



ÉDUCATION ET FORMATION À L'ENTREPRENEURIAT PLUS SENSIBLE AU GENRE (EFESG+) 2.0

Barbara Orser, Catherine Elliott, Amanda Elam, Candida Brush et Anita Shankar



Remerciements

Nous tenons à souligner le précieux apport des membres du panel de spécialistes Delphi. La liste des 61 participantes et participants de 19 pays figure en annexe. De plus, Rita Alma, Paula Hopkins, Nick Quain, Erin Seegmiller et Sonya Shorey (Investir Ottawa, Canada), Lesley Robinson (Université du Texas à Austin, États-Unis), Lynessa Rico (National Louis University, États-Unis), Ondine Hogeboom (Flourishing Startups, Canada) et Ellen Martine (SoJo, Canada) ont contribué aux études de cas résumées dans le présent rapport.

Ce travail est également le fruit de collaborations, notamment celles des assistantes et assistants de recherche et d'autres membres du personnel de l'Université d'Ottawa. Salman Mohammadzamani a chapeauté la revue systématique de la littérature sur l'enseignement et la formation en entrepreneuriat. Doreen Ashton Wagner a supervisé le panel de spécialistes Delphi provenant des quatre coins du monde, y compris le sondage Qualtrics, la collecte de données et les communications de projet. Astha Tiwari, analyste des logiciels de recherche de l'Équipe de développement de logiciels de recherche a fourni une assistance technique pour créer le site Web du projet et les ressources en ligne. Puck Wang et Kiumars Shojaei ont géré le développement Web, notamment la conception et la création de la « carte de pointage » (Scorecard©) de l'EFESG+ 2.0. Jenna Richards a chapeauté la conception et le travail de terrain des études de cas ayant servi à documenter l'utilisation de l'EFESG+ par les directions de programmes, pédagogues, formatrices et formateurs, et chercheuses et chercheurs dans différents contextes organisationnels. Erika Gray a élaboré les modules de microapprentissage pour encourager le recours à la EFESG+ et éduquer les organismes de soutien à l'enseignement et aux entreprises au sujet de l'équité, de la diversité et de l'inclusion.

Ce projet a été financé et soutenu par le Conseil de recherches en sciences humaines (octroi no 435-2021-0248), l'École de gestion Telfer, l'Équipe de développement de logiciels de recherche et le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa.

Composition et conception : [Simzer Design](#)

Éditrice : Doreen Ashton Wagner

Publié en juin 2023

geet.uottawa.ca (anglais seulement)

PROGRAMMES PARTENAIRES



Programme de recherche universitaire Entrepreneuriat inclusif Université d'Ottawa

Implanté à l'École de gestion Telfer de l'Université d'Ottawa, le programme de recherche vise à répondre aux besoins éducatifs d'un corps étudiant et d'un bassin entrepreneurial diversifiés. Ce mandat se réalise grâce à la recherche collaborative et à la mise en commun de connaissances factuelles qui permettent aux instruatrices et instructeurs, formatrices et formateurs, conseillères et conseillers et autres parties prenantes d'adopter une vision inclusive de la conception, la création du contenu, la prestation et l'évaluation des programmes d'entrepreneuriat. L'une des deux écoles de commerce au Canada, l'École de gestion Telfer figure aussi parmi les quelque 70 au monde à avoir le triple agrément de l'AACSB, de l'AMBA et de l'EQUIS. Accueillant plus de 44 000 étudiantes et étudiants, l'Université d'Ottawa est la plus grande université bilingue (français-anglais) au monde.

Cliquez [ICI](#) pour obtenir de plus amples renseignements sur Telfer.



Diana International Research Institute Collège Babson

Le Diana International Research Institute (DIRI) est la référence par excellence pour la recherche, les politiques, la pratique et l'éducation en entrepreneuriat féminin. En offrant de l'aide et en jetant des ponts dans une communauté internationale de parties prenantes, le DIRI effectue, traduit et publie des études et des données rigoureuses sur l'entrepreneuriat féminin qui peuvent avoir une influence directe sur l'enseignement, les politiques et la pratique. Le Collège Babson est une école de commerce privée à Wellesley, au Massachusetts. Meilleure école de premier cycle de sa catégorie depuis 24 années consécutives, le Collège offre une éducation de premier ordre en intégrant à ses programmes d'entrepreneuriat et d'art libéral des activités intégrées et parallèles qui encouragent les étudiantes et les étudiants à passer de l'idée à l'action.

Cliquez [ICI](#) pour obtenir de plus amples renseignements sur le DIRI.



L'initiative Self-Empowerment and Equity for Change Université Johns-Hopkins

L'initiative Self-Empowerment and Equity for Change (appropriation du pouvoir d'agir et d'équité pour le changement; SEE Change) mène de la recherche sensible au genre, offre de la formation fondée sur des données probantes et propose des services de soutien pour aider les entrepreneures et entrepreneurs et les travailleuses et travailleurs à développer des habitudes de pensées positives afin de se réaliser pleinement en tant que leaders et d'atteindre leurs objectifs personnels et professionnels. SEE Change aspire à accroître les retombées des interventions prenant ancrage dans l'agentivité personnelle sur les résultats à l'échelle individuelle, organisationnelle et collective. Les études analysent les effets de la formation sur l'appropriation de ce pouvoir sur la santé, le bien-être et les résultats financiers du bassin entrepreneurial et des entreprises. L'initiative relève du Département de santé internationale de l'École de santé publique Bloomberg de l'Université Johns-Hopkins.

Cliquez [ICI](#) pour obtenir de plus amples renseignements sur SEE Change.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| SOMMAIRE | 5 |
| Éducation et formation à l'entrepreneuriat plus sensible au genre (EFESG+) 2.0.. | 5 |
| Organisation du rapport. | 6 |
| LA TRAME DE FOND..... | 7 |
| Éducation et formation à l'entrepreneuriat plus sensible au genre (EFESG+) 2.0.. | 8 |
| Un besoin de réformer la pédagogie | 8 |
| Un besoin de mieux intégrer l'identité des apprenantes et apprenants. | 8 |
| Un besoin de solidifier les indicateurs d'incidence. | 8 |
| Un besoin de documenter les méthodes de formation | 9 |
| Un besoin de pousser plus loin les études sur l'éducation entrepreneuriale | 9 |
| Un besoin de trouver des ressources propres au contexte | 10 |
| Un besoin de surmonter les obstacles écosystémiques globaux..... | 10 |
| ENSEIGNEMENT ET FORMATION INCLUSIFS EN ENTREPRENEURIAT..... | 11 |
| Défis personnels | 12 |
| Défis des établissements..... | 12 |
| Défis globaux | 13 |
| Défis écosystémiques | 13 |
| ÉDUCATION ET FORMATION À L'ENTREPRENEURIAT PLUS SENSIBLE AU GENRE (EFESG+) 2.0 | 14 |
| Cadre de l'EFESG+..... | 15 |
| Critères d'évaluation..... | 17 |
| Comment évaluer un programme ou un cours..... | 19 |
| ÉTUDES DE CAS | 20 |
| ANNEXES | 26 |
| Méthodes de recherche | 27 |
| Références | 30 |
| Liste des spécialistes du panel Delphi | 33 |
| ÉQUIPE DE RECHERCHE | 35 |

SOMMAIRE

Le présent rapport a pour objectif de diffuser des connaissances et des outils qui feront progresser l'éducation et la formation en entrepreneuriat de la population étudiante et entrepreneuriale issue de la diversité, y compris de groupes sous-représentés et marginalisés.

Plusieurs observations ont mené à un appel à l'action :

- Peu d'études portent sur les facteurs genrés dans le domaine de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat (Byrne et Fayolle, 2010; Cochran, 2018; Nabi, Linan, Fayolle, Krueger et Walmsley, 2017). De même, encore moins d'études dans le domaine portent sur d'autres vulnérabilités, comme l'ethnicité, la localisation géographique et la classe sociale.
- Les directions de programmes et autres parties intéressées ont besoin d'accompagnement pour améliorer l'inclusion en enseignement et en formation à l'entrepreneuriat. Pourtant, les ressources spécialisées se font rares. La plupart des outils servant à faire le portrait des écosystèmes d'enseignements en entrepreneuriat ou à évaluer les programmes sont des adaptations des critères pensés pour les rapports de grands employeurs. Les résultats ne tiennent pas compte de l'influence des facteurs identitaires sur la création d'une entreprise (Orser et Elliott, 2015; Jones et Warhuus, 2018; Marlow et McAdam, 2012).
- Les programmes de formation tendent à normaliser l'idéal de l'homme entrepreneur des pays du Nord (le « Nord global ») (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2017). Les banques de cas, les panels de spécialistes et les conférenciers représentent souvent l'idéal de l'homme privilégié. Pourtant, nombre de fondatrices et de fondateurs ont du mal avec le stéréotype de l'entrepreneure ou l'entrepreneur « parfait », et l'approche néolibérale ou « à l'américaine » de l'éducation.
- Conséquence : l'expérience des femmes et des apprenantes et apprenants marginalisés est souvent écartée du contenu des cours en entrepreneuriat (Jones et Warhuus, 2018).
- Peu d'établissements d'enseignement postsecondaires offrent de la formation sur l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI), et peu de formations en EDI prennent en considération les préjugés inconscients en contexte entrepreneurial.

Éducation et formation à l'entrepreneuriat plus sensible au genre (EFESG+) 2.0

Pour éclairer les pratiques, ce rapport présente la carte de pointage de l'EFESG+ 2.0. Le cadre et les critères d'évaluation révisés et validés tiennent compte des résultats d'une étude avec un panel de spécialistes Delphi. Ce sont 61 participantes et participants de 19 pays qui ont pris part à cette étude.

La carte de pointage EFESG+ 2.0 peut aider les pédagogues et formatrices et formateurs de diverses façons :

- Reconnaître les préjugés, stéréotypes et hypothèses qui influent sur la pertinence et la qualité des cours et programmes entrepreneuriaux.
- Structurer les discussions et changer le regard sur l'EDI dans le contexte de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat.
- Inspirer les actions pour améliorer l'EDI dans les organisations et l'écosystème entrepreneurial plus largement.

La carte de pointage EFESG+ 2.0 peut aider les organisations de plusieurs autres façons :

- Créer des programmes dont les principes, l'élaboration, le contenu, la prestation et l'évaluation sont inclusifs.
- Établir des normes et des cadres de référence pour évaluer l'EDI dans une organisation, y compris la perception du personnel ou du corps enseignant ou étudiant. Les cadres de référence peuvent être adaptés aux besoins des organisations locales et pour éviter les limitations d'une comparaison d'établissements aux contextes économiques, politiques, géographiques et culturels différents.
- Définir les critères pour mesurer la capacité d'améliorer l'EDI dans les cours et les programmes entrepreneuriaux, de même que pour l'affectation de ressources.

Ce rapport contient des renseignements utiles et des critères d'évaluation qui sauront guider la conception et le développement de programmes d'enseignement et de formation en entrepreneuriat. Les études de cas illustrent bien comment l'EFESG+ peut optimiser la pertinence, la réponse aux influences, l'issue et l'efficacité des cours et programmes entrepreneuriaux dans quatre organisations et programmes aux contextes différents. Ces renseignements pourront servir à bonifier les formations sur l'EDI en entrepreneuriat et dans les petites entreprises, en plus d'éduquer les responsables des politiques au sujet de l'identité intersectionnelle dans le contexte de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat.

Organisation du rapport

Le rapport est divisé en cinq sections pour mieux éclairer les politiques et pratiques. La première section, La trame de fond, regroupe les conclusions de la revue systématique de la littérature. La deuxième, Éducation et formation inclusives en entrepreneuriat, se veut un résumé des défis et des possibilités pour répondre aux besoins d'apprentissage de la population étudiante et du bassin entrepreneurial issus de la diversité. Les résultats qui s'y trouvent sont tirés de l'étude à laquelle a participé le panel de spécialistes Delphi. C'est à la troisième section que la carte de pointage (révisée) et les critères d'évaluation de l'EFESG+ 2.0 sont présentés. S'y trouvent également des directives pour utiliser les outils. La section suivante présente quatre études de cas d'utilisation du cadre de référence et des critères d'évaluation de l'EFESG+ ainsi que les résultats et conclusions. La méthodologie de recherche est décrite en annexe. On y trouvera également les références et la liste des spécialistes du panel Delphi.



« L'EFESG+ M'A VRAIMENT PERMIS DE STRUCTURER MON TRAVAIL... ET M'A EN QUELQUE SORTE AIDÉ À ORGANISER MES PENSÉES POUR TROUVER LA CONFIANCE DE CRÉER CE DONT J'AVAIS BESOIN. »





LA TRAME DE FOND



LA TRAME DE FOND

Éducation et formation à l'entrepreneuriat plus sensible au genre (EFESG+) 2.0

L'offre d'enseignement et de formation en entrepreneuriat a explosé dans les établissements d'éducation supérieure (Fayolle, 2013; Nabi et coll., 2017) et les petites entreprises communautaires (Davidson et Hume, 2020; Mohammadi et Sakhteh, 2022). Le nombre grandissant de programmes illustre l'idée selon laquelle la création d'une nouvelle entreprise est un moyen d'accroître la richesse, de générer des emplois (Lackéus, 2015), de revitaliser les villes et de lutter contre la pauvreté (JPMorgan Chase & Co., 2016). On retrouve dans la littérature plusieurs problèmes qui limitent l'inclusion de la population étudiante issue de la diversité, de même que la pertinence et l'efficacité de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat.

Un besoin de réformer la pédagogie

La communauté étudiante en entrepreneuriat et les fondatrices et fondateurs représentent le spectre de la diversité régionale, économique, sociale, raciale, ethnique et démographique. Il incombe donc aux pédagogues et formatrices et formateurs de veiller à ce que la conception, le contenu, la prestation et l'évaluation des programmes soient inclusifs. Il faut des données probantes pour créer des cours d'entrepreneuriat fondés sur des données (Davidson et Hume, 2020; Nabi et coll., 2017; OCDE, 2017) et favoriser l'EDI (Berglund et coll., 2020; Ettl et Welter, 2010). En outre, de nouvelles avenues pédagogiques sont nécessaires pour sensibiliser les leaders en éducation et les pousser à agir (Berglund et coll., 2021), et pour éliminer les préjugés en enseignement entrepreneurial afin de mieux répondre aux besoins des apprenantes et apprenants (Brüne et Lutz, 2020; Schuhmacher et Thieu, 2020; Tegtmeier et Mitra, 2015).

Un besoin de mieux intégrer l'identité des apprenantes et apprenants

La diversité de façade est rarement appliquée dans le cadre de la présentation ou de la création d'un cours (Hägg et coll., 2022). Il n'en demeure pas moins que l'équilibre des genres entre collègues de classe peut avoir des retombées positives sur le comportement entrepreneurial des femmes et des hommes (Hägg et coll., 2022).

L'expérience de la personne participante est compromise lorsque son identité n'est pas représentée dans les manuels et le contenu des cours (Ferrerias-Garcia et coll., 2021; Jaber, s.d.; Jones, 2014). Après avoir analysé des descriptions de cours, par exemple, J. Warhuus et S. Jones (2018) ont conclu que l'image de l'homme occidental qui prévaut dans l'enseignement entrepreneurial va à l'encontre de la volonté d'accueillir une population étudiante de plus en plus diversifiée sur le plan du genre et de l'ethnicité. S. Cochran (2019), quant à elle, rapporte l'exemple de femmes suivant un programme universitaire en entrepreneuriat qui ont du mal à répondre aux attentes et ressentent le besoin de « se prouver » jour après jour dans des milieux d'apprentissage masculins (« à prédominance masculine »). Plusieurs d'entre elles ont en effet l'impression de devoir prouver qu'elles sont de « super femmes » tout en ayant peu de modèles et de relations bénéfiques pour la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle.

Un besoin de solidifier les mesures d'impact

Une critique générale de l'éducation entrepreneuriale réalisée pour le compte de l'OCDE indiquait que la plupart du temps, les objectifs d'apprentissage sont axés sur la création d'entreprises (Lackéus, 2015). Selon notre analyse documentaire systématique, l'influence des cours ou des programmes en entrepreneuriat est également en grande partie mesurée sur la base d'estimations subjectives des changements personnels (comme un changement d'attitude, d'état d'esprit et d'intention entrepreneuriaux) et des répercussions socio-économiques (comme le taux de création d'entreprises, la croissance du revenu et l'investissement en capital) (Nabi et coll., 2017, p. 282). Il faut désormais regarder au-delà des répercussions sur les individus et les firmes et se tourner vers tout l'écosystème de l'éducation entrepreneuriale.

Aborder les préjugés dans les expériences d'apprentissage associées à l'éducation et la formation en entrepreneuriat demeure un défi, car on évalue surtout l'incidence des cours par les réalisations des individus (Warhuus et Jones, 2018), et on ne regarde pas l'apport pertinent d'autres éléments, comme la pédagogie (Byrne et Fayolle, 2010; Neck et Corbett, 2018).

Un besoin de documenter les méthodes de formation

Rares sont les programmes qui forment les pédagogues, conseillères et conseillers et gestionnaires de programmes à l'enseignement de l'entrepreneuriat. La plupart des programmes sont ponctuels et basés aux États-Unis¹. Le genre et les autres éléments identitaires n'y sont généralement pas pris en considération.

Le corps enseignant et le personnel de formation se basent de plus en plus sur des modèles d'affaires figés et des discours compétitifs concernant les plans d'affaires, reproduisant ainsi les a priori sur le genre et les autres préjugés ancrés dans les outils et les méthodes d'enseignement répandues (Berglund et coll., 2020). Ces idées préconçues sur le genre dans les programmes d'enseignement et l'adoption de normes socioculturelles polarisées et du patriarcat sont amplifiées par la reprise des programmes de gestion par d'autres disciplines scolaires, en particulier les sciences, la technologie et l'ingénierie (Elliott et coll., 2020) et des intermédiaires dans la communauté (Davidson et Hume, 2020; JPMorgan Chase & Co., 2016). Les a priori qui ont traversé les époques en enseignement et en formation à l'entrepreneuriat n'ont été qu'amplifiés par la transition vers l'apprentissage numérique et l'utilisation de contenu grand public par les pédagogues durant la pandémie (OCDE, 2021).

Tandis que des innovations pédagogiques comme le Feminist Business Model Canvas™ (Harquail, 2023) viennent bousculer les valeurs et les présomptions introduites dans de nombreux outils d'enseignement, la littérature montre que les femmes demeurent sous-représentées tant dans le contenu des cours et le matériel d'enseignement (comme les manuels) que comme modèles, conférencières et participantes aux programmes (Davidson et Hume, 2020; MacNeil et Schoonmaker, 2017), ou parmi les leaders des accélérateurs et des incubateurs d'entreprises (Amezcuca et coll., 2019). Il n'est donc pas surprenant de constater un engouement pour les approches d'optimisation de l'enseignement et de la formation, notamment pour les ressources destinées aux directions de programmes, pédagogues, formatrices et formateurs, porte-parole et responsables des politiques (Henry, 2020; Neck et Corbett, 2018; Wraae et coll., 2022).

Un besoin de pousser plus loin les études sur l'éducation entrepreneuriale

Peu d'études remettent en question l'éducation entrepreneuriale (Berglund et coll., 2021; Verduijn et Berglund, 2019) en ce qui a trait à la relation étudiante ou étudiant-pédagogue-éducation et la communauté (Schuhmacher et Thieu, 2020). Par exemple, dans leur rapport sur le contenu et la méthode pédagogiques des études en entrepreneuriat, M. C. Schuhmacher et H. Thieu (2020) répartissent les études sur le sujet en trois groupes : la population étudiante, les pédagogues et les établissements. La plupart des études se concentrent surtout sur un groupe, la population étudiante en éducation supérieure, et négligent les fondatrices et fondateurs (et leurs identités sociales), les intermédiaires en entrepreneuriat et en innovation, et les autres milieux d'enseignement, comme les accélérateurs et les incubateurs privés et publics. Néanmoins, l'équipe de recherche indique aussi que les différences entre les genres en ce qui a trait aux réalisations sont associées aux types d'enseignement et de formation analysés (Schuhmacher et Thieu, 2020).

Certaines études rapportent que l'éducation entrepreneuriale exerce une influence plus importante sur les intentions entrepreneuriales des hommes que sur celles des femmes (Lange et coll., 2014; Shinnar et coll., 2014; Zhang et coll., 2014). Selon d'autres études, l'éducation aurait un effet positif sur l'intention entrepreneuriale des hommes seulement, et peu ou pas d'effet sur les femmes (Walter et coll., 2013; Westhead et Solesvik, 2016, selon Schuhmacher et Thieu, 2020). Il semble que l'éducation aurait une influence positive sur les intentions des étudiantes et étudiants en entrepreneuriat appartenant à une minorité ethnique (Harris et coll., 2007) et augmenterait même leurs chances de faire carrière en entrepreneuriat (Lyons et Zhang, 2017). En ce qui a trait à l'âge, c'est chez les plus jeunes étudiantes et étudiants que l'éducation aurait le plus d'influence sur les intentions entrepreneuriales (Brüne et Lutz, 2020). Il faut toutefois davantage d'études pour évaluer les influences intersectionnelles, la contribution des programmes et les bienfaits (résultats) de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat (Cheraghi et Schøtt, 2015).

¹ À titre d'exemple, citons le Collège Babson, l'Université de Tampa, l'Academy of Management, l'USASBE et la conférence californienne sur l'éducation en entrepreneuriat.

Un besoin de trouver des ressources propres au contexte

Les milieux d'apprentissage en entrepreneuriat varient, de programmes universitaires structurés et d'événements sur les campus (ex. : conférencières ou conférenciers invités, concours de plans d'affaires et programmations) à toute une gamme de services offerts aux fondatrices et fondateurs d'entreprises naissantes, établies ou connaissant une croissance accélérée (comme les accélérateurs et les incubateurs d'entreprises et d'innovation communautaires ou spécialisés dans un domaine). Si quelques membres du corps professoral postsecondaire ont accès à de la formation de base en EDI, ce n'est pas le cas de la plupart des entrepreneures et entrepreneurs, du personnel communautaire, des diplômées et diplômés, des conférencières et conférenciers, etc. De plus, la formation en EDI des établissements postsecondaires traite généralement du sujet dans un contexte d'employeur/employées et employés au sens large.

Les pratiques organisationnelles limitent les méthodes de recrutement et introduisent des inégalités dans les critères de sélection et le contenu des programmes, ce qui peut marginaliser les personnes qui posent leur candidature (Davidson et Hume, 2020; JPMorgan Chase & Co., 2016). Par exemple, D. Mueller-Fichepain et son équipe (2022) ont remarqué que l'inscription des femmes aux programmes universitaires et aux certificats d'études supérieures en entrepreneuriat aux États-Unis (de 2006 à 2016) demeurait stagnante par rapport à celle des hommes, et ce, malgré de plus grands efforts de recrutement et l'offre de davantage de contenu sensible au genre. À l'instar des milieux d'études supérieures aux États-Unis, les leaders des incubateurs et des accélérateurs communautaires au Canada vivent aussi les défis que représentent le recrutement d'entrepreneures et d'entrepreneurs issus de la diversité, une culture antipathique, l'absence de concept de genre et le manque de fiabilité des indicateurs et des méthodes de suivi de l'EDI (Orser, Elliott et Cukier, 2019). L'étude canadienne indique que seulement 44 % des établissements tiennent compte du genre et de la diversité au moment de recruter leur clientèle, et que moins d'un tiers (27 %) le font au moment de choisir et d'évaluer celle-ci.

Un besoin de surmonter les obstacles écosystémiques globaux

Enfin, les évaluations de l'éducation entrepreneuriale menées dans les pays du Sud (le « Sud global ») mettent au jour les obstacles structurels à l'inclusion qui ressortent dans l'hémisphère nord. Le Women's Economic Imperative (2022) a conclu qu'au Mexique, au Kenya, au Nigeria et au Pérou, les normes culturelles, sociales et religieuses ainsi que les attentes envers les rôles traditionnels influencent de façon significative la participation des femmes aux programmes entrepreneuriaux. Les préjugés socioculturels affectent la perception des valeurs, des capacités et des rôles des femmes sur le plan économique, notamment en entrepreneuriat. Les obstacles et à l'enseignement et à la formation inclusifs en entrepreneuriat sont le manque de spécialistes de l'EDI, l'absence de règlements et de normes, le peu d'autonomie des pédagogues quant aux lignes directrices des établissements et des cours, et les perceptions qui limitent l'inscription des femmes aux cours et aux programmes (ex. : l'idée fausse que le succès entrepreneurial est une question de choix plutôt que le résultat de conditions systémiques sous-jacentes). Selon l'étude de WEI (2022), les efforts pour réformer les programmes sont limités par la perception que le contenu et la prestation des cours sont neutres du point de vue du genre.

Éclairée par cette mise en contexte de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat, la prochaine section se veut un résumé des conclusions de l'étude avec le panel international de spécialistes Delphi, un travail de terrain qui a permis de mieux comprendre les défis et les possibilités de l'enseignement et de la formation inclusifs en entrepreneuriat. Une autre étude avec un panel de spécialistes Delphi a aussi servi à peaufiner et à valider les critères d'évaluation originaux de l'EFESG+ (Orser et Elliott, 2021). Les conclusions ont été intégrées à la carte de pointage de l'EFESG+ 2.0.





ENSEIGNEMENT ET FORMATION INCLUSIFS EN ENTREPRENEURIAT



ENSEIGNEMENT ET FORMATION INCLUSIFS EN ENTREPRENEURIAT

Pour déterminer les défis en matière d'inclusion dans l'enseignement et la formation en entrepreneuriat et trouver des façons de les surmonter, nous avons constitué un panel international de spécialistes Delphi. Les commentaires de 61 participantes et participants de 19 pays ont été recueillis dans le cadre de cette étude. Reportez-vous à l'annexe pour tout savoir sur les méthodes de recherche employées.

Deux questions ont été posées aux membres du panel. La première visait à recueillir des renseignements sur les facteurs limitant l'inscription et la participation d'apprenantes et d'apprenants issus de la diversité. La seconde question appelait des solutions pour répondre aux besoins de ces personnes dans les programmes et cours d'entrepreneuriat. Les spécialistes devaient également créer des méthodes et des politiques en lien avec la formation entrepreneuriale inclusive.

En est ressortie une gamme d'opinions au sujet de l'importance et de la nature des défis d'inclusion en enseignement et en formation à l'entrepreneuriat. En effet, les réponses obtenues varient; elles vont d'« aucun problème » à des descriptions détaillées des nombreux défis à surmonter. Les affirmations illustrent bien l'évolution de l'éducation entrepreneuriale et la stagnation ou les changements dans les cours et le matériel d'enseignement (comme les banques de cas et les personnes choisies pour des conférences) pour répondre aux besoins de la pluralité des entrepreneures et entrepreneurs.

Défis personnels

À l'échelle individuelle, les défis sont le sentiment d'efficacité personnelle, élément qui est ressorti des affirmations au sujet de la confiance en soi de l'apprenante ou de l'apprenant, le degré de préparation perçu au lancement d'une entreprise, et le manque de motivation ou l'hésitation à contacter des organisations en raison de connaissances limitées sur les besoins éducatifs pour la diversité.

Les facteurs géographiques, éducatifs, linguistiques, ethniques et de l'habileté physique semblent déterminants pour la sous-représentation dans le domaine de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat. Par exemple, les personnes à faible revenu se sont avérées « les personnes les plus marginalisées en Argentine » alors qu'aux États-Unis, les plus marginalisées seraient plutôt les personnes appartenant à des minorités ethniques. En Allemagne, les facteurs de marginalisation seraient plutôt le langage, le statut de nouvelle arrivante ou de nouvel arrivant ou de personne réfugiée, et les habiletés physiques.

En réponse à cette réalité, les membres du panel ont indiqué qu'il faut savoir écouter, reconforter, outiller et soutenir les apprenantes et apprenants, mais également qu'il faut admettre les raisons de l'échec des groupes désavantagés sur le marché (comme l'accès limité au crédit) et intégrer le savoir détenu par les marchés à large clientèle (cible) dans les programmes. Les cours devraient également traiter des droits et responsabilités (comme la réglementation sur les impôts et l'emploi).

Défis des établissements

Parmi les défis des établissements, notons les problèmes de conception, de prestation et d'indicateurs d'impact des cours et des programmes, comme le fait de privilégier les réalisations individuelles (comme indicateur d'incidence) plutôt que l'accès équitable à l'éducation, le manque de ressources pour transposer les connaissances implicites et l'héritage culturel en systèmes d'éducation reconnus (ex. : « devoir entrer dans le moule », « voir sa créativité entravée »), les ressources limitées (ex. : financement, embauche de personnel enseignant issu de la diversité, langues offertes et matériel d'apprentissage approprié comme des manuels de cours), et les prérequis qui limitent la participation.

Les stratégies proposées pour intervenir à l'échelle des établissements sont notamment d'augmenter le savoir organisationnel sur la pluralité des fondatrices et de fondateurs et de réagir aux attentes changeantes de la clientèle, par exemple le désir de plus en plus fréquent de lancer une organisation sans but lucratif, coopérative ou à vocation sociale, ainsi que d'autres formes d'entreprise.

Défis au niveau macro

Ces défis concernent les normes socioculturelles et les attentes en matière de rôle, comme les responsabilités familiales et les facteurs dissuasifs qui s'y rattachent, les stéréotypes et les perceptions erronées au sujet de l'entrepreneure ou l'entrepreneur type. Des pédagogues ont fait valoir que certaines étudiantes et certains étudiants ne se voient pas comme des entrepreneures ou entrepreneurs, souvent perçus comme des propriétaires d'entreprises. Résultat : certaines apprenantes et certains apprenants ne sont pas tentés de suivre des cours d'entrepreneuriat.

De nombreuses personnes ayant participé à l'étude ont souligné la nécessité de remettre en question la colonisation, une tendance occidentale et néolibérale au sein des programmes qui met sur un piédestal les hommes blancs privilégiés en « faisant l'apologie de l'entrepreneuriat de style américain – de gros marchés, de la technologie et du capital actif ». D'autres indiquent toutefois que ce ne serait pas le rôle du corps enseignant ou d'un cours en entrepreneuriat.

Défis écosystémiques

À l'échelle écosystémique, on évoque un manque de politiques, d'établissements financés par l'État et de mesures d'aide supplémentaires comme des garderies, auquel s'ajoutent des priorités divergentes et contradictoires entre les fondatrices et fondateurs et les donatrices et donateurs, plus particulièrement pour créer des pays à l'économie florissante.

Des personnes participant à l'étude ont mentionné qu'il fallait des leaders de programmes, des pédagogues et des formatrices et formateurs qui comprennent bien la démographie changeante et les préjugés systémiques qui freinent le développement économique, la croissance entrepreneuriale et la justice sociale. Sont également ressorties des réponses les occasions de faire un changement rapide dans les écosystèmes de formation entrepreneuriale grâce au contenu numérique et à la formation virtuelle disponibles. Pour conclure, les participantes et participants ont souligné la nécessité d'intégrer une vision intersectionnelle plutôt que de mettre l'accent sur l'identité de genre au moment de réformer les cours et les programmes.

Figure 1 : Défis associés à l'enseignement et à la formation inclusifs en entrepreneuriat.

Perceptions erronées

L'éducation entrepreneuriale est « sans discrimination de genre », non teintée d'une vision colonialiste occidentale et exempte de préjugés quant au genre ou d'autres préjugés.

Résultats

Renforcement des stéréotypes, des rôles traditionnels assignés aux genres et du tokénisme.

Incitatifs

Les critères de qualité des programmes mettent de l'avant la prospérité individuelle, le taux de création d'entreprises, l'investissement et la création d'emplois plutôt que les répercussions communautaires et sociales, le bien-être et la pérennité entrepreneuriale.

Pratiques

Absence de politiques et de critères d'EDI dans le contexte de l'éducation en entrepreneuriat pour évaluer les cours et les programmes.



ÉDUCATION ET FORMATION À L'ENTREPRENEURIAT PLUS SENSIBLE AU GENRE (EFESG+) 2.0



ÉDUCATION ET FORMATION À L'ENTREPRENEURIAT PLUS SENSIBLE AU GENRE (EFESG+) 2.0

Les objectifs de l'éducation et de la formation à l'entrepreneuriat plus sensible au genre sont :

- de s'assurer que les programmes entrepreneuriaux tiennent compte des besoins et des expériences de la pluralité des entrepreneures et entrepreneurs;
- de fournir une éducation centrée sur l'équité, la diversité et l'inclusion. Il faudra alors former le personnel des organisations afin qu'il comprenne qu'il doit prendre part aux solutions aux contraintes écosystémiques comme les stéréotypes et les discours empreints de préjugés qui perturbent les actions entrepreneuriales;
- d'améliorer l'accès aux ressources comme le capital, les marchés, la technologie et les talents;
- de respecter la pluralité des identités et des orientations sexuelles.

Le panel de spécialistes a également fourni ses commentaires sur le cadre de référence et les critères d'évaluation (originaux) de l'EFESG+ (Orser et Elliott, 2021). La série de sondages a permis de peaufiner et de valider les critères de la carte de pointage de l'EFESG+. Les critères validés se trouvent dans la nouvelle version de l'outil, soit l'EFESG+ 2.0. La présente section du rapport fait état des résultats.

Cadre de l'EFESG+

Au cœur du cadre de l'EFESG+ se trouve un engagement envers l'équité, la diversité et l'inclusion dans les organisations, les programmes et les cours, et à l'échelle individuelle (Orser et Elliott, 2021). Le point d'entrée de l'évaluation est le genre, compris comme un facteur identitaire en interaction avec les autres. Le plus (+) d'EFESG+ signifie que l'analyse du genre va au-delà des différences socioculturelles pour inclure la race, l'âge, la situation géographique, l'ethnicité, les capacités physiques, les peuples autochtones, etc. Les sept éléments du cadre de l'EFESG+ sont décrits ci-dessous.

Engagement envers l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI)

Pour favoriser des changements positifs et durables, les cadres d'une organisation (direction et gestionnaires) doivent être garants des politiques, des pratiques et des programmes qui favorisent l'EDI.

Expertise en matière d'EDI et de genre

Le personnel doit être formé et démontrer qu'il a les connaissances et les compétences pour favoriser l'EDI dans le contexte de l'enseignement et de la formation en entrepreneuriat.

Accès à des ressources

L'accès aux ressources et aux connaissances aide les personnes participantes à prendre des décisions éclairées.

Conception des programmes

La conception des programmes est axée sur les besoins de toutes les personnes qui s'inscriront.

Création des programmes

Le contenu des programmes répond aux besoins des apprenantes et apprenants issus de la diversité.

Prestation des programmes

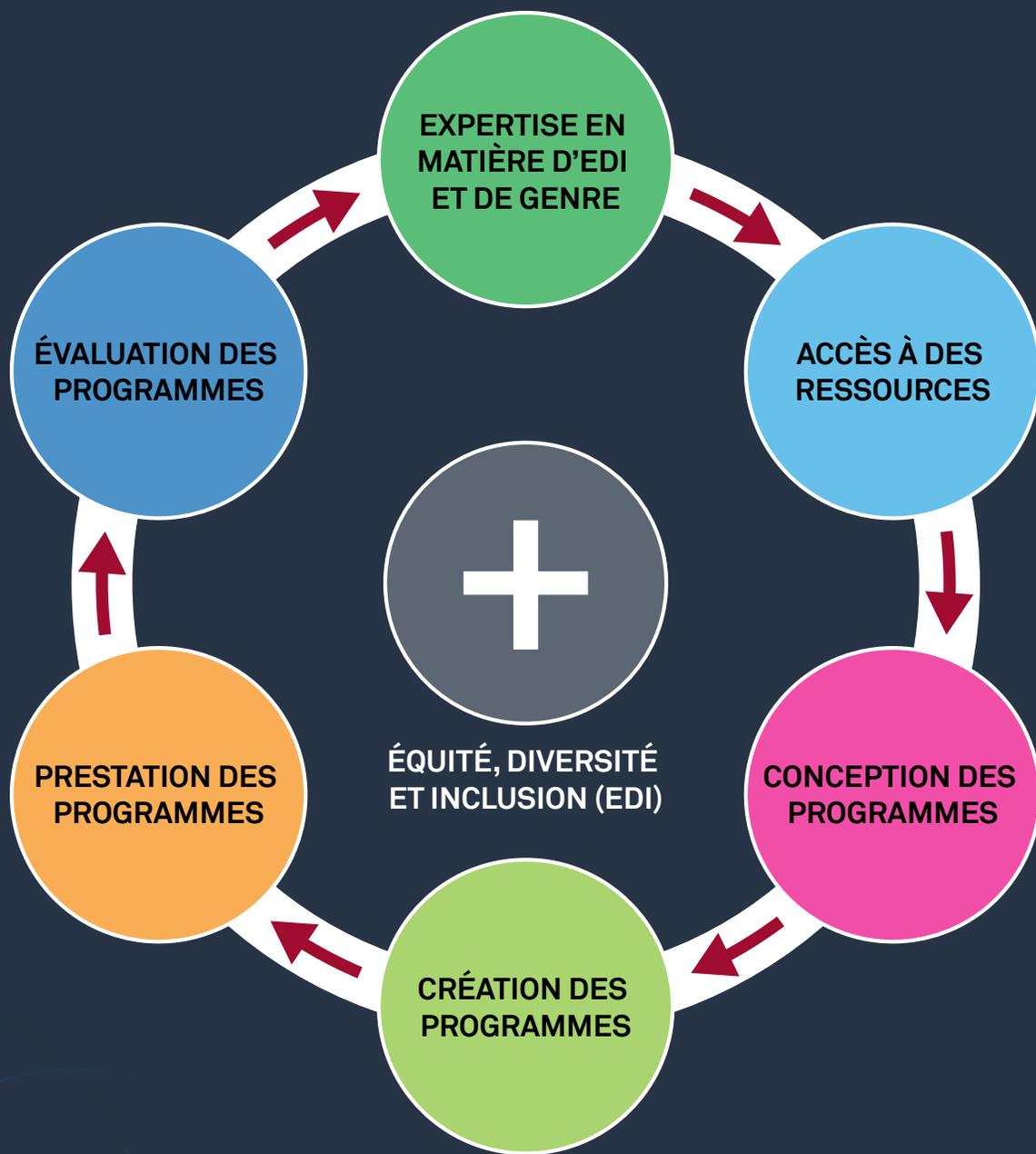
Les méthodes répondent aux besoins des personnes issues de la diversité.

Évaluation des programmes

Les mesures de suivi et d'évaluation permettent d'améliorer les programmes, les cours et les perspectives de la population étudiante issue de la diversité.

Figure 2 : Cadre de l'Éducation et de la formation à l'entrepreneuriat plus sensible au genre (EFESG+) 2.0

Source : Orser et Elliott, 2021



CRITÈRES D'ÉVALUATION

Le panel de spécialistes Delphi a demandé la clarification de termes, l'ajout d'indicateurs d'inclusion en complément au genre (autres influences intersectionnelles) et des pratiques illustratives. Certains critères de l'EFESG+ ont été retirés et plusieurs nouveaux indicateurs ont été ajoutés. La nouvelle liste se trouve plus bas.

ENGAGEMENT ENVERS L'EDI



C'est le degré auquel les leaders de l'organisation défendent la culture et les programmes inclusifs. Les cadres des organisations (gestionnaires, direction, etc.) :

- encouragent la collaboration avec des organisations et des parties prenantes issues de la diversité (ex. : associations de femmes, organismes économiques, centres autochtones et chambres de commerce LGBTQ+);
- tirent profit de leur ou leurs rôles pour proposer des occasions d'apprentissage pour tout le monde, y compris les personnes issues de groupes sous-représentés, minoritaires et marginalisés;
- sont responsables des objectifs d'EDI (ex. : attirer une pluralité de participantes et de participants, d'employées et d'employés et de conseillères et conseillers; faire évoluer les programmes d'inclusion et encadrer les processus de résolution des plaintes);
- font connaître le mandat d'EDI de l'organisation aux nombreuses parties prenantes (ex. : lors d'annonces publiques ou d'événements du secteur, ou par des notes de service internes);
- fournissent des ressources (ex. : financement, temps du personnel et embauche de spécialistes) pour soutenir les initiatives d'EDI (ex. : programme, mentorat et programmes de financement ciblés).

EXPERTISE EN MATIÈRE D'EDI ET DE GENRE



Degré de connaissances du personnel sur l'influence de l'EDI et du genre dans le contexte de la création d'une entreprise et de l'éducation entrepreneuriale. Le personnel impliqué dans les programmes et les cours :

- suit de la formation sur l'EDI adaptée au contexte des petites entreprises et de l'entrepreneuriat (ex. : abordant les stéréotypes sur les chances de succès entrepreneurial en fonction du genre);
- aide les participantes et participants à trouver des stratégies pour surmonter les défis en entrepreneuriat en reconnaissant les inégalités structurelles (ex. : l'accès inéquitable au financement et aux réseaux);
- comprend la raison d'être du soutien ciblé (ex. : cours réservé aux femmes et financement pour les entrepreneures et entrepreneurs noirs);
- crée des environnements d'apprentissage accueillants (ex. : sûrs sur le plan psychologique, sans jugement et ouverts aux opinions variées);
- respecte les différents types d'entrepreneures et d'entrepreneurs (ex. : entrepreneuriat de nécessité versus d'opportunité et entrepreneuriat social).

ACCÈS À DES RESSOURCES



Degré auquel les programmes proposés augmentent l'accès à des ressources, notamment d'autres services de soutien. Le personnel impliqué dans les programmes et les cours :

- oriente les participantes et participants vers des services auxiliaires (ex. : programme pour la diversité des fournisseuses et fournisseurs, associations du secteur d'activités, réseaux communautaires et événements);
- aide les participantes et participants à avoir un accès sûr aux ressources (ex. : main-d'œuvre, capital comme des bourses, lignes de crédit, prêts, investisseuses ou investisseurs providentiels, financement participatif et société de capital-risque).
- aide les participantes et participants à développer leur réseau en rendant possibles les interactions avec des modèles, pédagogues, conférencières et conférenciers et du personnel de programmes issus de la diversité (ex. : conseillères et conseillers et mentores et mentors).
- offre un accès à des services de soutien aux familles ou oriente la personne vers ceux-ci (ex. : bourses pour frais de garde d'enfants ou de personnes âgées et protocoles d'entente avec des services de garde);
- facilite l'accès à du soutien à l'infrastructure (ex. : logiciels spécialisés pour l'entrepreneuriat et les petites entreprises).

CONCEPTION DES PROGRAMMES



Degré d'adaptation aux besoins d'apprenantes et d'apprenants issus de la diversité lors de la conception des programmes. Le personnel impliqué dans les programmes et les cours :

- interagit avec les personnes participantes pour comprendre ce dont elles ont besoin d'apprendre sur l'entrepreneuriat en approchant et en recrutant des personnes issues de la diversité;
- utilise du langage et des images socialement et culturellement représentatifs pour attirer des personnes moins susceptibles d'envisager une carrière en entrepreneuriat (ex. : définition large du concept d'entrepreneure et d'entrepreneur, soit des fondatrices et fondateurs et des créatrices et créateurs de communautés);
- intègre au contenu diverses structures organisationnelles et tailles d'entreprises (ex. : à son compte, microentreprise ou petite entreprise et entreprise avec personnel, à but lucratif et sans but lucratif, et coopérative);
- élimine les obstacles systémiques à l'acceptation dans le programme (ex. : seuils de revenus arbitraires et attentes exagérées sur la croissance);
- s'assure que les objectifs d'apprentissage sont représentatifs des réalisations individuelles (ex. : prospérité personnelle) et d'autres parties (ex. : bénévolat dans la communauté).

CRÉATION DES PROGRAMMES



Degré de cohérence du programme avec les besoins en apprentissage de la pluralité des participantes et des participants. Le personnel impliqué dans les programmes et les cours :

- propose du contenu pertinent pour les personnes participantes (ex. : contribution d'une pluralité d'entrepreneures et d'entrepreneurs, de modèles, de conférencières et de conférenciers, de secteurs et de types d'entreprises);
- favorise la compréhension des normes du secteur d'activités, des attentes socioculturelles et des préjugés pour aider les personnes participantes à comprendre les défis et à élaborer des stratégies pour trouver des solutions (ex. : stéréotypes de race, de genre et de rôle au travail dans le monde de l'entrepreneuriat);
- offre des occasions de réfléchir aux répercussions de l'entrepreneuriat sur les individus et les groupes marginalisés (ex. : changement social et perte financière);
- intègre toute une gamme de modèles d'affaires et de matériel d'apprentissage (ex. : canevas de modèles d'affaires traditionnels, durables, verts, féministes, allégés et à vocation sociale);
- favorise la compréhension du lien entre la gestion du risque personnel et professionnel (ex. : budget familial et d'entreprise et équilibre des pouvoirs dans les relations familiales).

PRESTATION DES PROGRAMMES



Degré auquel les méthodes d'enseignement répondent aux besoins de la pluralité des participantes et des participants. Le personnel impliqué dans les programmes et les cours :

- offre des modes de prestation différents (ex. : temps plein et temps partiel, virtuel et en présentiel, hybride et modulaire) pour s'adapter aux horaires professionnels et personnels (ex. : responsabilités de garde familiale);
- propose des activités qui mettent à profit les forces des personnes participantes et mettent de l'avant les différences dans les expériences, les compétences et la confiance (ex. : connaissances en finances des petites entreprises et habiletés avec le numérique);
- utilise diverses méthodes d'enseignement expérimentales qui conviennent à des modes d'apprentissage variés (ex. : résolution de problèmes, pratique réflexive, expérimentation, jeu et idéation collaborative);
- travaille sur des stratégies de réponse aux normes et préjugés culturels dans l'écosystème entrepreneurial (ex. : dynamiques de pouvoir entre les parties prenantes);
- met les programmes ou les cours à l'essai – contenu, outils d'apprentissage, prestation – pour offrir des cours pertinents et clairs.

ÉVALUATION DES PROGRAMMES



Degré d'influence des commentaires (données de suivi et d'évaluation) sur le contenu des programmes et des cours. Les personnes qui évaluent les programmes :

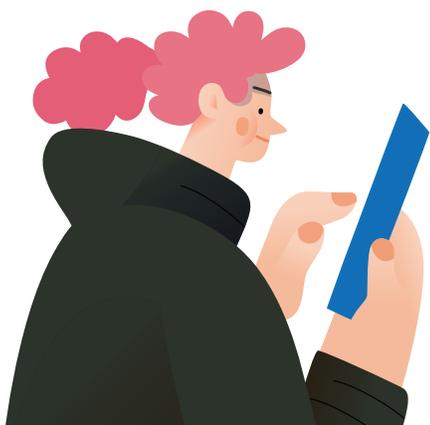
- recueillent des données auprès d'une multitude de parties prenantes dans l'écosystème entrepreneurial (ex. : participantes et participants, pédagogues et intermédiaires de petites entreprises);
- mesurent les répercussions cognitives (ex. : états d'esprit, confiance et intentions entrepreneuriaux);
- mesurent les effets sociaux (ex. : portée commerciale, problèmes résolus et produits vendus);
- mesurent les résultats économiques (ex. : revenu, emploi et investissement);
- font un suivi et rédigent des rapports à partir des données d'auto-évaluation des personnes participantes (ex. : genre, taille de l'entreprise et secteur).

COMMENT ÉVALUER UN PROGRAMME OU UN COURS

1. Pour évaluer un cours ou un programme entrepreneurial, remplir la carte de pointage EFESG+ 2.0 à <https://geet.uOttawa.ca>.
2. Idéalement, analyser ses évaluations respectives et en discuter en groupe. Les réponses sont susceptibles de varier selon le rôle de la personne qui évalue (entrepreneure ou entrepreneur, pédagogue ou gestionnaire de programme).
3. Recenser les forces du programme de même que les domaines où il faudra améliorer l'inclusion.
4. Puis, échanger des idées sur les stratégies d'intervention possibles.
5. Choisir les actions et les étapes prioritaires pour créer un plan visant à combler les lacunes recensées.

« ... L'EFESG+ EST UN OUTIL DE CONCEPTION TRÈS EFFICACE, ET JE DIRAIS MÊME QU'IL L'EST TOUT AUTANT POUR L'ÉVALUATION. LES QUESTIONS POSÉES PORTENT VRAIMENT À RÉFLEXION. »

« L'EFESG+ A CONFIRMÉ LE CADRE QUE JE VOULAIS DONNER AU PROGRAMME... JE L'AI ÉGALEMENT INTÉGRÉ À MON PLAN D'ÉVALUATION. »





ÉTUDES DE CAS

Cette section du rapport illustre l'utilisation de l'EFESG+ dans divers contextes d'apprentissage. Les études de cas, représentatives des diverses organisations aux États-Unis et au Canada, portent sur une agence de développement économique, un centre de leadership entrepreneurial féminin, un réseau sans but lucratif et collectif et un programme universitaire centré sur les femmes. Les quatre organisations et programmes sont présentés. Les résultats et les conclusions sont expliqués et les répercussions sont également relevées.

Ces cas permettent de voir comment la carte de pointage de l'EFESG+ 2.0 peut être adaptée. Les observations qui en sont tirés peuvent aider les pédagogues, formatrices et formateurs, directions de programmes, porte-parole et autres parties prenantes à planifier leur gestion des défis et des conséquences de la promotion du changement en enseignement et en formation à l'entrepreneuriat.



INVESTIR OTTAWA (CANADA)

Favorisant la croissance économique et la création d'emplois à Ottawa, Investir Ottawa (IO) est l'agence de développement économique principale des industries du savoir dans la capitale. En 2017, IO lançait l'élaboration d'un plan stratégique quinquennal. L'objectif fondamental : solidifier la culture de l'organisation et ses services à la communauté en faisant de l'EDI une priorité (en commençant par la diversité de genre).

IO a commencé à réaliser son plan stratégique en 2018. Sur une période de quatre ans, l'organisation a créé le sous-comité de femmes fondatrices et propriétaires du conseil d'administration et une stratégie associée, a élaboré de nouvelles méthodes, politiques, procédures et lignes directrices centrées sur l'EDI et a lancé plusieurs programmes, événements et initiatives toujours en cours pour soutenir ouvertement les femmes et les entrepreneures et entrepreneurs autochtones, noires et de couleur. Consultez l'annexe pour de plus amples renseignements et des ressources.

Pour poursuivre ce travail et progresser vers ces objectifs importants, IO a eu recours aux services d'une membre de l'équipe de recherche de l'automne 2021 à l'hiver 2022, qui a travaillé avec la haute direction afin de concevoir et d'offrir deux ateliers sur l'EFESG+. Ce projet a pu compter sur la collaboration de 15 leaders en création d'entreprises et membres de l'équipe d'IO pour l'évaluation de la série de programmes de l'agence.

RÉSULTATS

- Présentations et conférences en entreprise pour échanger des apprentissages et poursuivre la discussion sur l'EDI (ex. : ateliers de la Journée internationale des femmes, séances 1 et 2 de la conférence nationale « Accélérer l'équité dans la formation en entrepreneuriat »).
- Établissement collaboratif d'objectifs pour mesurer l'évolution de l'EDI dans les programmes (ex. : représentation inclusive des conférencières et conférenciers et conseillères et conseillers ayant une expérience de diversité, formation des conseillères et conseillers sur les principes d'EDI et les valeurs d'IO).
- Amélioration de la compréhension de l'équipe des lacunes dans la culture et les programmes d'IO et création d'occasions concrètes pour les combler par des mesures ciblées.
- Meilleure communication dans l'organisation ayant permis d'optimiser la collaboration et la diffusion d'informations dans l'ensemble de l'équipe de création d'entreprises d'IO, et d'ainsi permettre au personnel et à la clientèle de profiter des nouvelles connaissances et de l'expérience collective.
- Bénéfice réciproque : ce projet a contribué à faire évoluer l'approche d'IO envers l'EDI, de consacrer plus de temps de qualité et de collaborer davantage à l'atteinte des objectifs déterminants d'EDI et de réaffirmer le besoin et les occasions d'utiliser les données à meilleur escient pour prendre des décisions. Il a aussi permis à Investir Ottawa de fournir de nouvelles lignes directrices et méthodes en matière d'EDI à l'équipe d'EFESG+.
- Sensibilisation accrue aux principes et aux formes d'EDI, notamment aux groupes entrepreneuriaux sous-représentés, au sentiment d'appartenance, à l'utilisation de la langue et à la couleur. Par exemple, Investir Ottawa a transposé les apprentissages majeurs en affirmation importante sur le site Web de SheBoot, sous « *Du soutien pour toutes les femmes* » (au bas de la page d'accueil).
- Développement de relations au sein du personnel et collaboration de l'équipe interfonctionnelle, notamment par la coconception et la coélaboration de programmes et de présentations. Ce fut une excellente occasion de développement pour l'ensemble des personnes participantes, et l'une des plus grandes réalisations de l'équipe de développement d'entreprises d'IO.

CONCLUSIONS

- Pour contribuer au changement avec une communauté externe, il faut d'abord se retourner vers soi, se réunir en équipe et avoir le soutien de spécialistes, recenser les forces internes, les occasions d'amélioration et les possibilités, et collaborer pour apporter les changements désirés dans l'organisation afin d'appuyer des actions externes empreintes de sens.
- Il est essentiel de pouvoir profiter de l'expérience de spécialistes externes de l'EDI rémunérés issus de communautés diversifiées pour nous guider vers un changement véritable et constructif. L'aide de ces leaders et des championnes et champions de l'EDI est nécessaire pour faire un changement intentionnel et avoir des discussions éclairées sur l'EDI, ouvrir la voie à une clientèle entrepreneuriale sous-représentée, rejoindre de façon authentique et organique les communautés issues de la diversité, et pouvoir offrir des conseils.
- Le ralliement de tous les niveaux de l'organisation est essentiel, plus particulièrement de la haute direction. Chaque membre a un rôle plus qu'important à jouer pour créer une culture diversifiée et inclusive qui favorise le sentiment d'appartenance.
- Il faut du temps pour améliorer l'EDI de façon constructive, délibérée et réfléchie. L'organisation doit y mettre du temps, s'engager à long terme et faire de ce changement et de cette amélioration continue une priorité. Le financement et les ressources doivent également être au rendez-vous pour atteindre la masse critique et entreprendre des actions soutenues.
- Les analyses comparatives, l'évaluation du travail, l'établissement d'objectifs bien définis avec cibles et indicateurs, et la prise de mesures et la documentation sont essentiels.
- Il est important de diffuser constamment les nouvelles connaissances (ex. : nouveaux renseignements), les meilleures pratiques et les outils, d'encourager la collaboration, de donner les moyens à chaque employée et employé de contribuer au changement et d'accroître les échanges avec la communauté locale.

IO reconnaît qu'elle s'est engagée dans une démarche de création d'une culture inclusive au sein de l'entreprise et de la communauté qu'elle sert. Les changements constructifs et durables nécessitent du temps, du leadership, un engagement et une collaboration considérable. L'organisation continue de franchir d'importantes étapes, entreprend des projets, des initiatives et des activités d'EDI transformateurs, et se concentre sur son objectif de changements durables. Visitez le www.investottawa.ca pour obtenir de plus amples renseignements sur Investir Ottawa.



DEUXIÈME ÉTUDE DE CAS



The University of Texas at Austin
Kendra Scott Women's
Entrepreneurial Leadership Institute

KENDRA SCOTT WOMEN'S ENTREPRENEURSHIP LEADERSHIP INSTITUTE, UNIVERSITÉ DU TEXAS À AUSTIN

Lesley Robinson est directrice et fondatrice du Kendra Scott Women's Entrepreneurial Leadership Institute (KSWELI) de l'Université du Texas à Austin. Doctorante, elle rédige une thèse portant sur les approches d'enseignement et des méthodes prometteuses sensibles au genre pour évaluer les programmes d'enseignement en entrepreneuriat. Elle analyse notamment les outils d'évaluation de l'EDI, comme l'EFESG+.

RÉSULTATS

Parmi les outils d'EDI analysés, l'EFESG+ serait prometteur. Lesley Robinson recommande aux organisations :

- d'utiliser l'outil d'évaluation de l'EFESG+ pour rendre leurs pratiques d'enseignement en entrepreneuriat plus inclusives;
- d'utiliser l'EFESG+ comme cadre de référence pour la formation plus poussée sur les compétences en leadership entrepreneurial et l'esprit entrepreneurial;
- d'encourager les pédagogues à utiliser la carte de pointage de l'EFESG+ dans les programmes d'éducation supérieure. Par exemple, le KSWELI a confié à une personne qui étudiait l'entrepreneuriat et l'EDI au cycle supérieur le mandat d'intégrer l'évaluation au moyen de l'EFESG+ dans son organisation. Le processus aurait amélioré la compréhension de l'outil par cette personne, de même que le processus d'évaluation de l'EDI au KSWELI.

CONCLUSIONS

- Il existe peu d'outils d'évaluation de l'EDI complets et attestés pour la recherche, la conception, la création de programmes et la pratique en enseignement entrepreneurial.
- L'EFESG+ est un outil d'évaluation pertinent pour améliorer l'uniformité entre les programmes.
- Il faut informer les pédagogues de la valeur de l'EFESG+.
- Il faut créer un processus d'accréditation pour le corps enseignant qui utilisera l'EFESG+.
- L'EFESG+ est un cadre de référence pertinent pour la recherche, de même que pour la conception, la prestation et l'évaluation de programmes dans des contextes d'apprentissage et de leadership en éducation supérieure.

Visitez le <https://kswelinstitute.utexas.edu> pour de plus amples renseignements sur le KSWELI.



FEMMES DANS LE MILIEU DE L'ENTREPRISE SOCIALE EN ONTARIO, CANADA

Le réseau canadien d'organisations (Pillar Nonprofit Network, Centre for Social Innovation Canada, SVX et NORDIK Institute) pour l'entreprise sociale Femmes dans le milieu de l'entreprise sociale en Ontario (FeMESO) a œuvré de 2019 à 2023 pour libérer l'énergie et les aptitudes entrepreneuriales des femmes* en proposant des activités de perfectionnement, de réseautage et d'accompagnement. L'entreprise collaborative a pour mission de soutenir les entrepreneures issues de communautés négligées et sous-représentées, notamment les femmes autochtones, en régions rurales ou éloignées, les femmes racisées, les nouvelles arrivantes, les femmes issues de la communauté LGBTQ2+ et les femmes ayant un handicap.

FeMESO a créé un atelier de trois jours afin d'utiliser la carte de pointage de l'EFESG+ et de pousser plus loin les discussions sur l'EDI. Des équipes d'une à trois personnes ont utilisé la carte de pointage pour établir les objectifs de projets sur le sujet.

*Le mot « femmes » est utilisé pour désigner TOUTES les femmes. Le programme est également ouvert aux personnes bispirituelles et non binaires ou de genre queer.

RÉSULTATS

- Le cadre de référence de l'EFESG+ a inspiré des discussions et des débats poussés entre les responsables de programmes, chercheuses et praticiennes au sujet des principes d'EDI et d'identités intersectionnelles en enseignement entrepreneurial.
- L'outil a permis aux participantes de se donner un cadre pour la conception de programmes en plus d'un langage commun facilitant la communication.
- Les critères de l'EFESG+ ont été un point de départ pour l'évaluation des programmes et ont permis de cerner les « angles morts » à retravailler au moment de créer des programmes.

CONCLUSIONS

- L'EFESG+ aide à « mettre la table » du « spectre intersectionnel » : il est important d'établir les priorités, les indicateurs et les mesures d'EDI dès le départ.
- Les utilisatrices mieux sensibilisées et informées au sujet de l'EDI ont donné une note moins élevée aux programmes que celles qui connaissent moins les principes et pratiques d'EDI.
- Les programmes sont temporaires, mais l'adhésion des établissements doit être durable pour faire avancer l'EDI.
- Les discussions sur l'EDI devraient faire office de cadre pour la conception initiale des programmes, et non seulement leur évaluation après-coup.
- L'autovérification (avec l'EFESG+) doit être supervisée par des conseillères ou conseillers externes ou faire l'objet de discussions aux fins de normalisation (établissement d'un cadre de référence et clarification de la notation).
- Les histoires personnelles aident à mettre les concepts de l'EFESG+ en contexte et à contrebalancer le langage technique et sophistiqué de conception de programmes qui peut être intimidant (ex. : critère de l'EFESG+).

Visitez le <https://wosen.pillarnonprofit.ca/fr/accueil> pour de plus amples renseignements sur le réseau FeMESO.



QUATRIÈME ÉTUDE DE CAS



NATIONAL
LOUIS
UNIVERSITY

1886

MAÎTRISE EN DESIGN THINKING ET ENTREPRENEURIAT, NATIONAL LOUIS UNIVERSITY

Le programme de maîtrise en réflexion conceptuelle et entrepreneuriat de la National Louis University prépare la population étudiante à créer des occasions d'affaires entrepreneuriales ou à innover comme propriétaires d'entreprises. Offert à Chicago, une ville caractérisée par un grand nombre de femmes propriétaires d'entreprises et d'inventrices, le programme porte sur l'entrepreneuriat au féminin. Ouvert à l'ensemble des étudiantes et étudiants au cycle supérieur, il propose une approche centrée sur la personne, où l'on fait preuve d'empathie et approfondit ses connaissances des besoins de la clientèle, où l'on adopte une vision globale de la résolution de problèmes et où l'on reconnaît la contribution des autres. L'EFESG+ a été utilisé pour structurer la proposition de programme ainsi que le contenu et l'exécution du programme.

RÉSULTATS

- a servi de liste de vérification pour structurer le changement ainsi que cibler et catégoriser les tâches, « en soulignant les éléments que nous avons manqués »;
- a servi à confirmer la nécessité d'avoir un programme centré sur l'entrepreneuriat féminin (ex. : étayer le programme proposé et le présenter à la haute administration, y compris à la présidence et au conseil d'administration);
- a permis au personnel du programme de maîtrise en réflexion conceptuelle et entrepreneuriat d'adopter une vision d'EDI en enseignement entrepreneurial qui en fait un programme unique;
- a servi au mentorat de la population étudiante en agissant comme cadre et outil pour leur propre travail au sein du programme;
- a démontré à l'administration du programme l'importance de former le personnel enseignant, de rester à la page sur la recherche en entrepreneuriat féminin et de se donner un langage et une compréhension communs de l'EDI dans le monde de l'enseignement entrepreneurial;
- a été un cadre de référence externe permettant de confirmer les besoins du programme et de sa conception dans un contexte d'éducation supérieure.

CONCLUSIONS

- L'EFESG+ est un outil pertinent dans de nombreux contextes d'apprentissage en éducation supérieure (ex. : programmes d'études supérieures en affaires, en psychologie et en leadership organisationnel).
- Le travail d'EDI prend du temps (ex. : obtenir le soutien du corps professoral et acquérir et transmettre le savoir au sujet de l'EDI au sein des départements d'entrepreneuriat requiert planification et investissement).
- L'EFESG+ est une ressource pour aider les entrepreneures et la population étudiante à valider les modèles de conception, de programmes et d'évaluation.

Le programme a été suspendu à l'été 2022.



ANNEXES



MÉTHODES DE RECHERCHE

Analyse documentaire systématique

La section La trame de fonds du présent rapport a été étayée par une revue de la littérature systématique. Le protocole définitif comprenait une recherche en deux étapes avec les termes suivants : a) (entrepreneur*) ET (université*) ET (éducation OU former*); et b) (entrepreneur*) ET (université*) ET (éducation OU former*) ET (genre OU femme OU femmes OU féminin OU femme d'affaires OU femmes d'affaires OU féministe OU égalité OU autonomiser*). Les critères de sélection étaient la date de publication (à partir de 2000), l'examen par les pairs et les résumés seulement. Le logiciel COVIDENCE a été utilisé pour trier et analyser les résumés. Les doublons (n=3) et les articles qui n'étaient pas en anglais (n=3) ont été rejetés. Deux des chercheuses principales et une personne assistante à la recherche ont lu les résumés pour évaluer la pertinence des articles pour l'étude. En cas de divergence d'opinions, l'entièreté de l'article faisait l'objet d'un examen et d'une discussion. L'équipe est arrivée à un consensus pour tous les résumés. Un total de 159 articles ont été sélectionnés à cette étape, et les articles choisis sont mentionnés dans le présent rapport.

Panel de spécialistes Delphi

Cette étape de la recherche portait sur deux questions fondamentales : quels sont les défis qui limitent l'inscription et la participation d'apprenantes et d'apprenants issus de la diversité dans les programmes d'enseignement et de formation en entrepreneuriat et quels sont les critères qui caractérisent l'enseignement et la formation inclusifs en entrepreneuriat? Un panel Delphi composé d'un grand groupe de spécialistes s'est fait confier le mandat d'examiner ces questions de recherche. Les sondages du panel ont aussi été utilisés pour choisir parmi 50 critères d'évaluation caractérisant l'enseignement et la formation inclusifs en entrepreneuriat, les peaufiner et les valider (Orser et Elliott, 2021).

Dans la série de trois sondages en ligne, les panellistes devaient évaluer la pertinence et la clarté de chacun des 50 critères en sélectionnant une note dans un menu déroulant (1 correspondant à la valeur la plus basse et 7, à la plus élevée). Pour évaluer la pertinence, les sujets devaient indiquer à quel point la phrase était appropriée dans le contexte de l'enseignement et de la formation inclusifs en entrepreneuriat (c.-à-d. est-ce important, pertinent, et adapté?). Pour déterminer la clarté, les sujets devaient indiquer à quel point l'affirmation était compréhensible (a-t-elle du sens?). Pour chaque critère, il leur était également possible d'indiquer leurs commentaires. D'autres zones de texte libres à la fin de chaque section leur permettaient d'indiquer d'autres commentaires.

- Lorsqu'elles et ils répondaient au **premier sondage**, les panellistes devaient également a) nommer des défis qui limitent l'inscription et la participation de la population étudiante issue de la diversité aux programmes d'enseignement et de formation en entrepreneuriat (comme les personnes de groupes sous-représentés ou marginalisés) et b) décrire certains des défis à relever pour répondre aux besoins de la population étudiante issue de la diversité dans les programmes et cours en entrepreneuriat.
- Dans le **deuxième sondage**, les panellistes devaient à nouveau évaluer les critères, cette fois-ci révisés sur la base des résultats du premier sondage. Elles et ils devaient également mentionner une ou plusieurs méthodes ou politiques en lien avec l'enseignement et la formation inclusifs en entrepreneuriat (ex. : ressource, plan de cours, politique éducative, étude de cas, matériel d'apprentissage, lien Web, outil d'évaluation de cours ou autre).
- Le **troisième sondage** servait à vérifier les critères choisis et peaufinés. On y demandait également des recommandations pour surmonter les défis associés à l'enseignement et à la formation inclusifs en entrepreneuriat qui avaient préalablement été mentionnés.

Panellistes

La liste des spécialistes a été dressée à la suite d'une revue systématique de la littérature. Les auteures et auteurs principaux des articles ont d'abord été indiqués, puis la liste a été bonifiée par l'équipe du programme de recherche en enseignement à l'entrepreneuriat inclusif. Une recherche manuelle a été entreprise pour trouver les coordonnées de ces personnes, ce qui a mené à une liste organisée de 195 noms. Une deuxième cohorte comprenant 501 personnes associées au Diana International Research Institute (DIRI) a été constituée. Situé au Collège Babson, le DIRI soutient toute une communauté d'universitaires, de pédagogues, de praticiennes et de praticiens qui « mènent, traduisent et diffusent des recherches rigoureuses et des données au sujet de l'entrepreneuriat féminin pouvant directement influencer l'enseignement, les politiques et la pratique » (Collège Babson, s.d.). Une troisième cohorte se composait de spécialistes de l'entrepreneuriat et du genre identifiés par l'équipe de recherche qui ne faisaient pas partie des deux premières listes (n=130).

Les fichiers de données ont été regroupés et des invitations ont été envoyées par courriel aux 826 personnes figurant sur les listes. Le logiciel Qualtrics a été utilisé pour les sondages. Deux rappels de participation ont été envoyés par courriel après chaque ronde d'envoi. Le sondage a eu lieu entre septembre 2021 et avril 2022. Quarante-cinq spécialistes de 19 pays ont répondu au premier sondage, et 41 au deuxième. Le présent rapport fait état des conclusions du troisième sondage (n=61). Le profil des panellistes Delphi est présenté au tableau 1.

Profil du panel de spécialistes Delphi

Les panellistes occupent différents postes : professeure ou professeur, instructrice ou instructeur, formatrice ou formateur, enseignante ou enseignant (59 %); chercheuse ou chercheur (28 %); cadre, gestionnaire ou administratrice ou administrateur d'organismes de soutien aux petites entreprises (ex. : accélérateurs et incubateurs) (5 %); mentore ou mentor, accompagnatrice ou accompagnateur, ou autre personnel de soutien (5 %); ou autre poste, comme responsable des politiques ou conseillère ou conseiller auprès des entreprises (4 %). Leur expérience s'échelonne de 4 à 35 ans dans leur domaine, pour une moyenne de 14 ans. La plupart ont occupé un poste dans un établissement d'enseignement postsecondaire (ex. : université, collège ou école polytechnique). Les répondantes et répondants viennent de 19 pays différents, mais 44 % vivent en Amérique du Nord, 24 % vivent en Europe et 8 % vivent en Australie et en Nouvelle-Zélande.

Tableau 1 : Profil du panel de spécialistes Delphi

| RÔLE PRINCIPAL | |
|--|----|
| Professeure ou professeur, instructrice ou instructeur, formatrice ou formateur ou enseignante ou enseignant | 49 |
| Cadre, gestionnaire ou administratrice ou administrateur | 4 |
| Chercheuse ou chercheur | 23 |
| Mentore ou mentor, accompagnatrice ou accompagnateur ou autre personnel de soutien | 4 |
| Responsable de politiques éducatives | 1 |
| Autre (ex. : conseillère ou conseiller auprès des entreprises) | 2 |

| ANNÉES D'EXPÉRIENCE | |
|---------------------|-----|
| Moyenne | 16 |
| Minimum | 4 |
| Maximum | 35 |
| Écart-type | 7.3 |
| Erreur type | 1.1 |

| EMPLOYEUR PRINCIPAL | |
|--|----|
| Établissement d'enseignement postsecondaire | 72 |
| À son compte, propriétaire d'entreprise ou consultante ou consultant | 8 |
| Gouvernement | 2 |
| Petites entreprises | 2 |

| GENRE | |
|-------------------------|----|
| Femme | 56 |
| Homme | 25 |
| Autre | 2 |
| Préfère ne pas répondre | 1 |

| PAYS DE RÉSIDENCE | |
|------------------------------|----|
| États-Unis | 23 |
| Canada | 19 |
| Royaume-Uni, Irlande du Nord | 11 |
| Australie | 4 |
| Allemagne | 3 |
| Indonésie | 3 |
| Irlande | 3 |
| Nouvelle-Zélande | 3 |
| Mexique | 2 |
| Arabie saoudite | 2 |
| Argentine | 1 |
| Bangladesh | 1 |
| Chine | 1 |
| Croatie | 1 |
| République tchèque | 1 |
| France | 1 |
| Italie | 1 |
| Jordanie | 1 |
| Kenya | 1 |
| Afrique du Sud | 1 |
| Espagne | 1 |
| Émirats arabes unis | 1 |

Critères d'évaluation

Après chaque sondage, les critères initiaux (n=50) ont été remplacés, reformulés, repositionnés dans les différentes sections ou éliminés en fonction des analyses quantitatives des réponses sur la clarté et la pertinence. Les critères ayant obtenu une note inférieure à 5 sur 7 ont été éliminés (n=5) (ex. : l'utilisation d'un budget établi selon le genre). Les commentaires écrits ont également été lus attentivement et pris en considération.

Pour assurer la fiabilité des analyses de données, une approche à double saisie a été adoptée. Les données textuelles ont été lues à trois reprises pour s'assurer que la nature du contenu a été comprise, après quoi les critères ont été modifiés. Cinq personnes de l'équipe de recherche ont ensuite examiné les critères révisés et apporté des changements (ex. : pour clarifier les affirmations et assurer la cohérence de la formulation et la concordance des temps de verbes). Le consensus a été obtenu pour chaque critère, pour un total de 35 pour le deuxième sondage. La même analyse a été effectuée après le deuxième sondage (n=45), mais cette fois-ci, les affirmations ont été révisées sans qu'aucune ne soit éliminée.

Une analyse thématique des données textuelles a permis de relever, d'analyser et de résumer les principaux thèmes (Braun et Clarke, 2006). Conformément à l'étude de C. Brush et son équipe (2009), la notation a permis de différencier les défis à grande et à moyenne échelle. Une troisième catégorie (« aucun défi ») a été créée pour noter les réponses indiquant une absence ou très peu de défis. Deux chercheuses ont travaillé ensemble pour noter les données textuelles. Elles ont discuté des raisons d'être lorsque leur perspective était différente. Les réponses similaires ou répétitives ont été regroupées pour former une seule unité de codage.

Études de cas

Entre mai et septembre 2022, quatre études de cas ont été menées auprès d'organisations ayant utilisé l'EFESG+. Neufs instructrices ou instructeurs, formatrices ou formateurs et gestionnaires de programmes de quatre organisations ont répondu aux questions – deux établissements d'enseignement postsecondaire, dont un séminaire de formation en leadership; une agence de développement économique régionale et un réseau collectif d'entreprises sociales du Canada et des États-Unis.

Les informatrices et informateurs principaux ont été contactés par les chercheuses de l'Université d'Ottawa, et invités à participer à la phase d'étude de cas du projet. La collecte de données s'est faite au moyen d'entrevues virtuelles semi-structurées. La totalité des personnes participantes connaissait l'outil d'évaluation de l'EFESG+ et toutes ont accepté de parler de son utilisation dans leurs organisations respectives. L'objectif des entrevues était également de recenser les points forts, les points faibles et les contextes d'utilisation de l'EFESG+. Après une analyse thématique des données qualitatives, le résumé des cas a été élaboré, révisé et validé par les personnes participantes, puis reformulé et approuvé aux fins de diffusion des connaissances.

RÉFÉRENCES

- Abaho, E., Olomi, D. R., & Urassa, G. C. (2015). Students' entrepreneurial self-efficacy: Does the teaching method matter? *Education + Training*, 57(8/9), 908–923. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2014-0008>
- Amezcuca, A. S., Pandey, S., & Simarasl, N. (2019). Are Business Incubators' Ecosystems Inclusive of Women Entrepreneurs? In *Go-to-market strategies for women entrepreneurs*. Emerald Publishing Limited.
- Babson College. (n.d.). Diana International Research Institute. Retrieved May 7, 2022, from <https://www.babson.edu/academics/centers-and-institutes/center-for-womens-entrepreneurial-leadership/diana-international-research-institute/>
- Bandera, C., Santos, S. C., & Liguori, E. W. (2021). The dark side of entrepreneurship education: A delphi study on dangers and unintended consequences. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(4), 609–636.
- Berglund, K., Hytti, U., & Verduijn, K. (2020). Unsettling Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(3), 208–213. <https://doi.org/10.1177/2515127420921480>
- Berglund, K., Hytti, U., & Verduijn, K. (2021). Navigating the Terrain of Entrepreneurship Education in Neoliberal Societies. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(4), 702–717. <https://doi.org/10.1177/2515127420935444>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brüne, N., & Lutz, E. (2020). The effect of entrepreneurship education in schools on entrepreneurial outcomes: A systematic review. *Management Review Quarterly*, 70(2), 275–305. <https://doi.org/10.1007/s11301-019-00168-3>
- Brush, C. G. (2014). Exploring the Concept of an Entrepreneurship Education Ecosystem. In *Innovative Pathways for University Entrepreneurship in the 21st Century* (Vol. 24, pp. 25–39). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1048-473620140000024000>
- Brush, C. G., de Bruin, A., & Welter, F. (2009). A gender-aware framework for women's entrepreneurship. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 1(1), 8–24. <https://doi.org/10.1108/17566260910942318>
- Byrne, J., & Fayolle, A. (2010). A Feminist Inquiry into Entrepreneurship Training. In D. Smallbone, J. Leitão, M. Raposo, & F. Welter, *The Theory and Practice of Entrepreneurship* (p. 14090). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781849805933.00010>
- Calás, M. B., Smircich, L., & Holvino, E. (2014). Theorizing gender-and-organization: Changing times... Changing theories? In *The Oxford handbook of gender in organizations* (pp. 17–52). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199658213.001.0001>
- Cheraghi, M., & Schøtt, T. (2015). Education and training benefiting a career as entrepreneur: Gender gaps and gendered competencies and benefits. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 7(3), 321–343. <https://doi.org/10.1108/IJGE-03-2013-0027>
- Cochran, S. L. (2019). What's Gender Got to Do with It? The Experiences of U.S. Women Entrepreneurship Students. *Journal of Small Business Management*, 57(S1), 111–129. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12508>
- Davidson, A., & Hume, V. (2020). Accelerating Women-Led Startups (p. 22) [Knowledge Brief]. GALI - Global Accelerator Learning Initiative. https://www.galidata.org/assets/report/pdf/accelarating_women_led_startups_final.pdf
- Diegoli, Rafaela Bueckmann, and Héctor San Martín Gutierrez (2018). Teachers as entrepreneurial role models the impact of a teacher's entrepreneurial experience and student learning styles in entrepreneurial intentions. *Journal of Entrepreneurship Education* 21.1, 1-11.
- Duval-Couetil, N., Shartrand, A., & Reed, T. (2016). The Role of Entrepreneurship Program Models and Experiential Activities on Engineering Student Outcomes. *Advances in Engineering Education*, 5(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090582>
- Elliott, C., Mavriplis, C., & Anis, H. (2020). An entrepreneurship education and peer mentoring program for women in STEM: Mentors' experiences and perceptions of entrepreneurial self-efficacy and intent. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16(1), 43–67. <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00624-2>
- Ettl, K., & Welter, F. (2010). Gender, context and entrepreneurial learning. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 2(2), 108–129. <https://doi.org/10.1108/17566261011050991>
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7–8), 692–701. <https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>
- Ferreras-Garcia, R., Hernández-Lara, A. B., & Serradell-López, E. (2021). Gender and learning results: A study on their relationship in entrepreneurship education and business plans. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2355–2370. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723525>

- Fischer, E. M., Reuber, A. R., & Dyke, L. S. (1993). A theoretical overview and extension of research on sex, gender, and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 8(2), 151–168. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(93\)90017-Y](https://doi.org/10.1016/0883-9026(93)90017-Y)
- Freeman, R. E., Harrison, J. S., Wicks, A. C., Parmar, B. L., & Colle, S. de. (2010). *Stakeholder Theory: The State of the Art*. Cambridge University Press.
- Government of Canada, T. B. S. (2019, September 30). Integrating Gender-Based Analysis Plus into Evaluation: A Primer (2019). Integrating Gender-Based Analysis Plus into Evaluation: A Primer (2019). <https://www.canada.ca/en/treasury-board-secretariat/services/audit-evaluation/evaluation-government-canada/gba-primer.html>
- Hägg, G., Politis, D., & Alsos, G. A. (2022). Does gender balance in entrepreneurship education make a difference to prospective start-up behaviour? *Education + Training*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/ET-06-2021-0204>
- Harris, M. L., Gibson, S. G., & Taylor, S. R. (2007). Examining the Impact of Small Business Institute Participation on Entrepreneurial Attitudes. *Journal of Small Business Strategy*, 18(2), 57–76.
- Hasson, F., & Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the Delphi technique research. *Technological Forecasting and Social Change*, 78(9), 1695–1704. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2011.04.005>
- Henry, C. (2020). Reconceptualizing the role of the future entrepreneurship educator: An exploration of the content challenge. *Entrepreneurship & Regional Development*, 32(9–10), 657–676. <https://doi.org/10.1080/08985626.2020.1737416>
- Jaber, M. A. (n.d.). *Breaking through Glass Doors: A Gender Analysis of Womenomics in the Jordanian National Curriculum*. 60.
- Jones, S. (2014). Gendered discourses of entrepreneurship in UK higher education: The fictive entrepreneur and the fictive student. *International Small Business Journal*, 32(3), 237–258. <https://doi.org/10.1177/0266242612453933>
- JPMorgan Chase & Co. (2016). *Creating Inclusive High-Tech Incubators and Accelerators: Strategies to Increase Participation Rates of Women and Minority Entrepreneurs* (p. 19) [Industry Brief]. ICIC. https://icic.org/wp-content/uploads/2016/05/ICIC_JPMC_Incubators_post.pdf
- Karimi, S., Biemans, H. J. A., Lans, T., Chizari, M., & Mulder, M. (2016). The Impact of Entrepreneurship Education: A Study of Iranian Students' Entrepreneurial Intentions and Opportunity Identification. *Journal of Small Business Management*, 54(1), 187–209. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12137>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how* (p. 45) [Background Paper]. https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lange, J., Marram, E., Jawahar, A., Yong, W., & Bygrave, W. D. (2014). Does an Entrepreneurship Education Have Lasting Value? A Study of Careers of 3,775 Alumni (SSRN Scholarly Paper No. 2412930). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2412930>
- Lyons, E., & Zhang, L. (2017). The Impact of Entrepreneurship Programs on Minorities. *American Economic Review*, 107(5), 303–307. <https://doi.org/10.1257/aer.p20171008>
- MacNeil, H.-J., & Schoonmaker, M. G. (2017). *Breaking the Entrepreneurial Glass Ceiling: An Examination of Gender Differences in the Early-Stage Accelerator Environment*. United States Association for Small Business and Entrepreneurship. Conference Proceedings, 1222–1230.
- Matlay, H. (2009). Entrepreneurship education in the UK: A critical analysis of stakeholder involvement and expectations. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 16(2), 355–368. <https://doi.org/10.1108/14626000910956100>
- Mohammadi, N., & Sakhteh, S. (2022). Start-up accelerator value chain: A systematic literature review. *Management Review Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11301-021-00257-2>
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352–369. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12023>
- Mueller-Fichepain, D., McConnell, C., & Gartland, M. P. (2022). Post-Secondary Institution Level and Control: Effect on Women's Proportion of Entrepreneurship Degrees. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 5(1), 36–64. <https://doi.org/10.1177/2515127420960432>
- 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. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Neck, H. M., & Corbett, A. C. (2018). The Scholarship of Teaching and Learning Entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 8–41. <https://doi.org/10.1177/2515127417737286>

- OECD. (2017). *The Missing Entrepreneurs 2017: Policies for Inclusive Entrepreneurship*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/employment/the-missing-entrepreneurs-2017_9789264283602-en
- Orser, B., & Elliott, C. (2021). A conceptual model and assessment criteria to inform gender-smart entrepreneurship education and training plus. *Gender in Management: An International Journal*, 37(3), 360–387. <https://doi.org/10.1108/GM-12-2020-0378>
- Orser, B., Elliott, C., & Cukier, W. (2019). *Strengthening Ecosystem Supports for Women Entrepreneurs: Ontario Inclusive Innovation (i2) action strategy*. Telfer School of Management, University of Ottawa, Diversity Institute, Ryerson University. https://www.ryerson.ca/content/dam/diversity/reports/5515_TELFER-Orser-Inclusive-Innovation-report_0419_final-aoda.pdf
- Orser, B., Riding, A., & Li, Y. (2019). Technology adoption and gender-inclusive entrepreneurship education and training. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 11(3), 273–298. <https://doi.org/10.1108/IJGE-02-2019-0026>
- Reilly, K. (2021, November 12). A Record Number of Women Are Enrolled in Top Business Schools, But Men Still Dominate MBA Programs. *Time*. <https://time.com/6116802/women-business-school-record/>
- Rowe, G., & Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353–375. [https://doi.org/10.1016/S0169-2070\(99\)00018-7](https://doi.org/10.1016/S0169-2070(99)00018-7)
- Schuhmacher, M. C., & Thieu, H. T. (2020). The Role of Students, Educators, and Educational Institutes in Entrepreneurship Education: A Systematic Literature Review and Directions for Future Research. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 2515127420977773. <https://doi.org/10.1177/2515127420977773>
- Shinnar, R. S., Hsu, D. K., & Powell, B. C. (2014). Self-efficacy, entrepreneurial intentions, and gender: Assessing the impact of entrepreneurship education longitudinally. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 561–570. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.09.005>
- Tegtmeier, S., & Mitra, J. (2015). Gender perspectives on university education and entrepreneurship: A conceptual overview. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 7(3), 254–271. <https://doi.org/10.1108/IJGE-05-2015-0016>
- Toumi, M., & Smida, A. (2018). Entrepreneurship education: Understanding the failure of entrepreneurial act for learners. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 17(3), 275–294. https://doi.org/10.1386/tmsd.17.3.275_1
- van Gelderen, M., Wiklund, J., & McMullen, J. S. (2021). Entrepreneurship in the Future: A Delphi Study of ETP and JBV Editorial Board Members. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 45(5), 1239–1275. <https://doi.org/10.1177/10422587211010503>
- Verduijn, K., & Berglund, K. (2019). Pedagogical invention in entrepreneurship education: Adopting a critical approach in the classroom. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 973–988. <https://doi.org/10.1108/IJEER-04-2018-0274>
- Walter, S. G., Parboteeah, K. P., & Walter, A. (2013). University Departments and Self-Employment Intentions of Business Students: A Cross-Level Analysis. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(2), 175–200. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2011.00460.x>
- Warhuus, J., & Jones, S. (2018). Gendered Language, Gendered Choices? Student responses to entrepreneurship education course descriptions. 1–19. <https://e-space.mmu.ac.uk/620361/>
- WEI. (2022). *EFESG+ Action Strategy Pilot Study: Summary Report*. Women's Economic Imperative. https://weiforward.org/wp-content/uploads/2022/03/FINAL_EFESG_Pilot_Study_Summary_Report.pdf
- Westhead, P., & Solesvik, M. Z. (2016). Entrepreneurship education and entrepreneurial intention: Do female students benefit? *International Small Business Journal*, 34(8), 979–1003. <https://doi.org/10.1177/0266242615612534>
- Wraae, B., Brush, C., & Nikou, S. (2022). The Entrepreneurship Educator: Understanding Role Identity. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 5(1), 3–35. <https://doi.org/10.1177/2515127420979662>
- Zhang, Y., Duysters, G., & Cloudt, M. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(3), 623–641. <https://doi.org/10.1007/s11365-012-0246-z>

LISTE DES SPÉCIALISTES DU PANEL DELPHI

L'équipe de recherche souhaite remercier les personnes suivantes pour leur participation à l'étude avec panel de spécialistes Delphi, et pour leurs précieux commentaires sur les critères d'évaluation de l'EFESG+. Les personnes qui souhaitaient conserver l'anonymat ont été exclues de la liste.

| PERSONNES PARTICIPANTES | EMPLOYEUR, ÉTABLISSEMENT | COUNTRY |
|--|--|---------------------|
| Ruta Aidis, Ph. D. | ACG Inc. / agrégée supérieure, Université George-Mason | États-Unis |
| Ernesto Amorós, Ph. D. | École de commerce EGADE, Tecnológico de Monterrey | Mexique |
| Maria Balta, Ph. D | Université du Kent | Royaume-Uni |
| Sophia Belghiti Mahut, Ph. D | Université Paul-Valéry Montpellier | France |
| Anji Benhamed, Ph. D | Collèges supérieurs de technologie | Émirats arabes unis |
| Debra Blisson, Ph. D | École de commerce de Cornwall, Université de Falmouth | Royaume-Uni |
| Kanwal Bokhari, Ph. D | École de commerce Haskayne, Université de Calgary | Canada |
| Susan Clark Muntean, Ph. D | Université de la Caroline du Nord | États-Unis |
| Sara Cochran, Ph. D | Université de l'Indiana | États-Unis |
| Susan Coleman, Ph. D | Professeure émérite, Université d'Hartford | États-Unis |
| Thomas Cooney, Ph. D | Université de technologie | Irlande |
| Carolina Dams, Ph. D | École de commerce IAE | Argentine |
| M ^a Cristina Díaz García, Ph. D | Université de Castille-La Manche | Espagne |
| Zhirong Duan, Ph. D | Université Tsinghua | Chine |
| Farhana Firoz, Ph. D | Université d'Otago | Nouvelle-Zélande |
| Rebecca Gill, Ph. D | Université de Wake Forest | États-Unis |
| Mohamed Haddoud, Ph. D | Université John-Moores de Liverpool | Royaume-Uni |
| Clovía Hamilton, Ph. D | SUNY Korea, Université de Stony Brook | États-Unis |
| Colette Henry, Ph. D | Institut de technologie de Dundalk | Irlande |
| Karen Hughes, Ph. D | Université de l'Alberta | Canada |
| Javed Hussain, Ph. D | Université de Birmingham | Royaume-Uni |
| Jasmine Jaim, Ph. D | Université Jahangirnagar | Bangladesh |
| Peter Jaskiewicz, Ph. D | Université d'Ottawa | Canada |
| Jennifer Jennings, Ph. D | Université de l'Alberta | Canada |
| Pamela Kalbfleisch, Ph. D | Université du Dakota du Nord | États-Unis |
| Anne Kamau, Ph. D | Université du Kenya | Kenya |
| Charlotte Karam, Ph. D | Université d'Ottawa | Canada |
| Grace Khoury, Ph. D | Université de Birzeit | Palestine |
| Norris Krueger, Ph. D | Université de Kyushu | États-Unis |

| PERSONNES PARTICIPANTES | EMPLOYEUR, ÉTABLISSEMENT | COUNTRY |
|--------------------------------------|---|------------------|
| Judy Kuriansky, Ph. D | Université Columbia | États-Unis |
| Katherina Kuschel, Ph. D | Centrum PUCP | Allemagne |
| Geraldine Lavin, Ph. D | 3rd i Ltd | Irlande |
| Ed Leach, Ph. D | (auparavant) Université Dalhousie | Canada |
| Robert Lussier, Ph. D | Professeur émérite, Collège Springfield | États-Unis |
| Ishara Maharaj, Ph. D | École supérieure de commerce, Université du Cap | Afrique du Sud |
| Sarah Masoni, Ph. D | Food Innovation Center, Université de l'Oregon | États-Unis |
| Jay Mitra, Ph. D | Université de l'Essex | Royaume-Uni |
| Petra Moog, Ph. D | Université de Siegen | Allemagne |
| Catharina Badra Nawangpalupi, Ph. D | Université catholique Parahyangan | Indonésie |
| Teresa Nelson, Ph. D | Université Simmons | États-Unis |
| Miwako Nitani, Ph. D | Université d'Ottawa | Canada |
| Dina Nziku, Ph. D | Université de l'Écosse de l'Ouest | Royaume-Uni |
| Ana Maria Peredo, Ph. D | Université d'Ottawa | Canada |
| Angela Randolph, Ph. D | Collège Babson | États-Unis |
| Lesley Robinson, Ph. D | Université du Texas à Austin | États-Unis |
| Margarietha Scheepers, Ph. D | Université de la Sunshine Coast | Australie |
| Arifusalam Shaikh, Ph. D | Université Memorial | Canada |
| Elivas Simatupang, Ph. D | Municipalité de Cimahi | Indonésie |
| Slavica Singer, Ph. D | Université J.J. Strossmayer d'Osijek | Croatie |
| Brock Smith, Ph. D | Université de Victoria | Canada |
| Helen Lawton Smith, Ph. D | Birkbeck, Université de Londres | Royaume-Uni |
| Martine Spence, Ph. D | Université d'Ottawa | Canada |
| Etienne St Jean, Ph. D | Université du Québec à Trois-Rivières | Canada |
| Siri Terjesen, Ph. D | Université Florida Atlantic | États-Unis |
| Vartuhi Tonoyan, Ph. D | Université d'État de Californie à Fresno | États-Unis |
| Lorna Treanor, Ph. D | Université de Nottingham | Royaume-Uni |
| Rosa Nelly Trevinyo-Rodriguez, Ph. D | R. N. Trevinyo-Rodriguez et associés | Mexique |
| Erika Watson, Ph. D | Prowess | Royaume-Uni |
| Christine Woods, Ph. D | École de commerce de l'Université d'Auckland | Nouvelle-Zélande |
| Jennifer Woolley, Ph. D | Université de Santa Clara | États-Unis |

ÉQUIPE DE RECHERCHE



Barbara Orser, Ph. D.

Chercheuse principale, professeure émérite
École de gestion Telfer
Université d'Ottawa (Canada)



Catherine Elliott, Ph. D.

Professeure adjointe
École de gestion Telfer
Université d'Ottawa (Canada)



Amanda Elam, Ph. D.

Chercheuse universitaire Diana
Diana International Research Institute
Collège Babson (États-Unis)



Candida Brush, Ph. D.

Professeure distinguée du Collège F.-W.-Olin en entrepreneuriat
Collège Babson (États-Unis)
Professeure invitée associée, École supérieure de Bodø, Université de Nordland
(Norvège) et Université de Dublin (Irlande)



Anita Shankar, Ph. D.

Scientifique associée
Département de santé internationale, École de santé publique Bloomberg
Directrice administrative, Self-Empowerment and Equity for Change
Université Johns-Hopkins (États-Unis)

**ÉDUCATION ET FORMATION
À L'ENTREPRENEURIAT
PLUS SENSIBLE AU GENRE (EFESG+) 2.0**

