage pour nommer les choses. Cependant, si on inclue les enseignants-chercheurs, on pourrait dire que la différence serait liée au fonction ou au niveau d'étude. Par exemple, seuls les enseignants-chercheurs utilisent le terme « *paradigme* ». En somme, l'ensemble de nos enquêtés voit de l'enseignement de l'entrepreneuriat quelque chose de positif pouvant servir tant pour le pays que pour les étudiants et pour l'université, comme l'illustre le graphique suivant :

5Graphique 5 : Fréquences absolues des mots en fonctions des types d'enquêtés



Ce graphique montre, en effet, les fréquences absolues (le nombre d'occurrence par fonction) des adjectifs qualificatifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat en fonction des statuts des enquêtés. Il révèle que cet enseignement est qualifié positivement et que le qualificatif le plus utilisé par les étudiantes est « *solution* » pour leur insertion et pour le développement du pays, comme il a été montré précédemment.

Synthèse d'analyse de chapitre :

Bien que l'entrepreneuriat soit intégré à l'UASZ et bénéficie d'une perception positive liée au développement économique, à la lutte contre le chômage, à l'emploi et à l'insertion des étudiants, plusieurs obstacles l'entravent. Le manque de synergie entre les acteurs de l'enseignement entrepreneurial entrave l'atteinte de leurs objectifs. Pour Crozier et Friedberg, il serait impossible que les acteurs atteignent leurs objectifs spécifiques s'ils n'entrent pas en relation et, par-dessus tout, définir les règles du jeu, puisque l'organisation est un construit social. Or, les règles de jeu, sur cette thématique, entre les acteurs ne sont pas clairement définies par les acteurs. Alors que le jeu permet aux acteurs d'utiliser des stratégies pour renforcer les dynamiques de groupes afin d'atteindre les objectifs communs de l'organisation, mais aussi ceux individuels, bref, *« c'est un mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en leur faisant – en se laissant – leur liberté »*. *Le jeu est l'instrument que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération. C'est l'instrument essentiel de toute action organisée. Le jeu concilie la liberté et la contrainte. Le joueur reste libre, mais doit, s'il veut gagner, adopter une stratégie rationnelle en fonction de la nature du jeu et respecter les règles de celui-ci* » (Crozier et Friedberg, 1977:113). Par ailleurs, les objectifs individuels des étudiants priment sur ceux des cours. En effet, si l'objectif des cours d'entrepreneuriat dispensés au niveau des départements est d'initier les étudiants à l'entrepreneuriat, de cultiver en eux l'esprit d'entreprendre et d'entreprise, l'objectif de ces derniers se centre sur la note. Les étudiants se préoccupent peu du contenu des cours et de leurs objectifs que de la note. Leur objectif final, c'est la validation de la matière et le passage en classe supérieure. Ils sont dans ce que nous appelons la « prison des notes ». Ils sont envoûtés par l'esprit des notes. C'est le système d'enseignement qui est en effet à l'origine de cette manière de penser et d'agir. Ce qui rend, par ailleurs, leur délivrance problématique, mais loin de penser aux déterminismes. Toutefois, même s'il est vrai que la note est l'objectif principal des étudiants, les cours parviennent à susciter, aussi minime soit-il, l'esprit d'entreprendre de certains étudiants. Ainsi, les cours, les structures offrant des formations en entrepreneuriat, comme l'incubateur et l'expérience, qu'elle soit personnelle ou d'un autre, favorisent l'esprit entrepreneurial des étudiants à l'UASZ.

CONCLUSION

Les résultats obtenus, à travers 18 entretiens et un focus groupe de 10 étudiants, ont révélé que l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ est confronté à de nombreux défis. Bien qu'il soit institutionnalisé, il n'y a pas de synergie d'action et les moyens financiers font défaut. Les acteurs répertoriés de cet enseignement rencontrent des difficultés liées à la finance et au manque de moyens d'accompagnements pratiques des étudiants. Cela explique le caractère théorique de l'enseignement de l'entrepreneuriat et son orientation vers l'esprit entrepreneurial que sur l'esprit d'entreprise. Ceci confirme notre première hypothèse. Cependant, il convient de souligner qu'il est impossible de créer son entreprise sans avoir l'esprit entrepreneurial. Trois faits ou facteurs suscitent ce dernier à l'UASZ : les cours au niveau des départements, les formations au niveau des structures à connotation entrepreneuriale et l'expérience individuelle des étudiants à l'université.

Le caractère théorique de l'enseignement de l'entrepreneuriat, autrement dit l'absence de mécanismes d'application, fait que les étudiants, malgré les formations suivies, ne se sentent pas compétents pour se lancer dans l'entrepreneuriat. Les moyens pour inoculer une dose de pratique font défaut pour tous les acteurs qui s'activent dans ce domaine. Ce qui fait que certains ne font aucune différence entre l'incubateur et les départements. Cependant, l'incubateur, comme pour la stratégie, pour donner une poussée de pratique, adopte le système des tuteurs. L'absence de mécanismes d'applications, les quantums horaires faibles affectés aux modules entrepreneuriaux dans les départements et la discontinuité tant des modules que de la méthodologie réduisent considérablement l'effet de l'enseignement entrepreneurial sur les étudiants, confirmant ainsi notre deuxième hypothèse. Le manque de synergie entre les acteurs joue aussi sur la formation et l'entrepreneuriat des étudiants. Il limite aussi la démarche de ces acteurs.

Sur la question de la formation en entrepreneuriat à l'UASZ, la règle du jeu n'est pas bien définie, ce qui fait que chaque acteur voulant atteindre son objectif se dresse comme un obstacle pour l'autre ou au moins le limite. Les étudiants accordent une valeur passagère aux modules d'entrepreneuriat suivis au niveau des départements et se voient limiter par ces derniers, à travers les emplois du temps saturés, à fréquenter l'incubateur ou le CEF ou même à entreprendre. Tous ces facteurs limitent cet enseignement. Cependant, limité ne veut pas dire nul. Il y a, en effet, des étudiants qui ont créé leurs propres entreprises suite à cette formation.

L'utilisation du logiciel lexico5 nous a permis, à travers par exemple l'analyse factorielle des correspondances, d'étudier la représentation que les universitaires se font de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Corrélant l'entrepreneuriat à la création d'entreprise, à l'emploi, à la lutte contre le chômage, au développement économique, la formation entrepreneuriale se représente comme un paradigme nouveau et une solution alternative pour l'insertion des étudiants. Cependant, il faut qu'il soit bien pensé, structuré à l'université. Ceci confirme notre troisième et dernière hypothèse.

En consultant quelques maquettes et en interrogeant les étudiants, nous avons découvert qu'il y a un « désert » d'enseignement entrepreneurial dans certaines UFR et départements à l'UASZ. Cependant, au niveau des départements où l'entrepreneuriat est enseigné, il y a un phénomène, pour nous critique, qu'il faut étudier. Il s'agit de la vulnérabilité, de la non-protection des projets des étudiants. Ces derniers se plaignent de voir leurs projets être réalisés par d'autres. Ce qui peut constituer un obstacle à l'esprit d'entreprise. Ce n'est donc pas seulement la question comment enseigner l'entrepreneuriat qui doit être cogitée à l'UASZ, mais aussi celle de l'éthique. À l'échelle nationale, c'est la question à quel niveau scolaire faut-il enseigner l'entrepreneuriat qu'il convient de poser.

Si cette étude a permis de décrire l'enseignement entrepreneurial à l'UASZ sous plusieurs aspects et qu'elle a le mérite d'être la première de ce genre à l'UASZ, il faut dire qu'elle comporte des limites principalement de taille et de méthodologie. Par exemple, sur certaines questions telles que la portée de cet enseignement, l'approche quantitative permettrait de mieux analyser ce fait, nous en sommes conscients. Mais le modèle adopté nous en prive puisqu'il privilégie la technique des entretiens comme moyen d'information. Il faut dire aussi que nos questions de recherche répondent, pour la plupart, à une approche qualitative. D'autre côté, une approche suivie serait le mieux pour analyser l'insertion des diplômés et la formation suivie. La question de la portée de l'enseignement entrepreneurial peut être saisie de diverses manières en fin de compte.

L'étude montre qu'il y a besoin de réflexion sur l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ. Qu'il en soit des méthodes d'enseignement, de la synergie des acteurs, de la protection des projets des étudiants, de l'accompagnement financier et pratique, il y a du chemin à faire. Il y a aussi le besoin de publication sur cette thématique. Nos universités s'orientent de plus en plus vers cette approche utilitariste à travers les incubateurs, la formation entrepreneuriale. Cependant, sur la question de l'enseignement de l'entrepreneuriat, il n'y a pratiquement pas d'études faites. Contrairement en Europe et certains pays d'Afrique comme le Maroc, au

Sénégal les chercheurs ne s'intéressent pas trop à cette thématique. Ce qu'en témoigne notre revue et l'étude de Dia (2011). L'observation quotidienne permet de voir le développement de ce type d'enseignement dans l'enseignement supérieur. Ainsi, il serait opportun d'étudier cette évolution et de voir comment elle modifie le système d'enseignement supérieur (la question de l'orientation entrepreneuriale de ces universités). Pour favoriser le développement économique à travers cet enseignement et lutter contre le chômage des diplômés, comme cela a été posé par les pays du Nord, l'enseignement de l'entrepreneuriat doit faire l'objet de recherches sur les objectifs (par rapport à la situation du pays), sur le contenu (pour plus d'efficacité), sur la pédagogie, etc. À l'avenir, nous nous intéresserons à ces questions.

ANNEXE :

Guides d'entretiens

.....

Guide pour les enseignants-chercheurs

- *Présentation de l'enquête*
- *Université, université et entrepreneuriat, entrepreneuriat*

Que pensez-vous de la formation universitaire ?

Que pensez-vous de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités ?

Qu'est-ce qui a favorisé, selon vous, l'intégration de l'entrepreneuriat dans les universités ?

Quel est l'intérêt d'enseigner l'entrepreneuriat à l'université, de former et d'accompagner les étudiants à l'entrepreneuriat ?

Selon vous, comment se structure la relation université et entrepreneuriat à l'UASZ ?
(Concrétisation, actions, initiatives ou interventions concrètes, acteurs)

Quels sont les objectifs de cette formation ?

Les formations entrepreneuriales, la pédagogie adoptée ?

Qu'est-ce qui marche ou ne marche pas, qui bloque ou peut bloquer ce type d'enseignement ?

Qu'est-ce qui peut susciter ou favoriser, selon vous, l'entrepreneuriat des étudiants ?

.....

Guide pour les organes entrepreneuriaux (incubateur, CEF, bio-boujeck)

- *Présentation de l'enquête*
- *Université, université et entrepreneuriat, entrepreneuriat*

Que pensez-vous de la formation universitaire ?

Que pensez-vous de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités ?

Qu'est-ce qui a favorisé, selon vous, l'intégration de l'entrepreneuriat dans les universités ?

➤ *Connaissance de l'institut/direction/*

Que pouvez-vous nous dire de l'incubateur, du DCIMP, du CEF, de bio-budjeck dont vous êtes le directeur ? (Date de création, missions, organisation, partenaires, etc.)

➤ *Évaluation en termes d'encadrement*

Quelles sont les activités de cet institut ?

Quelles évaluations vous en faites ?

Qui sont les bénéficiaires de ces activités ? Où et quand se tiennent ces activités ?

Combien d'étudiants avez-vous accompagnés et encadrés l'année dernière ?

Les formations entrepreneuriales, la pédagogie adoptée ?

Les projets futurs en termes de formation entrepreneuriale ?

Les difficultés rencontrées ?

.....

Guide pour les étudiants

➤ *Présentation de l'enquête*

➤ *Université, université et entrepreneuriat, entrepreneuriat*

Que pensez-vous de la formation universitaire ?

Que pensez-vous de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités ?

Qu'est-ce qui a favorisé, selon vous, l'intégration de l'entrepreneuriat dans les universités ?

➤ *Évaluation des cours entrepreneuriaux par les étudiants ayant reçu une formation entrepreneuriale au cours de leur formation universitaire.*

Quel est l'objectif des cours entrepreneuriaux reçus au cours de votre formation universitaire ?

Ces cours vous ont-ils permis de développer des connaissances et des compétences qui pourront vous aider à créer votre entreprise ?

Que pensez-vous de ces cours entrepreneuriaux ? (L'intérêt des cours, la satisfaction, le contenu, la pédagogie, l'évaluation, le quantum horaire, etc.)

➤ *Des étudiants-entrepreneurs*

Qu'est-ce qui vous a motivé à entreprendre ?

Comment avez-vous procédé pour la mise en œuvre de votre entreprise ?

Quelle est la part de l'université dans la réalisation de votre projet ?

.....

Tableau 10 : Liste des enquêtes et le nombre de fois cité dans l'analyse

N°	Identifiants	Professions	Nombre de fois cité dans l'analyse	Dates et heures d'entretiens
E1	I.S	enseignant-chercheur	4	13/10/2023 à 15h
E2	G.L	responsable du CEF	4	25/10/2023 à 11h
E3	B.T	enseignant-chercheur	3	27/10/2023 à 10h
E4	A.M.T	Doctorante/entrepreneur	4	04/11/2023 à 10h
E5	V.M	Doctorant	3	30/10/2023 à 09h
E6	S.S	enseignant-chercheur	4	18/12/2023 à 09h
E7	M.ND	étudiant en master 1/entrepreneur	3	09/02/2024 à 17h
E8	L.D	étudiant en master 1/entrepreneur	2	09/02/2024 à 18h
E9	D.J.D	étudiant en master 2	4	21/12/2023 à 19h
E10	L.G.N	enseignant-chercheur	1	06/11/2023 à 11h
E11	M.N	enseignant-chercheur	1	18/10/2023 à 12h
E12	B.D	étudiant en master 2	3	27/11/2023 à 18h
E13	S.M.C	étudiant en master 1	4	08/02/2024 à 13h
E14	A.F	étudiant en master 2	2 (focus groupe)	28/11/2023 à 11h
E15	S.D.N	étudiant en master 2	2 (focus groupe)	28/11/2023 à 11h
E16	M.S	étudiant en licence 3	2	03/11/2023 à 18h
E17	A.S.W	étudiant en master 1/entrepreneur	2	31/01/2024 à 15h
E18	J.D.B	étudiant en licence 3	1	03/11/2023 à 19h
E19	M.B	étudiante en master 2	3 (focus groupe)	28/11/2023 à 11h
E20	A.E.M	étudiante en licence 3	1	09/02/2024 à 16h
E21	M.D.D	étudiant en master 2	1 (focus groupe)	28/11/2023 à 11h
E22	A.M	étudiant en master 2	1 (focus groupe)	28/11/2023 à 11h

Tableau 11 : Résumé des Résultats

Faits étudiés	Hypothèses	Résultats
<p align="center">Relation Université et Entrepreneuriat</p>	<p>Se manifeste à deux niveaux : la Gouvernance et la Formation entrepreneuriale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La mise en place de la DICMP, - La création d'un incubateur, - La création d'un centre d'employabilité francophone (CEF), - La création d'une entreprise « bio-boudjeck » ; - La création d'un club d'entrepreneuriat, - L'enseignement de l'entrepreneuriat dans certains départements.
<p align="center">Portée de l'enseignement de l'entrepreneuriat</p>	<p>Effets réduits à cause de son caractère théorique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « Entrepreneuriat théorique » - Manque de mécanismes d'application - Faible quantum horaire - Manque de réflexion sur la pédagogie - « Discontinuité des modules » - « Discontinuité de la méthodologie »
		<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignement de l'entrepreneuriat vu comme une solution alternative pour l'insertion des étudiants

<p>Représentation de l'enseignement de l'entrepreneuriat</p>	<p>Une représentation positive qui est la conséquence de celle que les acteurs se font de l'entrepreneuriat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lutte contre le chômage des jeunes diplômés - Participe au développement économique du pays.
---	---	---

BIBLIOGRAPHIE

- Aatif, Y., & Malainine, C. (2022). L'université entrepreneuriale et les pédagogies actives d'enseignement de l'entrepreneuriat. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 3(6-1), 136-151.
- Aloulou, W., & Fayolle, A. (2007). L'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université : Enjeux, légitimité et pédagogies. *L'entrepreneuriat, Théories, acteurs, pratique*, 203-241.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
[https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=E1iPyMlagS8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=BACHELARD,+G.+\(1938\).+La+formation+de+l%E2%80%99esprit+scientifique+:+contribution+%C3%A0+une+psychanalyse+de+la+connaissance+objective.++&ots=I6Y3Nb27k6&sig=ET7fk-2YJayARtuSLnYAr7xVkB1](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=E1iPyMlagS8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=BACHELARD,+G.+(1938).+La+formation+de+l%E2%80%99esprit+scientifique+:+contribution+%C3%A0+une+psychanalyse+de+la+connaissance+objective.++&ots=I6Y3Nb27k6&sig=ET7fk-2YJayARtuSLnYAr7xVkB1)
- Bachelet, R., Frugier, D., & Hannachi, A. (2003). Comment aider les jeunes ingénieurs à développer leur esprit d'entreprendre? Attitudes, comportements, croyances, compétences: Sur quelles dimensions l'école peut-elle agir? *Deuxième colloque" La pédagogie par projet dans l'enseignement supérieur*.
<https://www.academia.edu/download/41839857/comment-aider-les-jeunes-ingenieurs-developper-leur-esprit-entreprendre-attitudes-comportements-croyances-competences-sur-quelles-dimens.pdf>
- Bachiri, M. (2016). Les déterminants de l'intention entrepreneuriale des étudiants, quels enseignements pour l'université marocaine? *Management & Avenir*, 89(7), 109-127.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Barthélémy, P. (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial français : Une vieille histoire? *Histoire de l'éducation*, 128, 5-28.
- Beggar, A. (2022). L'innovation dans l'espace universitaire. *Cahiers d'Études sur la Représentation*, 6.
<https://revues.imist.ma/index.php/CER/article/download/30433/15803>
- Bienvenue, M. M. (2022). L'appropriation de la gouvernance universitaire en Afrique subsaharienne : Les dynamiques de la mondialisation. *Revue Gouvernance*, 19(2), 51-76.
- Borrero Cabal, A. (1995). *Université aujourd'hui : Éléments de réflexion*. CRDI, Ottawa, ON, CA. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/10625/15828/1/IDL-15828.pdf>
- Bounouh, A. (2017). Développer la culture d'entreprise chez les jeunes par la formation : Éléments de diagnostic et enjeux en Tunisie. *Forum international de l'économie sociale et solidaire*, 22-24.
https://forumess2017.sciencesconf.org/data/pages/BOUNOUH_A3.1.pdf

- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, 54, 135-149.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-154.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Carrier, C. (2009). L'enseignement de l'entrepreneuriat : Au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires 1. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 17-33.
- Corbo, C., & Ouellon, M. (2001). *L'idée d'université : Une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. PUM.
[https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=vzfvDtUEy2oC&oi=fnd&pg=PA7&dq=CORBO,+Claude+\(dir.\)+%3B+OUELLON,+Marie+\(dir.\)+\(2002\).+L%27id%C3%A9+d%27universit%C3%A9+:+Anthologie+des+d%C3%A9bats+sur+l%27enseignement+sup%C3%A9rieur+au+Qu%C3%A9bec+de+1770+%C3%A0+1970.+&ots=In8lrSj7Mg&sig=503Dooeuvq5vaZT6J1HYGWHS0d8](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=vzfvDtUEy2oC&oi=fnd&pg=PA7&dq=CORBO,+Claude+(dir.)+%3B+OUELLON,+Marie+(dir.)+(2002).+L%27id%C3%A9+d%27universit%C3%A9+:+Anthologie+des+d%C3%A9bats+sur+l%27enseignement+sup%C3%A9rieur+au+Qu%C3%A9bec+de+1770+%C3%A0+1970.+&ots=In8lrSj7Mg&sig=503Dooeuvq5vaZT6J1HYGWHS0d8)
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.
- Cros, F. (2019). Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : Diachronie et synchronie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(35 (2)). <https://journals.openedition.org/ripes/2204>
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*. <https://amu.hal.science/hal-01648424/>
- Dia, A. A. (2011). L'Université sénégalaise face à la problématique de l'entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(1), 9-32.
- Djamane-Segueni, N., Saad, M., & Amroun, S. (2020). La Transition d'une Université Traditionnelle Vers une Université Entrepreneuriale. *Al Bashaer Economic Journal*, 6(1).
https://www.researchgate.net/profile/Nadjat-Djamane-Segueni/publication/341914843_La_transition_d'une_universite_traditionnelle_vers_une_universite_entrepreneuriale/links/5ed9631e458515294536eacf/La-transition-dune-universite-traditionnelle-vers-une-universite-entrepreneuriale.pdf
- Djane, K. A. (2019). Modèle d'analyse et méthode d'analyse en recherche qualitative de l'environnement : quand la confusion des concepts amène à la confusion des techniques. *Rev. Ivoir. Anthropol. Sociol. KASA BYA KASA*, 40, 189-206.

- Drioua, W. (2021). L'Université entrepreneuriale : Former aujourd'hui les entrepreneurs de demain. *Revue Economie & Kapital*, 19. <https://revues.imist.ma/index.php/REK/article/view/29948>
- Durkheim, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Editions du Seuil, République des Idées.
- El Ghmari, I., Oukassi, M., & El Ghmari, O. (2021). L'apport du secteur informel pour l'économie. *International Journal of Economic Studies and Management (IJESM)*, 1(3), 269-278.
- Fayolle, A. (1999). L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : Analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement. *EM, Lyon*.
- Fayolle, A. (2017). *Entrepreneuriat-3e éd. : Théories et pratiques, Applications pour apprendre à entreprendre*. Dunod.
- Fayolle, A. (2021). Promouvoir une pédagogie émancipatrice de l'entrepreneuriat : Des idées clés du constructivisme critique au modèle éducatif de Paulo Freire. *Revue Interdisciplinaire Droit et Organisation*, 1, 56-76.
- Fayolle, A., & Sénicourt, P. (2005). Peut-on former des entrepreneurs? *L'Expansion Management Review*, 116(1), 34-41.
- Freitag, M. (2021). *Le naufrage de l'université : Et autres essais d'épistémologie politique*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gachassin, B., Labbé, S., & Mias, C. (2013). Les étudiants face à la professionnalisation à l'université. Exemple en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 73, 37-56.
- Goudiaby, J. A. (2012). Comment l'université sénégalaise se territorialise : Modalités d'une cohabitation dynamique. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 10(1), 73-94.
- Goudiaby, J.-A. (2009). Le Sénégal dans son appropriation de la Réforme LMD : Déclinaison locale d'une Réforme «globale». *Journal of Higher Education in Africa*, 7(1-2), 79-93.
- Goudiaby, J.-A. (2014). *L'université et la recherche au Sénégal à la croisée des chemins : Entre héritages, marché et réforme LMD*. Académi-l'Harmattan.
- Konaté, M. (2022). L'université entrepreneuriale et la problématique de l'employabilité. *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations, Ziglôbitha*, 5, 289-306.

- Lemaître, D. (2015). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire. *Disciplines académiques en transformation : entre innovation et résistances*, pp-151.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : Analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(34 (1)). <https://journals.openedition.org/ripes/1262>
- Levy-Tadjine, T. (2009). Conventions et Acadepreneuriat au cœur de la gouvernance universitaire. *La Gouvernance Universitaire*. <https://hal.science/hal-00418522/>
- Loiola, F. A., & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- M. Ikhlef, L. (2018). *L'Acadepreneuriat : Effet de mode ou vraie tendance de fond ? Analyse du contenu de formation du master professionnel « Communication et Entrepreneuriat »*. 12(1), 544-550.
- Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : Une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 69-86.
- McIntyre, J., & Ivanaj, V. (2008). L'importance de la formation en entrepreneuriat au sein de l'université américaine. *Université et Entrepreneuriat*, 195-221.
- Mendy, M. (2021). Politique de financement et gouvernance des universités publiques sénégalaises. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 19(1), 141-170.
- Mendy, P., Cisse, A., Wafo, V. L. M., Thiaw, M., Malou, J. R., Dia, K., Decaluwé, B., & Mathouraparsad, S. (2021). *Politiques publiques et file d'attente sur le marché du travail au Sénégal*. PEP, Partnership for Economic Policy. https://www.researchgate.net/profile/Moussa-Thiaw/publication/353003249_Politiques_publicques_et_file_d'attente_sur_le_marche_du_travail_au_Senegal/links/60e3a9a9a6fdccb7450ad448/Politiques-publiques-et-file-dattente-sur-le-marche-du-travail-au-Senegal.pdf
- Moumni, B., Lahrach, R., & Tamouh, N. (2021). L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les établissements marocains : Quelle approche pour quelles compétences ? *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 2(5), 289-304.
- Ndiaye, B. (2021). *Impact des acteurs socio-culturels sur le développement de l'entrepreneuriat au Sénégal* [Memoire, Université Assane Seck de Ziguinchor]. <https://rivieresdusud.uasz.sn/handle/123456789/1760>

- Ndior, B. (2013). *Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD : Le cas du Sénégal* [PhD Thesis, Université de Strasbourg]. <https://theses.hal.science/tel-00944199/>
- Paul, B. (2012). *Université et entrepreneuriat en Haïti*. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/39015>
- Rajhi, N. (2011). *Conceptualisation de l'esprit entrepreneurial et identification des facteurs de son développement à l'université*. [PhD Thesis, Université de Grenoble]. <https://theses.hal.science/tel-01057699/>
- Reynet, O. (2015). *Actes du VIIIème colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur : Innover : Comment ? Pourquoi ?* <https://hal.science/hal-02473913/document>
- Sall, A., & Tine, B. (2015). Les Trajectoires d'Emplois des Jeunes au Sénégal : Entre " Emplois fautes de Mieux" et Projet Professionnel/The Career Path of Youth Employment in Senegal: between " Jobs for lack of better" and Professional Projects. *Consortium pour la recherche économique et sociale*, 71, 1-21.
- Santos, L. L. G. (2014). *L'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université : La contribution de la méthode des cas* [PhD Thesis, Université de Lorraine]. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01750936>
- Saporta, B., & Verstraete, T. (2000). Réflexions sur l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des universités françaises. *Actes du premier congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, 3, 97-122.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liés au soutien de la rigueur dans leur recherche : Une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52.
- Schaeffer, V. (2019). L'université entrepreneuriale : Éléments historiques et débats. *Marché et organisations*, 1, 87-108.
- Schmitt (dir.), C. (2008). *Université et entrepreneuriat, une relation en quête de sens (tome 2)* (Presses universitaires de Nancy, Vol. 22). Presses de l'Université du Québec. <https://www.erudit.org/en/journals/ipme/2009-v22-n2-ipme3878/044034ar/abstract/>
- Schmitt, C., Santos, L. G., & Husson, J. (2014). *Université et entrepreneuriat : L'expérience lorraine*. PUN, Presses universitaires de Lorraine.
- Schulte, P. (2004). *L'université entrepreneuriale : Une stratégie de développement institutionnel*. 29(2), 25-30.
- Seca, J.-M. (2020). *Analyse de contenu, des discours et pratiques sociales : Cours magistral dans l'UE 702-EC2: Théories et méthodes de la recherche 1 (12h CM sur 24h)(Master 1 de sociologie): année*

universitaire 2020/2021 (Enseignement délivré au département de sociologie de Nancy, UFR SHS-Nancy, Université de Lorraine). Université de Lorraine. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02992466v1>

Sène, I. (2020). L'éducation à l'entrepreneuriat : Enjeux dans la réussite des projets entrepreneuriaux des jeunes au Sénégal. *Les Presses de l'Université de Montréal*, 204-224.

Sène, I. (2022). L'accompagnement entrepreneurial au Sénégal : pratiques, enjeux et limites. *La revue des Sciences Sociales « Kafoudal »*, 10, 91-112.

Sénicourt, P., & Verstraete, T. (2000). Apprendre à entreprendre. *Reflets et perspectives*, 39(10). https://www.academia.edu/download/72342426/Apprendre_entreprendre_Typologie_quatr20211013-8103-sx9af1.pdf

Simen, S. F. (2018). Dynamique de l'entrepreneuriat informel au Sénégal : Caractéristiques et particularités. *AIMS*. <https://shs.hal.science/halshs-01782037/>

Tine, B. (2020). *École et entreprise au Sénégal : Quelles articulations entre deux secteurs en clair-obscur?* <https://rivieresdusud.uasz.sn/handle/123456789/1589>

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Psycho Sup, Dunod.

Verstraete, T. (2001). Entrepreneuriat : Modélisation du phénomène. *Revue de l'Entrepreneuriat/Review of Entrepreneurship*, 1(1), 5-23.

Volkman, C. (2004). *Les études entrepreneuriales : Une discipline académique en ascension au vingt-et-unième siècle*. <https://policycommons.net/artifacts/8953364/les-etudes-entrepreneuriales/9819885/>

Rapport de la sixième session ordinaire de la commission du travail et des affaires sociales de l'union africaine 21 - 25 AVRIL 2008 ADDIS ABEBA, ETHIOPIE. En ligne, consulté le 13 Juin 2024 et disponible sur : <https://archives.au.int/handle/123456789/3121>

Reformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage. Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA), (2008). En ligne, consulté le 13 Juin 2024 et disponible sur : https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-09/reformes_de_lenseignement_superieur_en_afrique.pdf

UNESCO/pôle de Dakar. (2008). L'efficacité externe de l'éducation au Sénégal : une analyse économique. Note N°4 Février, Dakar. En ligne, consulté le 13 Juin 2024 et disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216965>

CNAES (Concertation Nationale pour l'Avenir de l'Enseignement Supérieur). (2013). Rapport général, tenu du 06 au 09 Avril 2013 à King Fahd Palace/ Dakar. En ligne, consulté le 13 Juin 2024 et disponible sur : https://www.cres-sn.org/wp-content/uploads/2017/10/rapport_cres_2013_final.pdf

LPSD/MESRI (Lettre de politique sectorielle de développement de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation). 2018 – 2022. Rapport provisoire. En ligne, consulté le 13 Juin 2024 et disponible sur : https://mesr.gouv.sn/wp-content/uploads/2023/09/rap_mesri-2022-vf.pdf

NPNE (Nouvelle Politique Nationale de l'Emploi). (2017-2020). Rapport provisoire tenu en Janvier 2017. En ligne, consulté le 13 Juin 2024 et disponible sur : https://webapps.ilo.org/static/english/emplab/download/nep/senegal/senegal_national_employment_policy_2017.pdf

ERI-ESI (Enquête Régionale Intégrée sur l'Emploi et le Secteur Informel, Sénégal). (2017). Réalisée par l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD). RAPPORT FINAL Octobre 2019. En ligne, consulté le 13 Juin 2024 et disponible sur : https://www.ansd.sn/sites/default/files/2023-05/Senegal_ERI-ESI_RapportFinal.pdf

Rapport sur la situation de l'enseignement supérieur : Sénégal. Commission nationale de l'UNESCO en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). Mars 2022. En ligne, consulté le 13 Juin 2024 et disponible sur : <https://whc2022.net/resources/Country%20report%20-%20Senegal.pdf>

Loi N° 2015-02 du 6 Janvier 2015 relative aux universités publiques du Sénégal. En ligne, consulté le 13 Juin 2024 et disponible sur : https://anaqsup.sn/wp-content/uploads/2023/07/loi-relative-aux-universites-publiques_1.pdf

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	I
DEDICACES	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ACCRONYMES	iv
TABLE DES ILLUSTRATIONS	vi
RESUME	vii
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : DE LA RELATION UNIVERSITE ET ENTREPRENEURIAT	4
Chapitre 1: L'enseignement de l'entrepreneuriat : état des lieux.....	5
1.1. Historique de l'enseignement de l'entrepreneuriat.....	5
1.1.1. En Amérique	5
1.1.2. En Europe	5
1.1.3. En Afrique	6
1.2. Les facteurs explicatifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités .	8
1.2.1. La problématique de l'emploi et de l'employabilité	8
1.2.2. L'Inadaptation de l'université aux réalités du marché	9
1.2.3. La démultiplication des missions confiées à l'université.....	11
1.3. Les changements induits par l'enseignement entrepreneurial	13
1.3.1. Changements organisationnels et structurels	13
1.3.2. De nouvelles méthodes pour enseigner	14
1.4. La question de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités sénégalaises	18
1.4.1. L'enseignement supérieur au Sénégal.....	18
1.4.2. La place de l'entrepreneuriat dans les universités sénégalaises	20
Synthèse de chapitre :	24

Chapitre 2 : Problématique, Modèle d'analyse et Méthodologie : Vers la compréhension de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ.	26
2.1. Problématique : Construire le pont entre Formation et Emploi : quand l'université s'engage.....	26
2.1.1. Quand la formation ne prend pas en compte le marché de l'emploi.....	26
2.1.2. Quand l'État presse les universités à être fonctionnelle.....	27
2.1.3. Quand l'université devient opérationnelle	29
- Questions de Recherche :	30
- Hypothèses :	31
- Objectifs.....	31
2.2. Modèle d'analyse.....	31
2.2.1. L'analyse stratégique de Crozier comme modèle d'analyse.....	32
2.2.2. Enseignement de l'entrepreneuriat : conceptualisation	33
2.2.3. Université : les trois types d'université selon Bourdoncle et Lessard (2002) et leur rapport à la société.	44
2.3. Une méthode qualitative pour interroger le terrain	47
2.3.1. L'univers d'étude et la recherche documentaire	48
- L'univers d'étude	48
- La recherche documentaire	49
2.3.2. La recherche de terrain	49
- L'entretien semi-directif	49
- Collecte des maquettes et cours en entrepreneuriat	51
- Le déroulement de terrain	51
- Difficultés rencontrées	52
2.3.3. L'analyse des données.....	52
- L'analyse de contenu : l'analyse thématique	52
- Transcription des entretiens	53
- Utilisation du logiciel lexico 5	54

Synthèse de chapitre :	54
DEUXIEME PARTIE : DESCRIPTION ET ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT A L'UNIVERSITE ASSANE SECK DE ZIGUINCHOR	56
Chapitre 3 : Les acteurs de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'UASZ.....	57
3.1. Les acteurs clés.....	57
3.1.1. La DCIMP.....	57
3.1.2. L'incubateur.....	58
3.1.3. Le centre d'employabilité francophone	62
3.1.4. Les départements	64
3.2. Les acteurs cibles et les acteurs de relais.....	67
3.2.1. Acteurs cibles : étudiants et tout porteur de projet.....	67
3.2.2. Les acteurs relais : le club entrepreneuriat des étudiants et l'entreprise bio-boudjeck	67
Synthèse d'analyse de chapitre :	70
Chapitre 4 : L'entrepreneuriat à l'UASZ : un enseignement théorique à faible volume horaire	73
4.1. L'entrepreneuriat à l'UASZ : une formation théorique.....	73
4.2. La pédagogie par projet comme méthodes principale à l'UASZ	76
4.3. Faible volume horaire et « discontinuité » de l'enseignement entrepreneurial dans les départements.....	80
4.4. Vulnérabilité des projets des étudiants	84
Synthèse d'analyse de chapitre :	86
Chapitre 5 : Participations, Valeurs et Perceptions des étudiants aux formations entrepreneuriales	88
5.1. Faible participation des étudiants aux formations entrepreneuriales.....	88
5.2. La valeur des modules d'entrepreneuriat pour les étudiants : la note ?.....	90
5.3. L'esprit d'entreprendre des étudiants	92
5.4. Entrepreneuriat et développement	95

Synthèse d'analyse de chapitre :	100
CONCLUSION	101
ANNEXE :	104
Guides d'entretiens	104
Tableau 10 : Liste des enquêtes et le nombre de fois cité dans l'analyse.....	107
Tableau 11 : Résumé des Résultats	108
BIBLIOGRAPHIE	110
TABLE DES MATIERES	117