



**HAL**  
open science

## Sur la voie d'un enseignement et d'un apprentissage autres : de l'intérêt des études globales

Nicole Saliba-Chalhoub, Christophe Schmitt

### ► To cite this version:

Nicole Saliba-Chalhoub, Christophe Schmitt. Sur la voie d'un enseignement et d'un apprentissage autres : de l'intérêt des études globales. *Projectics / Proyética / Projectique*, 2018, 1 (19), pp.79-91. 10.3917/proj.019.0079 . hal-02365574

**HAL Id: hal-02365574**

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02365574v1>

Submitted on 6 Dec 2020

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

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

## SUR LA VOIE D'UN ENSEIGNEMENT ET D'UN APPRENTISSAGE AUTRES : DE L'INTÉRÊT DES ÉTUDES GLOBALES

[Nicole Saliba-Chalhoub](#), [Christophe Schmitt](#)

De Boeck Supérieur | « [Projectics](#) / [Proyética](#) / [Projectique](#) »

2018/1 n°19 | pages 79 à 91

ISSN 2031-9703

ISBN 9782807392366

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-projectique-2018-1-page-79.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# SUR LA VOIE D'UN ENSEIGNEMENT ET D'UN APPRENTISSAGE AUTRES : DE L'INTÉRÊT DES ÉTUDES GLOBALES

Nicole Saliba-Chalhoub

*Professeur des Universités  
à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban*

Christophe Schmitt

*Professeur et Titulaire de la Chaire Entreprendre,  
IAE de Metz, Université de Lorraine*

## RÉSUMÉ

L'article s'intéresse au nouveau modèle académique des études globales et les présente comme un nouveau défi à relever par le secteur de l'Enseignement Supérieur, notamment à l'ère de la nécessité pour les universités de former des étudiants

dont la posture au monde puisse être celle du citoyen systémicien et des chercheurs dont la qualité de la recherche réussisse, sinon à englober toutes les autres, du moins à aller à leur rencontre, pour donner à la recherche plus de complexité, d'ouverture interdisciplinaire et une meilleure actionnabilité sociétale.

L'article illustre, enfin, l'application de ce nouveau modèle académique à un dispositif de l'Université de Lorraine, le PeeL (Pôle entrepreneurial étudiant de Lorraine), ainsi qu'auprès des enseignants-chercheurs qui y sont liés et des parties prenantes de l'écosystème y afférent.

**Mots-clés :** études globales, enseignement supérieur, interdisciplinarité, multidisciplinarité, globalisation / glocalisation, approche systémique

## ABSTRACT

The article apprehends the new academic model of global studies, presenting them as a new challenge for the Higher Education sector, especially in our era where universities

have to train students to become systemic citizen and researchers whose research must embrace several other researches, through a multidisciplinary posture, in order to gain in complexity as much as in better societal impact. The article illustrates,

finally, the application of this new academic model to an entity of the University of Lorraine, the PeeL (Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine), as well as to researchers who are linked to it and to the stakeholders in the concerned ecosystem.

**Keywords:** global studies, higher education, interdisciplinarity, multidisciplinary, globalization / glocalization, systemic approach

## INTRODUCTION

À travers cet article, nous souhaitons aborder un concept encore peu mobilisé dans le monde francophone : les études globales. Alors qu'elles sont très présentes dans le monde anglo-saxon, il est intéressant de s'interroger sur ce concept dans un cadre différent. Nous entendons par Études Globales des filières académiques qui s'intéressent à la globalité, au fait global, mais aussi au fait dans sa globalité, dans sa dimension socio-géopolitique et dans sa profondeur historique. Les études globales articulent le transversal, le pluridisciplinaire, l'interdisciplinaire, assurent des liens avec les territoires, en articulant le local, le régional et l'international, ainsi que le recentrage et le décentrement culturels.

Ainsi il convient avant tout d'en comprendre leurs origines et la philosophie qui les sous-tend. C'est l'objet de la première partie. Nous présentons, dans une seconde partie une expérience d'étude globale menée dans le domaine de l'entrepreneuriat au sein de l'Université de Lorraine. En conclusion, nous reviendrons sur l'apport des études globales et sur leur application à un autre domaine comme la recherche.

## ORIGINES ET ACTUALITÉ DES ÉTUDES GLOBALES

On ne saurait désigner de source unique à l'idée de mettre en place ce que l'on a pu appeler ultérieurement dans le cadre de l'Enseignement Supérieur les « Études Globales ». On pourrait certes remonter au modèle originel canadien qui, ambitionnant d'expliquer au monde essentiellement francophone les particularités de la politique au Canada et au Québec, avait buté sur de grandes difficultés à faire parvenir son message et s'était vu obligé

d'opter pour une approche globale de cette politique en vue de la rendre intelligible. On est en 1976 lorsque le Professeur André Bernard publie alors, suite à de longues années de travail laborieux et de modélisation des ressources, l'ouvrage intitulé *La politique au Canada et au Québec*, en employant comme outil de recherche et d'analyse l'éclairage systémique, le seul susceptible selon l'auteur, spécialiste de sciences politiques, de faire parvenir le message au lecteur. L'ouvrage en question a été reçu telle la bible de l'histoire de la politique au Canada et au Québec. En effet, celle-ci a été présentée et analysée à la lumière d'un ensemble bien étoffé de composantes interactionnelles ayant généré telle politique et non une autre, dont l'invocation de certaines semble à un premier abord pour le moins étonnante : le climat, l'environnement, la situation géographique, la morphologie du territoire, la courbe démographique, les structures des populations, la famille, la religion, l'école, les médias, les conditions de travail, les syndicats, les associations, l'organisation des partis politiques, les élections, les groupes de pression, la participation, etc. La liste est bien longue et on ne saurait être exhaustif. Toujours est-il que parti du projet de présenter la politique de son pays aux populations francophones, plus particulièrement aux Français<sup>1</sup>, l'enseignant-chercheur s'était vu contraint à se saisir de la globalité du contexte pour réussir à en faire parvenir les particularités les plus infimes de manière tout à fait recevable par des lecteurs non avisés. En y apportant de la complexité et, plus particulièrement, en articulant le global au détail, il a donc évité de voir son projet, au début complètement entravé, battre de l'aile et s'interrompre.

Dans un autre sillage, on pourrait remonter tout autant aux années 80, notamment aux États-Unis d'Amérique où émerge alors le mouvement minimaliste dans le domaine de l'art, mouvement que l'on considère, de nos jours et avec le recul, comme l'ancêtre des études globales. Pour les disciples de ce mouvement, il s'agissait, en effet, d'abandonner le détail, en œuvrant à épurer chacun des arts de manière à le mettre en interaction avec d'autres arts en générant de la sorte la pluridisciplinarité souhaitée. Aussi a-t-on vu naître, à l'époque, des rencontres bien surprenantes entre des disciplines artistiques jusque-là tout à fait étrangères les autres aux autres, en l'occurrence la peinture et la chorégraphie, la sculpture et la musique, la photographie et le jeu théâtral, etc. Longtemps, ces rencontres ont été appréhendées sous l'appellation de « collaboration » académique et artistique. Petit à petit, le minimalisme artistique en est parvenu à un véritable mélange, passant de la pluridisciplinarité à l'interdisciplinarité, autrement dit de la cohabitation à la complexité, en accédant, selon le jargon universitaire des États-Unis d'Amérique, à ce que l'on désigne depuis par *the comprehensive approach*.

Dans les différentes filières de Licence (Bachelor of Arts / of Sciences), bientôt on voit naître dans les maquettes de cours un ensemble de 30 % de cours communs à tous, désignés par les cours de la Formation Générale (*General Requirements*), dont l'enjeu est de donner aux étudiants un socle de connaissances et de compétences transversales et globales. À cela s'est ajouté plus tard la possibilité d'articuler sa spécialisation (*Major*), tant en

1. On peut dénombrer quatre particularités essentielles qui distinguent la politique canadienne de celle de la France, ou plus encore qui les font se contraster : l'organisation fédérale du pouvoir, la monarchie constitutionnelle, le parlementarisme et la division des partis politiques.

Licence (BA / BS) qu'en Master (MA / MS), à une formation connexe (*Minor*) non forcément liée à la spécialisation choisie. On voit bien là l'effort de mettre en dialogue les différentes formations et, au-delà, les diverses unités académiques qui les proposent.

En Europe, les prémices des études globales ont eu pour tremplin les disciplines d'histoire, de géographie et de relations internationales, l'enjeu original étant d'analyser le monde global dans sa profondeur historique, ses particularités géographiques, comme dans ses dimensions sociale et politique. Il s'agissait essentiellement aussi de réussir à fédérer des équipes de chercheurs travaillant sur des thématiques pouvant croiser différentes disciplines des sciences de l'homme et de la société. Enfin, le souhait était de situer le travail non au niveau de la professionnalisation desdites formations, mais du côté des perspectives théoriques et analytiques pluridisciplinaires et transdisciplinaires.

Au Japon, par exemple, l'Université de Doshisha a créé en avril 2010 l'École Supérieure des Études Globales (*Graduate School of Global Studies*), laquelle présente ses enjeux en affirmant ce qui suit : « Le monde contemporain est confronté à des rivalités entre communautés ethniques, à des conflits internationaux, à la construction de la paix, aux inégalités économiques, aux rapports entre les genres, autrement dit à des problèmes qui dépassent le cadre des frontières et des régions. Afin de répondre à cette complexité issue de la globalisation, nous avons besoin d'intelligence pour construire les structures permettant la coexistence des êtres humains. C'est dans cette perspective qu'a été fondée l'École Supérieure des Études Globales, en avril 2010<sup>2</sup> ». Les cursus de ladite école sont au nombre de trois :

- Les Études d'Envergure Mondiale ;
- Les Études Transrégionales ;
- Les Études Régionales.

Les cursus s'articulent de manière à ce que l'étudiant inscrit dans l'un des cursus suive et valide des cours des deux autres cursus en même temps (50 % ; 25 %). Aussi, pour l'accès aux études doctorales, pourrait-il bien ambitionner la spécialité d'Études Globales.

À l'heure actuelle, il existe aux États-Unis d'Amérique, pour y revenir, des filières d'Études Globales en bonne et due forme : celles-ci, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ne sont pas centrées sur l'étude de la globalisation, laquelle est un motif d'analyse dans maints domaines académiques : l'économie, la sociologie, l'environnement, la santé publique, etc. Les Études Globales, pour leur part, qui ne sont donc pas une étude de la globalisation, étayées par la philosophie systémique, incorporent une grande variété de disciplines, de savoirs, de savoir-faire, en articulant le local et le global. C'est pourquoi on pourrait dire qu'il s'agit plutôt d'études « glocales », prenant le micro comme sous-bassement au macro et, parfois, inversement, allant du national au transnational, du pluridisciplinaire à l'interdisciplinaire, du culturel au transculturel, de l'histoire à la contemporanéité et, plus particulièrement, des problématiques à concevoir aux solutions-cibles (*solution-oriented*)

2. <http://global-studies.doshisha.ac.jp/fr/> [Consulté le 19/9/2017].

à trouver. Les étudiants de ces filières préfèrent même que l'on définisse leurs études comme des Études Globales Critiques (*Critical Globalization Studies*), sous-entendant que l'enjeu de leur formation n'est pas d'accumuler des connaissances mais de comprendre leur monde et le monde pour agir en eux et pour eux.

En se référant à l'ouvrage de Campbell *et al.*, *An Introduction to Global Studies*, voici ce que l'on pourrait trouver comme modules d'études conceptuelles, théoriques et pratiques dans les Études Globales :

- Le processus de la globalisation (*Going Global*) ;
- Les systèmes des États-nations ;
- Les organisations internationales ;
- Les droits de l'Homme ;
- L'environnement naturel ;
- Les populations et la consommation ;
- Les maladies infectieuses et la mondialisation ;
- Les genres, transgénérisme et transidentité ;
- Les technologies de l'information et de la communication ;
- Les sciences modélisées au quotidien (*Everyday Mathematics, Everyday Chemistry, Everyday Biology, etc.*) ;
- L'engagement civique ;
- L'intervention sociale et les cellules de crise ;
- Les guerres et les conflits violents ;
- La construction de la paix.

Ces études globales ont été initiées sur base d'approche systémique et dont l'enjeu est de permettre à la fois une meilleure compréhension du monde et, plus encore, une meilleure mouvance de la connaissance. Car, si celle-ci est emmagasinée, non partagée, figée, elle ne servirait à rien et finirait par dépérir, alors même que la raison d'être de l'enseignement supérieur et de la recherche réside dans la transmission et la retransmission de la connaissance...

Partant du constat que, dans le monde actuel, « nos modèles dominants de développement des trente dernières années ne sont plus adaptés et nous conduisent même dans une impasse », selon les termes mêmes de l'argumentaire de Projectique 2017, il pourrait être très intéressant et bien venu de penser à la création de filières de formation dédiées aux études globales, en vue de mieux appréhender un monde de plus en plus globalisé et paradoxalement de moins en moins partagé ou mutualisé, notamment sur le plan des valeurs, des cultures, des projets de développement, de responsabilité et de durabilité.

En effet, comment comprendre un monde où, en dépit de la libéralisation des échanges, de la délocalisation de l'activité, du développement massif des télécommunications, de la fluidification des mouvements financiers, de l'internationalisation des esprits, de la dilution des frontières, etc., on assiste à la montée de difficultés de plus en plus avérées des échanges culturels, de l'ouverture à la diversité, aux particularités tant civilisationnelles qu'individuelles, comme à l'émergence de mouvements antimondialiste et altermondialiste pour n'évoquer que ceux-là ?

Dans ce sillage, il semble qu'il soit nécessaire, voire urgent de repenser nos approches du monde d'aujourd'hui, en l'occurrence depuis notre positionnement académique et scientifique d'enseignants-chercheurs pour aller vers des postures plus dialogiques et plus globales sans pour autant qu'elles ne soient englobantes (dans le sens de standardisantes).

Il va sans dire que certaines formations parmi les nôtres jouissent d'une approche « globale » dans leur déploiement. Elles pourraient donc bien servir d'exemple et d'appui à ce qu'il serait bon de construire et, plus encore, d'institutionnaliser.

## UN EXEMPLE D'ÉTUDE GLOBALE : L'ENTREPRENEURIAT À L'UNIVERSITÉ

Le Peel<sup>3</sup>, bien que correspondant à la réponse à un appel à projets ministériel, est avant tout une volonté territoriale de répondre collectivement à un enjeu : favoriser le développement de la culture entrepreneuriale. Cet objectif a été identifié comme un maillon manquant par rapport à ce qui pouvait exister sur le territoire lorrain en matière d'entrepreneuriat. Un élan s'est créé autour de la proposition du Peel. En plus de la Région Lorraine, on compte Metz Métropole, le Grand Nancy, la Communauté d'Agglomération Sarreguemines Confluences, pour les collectivités, et Banque Populaire Alsace Lorraine Champagne, pour la partie entreprise privée.

Développer l'entrepreneuriat au sein de l'Université de Lorraine a rapidement soulevé une question fondatrice : quelle pédagogie mettre en place ? La littérature sur ce point montre que l'entrepreneuriat ne saurait être enseigné de la même façon que d'autres disciplines (Schieb-Bienfait, 2000). Le choix que nous avons fait est en lien avec les pédagogies que nous avons pu voir à l'œuvre, que ce soit du côté du Canada à HEC Montréal et à l'Université du Québec à Trois-Rivières, en Suisse à la HEG de Fribourg, au Maroc à Universiapolis d'Agadir, à Maurice à l'Institut de la Francophonie pour l'entrepreneuriat porté par l'AUF ou encore en Belgique à la Louvain School of Management de Louvain-la-Neuve. Il s'agit de mettre l'étudiant en situation entrepreneuriale. Pour cela, nous utilisons des méthodes qui ont fait leurs preuves comme la méthode IDéO© (Schmitt, 2017). L'objectif est d'amener les étudiants à expérimenter, en totalité ou en partie, ce que vit un entrepreneur quand il développe son projet. Dans ce but, nous avons mis en place des formations originales en lien avec la Direction de la vie universitaire et de la culture au sein de l'Université de Lorraine. À travers le sport et l'expression corporelle, les étudiants découvrent des notions comme le risque, le rapport aux autres, l'incertitude, etc., qui sont autant d'aptitudes que l'on va retrouver dans l'entrepreneuriat.

3. <<http://le-peel.fr/>>. [consulté le 28/01/2015].

## Un fil rouge : vivre une expérience entrepreneuriale

Développer la culture entrepreneuriale ne veut pas dire exclusivement instiller le désir ou la volonté d'une « création d'entreprise ». Comme nous la rappelions dans le premier tome d'*Université et Entrepreneuriat* (Schmitt, 2005), parallèlement au résultat, autrement dit la création d'entreprise, il est nécessaire de s'intéresser au processus entrepreneurial. Fort de ce constat, notre volonté est de permettre aux étudiants d'avoir la possibilité de vivre, sous différentes formes, une expérience entrepreneuriale. Nous inscrivant résolument dans une perspective phénoménologique (Berglund, 2007; Sarasvathy et Berglund, 2010), c'est-à-dire nous fondant sur l'analyse de l'expérience vécue par les étudiants, nous proposons des parcours centrés, non plus simplement sur une opportunité, mais aussi sur l'entrepreneur et son contexte, autrement dit sur une compréhension de soi et des autres.

Généralement étayées par l'observation, les méthodes pédagogiques traditionnelles dans le domaine de l'entrepreneuriat ne semblent pas convenir à un public d'étudiants. En effet, ces derniers sont peu crédibles auprès de l'ensemble des parties prenantes du projet entrepreneurial. Ce manque de crédibilité s'explique à différents niveaux :

- l'entrepreneur : ayant peu ou pas d'expérience, l'étudiant souffre souvent d'un manque de confiance en lui et en son projet, notamment quand il est amené à le présenter ;
- l'opportunité d'affaires : bien souvent limitée à un niveau conceptuel, l'opportunité d'affaires n'a pas été confrontée à la réalité du terrain pour tester sa robustesse et son appropriation (Tremblay et Carrier, 2006). En restant dans l'observation, la démonstration de l'intérêt de l'opportunité d'affaires demeure faible ;
- les parties prenantes du contexte : cela correspond au regard porté par ces parties prenantes sur le projet. En comparaison des projets qu'ils peuvent voir passer, ceux des étudiants semblent souffrir d'un manque de maturité qui s'explique par leur faible expérience par rapport au domaine dans lequel ils souhaitent se lancer.

Pour répondre à ces besoins, le PeeL a cherché à mettre sur pied des démarches qui s'inscrivent dans une logique expérientielle. Ces démarches, sous bien des aspects, sont originales. Elles favorisent notamment l'adoption de postures réflexives à partir de la confrontation avec les parties prenantes. De la simulation à la mise en situation en passant par la méthode des cas, les étudiants se sont vu aborder le processus entrepreneurial sous différents aspects. La simulation a permis de faire vivre aux étudiants des situations que l'on peut retrouver du point de vue entrepreneurial, sans que celles-ci ne soient de réelles situations entrepreneuriales. Dans cette logique, les étudiants se sont vu par exemple proposer des formations où ils ont été amenés à travers l'utilisation de la peinture à exprimer la valeur ajoutée de leur projet.

Autre exemple, l'utilisation du sport pour simuler des situations entrepreneuriales : la boxe pour comprendre le rapport aux autres ou encore l'impact de leur action ; l'escalade pour appréhender la confiance en soi, le lâcher-prise ou encore le risque.

Une autre dimension a aussi été travaillée à travers ces différentes actions : le collectif. En effet, l'entrepreneur n'est pas un acteur socialement isolé. Bien au contraire, il est en relation constante avec les parties prenantes de son projet entrepreneurial. Ces actions permettent aussi de briser l'isolement dans lequel l'entrepreneur pourrait se retrouver en développant son projet.

## Un dispositif pour entreprendre à l'Université de Lorraine : les Business Units

Pour répondre à ces besoins d'expérience, nous avons développé au sein du PeeL un parcours appelé Business Unit. L'objectif est de mettre en place des ressources et des moyens pour réaliser un projet et 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. Les étudiants qui bénéficient de ce dispositif sont généralement ceux qui, au lieu de faire un stage en entreprise, préfèrent travailler sur leur projet entrepreneurial. Pour cela, ils touchent une indemnité équivalente à ce qu'ils pourraient percevoir s'ils étaient en entreprise. À cela vient se greffer la possibilité de bénéficier de fonds d'amorçage supplémentaires selon l'avancée de leur projet. À travers l'originalité de ce dispositif, il s'agissait d'inventer avant l'heure un statut d'étudiant-entrepreneur au sein de l'Université de Lorraine.

Dans les faits, les étudiants se retrouvent dans une posture assez nouvelle pour eux : ils deviennent acteur de leur propre projet. Nous pouvons reprendre ici les propos de Filion (1999, p. 40), pour qui « une des grandes différences entre l'entrepreneur et les autres acteurs qui œuvrent dans les organisations, c'est que l'entrepreneur définit l'objet qui va déterminer son propre devenir ». C'est loin d'être facile. Dans les comportements, nous pouvons déceler les difficultés et les réticences à endosser cette dimension. Souvent trop habitués à être dans une logique du faire, les étudiants découvrent avec le dispositif Business Unit une autre logique : la logique de conception. Dans la lignée des sciences de l'artificiel de Simon (1996), il s'agit de (ré)introduire cette dimension souvent oubliée dans les dispositifs de formation.

## Une philosophie orientée vers l'action : l'agir entrepreneurial

Si l'on regarde les différentes expériences menées à l'international (Kyrö et Carrier, 2005 ; Schmitt, 2005, 2008), force est de constater que les expériences qui peuvent être considérées comme réussies sont celles où la logique du plan d'affaires est mise en cause. Ces dernières années, on entend

une question récurrente en matière d'entrepreneuriat : faut-il brûler le plan d'affaires ? Cette question concerne surtout la logique de l'observation sous-jacente au plan d'affaires. En effet, il suffirait d'observer son environnement pour le comprendre et élaborer un plan d'action qu'il serait possible d'appliquer par la suite. Clairement héritée de la période de la planification, cette logique pose problème actuellement et encore plus pour des étudiants porteurs de projet, n'ayant pas ou peu d'expérience ni d'argent. Le plan d'affaires inscrit le porteur de projet dans un agir qu'il convient de qualifier de rationnel et de conventionnel (Joas, 1996).

Aux côtés de cette logique, il en existe une autre plus ancrée dans le pragmatisme : l'agir entrepreneurial. L'expérience du PeeL s'inscrit totalement dans cette logique-là. Notre point de départ consiste à dire que si l'entrepreneuriat était un problème culturel, il conviendrait d'apporter une autre culture et donc une autre façon de l'aborder, une autre façon de l'enseigner, une autre manière d'agir,... C'est dans cette perspective que le parcours Business Unit s'est, dès le début, affranchi du sacro-saint plan d'affaires. L'objectif est double : construire un scénario à partir de l'idée des étudiants et les amener à confronter leur scénario à l'action, aux faits et auprès des acteurs du terrain. C'est dans l'action que les étudiants peuvent trouver des réponses à leurs questions et c'est toujours elle qui fait surgir des questions qui n'auraient pu se poser autrement. 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 en outre de tester la robustesse du scénario. Au final, les étudiants réussissent à trouver des partenaires pour développer leur idée de départ et à mobiliser des ressources et des moyens en vue de faire avancer leur projet. L'agir entrepreneurial inverse la relation avec l'action que l'on pouvait retrouver dans le plan d'affaires. Il ne s'agit plus d'observer et d'agir ensuite mais bien de pouvoir faire les deux en même temps. Les étudiants qui entrent dans le parcours Business Unit sont amenés à faire la démonstration sur le terrain de l'intérêt de leur projet. Ils sont partie intégrante de l'environnement dans lequel ils vont évoluer. Le travail sur le scénario à partir de la méthode IDÉO© devient le point de départ de leur construction de sens et des actions qu'ils vont par la suite entreprendre. Un point non négligeable de cette logique est le développement de dimensions salutogènes (Torrès, 2014) comme l'estime de soi, la cohérence du projet avec son projet de vie ou encore la prise en main de son destin.

## Les Business Units : un parcours original par l'action

Le fait que l'action joue un rôle primordial dans le développement entrepreneurial a imposé le développement d'un parcours original, hors des sentiers battus. Les trois axes évoqués précédemment ont guidé le développement du parcours Business Unit proposé aux étudiants de l'Université de Lorraine :

- Moi : la connaissance de soi ;
- Mon projet : le développement de l'opportunité d'affaires ;
- Mon environnement : la connaissance de son contexte.

La connaissance de soi renvoie principalement aux aptitudes et compétences entrepreneuriales (Aouni et Surlémond, 2007 ; Loué, Laviolette et Bonnafos-Boucher, 2008). Comme nous sommes dans une logique d'action, il s'agit de faire vivre certaines dimensions entrepreneuriales aux porteurs de projet. Pour cela, il a fallu travailler sur la reproduction de situations entrepreneuriales à travers d'autres domaines. En somme, il s'agit de mettre les étudiants en situations où les aptitudes et les compétences entrepreneuriales sont mobilisées. Les situations que nous proposons aux étudiants sont très variées. Elles relèvent plus généralement du sport et de la culture. Au niveau du sport, les étudiants sont amenés à pratiquer l'escalade, le badminton, la boxe française. Au niveau de la culture, les étudiants sont amenés à faire de la peinture, de la musique, du théâtre ou encore de l'expression corporelle. Dans ces diverses situations, ce sont des aptitudes ou des compétences comme le leadership, la confiance, le rapport à l'autre, l'expression du projet, la réussite, l'échec ou encore le retour d'expérience qui sont travaillées et consolidées avec les étudiants.

La connaissance du contexte renvoie à la nécessité de connaître les acteurs de l'environnement et le fonctionnement de celui-ci. Encore une fois, il ne s'agit pas d'être en simple posture de contemplation de cet environnement et de le décrire. Cette façon de faire est très sécurisante pour les étudiants et les laisse dans leur zone de confort, car ne nécessitant généralement pas une interaction forte avec les acteurs de l'environnement. Dans la démarche des Business Units, il s'agit avant tout de soumettre le scénario retenu par l'étudiant pour son projet aux acteurs de son environnement ; il est donc amené à traduire son scénario pour ces acteurs. C'est le scénario qui guide le travail sur le terrain et la recherche d'information. Les étudiants se retrouvent clairement devant des inférences, c'est-à-dire des actions mettant en relation les éléments du scénario par rapport à un environnement aboutissant à la démonstration d'acceptation, de rejet ou de probabilité de ce même scénario. La méthode des experts est peut-être privilégiée en regard des méthodes de sondage. Comme le soulignent Hatem (1996) et Maleki (2009), les prévisions faites par un groupe d'experts sont généralement plus fiables que celles provenant de groupes d'individus sondés aléatoirement. Il s'agit pour les étudiants d'organiser la consultation d'experts, de façon synchrone ou asynchrone, sur un sujet précis.

Le développement de l'opportunité d'affaires est le troisième pilier du parcours Business Units. Dans un premier temps, l'objectif concerne avant tout la construction du scénario du projet des étudiants. La conception de ce scénario à l'aide de la méthode IDéO© permet de donner du sens à l'idée de départ. Il requiert, dans un second temps, la traduction du scénario autour d'un produit, d'un service ou d'un démonstrateur de l'idée de départ. L'étudiant s'efforce alors d'incarner son projet au-delà des mots. Cette incarnation peut aller jusqu'à la vente du produit ou du service pour faire la démonstration de l'intérêt de ce scénario. Le développement de l'opportunité d'affaires permet non seulement de donner de la confiance à l'étudiant mais aussi d'inspirer confiance aux acteurs de l'environnement. Par exemple, il est plus simple d'aller rencontrer un financeur, muni d'éléments déjà réalisés comme un chiffre d'affaires, le partenariat avec un fournisseur, etc., qu'uniquement avec un plan d'affaires qui reste trop souvent dans la sphère de l'observation.

Signalons que les trois axes évoqués précédemment sont intimement liés et ne doivent pas être compris dans une logique de préséance.

Au final, enseigner l'entrepreneuriat revient à s'intéresser à trois dimensions qu'il convient de considérer de façon complémentaire :

- aujourd'hui, pour enseigner l'entrepreneuriat, il est incontournable de former les étudiants à la « performance globale » dans le port d'un projet, performance sous-tendue par une approche particulièrement intégrative de la responsabilité sociale et de la réceptivité sociale. Or, dans ce sillage, « *global* ne signifie pas trivialement "globalement performant" mais bien performant dans la globalité des missions que se donne l'entreprise, renvoyant ainsi à une **approche systémique** » (Asquin, A. & Marion, S. 2005, p. 9) ;
- On les forme tout autant à la prise en compte des parties prenantes et, par extension, à la **co-construction sociale** d'un entrepreneuriat ancré dans son contexte social. Il s'agit de mettre à l'œuvre un processus de « stratification » maintenant simultanément sous tension toutes les entités concernées (économiques, financières, consultatives et autres), afin qu'elles alimentent chacune à leur manière un processus d'apprentissage cumulatif. Car, « le collectif capitalise sans nier la capacité dynamique de chacun à valoriser différemment les ressources et compétences ainsi partagées » (Asquin, A. & Marion, S. 2005, p. 16) ;
- Enfin, pour rester sommaire, on les forme à la conscientisation de **leur intentionnalité**, levain même de leur projet (méthode Idéo© et autres).

En somme, au moins trois domaines sont ici appréhendés de manière dialogique : les sciences sociales, le management et la psycho-phénoménologie. Cela sans omettre de rappeler que cette formation en question articule concepts et pratiques, contexte immédiat (local) et territoires médiats (global), saisie comparée aussi des diverses réussites entrepreneuriales dans un domaine ou un autre en vue de la concrétisation d'une stratégie conçue sur mesure à chaque fois pour affronter le plus souvent l'hyper-compétitivité.

## EN GUISE DE CONCLUSION

Comme on aura pu le constater à la lecture du présent article, les Études Globales sont non seulement une nouvelle filière académique, mais bien plus encore, une manière autre d'appréhender l'enseignement universitaire et l'apprentissage par les étudiants, agents de leur propre formation, citoyens d'une mondialisation qu'ils sont invités à comprendre et au sein de laquelle ils devront pouvoir agir et réussir, grâce à la prise en compte de nombreuses parties prenantes pas toujours harmonieusement articulées. Quid de

la recherche dans le domaine des Études Globales ? La recherche, pour sa part, gagnerait-elle aussi à se rendre locale/globale, en ne se contentant pas, par exemple, de se dire « appliquée ». Car, que recouvre ce qualificatif ? Parfois, juste une mise à distance de la recherche originelle essentiellement fondamentale. Aujourd'hui, une recherche « globale » est une recherche-action, plus encore une recherche-intervention, toutes deux menées comme un système d'action à la fois situé et orienté, et déployées en tant que processus social global, avec pour outils, entre autres, la dynamique de groupe, le questionnement des pratiques, la planification du changement, le développement, l'interaction entre chercheurs, praticiens et consultants, etc.

En tout cas, il s'agit d'inculquer aux chercheurs la conviction que la connaissance dans le monde d'aujourd'hui, celle-là même qui pourrait être le passeport du passage de toutes les frontières et de la compréhension de plus en plus approfondie et empathique du monde dans son ampleur comme dans ses innombrables particularités, est celle qui se construit en privilégiant la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité, la transversalité, le lien au territoire et la saisie dialogique de l'ancrage et du décentrement culturel, et grandit sur base de la rencontre incontournable de concepts, de situations et de contextes, véritable nœud borroméen pour aborder et entreprendre la vie dans sa complexité.

En somme, soyons persuadés que la recherche « globale » n'est pas un type de recherche à part. C'est surtout une posture du chercheur au monde et une qualité de recherche qui pourrait peut-être bien englober toutes les autres.

## RÉFÉRENCES

- Aouni, Z & Surlemont, B. (2007), Le processus d'acquisition des compétences entrepreneuriales : une approche cognitive, 5<sup>e</sup> Congrès international de l'Académie de l'entrepreneuriat, Sherbrooke, 4-5 octobre.
- Asquin, A. & Marion, S. (2005), La performance globale comme intention stratégique praticable pour le développement d'une activité artisanale. In <https://hal-univ-lyon3.archives-ouvertes.fr/hal-00368119>
- Berglund, H. (2007), Researching Entrepreneurship as Lived Experience, dans Neergaard, H. and Ulhøi, J. (Eds). *Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship*, p. 75-93. Edward Elgar, Cheltenham, UK.
- Bernard, A. (1976), *La politique au Canada et au Québec*. Presses de l'Université du Québec. Montréal.
- Campbell, P., Mackinnon, A. & Stevens, C. (2010), *An Introduction to Global Studies*. Wiley-Blackwell. Oxford.
- Hatem, F., Cazes, B. & Roubelat, F. (1993), *La prospective Pratiques et Méthodes*, Gestion Economica.
- Joas, H. (1996), *The Creativity of Action*, Chicago: University Press.
- Juergensmeyer, M. (2013, vol. 10, n° 6: 765-769), « What Is *Global Studies*? ». *Globalizations*. DOI: 10.1080/14747731.2013.845956
- Kyrö, P. & Carrier, C. (2005), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, University of Tampere.
- Loué, C., Lavolette, E. & Bonnafos-Boucher, M. (2008), L'entrepreneur à l'épreuve de ses compétences : Eléments de construction d'un référentiel en situation d'incubation, *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol 7, no 1, 63-83.

- Maleki, K. (2009), *Méthodes quantitatives de consultation d'experts*. Editions Publibook.
- Merini, C. & Ponté P. (2008/1. n° 16 p. 77-95), La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. In *Savoirs*. DOI 10.3917/savo.016.0077
- Sarasvathy, S.D. & Berglund, H. (2010), « On the relevance of decision making in entrepreneurial decision making », dans *Historical Foundations of Entrepreneurship Research*, Lohrke, F. et Landstrom H. eds., Edward Elgar.
- Schieb-Bienfait, N. (2000), Etat des reflexions actualles sur l'enseignement de l'entrepreneuriat en France dans T. Verstraete, *Histoire de l'entrepreneuriat*, Caen : EMS Management & Société, p. 133-148.
- Schmitt, C. (2017), *La fabrique de l'entrepreneuriat*, Dunod, Paris.
- Schmitt, C. (2008), *Université et Entrepreneuriat, Tome 2*, Presses de l'Université de Nancy.
- Schmitt, C. (2005), *Université et entrepreneuriat : Une relation en quête de sens*, Paris : L'Harmattan.
- Schmitt, C. (2015), *L'Agir entrepreneurial*, Presses de l'Université du Québec, Montréal.
- Schmitt, C. & Avenier M.-J. (2007), *La construction de savoirs pour l'action*. L'Harmattan. Paris.
- Simon, H. A. (1996), *The sciences of the artificial*, Massachusetts, Mbridge: MIT press.
- Torres, O. (2014), Vers une salutogénèse entrepreneuriale, dans Torres O., *La santé du dirigeant, de la souffrance patronale à l'entrepreneuriat salubre*, De Boeck, p. 211-212.
- Tremblay, M. & Carrier, C. (2006), Développement de la recherche sur l'identification collective d'opportunités : assises et perspectives, *Revue de l'entrepreneuriat*, vol 5, no 2, p. 69-88.

**Nicole SALIBA-CHALHOUB**, psychothérapeute analytique, est Professeure des Universités à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, au Liban, où elle enseigne depuis 1998 l'herméneutique littéraire, la psychanalyse appliquée et l'esthétique du roman postmoderne. Elle a à son actif un ensemble d'articles et d'ouvrages s'intéressant particulièrement à l'inconscient des textes littéraires.

**Christophe SCHMITT** est Vice-Président de l'Université de Lorraine. Il est Professeur des Universités à l'IAE de Metz (France). Il y est Titulaire de la Chaire « Entreprendre » et responsable du Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine (Peel). Il est également Professeur associé à la Louvain School of Management (Belgique) et à la Haute Ecole de Gestion de Fribourg (Suisse). Ses articles et ouvrages portent sur le développement d'une théorie de l'action entrepreneuriale. Son dernier ouvrage s'intitule « *La fabrique de l'entrepreneuriat* » et est paru aux éditions DUNOD.