

Impact des méthodes pédagogiques d'enseignement de l'entrepreneuriat sur la motivation à apprendre et l'engagement académique des étudiants

Impact of the pedagogical methods of entrepreneurship education on the learning motivation and the academic commitment of students

Marwa BELGUITH

Docteure en management
Faculté des Sciences Économiques et de Gestion de Sfax
Université de Sfax -Tunisie
Laboratoire de recherche en Économie et Gestion

Date de soumission : 13/03/2025

Date d'acceptation : 04/04/2025

Pour citer cet article :

BELGUITH. M. (2025) « Impact des méthodes pédagogiques d'enseignement de l'entrepreneuriat sur la motivation à apprendre et l'engagement académique des étudiants », Revue Française d'Économie et de Gestion « Volume 6 : Numéro 4 » pp : 498- 524.

Author(s) agree that this article remain permanently open access under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International License



Résumé

Cet article explore l'impact des méthodes pédagogiques en entrepreneuriat sur l'engagement des étudiants, en s'appuyant sur le modèle de la dynamique motivationnelle et le modèle tridimensionnel de l'engagement académique. À partir d'un questionnaire administré à 368 étudiants tunisiens, l'étude révèle que les approches pédagogiques centrées sur l'apprentissage expérientiel, bien que limitées, soulèvent des questions importantes. En revanche, les jeux de rôle et simulations montrent un effet significatif sur la motivation et l'engagement des étudiants dans leurs cours d'entrepreneuriat. Ces méthodes actives favorisent l'implication des apprenants dans l'acquisition de connaissances contextualisées tout en renforçant leurs compétences techniques et transversales. De plus, l'intégration des technologies numériques, ainsi que le mentorat et le coaching, enrichissent l'expérience d'apprentissage, la rendant plus interactive et attrayante. L'association de ces méthodes novatrices stimule non seulement la motivation et l'engagement des étudiants, mais aussi leur volonté de réussir, tout en développant des compétences essentielles pour leur future carrière.

Mots clés : méthodes pédagogiques ; éducation à l'entrepreneuriat ; motivation à apprendre ; engagement académique ; compétences transversales.

Abstract

This article explores the impact of pedagogical methods in entrepreneurship on student engagement, using the model of motivational dynamics and the three-dimensional model of academic engagement. Based on a questionnaire administered to 368 Tunisian students, the study reveals that experiential learning approaches, although limited, raise important questions. In contrast, role-playing and simulations show a significant effect on students' motivation and engagement in their entrepreneurship courses. These active methods encourage learners to become involved in acquiring contextualized knowledge while enhancing their technical and transversal skills. Additionally, the integration of digital technologies, along with mentoring and coaching, enriches the learning experience, making it more interactive and appealing. The combination of these innovative methods not only stimulates student motivation and engagement but also enhances their willingness to succeed, while developing essential skills for their future careers.

Keywords : Pedagogical methods ; Entrepreneurship education ; motivation to learn ; academic engagement ; soft skills.

Introduction

Un nombre significatif de chercheurs (Duguet, 2015 ; El Ghouli et Hamrouni, 2017 ; Aouidet et Jlidi, 2017, Parent, 2018 ; Ait Kaikai, 2021 ; Moumni et al., 2021 ; Lépinard, P, 2022).) estiment que le monde pédagogique est plus que jamais appelé à repenser et à recomposer ses processus, ses méthodes et ses procédés d'enseignement de l'entrepreneuriat. Les résultats d'une enquête menée par Slaoui et Hazm (2017) sont d'ailleurs sans appel. Ils révèlent que les apports de ces composants de l'enseignement universitaire de l'entrepreneuriat demeurent jusqu'ici bien en-deçà des attentes des étudiants, voire des enseignants. Cette « déception », particulièrement significative par rapport au développement de capacités et de compétences entrepreneuriales chez les jeunes apprenants, appelle à une réorientation et à un repositionnement des méthodes mobilisées. L'une des pistes les plus prometteuses consiste en une transition d'une perspective descriptive et informative (about and for entrepreneurship) à une perspective interactive et formatrice (in entrepreneurship). Une telle transition, assez radicale, aurait cependant de fortes chances d'être perçue par les enseignants comme trop complexe voire déstabilisatrice. Il faut dire que la grande majorité d'entre eux privilégie idéologiquement, à ce jour, un enseignement où les aspects académique et théorique prédominent largement sur les aspects pratique et heuristique Duguet et Berthaud (2021) soulignent également cette tendance, mettant en lumière la nécessité d'évoluer vers des méthodes d'enseignement plus engageantes pour mieux préparer les étudiants aux défis du monde entrepreneurial. Schulz (2008) ainsi que Tardif et Dubois (2013) expliquent cette perpétuation par le fait que les enseignants ne soient pas convaincus que les étudiants aient réellement besoin de développer des aptitudes entrepreneuriales durant leur cursus universitaire. Ne dérogeant pas à la règle, les universités virtuelles, se considérant pourtant novatrices en matière de pratiques d'enseignement, prodiguent également des cours en entrepreneuriat certes en ligne mais magistraux, formatés et stéréotypés (El Ghouli et Hamrouni, 2017). Cependant, la façon dont ces enseignements sont dispensés peut avoir un impact significatif sur la motivation et l'engagement des étudiants à l'égard de l'apprentissage entrepreneurial. En effet, de nombreuses études ont montré que les méthodes pédagogiques innovantes utilisées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat stimulent la motivation des étudiants et favorisent leur engagement dans les activités d'apprentissage (Lépinard, 2022 ; Lépinard et Menier, 2023 Pittaway et Cope, 2007 ; Moberg, 2014 ; Nabi et al., 2017). À l'inverse, des méthodes plus traditionnelles, axées sur la transmission de connaissances, peuvent diminuer l'intérêt et la participation active des étudiants (Neck et Greene, 2011).

Partant de ces constats, le présent article vise à étudier l'influence des méthodes pédagogiques dans l'enseignement de l'entrepreneuriat sur la motivation et l'engagement académique des étudiants dans le contexte universitaire tunisien. L'objectif est de mieux comprendre comment ces pratiques d'enseignement peuvent stimuler l'implication des étudiants, en tenant compte de leurs spécialités. La question de recherche centrale à laquelle l'étude entend répondre est la suivante : Dans quelle mesure les méthodes pédagogiques appliquées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat influencent-elles la motivation et l'engagement académique des étudiants ?

L'enquête a été menée auprès d'un échantillon aléatoire de 368 étudiants issus de différents établissements universitaires situés dans la ville de Sfax. Cette diversité de profils permet d'appréhender l'impact des méthodes pédagogiques en fonction des différentes spécialités des étudiants. L'étude s'appuie sur deux cadres théoriques : le modèle de la dynamique motivationnelle (Deci et Ryan, 2000) et le modèle tridimensionnel de l'engagement académique (Fredricks et al., 2004). Ces modèles permettent d'analyser les effets des méthodes pédagogiques sur respectivement la motivation à apprendre et l'engagement des étudiants. Les résultats de cette recherche ont permis de mieux comprendre comment les pratiques d'enseignement de l'entrepreneuriat peuvent stimuler la motivation et l'engagement des étudiants, et ce faisant de contribuer à l'efficacité des programmes de formation entrepreneuriale dans le contexte universitaire tunisien.

1. Cadre théorique

Comme mentionné en introduction, les programmes et méthodes d'enseignement entrepreneurial restent largement adaptés sur une approche prescriptive (Moumni et al., 2021), ce qui contraste avec le besoin évident d'une éducation entrepreneuriale innovante. Cette observation, ainsi que le faible taux d'étudiants-entrepreneurs et de jeunes diplômés ayant créé ou repris une entreprise, prouvent que la question d'une révision du positionnement pédagogique dominant est toujours d'actualité. L'apprentissage universitaire de l'entrepreneuriat se limitant jusqu'à présent au transfert de connaissances disciplinaires et scientifiques, tout changement de perspective pédagogique devrait s'articuler autour de la diversification de la teneur des cours dispensés et l'actualisation de la méthode pédagogique mobilisée. Une telle réorientation appelle à s'intéresser aux aptitudes mentales, didactiques et techniques des enseignants à animer de manière adaptative les cours (Honig, 2004 ; Gupta et al., 2009). Cet intérêt s'explique par la variété des profils, des personnalités et des vécus des étudiants, constituant autant de facteurs contingents influant sur l'apprentissage entrepreneurial.

La littérature montre une évolution significative dans les approches pédagogiques en entrepreneuriat ces dernières années. On observe un passage d'un modèle traditionnel axé sur la transmission de connaissances théoriques, à des méthodes plus interactives, centrées sur le développement de compétences entrepreneuriales chez les apprenants (Berthaud, 2021). Ces méthodes se déclinent selon deux grandes optiques d'enseignement entrepreneurial. La première, dite "transmissive", met l'accent sur la transmission de contenus théoriques et académiques à travers des méthodes pédagogiques passives comme les cours magistraux. Elle accorde peu d'importance aux applications pratiques et à l'expérimentation entrepreneuriale (Béchar, J. P., et Grégoire, D., 2005). La seconde stratégie, dite "compétences interactives et centres sur l'apprenant", met l'accent sur le développement de compétences entrepreneuriales transversales. Elle utilise des méthodes actives, expérientielles et collaboratives, telles que les études de cas, les projets entrepreneuriaux et la résolution de problèmes, le développement personnel. Cette approche favorise l'implication directe des étudiants dans des activités entrepreneuriales concrètes (Béchar et Grégoire, 2005 ; Fayolle et Gailly, 2008 ; Lackeus, 2015). Parmi les compétences développées, on trouve la créativité, la capacité à travailler en équipe, la communication efficace, la pensée critique, la gestion du temps, ainsi que la prise de décision. En s'engageant dans des situations réelles, les étudiants acquièrent non seulement des connaissances théoriques, mais aussi des compétences pratiques essentielles pour naviguer dans le monde entrepreneurial (Belguith, 2024).

Pour leur part, Brault-Labbé et al. (2018) considèrent qu'il est primordial que les étudiants soient motivés afin qu'ils s'engagent réellement et pleinement dans leur apprentissage entrepreneurial. Cet apprentissage ne devrait pas pour autant être perçu comme une finalité ponctuelle car il s'alimente constamment d'une motivation renouvelée lui conférant un sens encore plus concret et plus profond avec le temps. Il convient aussi de noter que malgré la vocation originelle de l'enseignement entrepreneurial, la perspective d'enclencher et de faire aboutir un processus entrepreneurial demeure pour le moins hypothétique. Pour une grande majorité d'étudiants, étudier les modules en entrepreneuriat est en effet appréhendé comme une obligation et non une motivation (Parent, 2018). Cette perception négative compromet sensiblement, et parfois irrémédiablement, leur propension à devenir entrepreneurs (Genest et Pellaton, 2012). Elle inhibe même les chances d'une exploitation, en dehors du champ de l'entrepreneuriat, des compétences entrepreneuriales pourtant acquises lors de stages professionnels.

Désirant en savoir davantage sur ce que les étudiants apprennent de l'entrepreneuriat, bon nombre de chercheurs se sont penchés sur la signification que les étudiants attribuent à l'enseignement entrepreneurial. L'intérêt de ces chercheurs pour cette thématique s'explique, selon Duguet (2015) et Brault-Labbé et al. (2018), par l'incidence élevée de la perception des activités et des contenus pédagogiques sur la motivation à apprendre des étudiants, et par ce biais, sur leur degré d'engagement académique et leur disposition à devenir entrepreneurs. La compréhension des processus motivationnels qui sous-tendent les comportements humains a longtemps été un enjeu central dans le domaine de la psychologie. Parmi les modèles théoriques qui ont apporté des éclairages importants sur cette question, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) occupe une place de choix. Cette théorie propose un cadre conceptuel riche pour appréhender les différents types de motivation et les besoins psychologiques fondamentaux qui les sous-tendent.

Selon cette théorie, il existe deux principaux types de motivation : la motivation intrinsèque, qui fait référence à la réalisation d'une activité pour le plaisir et à la satisfaction qu'elle procure lorsque les résultats éducatifs sont positifs ; la motivation extrinsèque, qui fait référence à la réalisation d'une activité dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Il est à souligner que la punition peut motiver dès lors qu'elle est internalisée par l'individu, constructive et mène à des résultats positifs (Ryan et Deci, 2000). Quant à la théorie de l'autodétermination, elle postule que les individus ont trois besoins psychologiques fondamentaux : un besoin d'autonomie, un besoin de compétence et un besoin d'affiliation (Deci et Ryan, 2000). Le besoin d'autonomie renvoie au sentiment de contrôle de ses propres actions, le besoin de compétence fait référence au sentiment d'efficacité personnelle, tandis que le besoin d'affiliation correspond au sentiment d'appartenance à un groupe. Selon ce modèle, la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux favorise le développement de la motivation intrinsèque et contribue de manière générale à l'épanouissement et au bien-être des individus (Ryan et Deci, 2000). C'est ainsi qu'à titre illustratif, la création d'un environnement d'apprentissage horizontal a tendance à augmenter leur engagement académique (Brault-Labbé et Dubé, 2008), lequel les mène à s'investir naturellement dans la conception des cours et à contribuer à leur animation (Brault-Labbé et al., 2018). Vasseur (2015) affirme qu'un tel engagement transversal joue parallèlement un rôle informationnel. En reflétant les aspirations et les préférences des étudiants, il aide les enseignants à cerner le profil de chaque étudiant, ce qui permet de personnaliser son accompagnement tout au long de l'apprentissage entrepreneurial. Pour accélérer ce processus,

en dépit de sa complexité croissante inhérente aux particularités de chaque étudiant, Fredricks et al. (2004) ont élaboré un modèle d'engagement académique tridimensionnel. Celui-ci comprend trois dimensions clés : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement affectif. L'engagement comportemental se traduit par la participation active des étudiants, leur assiduité et les efforts fournis. L'engagement cognitif renvoie à l'utilisation de stratégies d'apprentissage approfondies et à l'investissement psychologique dans les activités. Enfin, l'engagement affectif concerne les réactions émotionnelles positives, l'intérêt intrinsèque pour la matière et le sentiment d'appartenance à la communauté éducative. Les recherches montrent que les méthodes pédagogiques centrées sur l'étudiant, telles que les études de cas ou les projets entrepreneuriaux, ont un impact positif sur ces différentes dimensions de l'engagement académique, favorisant ainsi un apprentissage en profondeur chez les étudiants.

Les études menées dans ce domaine mettent en évidence des relations positives entre certaines méthodes pédagogiques et la motivation ainsi que l'engagement des étudiants à apprendre dans le champ de l'entrepreneuriat. Les approches d'apprentissage expérientiel, comme les études de cas et les projets entrepreneuriaux concrets, ont été identifiées par Piperopoulos et Dimov (2015) ainsi que Neck et Greene (2011) comme étant susceptibles d'accroître la motivation intrinsèque des étudiants envers l'entrepreneuriat. De même, les jeux de rôle semblent, d'après les travaux de Nabi et al. (2017), Ries (2011) et Sihui et al. (2024), favoriser une implication active des apprenants dans leur apprentissage. Par ailleurs, les recherches de Fleck, et Massou. (2021) ont montré que les approches technologies numériques, où les étudiants travaillent en groupe pour atteindre des objectifs communs favorisent l'engagement et la motivation des étudiants en entrepreneuriat. De plus, le mentorat et le coaching se sont avérés des outils particulièrement prometteurs pour développer l'esprit entrepreneurial chez les étudiants. Les recherches de Bachkirova et Clutterbuck (2010) ont montré que le mentorat permet de renforcer la confiance en soi et l'autonomie des apprenants, des qualités essentielles pour se lancer dans l'entrepreneuriat. De leur côté, St-Jean et Audet (2012) ont mis en évidence l'impact positif du mentorat sur l'acquisition de compétences entrepreneuriales concrètes. Parallèlement, le coaching, comme l'ont souligné Passmore et Fillery-Travis (2011), favorise le développement de la réflexion critique et l'amélioration des performances des entrepreneurs en herbe. Audet et Couteret (2012) ont quant à eux relevé les bénéfices du coaching pour accroître l'engagement et la persévérance des étudiants dans leurs projets entrepreneuriaux. L'utilisation combinée de ces approches d'accompagnement semble donc

représenter une voie prometteuse pour stimuler l'esprit d'entreprise au sein des établissements d'enseignement. En fin, selon Balan et Metcalfe (2012), les approches d'apprentissage basées sur la résolution de problèmes entrepreneuriaux réels s'avèrent particulièrement efficaces pour développer les compétences des étudiants en entrepreneuriat. Cette méthode pédagogique plonge les étudiants dans des situations concrètes et complexes rencontrées par les entrepreneurs en activité. Ces résultats sont corroborés par les travaux de Skinner et Pitzer (2012), qui montrent que ces approches pédagogiques permettent de susciter un engagement plus profond et durable chez les étudiants. À l'inverse, les méthodes plus classiques, tels que les cours magistraux, risquent davantage de fragiliser la motivation des étudiants en raison de leur aspect plus contrôlant et moins stimulant. Ainsi, elles semblent avoir un impact négatif sur la motivation et l'engagement académique des étudiants en entrepreneuriat, d'après les recherches menées par Rideout et Gray (2013) ainsi que Bécharde et Toulouse (1998).

Des développements théoriques qui précèdent, nous dégagons les hypothèses suivantes :

H1 : Les approches pédagogiques traditionnelles d'enseignement de l'entrepreneuriat ont un impact négatif sur la motivation pédagogique et l'engagement académique des étudiants.

H2 : L'apprentissage expérientiel de l'entrepreneuriat a un impact positif sur la motivation pédagogique et l'engagement académique des étudiants.

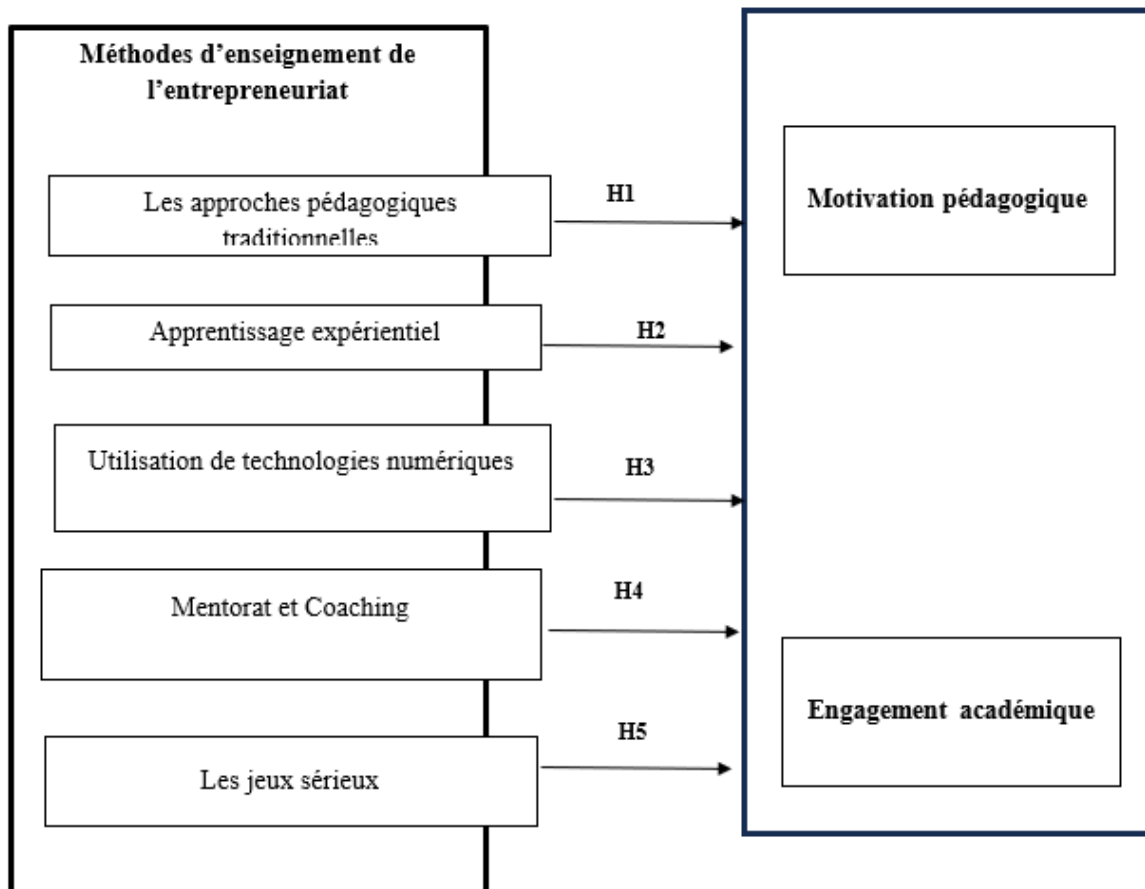
H3 : L'utilisation de technologies numériques a un impact positif sur la motivation pédagogique et l'engagement académique des étudiants.

H4 : Le mentorat et le coaching ont un impact positif sur la motivation pédagogique et l'engagement académique des étudiants.

H5 : Les jeux sérieux ont un impact positif sur la motivation pédagogique et l'engagement académique des étudiants.

Notre cadre conceptuel vise à examiner les influences respectives des méthodes d'enseignement de l'entrepreneuriat figurant dans nos hypothèses de recherche sur la motivation pédagogique et l'engagement académique des apprenants. La figure 1 illustre ce cadre.

Figure N°1 : Cadre conceptuel



Source : Auteur

2. Méthodologie de recherche

2.1. Échantillon

L'enquête a été réalisée auprès d'établissements universitaires proposant des programmes et des cours en entrepreneuriat et situés dans la ville de Sfax. Ces derniers ont été identifiés suite à la consultation d'un responsable de l'université de Sfax.

Un échantillon aléatoire de 368 étudiants a été sélectionné. La méthode d'échantillonnage aléatoire simple a été utilisée, garantissant que chaque élément ait une chance égale d'être inclus dans l'échantillon. Cet échantillon d'étude se compose de 37% d'étudiants en sciences économiques et de gestion, 28% en arts ou sports, et 35% en sciences et multimédia. L'échantillon compte 141 hommes (38,3%) et 227 femmes (61.7%).

2.2. Procédure de collecte et de traitement des données

Un questionnaire couvrant les variables de notre modèle conceptuel a été administré en face-à-face à des étudiants ayant suivi des cours en entrepreneuriat durant au moins deux semestres. Une échelle de Likert à cinq positions a été utilisée pour mesurer le degré d'accord

ou de désaccord des répondants sur les différents énoncés. Chaque étudiant devait d'abord indiquer les types d'activités pédagogiques auxquelles il avait participé, puis répondre aux questions relatives à sa perception de la qualité du contenu des cours et de la méthode pédagogique employée par les enseignants. Le logiciel d'analyse statistique SPSS 21 a été utilisé pour traiter les données collectées.

2.3. Analyse de la fiabilité des échelles de mesure

Nous avons procédé à la purification des échelles de mesure de notre modèle de recherche via plusieurs itérations. Un test de fiabilité des échelles à l'aide d'une analyse factorielle exploratoire a, à cet égard, été systématiquement opéré. Tous les construits de notre modèle conceptuel présentent, au final, un coefficient de fiabilité Alpha de Cronbach (α) supérieur ou égal à 0,85, ce qui permet de croire à leur bonne consistance interne. Dans ce qui suit, nous analysons en détail la fiabilité des différentes échelles de mesure.

▪ Mesure des différentes méthodes pédagogiques

L'échelle de mesure du construit "Méthodes pédagogiques" est composée de 21 items couvrant sept types de méthodes : les cours magistraux (3 items, ex. "Les enseignants dispensent des cours théoriques"), l'apprentissage expérientiel (3 items, ex. "Je réalise des études de cas"), l'utilisation de technologies numériques (3 items, ex. "Les enseignants intègrent les technologies"), le mentorat/coaching (3 items, ex. "Je bénéficie d'un suivi individualisé") et l'apprentissage par les jeux de rôle (3 items, ex. " les jeux sérieux m'ont aidé à mieux comprendre les défis et les opportunités associés à la création d'une entreprise.").

L'analyse en composantes principales (ACP) a été réalisée sur ces 21 items, avec un test KMO de 0,788 et un test de Bartlett significatif ($\chi^2 = 472,315$, $p < 0,001$), indiquant la pertinence de l'ACP. L'ACP a fait émerger un seul facteur, expliquant 67,124% de la variance totale. La fiabilité de ce facteur, mesurée par l'alpha de Cronbach, est de 0,895, ce qui témoigne d'une bonne cohérence interne.

▪ Mesure de la motivation pédagogique

La motivation des étudiants a été évaluée à l'aide d'une échelle inspirée de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000). Cette échelle de type ordinale comprend 12 items mesurant trois types de motivation : la motivation intrinsèque (4 items, ex. : "J'étudie car j'aime vraiment apprendre de nouvelles choses"), la motivation extrinsèque (4 items, ex. : "J'étudie car c'est important pour moi d'avoir de bonnes notes") et la motivation (4 items, ex. : "Je ne sais pas pourquoi j'étudie, c'est une perte de temps"). Les participants devaient indiquer, sur une échelle de Likert de 1 à 5, dans quelle mesure chaque item correspondait à

leur façon d'étudier (1 = 'Pas du tout d'accord' et 5 = 'Tout à fait d'accord'). Une analyse en composantes principales avec rotation Varimax a confirmé la structure théorique en trois facteurs (motivation intrinsèque, extrinsèque et besoin psychologique), expliquant 68,2% de la variance totale. Les coefficients alpha de Cronbach pour chaque sous-échelle sont respectivement de 0,84, 0,81 et 0,79, témoignant d'une bonne cohérence interne. Ces résultats indiquent que l'échelle de motivation utilisée présente de bonnes qualités psychométriques et est donc appropriée pour mesurer les différents types de motivation pédagogique des étudiants dans notre étude.

▪ Mesure de l'engagement académique

L'engagement académique des étudiants a été évalué à l'aide d'une échelle multidimensionnelle inspirée du modèle théorique de Fredricks et al. (2004). Cette échelle de type ordinaire comprend 15 items répartis en trois dimensions : l'engagement comportemental (5 items, ex. : "Je participe activement aux cours"), l'engagement émotionnel (5 items, ex. : "J'éprouve du plaisir à étudier") et l'engagement cognitif (5 items, ex. : "Je fais des efforts pour comprendre les notions complexes"). Les participants devaient indiquer, sur une échelle de Likert de 1 à 5, dans quelle mesure chaque item correspondait à leur façon d'étudier (1 = 'Pas du tout d'accord' et 5 = 'Tout à fait d'accord'). Une analyse en composantes principales avec rotation Varimax a confirmé la structure théorique en trois facteurs, expliquant 71,5% de la variance totale. Les coefficients alpha de Cronbach pour chaque sous-échelle sont respectivement de 0,86, 0,83 et 0,85, indiquant une bonne cohérence interne des dimensions de l'engagement académique. Ces résultats démontrent que l'échelle utilisée est un instrument de mesure valide et fiable pour évaluer les différentes facettes de l'engagement académique des étudiants dans notre étude.

2.4. Vérification de la corrélation inter-items : évaluation de l'adéquation de l'échantillonnage et test de sphéricité de Bartlett

Tableau 1. Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin		0,788
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	472,315*
	Ddl	89
	Signification	,000

* P = 0.000

Le tableau 1 présente les résultats du test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et du test de sphéricité de Bartlett pour évaluer la qualité de l'analyse factorielle. L'indice KMO, qui

mesure l'adéquation de l'échantillon, est de 0,788, ce qui est acceptable selon les standards usuels. Le test de sphéricité de Bartlett, quant à lui, teste l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice de corrélation correspond à une matrice identité. Ici, le khi-carré approché est de 472,315 avec 89 degrés de liberté, et la p-valeur associée est de 0,000, ce qui est inférieur au seuil de significativité de 5%. On peut donc rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'il existe des corrélations significatives entre les variables, justifiant le recours à une analyse factorielle sur ces données.

3. Présentation et analyse des résultats

Afin de tester empiriquement les hypothèses formulées dans notre cadre conceptuel, nous procéderons à une série d'analyses quantitatives. Tout d'abord, nous réaliserons une analyse descriptive des variables clés pour avoir un aperçu général des données. Ensuite, nous mènerons des analyses de corrélation afin d'examiner les liens entre les différents outils et méthodes pédagogiques et les indicateurs de motivation et d'engagement des étudiants. Enfin, nous procéderons à des analyses de régression multiple dans le but d'évaluer l'impact relatif de chaque variable indépendante de notre modèle conceptuel sur les variables dépendantes (la motivation pédagogique et l'engagement académique des apprenants). Ces analyses statistiques nous permettront d'obtenir des résultats chiffrés sur les effets distinctifs des choix pédagogiques sur l'état d'esprit des étudiants lors de leur apprentissage de l'entrepreneuriat.

3.1. Analyse descriptive des variables

Cette section présente une analyse descriptive des principales variables clés de l'étude, soit les méthodes pédagogiques utilisées ainsi que la motivation et l'engagement académique des étudiants. Les trois disciplines universitaires examinées sont les sciences économiques et de gestion, les arts ou sports, et les sciences et multimédia. Ces résultats statistiques de base serviront de fondation pour les analyses plus approfondies qui suivront.

▪ Méthodes pédagogiques

L'examen des différentes approches pédagogiques utilisées dans les trois disciplines universitaires étudiées révèle des tendances intéressantes. Le tableau 2 ci-dessous détaille les moyennes et écarts-types pour chaque méthode, permettant d'identifier celles qui sont les plus fréquemment employées ainsi que celles présentant une plus grande variabilité d'application selon les établissements. Ces données statistiques de base serviront de fondation pour approfondir l'analyse des liens entre les méthodes pédagogiques, la motivation et l'engagement académique des étudiants.

Tableau 2. Les moyennes et écarts-types des méthodes pédagogiques

	N	Moyenne	Ecart-type
Les approches pédagogiques traditionnelles	368	3.5	1
Apprentissages expérientiel	368	3	0.9
Utilisation de technologies numériques	368	3.5	1.1
Mentorat et Coaching	368	3.8	1.0
Les jeux sérieux	368	3.6	1.2
N valide (liste)	368		

L'analyse des résultats révèle une complexité dans les approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'entrepreneuriat. Bien que les approches pédagogiques traditionnelles affichent une moyenne de 4,2, il est important de noter que cette valeur cache une perception relativement faible parmi les étudiants, ce qui soulève des questions sur leur engagement et leur motivation. En revanche, L'apprentissage expérientiel, avec une moyenne de 3,0 et un écart-type de 0,9, est perçu comme peu engageant par les étudiants. Cette moyenne indique une motivation insuffisante, tandis que l'écart-type montre une variabilité dans les perceptions. Certains étudiants bénéficient de cette approche, mais beaucoup ne la trouvent pas suffisamment stimulante. Le mentorat et le coaching, notés à 3,8, sont perçus positivement, suggérant qu'ils pourraient renforcer l'engagement des étudiants, mais leur mise en œuvre pourrait être améliorée. L'utilisation des technologies numériques, bien qu'elle ait une perception favorable avec une moyenne de 3,5, reste insuffisamment intégrée dans le cursus, indiquant un potentiel inexploité pour dynamiser l'apprentissage. Enfin, les jeux sérieux, notés à 3,6, montrent une perception élevée malgré leur faible utilisation, ce qui suggère qu'ils pourraient offrir des opportunités d'engagement supplémentaires si intégrés de manière plus systématique.

▪ **Motivation**

L'évaluation de la motivation pédagogique des étudiants est essentielle pour comprendre leurs comportements d'apprentissage. Dans cette étude, nous avons mesuré les différents types de motivation intrinsèque, extrinsèque et besoin psychologique en utilisant une échelle inspirée de la théorie de l'autodétermination. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 3, fournissant une vue d'ensemble des niveaux de motivation des étudiants.

Tableau 3. Les Moyennes et Écart Types de la Motivation Pédagogique

	N	Moyenne	Ecart-type
Motivation Intrinsèque	368	3.5	0.9
Motivation Extrinsèque	368	2.8	1.2
Besoin Psychologique	368	3.0	1.0
N valide (liste)	368		

L'analyse descriptive de la variable « motivation pédagogique » révèle des résultats intéressants. La moyenne générale est de 3,2 sur une échelle de 5, avec un écart-type de 1,1. Ces chiffres indiquent que la motivation des étudiants dans l'ensemble n'est pas spécialement élevée. Cependant, en examinant plus en détail les résultats, on constate une certaine polarisation. Environ 60 % des étudiants affichent des niveaux de motivation plutôt faibles, avec des scores inférieurs à 3, particulièrement liés à la motivation extrinsèque, qui est relativement basse. En revanche, un groupe représentant 20 % de l'effectif se distingue par une motivation intrinsèque très élevée, avec des scores supérieurs à 4. Les 20 % restants se situent entre ces deux extrêmes, montrant des niveaux de motivation modérés. Ces résultats suggèrent que si la majorité des étudiants manquent quelque peu de motivation, il y a néanmoins des sous-groupes pour lesquels l'enseignement entrepreneurial est stimulant.

▪ **Engagement académique des étudiants**

L'engagement académique des étudiants a été évalué à l'aide d'une échelle multidimensionnelle inspirée du modèle théorique de Fredricks et al. (2004). Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 4, fournissant une vue d'ensemble des niveaux d'engagement académique des étudiants.

Tableau 4. Les Moyennes et Écart Types de l'Engagement Académique

	N	Moyenne	Ecart-type
Engagement Comportemental	368	3.5	1.1
Engagement Émotionnel	368	3.3	1.3
Engagement Cognitif	368	3.4	1.2
N valide (liste)	368		

L'analyse de la variable engagement académique montre une moyenne générale de 3,4 sur 5, avec un écart-type de 1,2. Ces chiffres indiquent que dans l'ensemble, le niveau d'engagement académique des étudiants n'est pas très élevé. En effet, près de 55 % des étudiants présentent

un engagement relativement faible, avec des scores inférieurs à 3. Cela suggère que pour une majorité, l'implication dans les activités universitaires et le suivi des cours n'est pas optimale. Cependant, il est intéressant de noter qu'environ 25 % de l'effectif affiche au contraire un engagement académique très fort, avec des scores supérieurs à 4. Ce sous-groupe d'étudiants particulièrement investis dans leurs études représente donc une part non négligeable. Ces résultats mitigés indiquent que bien que l'engagement moyen soit modéré, il existe des disparités importantes entre les étudiants, certains se démarquant par une implication académique beaucoup plus marquée.

3.2. Analyse corrélacionnelle

Le tableau de corrélation fournit des informations précieuses sur l'interaction entre les méthodes pédagogiques et les variables de motivation ainsi que l'engagement académique des étudiants.

- Approches Pédagogiques Traditionnelles

Les approches pédagogiques traditionnelles présentent des corrélations négatives significatives avec plusieurs dimensions de motivation et d'engagement. La corrélation de $r = -0,3$, $p < 0,01$ avec la motivation indique que ces méthodes ne parviennent pas à susciter un intérêt personnel chez les étudiants, ce qui peut conduire à une passivité dans leur apprentissage. De plus, le sentiment d'autonomie est corrélié à $r = -0,4$, $p < 0,01$, révélant que ces approches ne diffèrent pas d'un sentiment de contrôle ou d'auto-direction chez les apprenants. En ce qui concerne l'engagement cognitif, la corrélation de $r = -0,3$, $p < 0,01$ suggère que l'utilisation de ces méthodes entraîne une participation intellectuelle limitée, entravant ainsi leur capacité à s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage. Ces résultats soulèvent des préoccupations quant à l'efficacité de ces méthodes dans le contexte de l'enseignement de l'entrepreneuriat, car elles semblent ne pas répondre aux attentes des étudiants en matière d'engagement et de motivation.

- Apprentissage Expérientiel

À l'opposé, l'apprentissage expérientiel montre également des corrélations négatives, avec $r = -0,5$, $p < 0,01$ pour la motivation intéressante. Cela indique que, bien que cette approche puisse sembler engageante, elle est perçue comme manquante d'impact sur l'intérêt personnel des étudiants. La corrélation de $r = -0,6$, $p < 0,01$ pour le sentiment d'autonomie suggère que cette méthode ne crée pas un espace favorable à l'auto-direction, ce qui peut réduire l'engagement des étudiants. En ce qui concerne l'engagement cognitif, la valeur de $r = -0,8$, p

$< 0,01$ montre que cette approche ne parvient pas à stimuler la réflexion active et l'implication intellectuelle, ce qui est crucial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.

- Mentorat et Coaching

Le mentorat et le coaching, en revanche, présentent des corrélations positives encourageantes, avec $r = 0,6$, $p < 0,01$ pour la motivation dynamique et $r = 0,5$, $p < 0,01$ pour le sentiment d'autonomie. Ces résultats indiquent que ces méthodes créent un environnement propice à l'engagement, où les étudiants se sentent soutenus et valorisés. L'engagement cognitif, noté à $r = 0,5$, $p < 0,01$, montre que ces approches incitent les étudiants à réfléchir de manière critique et à s'impliquer activement dans leur apprentissage. Toutefois, pour optimiser ces bénéfices, il est crucial d'améliorer la mise en œuvre de ces méthodes afin de garantir que tous les étudiants en bénéficient pleinement.

- Utilisation des Technologies Numériques

Concernant l'utilisation des technologies numériques, les corrélations sont modérées, avec $r = 0,4$, $p < 0,01$ pour la motivation motivée et $r = 0,3$, $p < 0,01$ pour le sentiment d'autonomie. Cela révèle que, bien que ces outils puissent offrir des avantages, leur intégration dans le cursus reste insuffisante. Les chiffres indiquent un potentiel inexploité pour dynamiser l'apprentissage, particulièrement dans un domaine comme l'entrepreneuriat, où l'innovation et la technologie jouent un rôle crucial. L'engagement cognitif, à $r = 0,4$, $p < 0,01$, suggère que les technologies numériques peuvent encourager une participation active, mais seulement si elles sont utilisées de manière stratégique et ciblée.

- Jeux Sérieux

Enfin, les jeux montrent sérieusement des résultats prometteurs, avec $r = 0,5$, $p < 0,01$ pour la motivation motivée, $r = 0,6$, $p < 0,01$ pour le sentiment d'autonomie, et $r = 0,6$, $p < 0,01$ pour l'engagement cognitif. Ces valeurs soulignent que les jeux sérieux peuvent offrir une expérience d'apprentissage immersive et engageante, favorisant à la fois la motivation et l'autonomie des étudiants. Malgré leur faible utilisation, ces résultats attendus qu'une intégration plus systématique des jeux dans le cursus pourraient non seulement accroître l'engagement des étudiants, mais aussi enrichir leur expérience d'apprentissage.

($r \geq 0,64$; $p < 0,01$).

3.3. Analyse de régression multiple

L'analyse de régression multiple a été utilisée afin d'évaluer l'impact des différentes méthodes pédagogiques sur la motivation pédagogique et l'engagement académique des étudiants en entrepreneuriat. Le modèle de régression a d'abord été évalué globalement à l'aide d'un test

ANOVA (tableau 3), confirmant sa significativité statistique. Les coefficients de régression ont ensuite été examinés pour chaque méthode pédagogique afin de déterminer leur effet spécifique, positif ou négatif, sur la motivation et l'engagement des apprenants (tableau 4). Enfin, les indicateurs de qualité d'ajustement ont permis d'apprécier la capacité prédictive du modèle. Cette analyse multivariée constitue une étape essentielle pour tester empiriquement les hypothèses du cadre conceptuel et identifier les leviers pédagogiques les plus efficaces pour stimuler la motivation et l'engagement des étudiants en entrepreneuriat.

Tableau 5. Résultats de l'analyse de la variance (ANOVA) du modèle de régression

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
	Régression	135,126	3	45,046	32,816	,000 ^b
	Résidus	145,112	96	1,516		
	Total	280,238	99			

Le tableau 5 montre que le modèle de régression global est statistiquement significatif, avec une valeur-p associée à la statistique F inférieure à 0,001. Cela indique que l'ensemble des variables explicatives incluses dans le modèle ont un effet significatif sur la variable dépendante. Bien que le coefficient de détermination R^2 ne soit pas explicitement mentionné dans le tableau, il est rapporté à 0,48, ce qui signifie que le modèle explique 48 % de la variance totale de la variable dépendante. Cette valeur suggère que le modèle a un bon pouvoir explicatif. La somme des carrés de la régression (135,12) est inférieure à la somme des carrés des résidus (145,11), montrant qu'il reste une part de variance non expliquée par le modèle. Malgré cela, nos résultats démontrent que le modèle de régression dans son ensemble est statistiquement significatif et présente une bonne qualité d'ajustement aux données, expliquant près de la moitié de la variance totale de la variable dépendante.

Tableau 6 : Coefficients de régression des méthodes pédagogiques sur la motivation et l'engagement des étudiants en entrepreneuriat

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	2,74	,12	-	-	0,000
Les approches pédagogiques traditionnelles	-,40	,08	-,25	-	0,000
Apprentissages expérientiel	,20	,07	,22	-	0,000
Utilisation de technologies numériques	,50	0,08	,40	-	0,000
Mentorat et Coaching	,40	,06	,29	-	0,000
Les jeux sérieux	,50	,07	,30	-	0,000

Le tableau 6 présente les coefficients du modèle de régression, révélant des relations significatives entre différentes approches pédagogiques et leur impact sur la motivation et l'engagement des étudiants. Les approches pédagogiques traditionnelles affichent un coefficient de -0,40, indiquant une corrélation négative avec la motivation intrinsèque et extrinsèque, ce qui suggère qu'elles manquent d'engagement et entraînent une passivité chez les étudiants, particulièrement en termes de besoins psychologiques tels que l'autonomie. Cela valide l'hypothèse H1, qui stipule que ces approches ont un impact négatif sur la motivation et l'engagement. À l'inverse, l'apprentissage expérientiel montre une faible corrélation positive à 0,20, signalant une perception modérée de son efficacité sur l'engagement cognitif et émotionnel, ce qui ne valide pas complètement l'hypothèse H2. En revanche, l'utilisation des technologies numériques et le mentorat/coaching présentent des coefficients positifs de 0,50 et 0,40, respectivement, soulignant leur capacité à stimuler la motivation intrinsèque et extrinsèque ainsi que l'engagement comportemental, validant ainsi les hypothèses H3 et H4. Enfin, les jeux sérieux affichent également un coefficient de 0,50, indiquant leur potentiel à offrir une expérience d'apprentissage immersive qui renforce à la fois la motivation et l'engagement cognitif, émotionnel et comportemental, ce qui valide l'hypothèse H5.

3.4. Analyse comparative des moyennes des variables dépendantes selon les différentes disciplines

Nous examinons dans ce qui suit les niveaux de motivation à apprendre et d'engagement académique chez les étudiants de trois disciplines universitaires : sciences/multimédia, arts/sports et sciences économiques/gestion. Le tableau 7 ci-dessous présente les moyennes obtenues pour chaque variable dépendante, ainsi que les résultats des analyses de variance (ANOVA) évaluant la significativité statistique des différences observées entre les disciplines.

Tableau 7 : Moyennes des niveaux de motivation pédagogique et d'engagement académique par filière universitaire

Discipline	Motivation pédagogique	Engagement académique
Sciences/multimédia	2,9	3,1
Arts	3,2	3,5
Sports	4,7	4,8
Sciences économiques/gestion	4,0	4,3
F	56,78, $p < 0,001$	46,22, $p < 0,001$

Le tableau 7 présente les moyennes des niveaux de motivation pédagogique et d'engagement académique par filière universitaire, mettant en lumière des différences significatives entre les disciplines. Les résultats montrent que les étudiants en sciences/multimédia affichent des niveaux de motivation pédagogique et d'engagement académique relativement bas, avec des moyennes respectives de 2,9 et 3,1. En revanche, les filières arts, sciences économiques/gestion, et sports montrent des niveaux de motivation et d'engagement plus élevés, avec des moyennes de 3,2 et 3,5 pour les arts, 4,0 et 4,3 pour les sciences économiques/gestion, et 4,7 et 4,8 pour les sports.

L'analyse de variance (ANOVA) indique que ces différences sont statistiquement significatives, avec des valeurs de F de 56,78 pour la motivation pédagogique ($p < 0,001$) et 46,22 pour l'engagement académique ($p < 0,001$). Ces résultats suggèrent que les approches pédagogiques et les environnements d'apprentissage varient considérablement d'une discipline à l'autre, influençant directement la motivation et l'engagement des étudiants.

Pour mieux comprendre ces différences, il serait pertinent d'examiner les méthodes d'enseignement dominantes dans chaque filière. Par exemple, dans les sciences/multimédia, les méthodes d'enseignement traditionnelles, telles que les cours magistraux et les évaluations standardisées, pourraient contribuer à des niveaux faibles de motivation et d'engagement, en

raison d'un manque d'interactivité et de dynamisme. En revanche, dans les arts, des approches plus créatives et participatives, comme les travaux de groupe et les projets pratiques, semblent favoriser davantage la motivation et l'engagement des étudiants.

Les filières de sciences économiques/gestion et de sports tendent à intégrer des méthodes d'apprentissage actif, comme l'apprentissage par projets, le mentorat et l'utilisation de technologies numériques, qui ont été montrées pour stimuler la motivation intrinsèque et extrinsèque. Cela pourrait expliquer pourquoi ces disciplines affichent des niveaux de motivation et d'engagement plus élevés.

Ces résultats renforcent les conclusions des hypothèses précédentes. Ils soulignent l'importance d'adapter les stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants, en tenant compte des dimensions de motivation intrinsèque et extrinsèque ainsi que des besoins psychologiques fondamentaux. L'examen approfondi des méthodes d'enseignement dans chaque discipline est essentiel pour favoriser un environnement d'apprentissage plus engageant et motivant, et pour améliorer l'expérience académique des étudiants dans toutes les filières universitaires.

4. Discussion des résultats

Cette étude apporte un éclairage sur l'influence des méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat sur la motivation pédagogique et l'engagement académique des étudiants.

Nous observons en premier lieu une diversité éloquentes dans les méthodes d'enseignement déployées. La place de plus en plus significative accordée aux approches pédagogiques innovantes comme l'utilisation de technologies numériques et les jeux sérieux ainsi que l'approche combinée du mentorat et du coaching témoigne d'une réelle volonté collective d'aller au-delà du traditionnel à travers lequel l'enseignant dispense oralement des connaissances. Elle indique une prise de conscience de l'importance d'une participation plus active et engageante des étudiants dans leur apprentissage. Cependant, force est de constater que les méthodes pédagogiques classiques demeurent dominantes dans de nombreuses formations. Or, ces méthodes sont négativement corrélées avec la motivation intrinsèque et le besoin d'autonomie des apprenants, entravant ainsi leur engagement. Nos analyses montrent que les étudiants en sciences/multimédia et en arts affichent les niveaux les plus faibles de motivation et d'engagement, tandis que ceux en sports, sciences économiques/gestion présentent des niveaux nettement plus élevés. Ces résultats soulignent l'intérêt d'adopter des approches pédagogiques repensées, contextualisées voire individualisées, centrées sur des

méthodes actives et stimulantes, plutôt que de se restreindre aux méthodes héritées et perpétuées par habitude. Une transition vers des approches plus flexibles et créatives semble indispensable pour susciter une motivation et un engagement accrus chez les étudiants, quelle que soit leur discipline.

Nos résultats sont similaires à ceux de Fayolle (2013) et Le Pontois (2020), indiquant que l'apprentissage expérientiel présente des effets limités sur la motivation des apprenants en entrepreneuriat. Contrairement à plusieurs études, comme celles de Neck et Greene (2011) et Lackéus (2015), qui affirment que ces approches peuvent éveiller l'intérêt des étudiants, ces auteurs notent également que ces méthodes ne sont pas toujours bien contrôlées et peuvent parfois aboutir à des résultats surprenants. Dans notre étude, nous constatons que, malgré leur potentiel, l'apprentissage expérientiel n'engendre pas nécessairement l'implication souhaitée des étudiants dans leur formation.

Par ailleurs, les bénéfices des méthodes collaboratives (Rasmussen et Sorheim, 2006) et de l'utilisation de technologies numériques (Nabi et al., 2017) dégagés de notre étude concordent avec les résultats d'autres travaux. Le travail en groupe et l'usage d'outils digitaux favorise respectivement le débat d'idées et l'efficacité du temps d'apprentissage. À la différence de certaines recherches, comme celle d'Oosterbeek et al. (2010), les résultats montrent un impact négatif des cours magistraux sur la motivation et l'engagement des étudiants. Cette divergence confirme doublement la nécessité de diversifier les approches pédagogiques en entrepreneuriat, et ce en s'appuyant davantage sur des méthodes actives, immersives et adaptatives, pour stimuler la motivation et l'engagement des apprenants.

En poussant l'analyse, il est clair que nos résultats contredisent la volonté autoproclamée des enseignants de l'entrepreneuriat et des responsables des programmes d'éducation entrepreneuriale tunisiens de mettre un terme à la stratégie pédagogique intellectualisée. Il faut dire que les méthodes pédagogiques « obsolètes » empruntées par les enseignants depuis des décennies sont déphasées par rapport aux attentes contemporaines des étudiants et déconnectées du terrain. Pourtant, ces méthodes critiquées valorisent, encore et toujours, le transfert formel de savoirs. En procédant de la sorte, les enseignants ne peuvent répondre aux besoins génériques, et encore moins évolutifs ou dérivés, des apprenants. Ils font majoritairement perdurer, peut-être malgré eux, par mimétisme, par habitude ou faute de formation adéquate, une stratégie transmissive stéréotypée ne satisfaisant pas (et au mieux plus) les apprenants. Les bas niveaux de motivation à apprendre et d'engagement académique

des étudiants en sciences multimédia et en arts représentent autant d'indicateurs appuyant ce constat.

En outre, les résultats de l'étude indiquent que les approches pédagogiques intégrant des jeux sérieux, axées sur le développement de compétences transversales telles que l'autonomie, l'adaptabilité, l'interaction avec l'environnement social, la communication, la collaboration, l'esprit d'équipe et la capacité à résoudre des problèmes, ont favorisé une amélioration de la motivation pédagogique et de l'engagement académique des étudiants, toutes spécialités confondues. Berthaud (2021) souligne également l'importance de ces compétences dans les trajectoires des diplômés, renforçant l'idée que des méthodes actives et collaboratives permettent de sortir du cadre traditionnel des cours magistraux pour impliquer les apprenants dans la construction de leurs propres connaissances et compétences. En favorisant une telle participation à travers des jeux sérieux et de la technologie numérique, ces méthodes stimulent l'estime de soi et d'autrui. Les apprenants acquièrent rétroactivement un plus grand contrôle de leur apprentissage et une perception renforcée de leur capacité à réussir, ce qui nourrit leur motivation entrepreneuriale. De plus, Lépinard et Menier (2023) soulignent l'importance du serious gaming, qui contribue à rendre l'apprentissage plus réaliste et à encourager les étudiants à prendre des initiatives, tout en garantissant des séances de cours variées et évolutives.

Concernant le mentorat et le coaching, ils apportent un soutien constant face aux défis à surmonter lors de la formation et un accompagnement individualisé en guidant les apprenants pour atteindre leurs objectifs. Cette approche bienveillante et sur-mesure répond à leur besoin de se sentir valorisés pour leur personne et non pour leur statut d'étudiants. L'association étroite de ces méthodes d'apprentissage innovantes contribue à susciter une motivation et un engagement accrus chez les apprenants, notamment ceux des disciplines les plus en difficulté. En résumé, notre étude contribue à enrichir la compréhension des dynamiques motivationnelles et d'engagement des étudiants dans l'apprentissage de l'entrepreneuriat. Elle souligne l'intérêt de diversifier les approches pédagogiques stimulantes et participatives et de les adapter aux spécificités et aux ambitions des publics étudiants. Elle met notamment en évidence le rôle central joué par les méthodes actives, collaboratives et technologiques dans la stimulation de la motivation pédagogique et de l'implication académique des apprenants, ce qui apporte plus globalement un éclairage sur les pistes à creuser pour repenser les programmes et procédés d'enseignement universitaire de l'entrepreneuriat. Ils invitent les responsables de ces programmes à diversifier les pratiques pédagogiques, en accordant une

place plus importante aux technologies numériques et les jeux sérieux qui jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences transversales. Ces outils pédagogiques innovants permettent aux étudiants d'acquérir des compétences essentielles telles que la communication, la collaboration, l'adaptabilité et la résolution de problèmes. En rendant les apprentissages plus interactifs et engageants, les jeux sérieux favorisent non seulement l'implication des apprenants, mais aussi leur capacité à s'adapter à des situations variées, renforçant ainsi leur préparation à des défis futurs. Cette hétérogénéité des méthodes devrait permettre de mieux répondre aux attentes et aux profils motivationnels éclectiques des étudiants, quel que soit leur champ de spécialisation.

En outre, les résultats émanant de notre étude soutiennent les conclusions d'autres recherches mettant en exergue les effets positifs des méthodes œuvrant au développement de compétences transversales, tels que le travail en équipe, l'animation de la communication et la prise de décision collégiale (Fayolle et Gailly, 2008). Le fait que ces compétences soient étroitement liées à l'activité de l'entrepreneur les rend d'autant plus incontestables lors de l'apprentissage entrepreneurial.

Conclusion

Cet article a analysé la pertinence et l'efficacité perçues des méthodes pédagogiques d'enseignement universitaire de l'entrepreneuriat dans le contexte tunisien. Les résultats indiquent que ces méthodes sont souvent rigides, déconnectées des besoins des apprenants et centrées sur le transfert formel de connaissances théoriques. À l'exception des étudiants en arts et en sports, qui ont montré une satisfaction relative envers les méthodes interactives, l'immobilisme et la prédominance des cours magistraux demeurent préoccupants. Notre recherche souligne l'importance des méthodes pédagogiques innovantes pour renforcer la motivation et l'engagement des étudiants, en montrant que l'adoption d'approches actives, telles que le mentorat, le coaching, l'utilisation de technologies numériques et les jeux sérieux, a un impact significatif sur leur participation et leur persévérance tout en facilitant l'acquisition de compétences pratiques et transversales essentielles. Il est donc crucial de réviser les pratiques éducatives traditionnelles afin de créer un climat d'apprentissage dynamique et inclusif, capable de stimuler la créativité et l'initiative des étudiants. Cela nécessite une collaboration étroite entre les enseignants, les institutions et les acteurs du secteur entrepreneurial pour développer des programmes adaptés à la réalité du marché. Cependant, l'échantillon de 368 étudiants n'étant pas représentatif de l'ensemble de la population estudiantine, nous prévoyons d'étendre notre recherche à d'autres disciplines et

régions, en incluant des étudiants issus de différents milieux socio-économiques. De plus, les données recueillies via des interviews directives ont limité l'expression des répondants ; nous envisageons donc des entretiens non-directifs et des groupes de discussion pour favoriser un dialogue plus ouvert et authentique. Enfin, notre méthodologie actuelle ne permet pas d'évaluer l'évolution de l'enseignement entrepreneurial dans le temps ; c'est pourquoi nous souhaitons recourir à des observations participantes et à une enquête longitudinale afin d'analyser comment les méthodes pédagogiques évoluent et s'adaptent aux changements du contexte éducatif et économique. Cette étude met en lumière la nécessité d'adapter les méthodes pédagogiques pour mieux répondre aux besoins des étudiants en entrepreneuriat, tout en ouvrant la voie à de futures recherches dans ce domaine, qui pourraient explorer l'impact de ces méthodes sur la réussite professionnelle des diplômés.

BIBLIOGRAPHIE

- Ait Kaikai, H. (2021). En quoi la variété des stratégies pédagogiques favorise-t-elle l'implication des étudiants et le développement de leurs compétences en soft skills ? *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 29(2), 27-37.
- Aouidet, R. & Jlidi, I. (2017). La mesure des soft skills des étudiants à l'université tunisienne. *International Journal of Business & Economic Strategy*, 5(2), 212-219.
- Audet, J. & Couteret, P. (2012). Coaching the entrepreneur : Features and success factors. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 515-531.
- Bachkirova, T., Cox, E., & Clutterbuck, D. (Eds.). (2010). *The complete handbook of coaching*. Sage.
- Balan, P. & Metcalfe, M. (2012). Identifying teaching methods that engage entrepreneurship students. *Education + Training*, 54(5), 368-384.
- Béchar, J.-P. & Grégoire, D. (2015). Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 22-43.
- Béchar, J.-P. & Toulouse, J.-M. (1998). Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 13(4), 317-332.
- Belguith, M. (2024). Compétences transversales des étudiants : Un atout majeur pour leur intention entrepreneuriale. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 5(9), 493-509.
- Belguith, M. (2024). L'influence des compétences socio-émotionnelles sur l'intention d'incorporer l'intelligence artificielle dans les futurs projets entrepreneuriaux des jeunes diplômés. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 7(2), 1019-1042.

- Berthaud, J. (2021). Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur. *Bref du Céreq*, 408.
- Brault-Labbé, A., Veilleux, V., Lacroix, M.-M., Béliveau, M.-E., Gosselin-Leclerc, C., & Brassard, A. (2018). Théorie de l'autodétermination et modèle multimodal d'engagement : Un pairage prometteur pour mieux comprendre les liens entre motivation et engagement scolaires chez des étudiants universitaires. *European Review of Applied Psychology*, 68(1), 23-34.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Duguet, A. (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue Française de Pédagogie*, 3(192), 73-94.
- Duguet, A. & Berthaud, J. (2021). Méthodes d'enseignement en cours magistral : Une analyse exploratoire. *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, 29(3). ISSN 1718-8237.
- El Ghoul, A. & Hamrouni, A. (2017, novembre). L'enseignement de l'entrepreneuriat en Tunisie : Université versus hors université : Vers la mise en place de l'approche par compétence. Communication présentée à la 5th International Conference on Business, Economics, Marketing & Management Research (BEMM), Sousse, Tunisie.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701.
- Fayolle, A. & Gailly, B. (2008). From craft to science : Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593.
- Fleck, S. & Massou, L. (Eds.). (2021). *Le numérique pour l'apprentissage collaboratif : Nouvelles interfaces, nouvelles interactions*. Médiations et médiatisations.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Genest, O. & Pellation, C. (2012). L'impact de la pédagogie de projet sur la motivation, le sens et le développement des compétences transversales. Mémoire Professionnel Secondaire I, Haute École Pédagogique de Lausanne.
- Gupta, V. K., Turban, D. B., Wasti, S. A. & Sikdar, A. (2009). The role of gender stereotypes in perceptions of entrepreneurs and intentions to become an entrepreneur. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 33(2), 397-417.

- Honig, B. (2004). Entrepreneurship Education : Toward A Model of Contingency-Based Business Planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 258-273.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education – What, Why, When, How*. OECD Publishing.
- Lépinard, P. (2022). L'apprentissage expérientiel par le jeu comme méthode pédagogique d'acquisition des connaissances théoriques managériales. Post-Print hal-03686105, HAL.
- Lépinard, P. & Menier, J. (2023). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur par le serious gaming open source.
- Moberg, K. (2014). Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 512-528.
- 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.
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277-299.
- Neck, H. M. & Corbett, A. C. (2018). The scholarship of teaching and learning entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 8-41.
- Neck, H. M. & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Oosterbeek, H., Van Praag, M., & Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on students' intentions to become entrepreneurs. *Journal of Economics and Management Strategy*, 54(3), 442-454.
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Réflexion pédagogique*, 31(4), 3-8.
- Passmore, J. & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: A decade of progress and what's to come. *Coaching : An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), 70-88.
- Piperopoulos, P. & Dimov, D. (2015). Burst bubbles or build steam? Entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 53(4), 970-985.

- Pittaway, L. & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479-510.
- Rasmussen, E. S. & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194.
- Rideout, E. C. & Gray, D. O. (2013). Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 329-351.
- Ries, E. (2011). *The lean startup : How today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses*. Crown Books.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schul, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 2(1), 146-154.
- Sihui Li, Y., Bu, Y., Zhang, Z., & Huang, Y. (2024). Digital entrepreneurship intention and digital entrepreneurship behavior: The mediating role of managing learning and entrepreneurship education.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer, Boston, MA.
- Slaoui, S. & Hazm, J. E. (2017). L'enseignement de l'entrepreneuriat : L'expérience de l'approche « learning by doing » du programme « CLE » à la Faculté des Sciences et Techniques de Fès. *Revue de l'entrepreneuriat et de l'innovation*, 1(4), 1-9.
- St-Jean, É. & Audet, J. (2012). The role of mentoring in the learning development of the novice entrepreneur. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 8(1), 119-140.
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 18(1), 29-45.
- Vasseur, F. (2015). Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur. *Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur*, CAPRES.