



HAL
open science

Enseignement de l'entrepreneuriat : pour un regard paradigmatique autour du processus entrepreneurial

Aziz Bouslikhane

► **To cite this version:**

Aziz Bouslikhane. Enseignement de l'entrepreneuriat : pour un regard paradigmatique autour du processus entrepreneurial. Gestion et management. Université Nancy 2, 2011. Français. NNT : 2011NAN22005 . tel-01749100

HAL Id: tel-01749100

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01749100>

Submitted on 29 Mar 2018

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Thèse de Doctorat
Ecole Doctorale Sciences Juridiques, Politiques, Economiques et de Gestion
Université de Nancy 2

Présentée par

Monsieur Aziz BOUSLIKHANE

pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de Gestion

**ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT :
POUR UN REGARD PARADIGMATIQUE
AUTOUR DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL**

Directeur de Thèse

Monsieur Christophe SCHMITT
Maître de Conférences, HDR, Institut National Polytechnique de Lorraine

Rapporteurs

Monsieur Didier VINOT
Maître de Conférences, HDR, Université de Lyon 3

Monsieur Rico BALDEGGER
Professeur, University of Applied Sciences Western Switzerland School of Business
Management Fribourg

Suffragants

Monsieur Mohamed BAYAD
Professeur des Universités, Université Paul Verlaine-Metz

Monsieur François LAURENT
Professeur des Universités, Président de l'Institut National Polytechnique de Lorraine

Résumés

ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT : POUR UN REGARD PARADIGMATIQUE AUTOUR DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL

L'entrepreneuriat s'est construit autour de paradigmes dominants. Ces paradigmes sont essentiellement centrés sur des approches internalistes et sur des approches externaliste. Ces paradigmes ont influencé aussi l'enseignement de l'entrepreneuriat. Actuellement dans la recherche en entrepreneuriat, émerge un paradigme : le paradigme du processus entrepreneurial. Quelle est sa place à côté des paradigmes existants ? Quel est son impact sur l'enseignement de l'entrepreneuriat ? Pour répondre à ces questions, nous avons cherché à envisager à quoi ressemblerait un enseignement en entrepreneuriat dans ce paradigme. Pour cela, nous nous sommes intéressés à l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc et nous avons développé une recherche intervention permettant de mettre en place des enseignements basés sur le processus entrepreneurial.

La thèse proposée s'organise autour de trois parties. La première partie présente les différents paradigmes en entrepreneuriat. A côté des paradigmes dominants, nous présentons le paradigme du processus entrepreneurial. La deuxième partie s'intéresse à l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agit de comprendre la place de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université et la place des différents paradigmes dans cet enseignement et notamment au Maroc. Face à l'absence d'enseignement basé sur le processus entrepreneurial au Maroc, nous proposons dans une troisième et dernière partie de mettre en place ce type d'enseignement à partir d'une intervention faite dans une université.

THE TEACHING OF ENTREPRENEURSHIP A PARADIGMATIC LOOK OF THE ENTREPRENEURIAL PROCESS

Entrepreneurship is basically built on dominants paradigms. These are esentially based on internal and external approaches and have influenced the teaching of entrepreneurship. Today, in the entrereneurial research appears a new paradigm: the paradigm of the entrepreneurial process. Which is the place that take these in relation with the existent paradigms? Which is its impact in the teaching of entrepreneurship? To answer these questions we have tried to consider what could be a teaching of entrepreneurship under this paradigm. This is why we have been interested in the teaching of entrepreneurship in Morocco and we have developed an intervention research that permit us to work with didactics based on the entrepreneurial process.

The thesis proposed is organized in three parts. The first one present the different entrepreneurial paradigms, introducing the paradigm of the entrepreneurial process beside the dominant paradigms. The second part is about the teaching of entrepreneurship and try to understand which is the position of entrepreneurship in the university and which are the positions of each different paradigm in this process, especially in Morocco. Facing the lack of teaching based on the entrepreneurial process in Morocco, we propose in a third and last part of this thesis to implement this kind of teaching from an intervention done in a university.

ENSEÑANZA DEL EMPRENDIMIENTO: UNA MIRADA PARADIGMATICA ALREDEDOR DEL PROCESO EMPRENDEDOR

El emprendimiento se construye a partir de paradigmas dominantes. Estos paradigmas están esencialmente basados en enfoques internalistas y externalistas. Así mismo, estos paradigmas han influenciado la enseñanza del emprendimiento. Actualmente, en la investigación en emprendimiento surge un paradigma: el paradigma del proceso emprendedor. Qué lugar ocupa con relación a los paradigmas existentes?Cuál es su impacto en la enseñanza del emprendimiento? Para responder estas preguntas, hemos intentado considerar a qué se parecería una enseñanza en emprendimiento bajo ese paradigma. Por eso, nos hemos interesado en la enseñanza del emprendimiento en Marruecos y hemos desarrollado una investigación de intervención, permitiendo implementar enseñanzas basadas en el proceso emprendedor.

La tesis propuesta está organizada en tres partes. La primera parte presenta los diferentes paradigmas en emprendimiento. Presentamos también, el paradigma del proceso emprendedor al lado de los paradigmas dominantes. La segunda parte se interesa en la enseñanza del emprendimiento. Trata de comprender el lugar que ocupa el emprendimiento en la universidad y el lugar que ocupan los diferentes paradigmas en esa enseñanza, principalmente en Marruecos. De cara a la ausencia de la enseñanza con base al proceso emprendedor en Marruecos, nosotros proponemos en una tercera y última parte implementar ese tipo de enseñanza a partir de una intervención hecha en una universidad.

Sommaire

INTRODUCTION	5
PARTIE 1. LECTURES PARADIGMATIQUES DE LA RECHERCHE EN ENTREPRENEURIAT	26
Chapitre 1. AUX FRONTIERES DE L'ENTREPRENEURIAT : DES RECHERCHES CONVERGENTES MAIS LIMITEES	28
Chapitre 2. LE DEVELOPPEMENT DE NOUVEAUX PARADIGMES DANS LA RECHERCHE EN ENTREPRENEURIAT	57
Chapitre 3. POUR LE DEVELOPPEMENT D'UN PARADIGME BASE SUR LE PROCESSUS ENTREPRENEURIAL	82
PARTIE 2. REGARDS CROISES AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT	111
Chapitre 4. L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT AU SEIN DE L'UNIVERSITE ..	113
Chapitre 5. LA PLACE DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT	141
Chapitre 6. REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT AU MAROC ...	165
PARTIE 3. L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT A PARTIR DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL	201
Chapitre 7. REPERES CONCEPTUELS POUR INTEGRER LE PARADIGME DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT	203
Chapitre 8. REPERES METHODOLOGIQUES POUR INTEGRER LE PARADIGME DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT	233
Chapitre 9. L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT DANS UN PARADIGME DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL : EXPERIMENTATIONS ET RESULTATS	253
CONCLUSION	286
Bibliographie	300
Liste des tableaux	331
Liste des figures	332
Table des matières	334

INTRODUCTION

1. Le cadre de la recherche

1.1. Le contexte de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Former des entrepreneurs et promouvoir chez les jeunes étudiants l'esprit d'entreprise constitue un enjeu majeur pour le Maroc. Notre pays souffre d'un déficit de vocations entrepreneuriales, qui se traduit par le nombre trop faible et le manque de compétitivité internationale des entreprises de petite taille.

Le peu d'intérêt des étudiants pour l'aventure entrepreneuriale, le peu de goût de nos responsables de PME pour l'aventure de la croissance au travers de l'innovation et de l'internationalisation, ont en partie la même cause : l'environnement entrepreneurial.

En effet, d'après Filion (1999), la place du modèle sur lequel les individus peuvent s'appuyer tient une place importante dans l'entrepreneuriat. Dépassant volontairement la dichotomie classique de l'entrepreneuriat entre l'inné et l'acquis (Léger-Jarniou, 2001), il est important de considérer l'environnement entrepreneurial de l'individu. Dans la logique d'une certaine mobilité sociale (Merllié et Prévost, 1997) renvoyant à la structure sociale et sa reproduction, l'environnement culturel de l'individu semble jouer un rôle dans son désir d'entreprendre (Shapero et Sokol, 1982 et Ajzen, 1987). Si l'on retient ce postulat de départ, l'université peut donc jouer un rôle important dans l'environnement entrepreneurial des individus. Cela nécessite de prendre conscience de ce rôle et d'en définir les contours. Très rapidement, trois questions se posent :

1. Qu'enseigne-t-on ? (Quoi ?)
2. Comment l'enseigne-t-on ? (Comment ?)

3. Avec quel impact ? (Quelle est l'efficacité ?)

Ces questions sont déjà largement débattues dans la littérature sur l'entrepreneuriat, plus particulièrement dans celle qui traite de l'enseignement de l'entrepreneuriat (Saporta et Verstraete, 2000 ; Schmitt, 2005 ; Fayolle et Verzat, 2009).

Contrairement à ces travaux qui mettent en avant ces trois questions, nous souhaitons davantage orienter nos travaux de recherche sur la construction de cet environnement entrepreneurial. Pour cela, nous formulons l'hypothèse que les actions mises en place à la lumière des trois questions posées sont largement conditionnées par le paradigme entrepreneurial dans lequel elles s'inscrivent. Plus précisément, comme nous pourrions l'envisager dans les premiers chapitres de la thèse, ces actions s'inscrivent dans le « paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat ». Nous montrerons les limites de ce paradigme, la nécessité de développer un environnement à partir d'un autre paradigme entrepreneurial : le « paradigme du processus entrepreneurial ».

1.2. L'originalité de la recherche : une lecture paradigmatique de l'enseignement de l'entrepreneuriat

L'entrepreneuriat est un domaine de recherche relativement récent. Verstraete et Fayolle (2005) soulignent qu'il est normal que des chercheurs s'intéressent à définir les paradigmes qui forment le domaine de recherche.

Par paradigme, il faut entendre une vision du monde pour « *décrire l'ensemble d'expériences, de croyances et de valeurs qui influencent la façon dont un individu et/ou un ensemble d'individu perçoit la réalité et réagit à cette perception* » (Jaziri, 2009). Ce système de représentation permet de définir l'environnement, de communiquer à son sujet, d'essayer de le comprendre ou de le prévoir.

Cette notion a pris son essor avec les travaux de Kuhn (1983). Il l'utilisait pour désigner un ensemble de pratiques, principalement en sciences. Il insiste notamment sur la convergence des observations et des faits avérés. Ce paradigme peut être scientifique. Il désigne l'ensemble des croyances, des valeurs, des méthodes partagées par des chercheurs regroupés en « communauté scientifique » sur une période donnée. Par la suite, ce paradigme scientifique peut s'étendre à des communautés non scientifiques. Des savoirs génériques sont constitués et communiqués aux individus par différents moyens (Avenier et Schmitt, 2009). Dans notre cas, les paradigmes portant sur l'entrepreneuriat se diffusent auprès des entrepreneurs, des structures dédiées à l'entrepreneuriat, et des individus par le biais de moyens d'information comme la presse ou la télévision. Cette diffusion auprès d'individus indirectement concernés par l'entrepreneuriat est un indicateur de l'intérêt de la problématique au niveau de la société. Selon Bachelard (1934), l'analyse scientifique est rendue encore plus difficile du fait de sa prégnance au niveau de la société. On reste prisonnier du sens commun. Comme nous pourrions l'envisager, le paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat a marqué fortement les recherches en la matière et la représentation sociale du phénomène entrepreneurial. Une des conséquences en est le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat implicitement construit sur ce même paradigme.

1.3. Les objectifs de la recherche

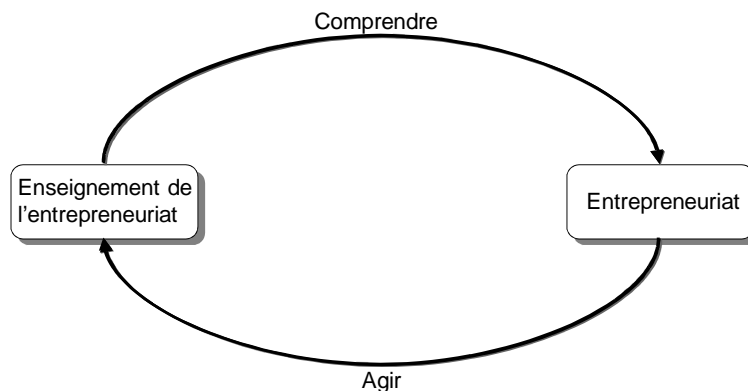
Développer de nouvelles approches pour l'enseignement de l'entrepreneuriat nécessite de regarder de plus près les paradigmes développés dans le domaine de la recherche en la matière. La problématique de l'enseignement de l'entrepreneuriat tient une place de plus en plus importante dans la recherche en entrepreneuriat. Mais elle demeure peu propice à rendre compte de la construction de l'environnement entrepreneurial, plus particulièrement des

paradigmes sur lesquels l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est construit. En ce sens, notre recherche se veut exploratoire. Dans ces conditions, les objectifs de notre recherche sont doubles :

Premier objectif : comprendre la construction de l'environnement entrepreneurial, notamment au Maroc. En effet, les recherches dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat se limitent bien souvent à décrire les actions développées, mais ne s'intéressent pas suffisamment au sens de ces constructions, ni à la convergence ou divergences pouvant exister entre les actions mises en place et la littérature sur l'entrepreneuriat en général. Les travaux de recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat s'inscrivent implicitement dans un paradigme conditionnant fortement la façon d'aborder les choses. La question sous-jacente est la suivante : sur quel(s) paradigme(s) l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est-il développé ?

Second objectif : proposer un cadre et des repères favorisant le développement d'actions innovantes dédiées à l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir de paradigmes différents de celui dominant : le paradigme du processus entrepreneurial. Ce ne sont pas tant les actions qui nous intéressent ici que les conditions de ces actions. Il s'agit aussi de développer une finalité permettant d'orienter l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Figure 1. Les deux temps de notre recherche



Au final, notre contribution se situe à deux niveaux :

-théorique : nous apporterons des éléments de réflexion et des perspectives en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat.

-pratique : nous proposerons un cadrage et des repères pour développer des innovations en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat.

En ce sens, notre contribution permettra de répondre à l'ouverture disciplinaire faite de façon générale par Bréchet et Desreumaux (1998), qu'il est possible d'utiliser en enseignement de l'entrepreneuriat non plus à partir des paradigmes dominants, mais en développant des corpus théoriques et pratiques (originaux qui relèvent de l'ambiguïté, du paradoxal et de la complexité).

1.4. L'enseignement de l'entrepreneuriat à la croisée d'opportunités

Le thème de la recherche permet de faire le lien entre deux domaines présentant chacun des opportunités de recherche intéressantes : l'entrepreneuriat et l'enseignement.

La recherche en entrepreneuriat s'analyse pour essayer de comprendre son développement (Filion, 1997 ; Verstraet et Fayolle, 2005 ; Paturel, 2007 ; Jaziri, 2009 ; Schmitt, 2009). L'enseignement de l'entrepreneuriat n'est pas arrivé au même degré de réflexion. Les travaux de Bécharde (1994) sont précurseurs dans le domaine, mais restent encore peu suivis. Cela peut se comprendre aisément du fait du manque de formation en sciences de l'éducation des chercheurs en entrepreneuriat. Cet obstacle ne favorise ni l'analyse des actions mises en place, ni le développement de la réflexion sur le sujet. Le développement de recherche

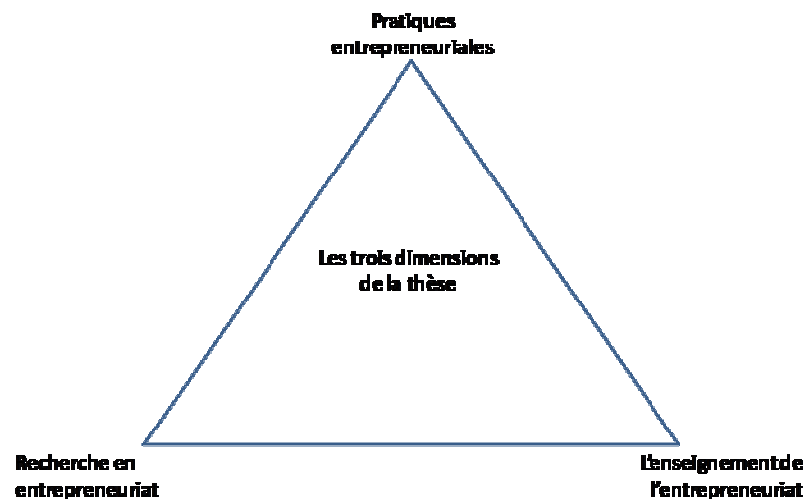
pluridisciplinaire autour de la thématique de l'entrepreneuriat semble plus que souhaitable afin de pouvoir développer, mettre en place et évaluer au mieux nos actions.

Nous n'avons pas le profil évoqué à l'instant autour d'une double compétence « sciences de gestion » et « sciences de l'éducation ». C'est pourquoi nous avons souhaité orienter notre réflexion doctorale de façon différente. En effet, assez paradoxalement, nous nous sommes aperçus qu'il existait des liens implicites entre la recherche en entrepreneuriat et la recherche portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il suffit de regarder la littérature dans le domaine pour s'apercevoir que bon nombre de chercheurs travaillent sur les deux fronts. Mais ils sont rares. En effet, les chercheurs agissent comme s'ils travaillaient sur deux thématiques différentes. Il nous a semblé intéressant d'essayer de les relier afin de comprendre l'impact des recherches en entrepreneuriat sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. De façon étonnante, nous nous sommes aperçus que certains chercheurs étaient en contradiction avec leurs propres propos. La plupart du temps, le chercheur tient une position originale en entrepreneuriat, mais en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat, il va avoir une position contraire. Il nous semble que ces contradictions laissent supposer, aujourd'hui encore, la faiblesse des recherches portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. Dans certains cas, il est assez étonnant de voir que certains chercheurs ont des positions dogmatiques en terme d'enseignement de l'entrepreneuriat qui sont aux antipodes de leur position dans le domaine de la recherche en entrepreneuriat. Concrètement, cette position se retrouve principalement autour du plan d'affaires. Prôner l'utilisation du plan d'affaires dans l'enseignement de l'entrepreneuriat et réclamer le décroisement de l'entrepreneuriat ou le rejet de la planification à tout prix dans la recherche en entrepreneuriat, révèle une certaine contradiction. L'originalité de notre recherche porte donc sur cette volonté d'établir un lien entre l'entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat

1.5. Le terrain d'application de la recherche

L'enseignement du management en général (Laroche 2007), et de l'entrepreneuriat en particulier, sont les parents pauvres de la recherche. Si l'objet de l'enseignement de l'entrepreneuriat est de diffuser les pratiques entrepreneuriales (Janssen et Schmitt, 2008), afin que les porteurs de projet puissent « pratiquer l'entrepreneuriat » conformément aux enseignements reçus une fois la formation dispensée, une relation à trois se noue alors. Cette relation fait cohabiter trois dimensions : les pratiques entrepreneuriales, la recherche en entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Figure 2. Les trois dimensions de la recherche



Ces trois dimensions caractérisent la relation au terrain que nous avons privilégiée dans le travail de thèse présenté. Nous sommes dans ce que Laroche (2007) appelle le « modèle académique ». Les enseignants, avec leur casquette de chercheur, contribuent à développer des savoirs sur les pratiques entrepreneuriales à partir de la recherche dans le domaine considéré. Le passage de la pratique à l'enseignement se fait par la théorisation. Elle a pour finalité la compréhension des pratiques entrepreneuriales comme évoqué précédemment dans la partie relative aux objectifs de la thèse (§13).

Dans cette perspective, notre terrain se situe à trois niveaux :

1. Les pratiques entrepreneuriales : il s'agit de connaître les besoins des porteurs de projet par rapport aux situations qu'ils vont rencontrer. Ce travail ne relève pas directement de la thèse. En nous inscrivant dans la continuité des travaux de Schmitt (2005, 2009 et 2010), nous nous sommes positionnés sur les besoins qu'il a mis en évidence.
2. La recherche en entrepreneuriat : nous avons voulu la mobiliser comme un terrain d'observation à part entière en tentant de définir des clés de lecture paradigmatique.
3. L'enseignement de l'entrepreneuriat : nous l'avons utilisé de deux façons différentes :
1/ Pour connaître et comprendre les activités d'enseignement mises en place au sein d'établissements d'enseignement supérieur au Maroc ; 2/ Pour déployer une démarche expérimentale dans l'un de ces établissements, ce qui permettra le développement d'un enseignement de l'entrepreneuriat à partir du paradigme du processus entrepreneurial.

2. Problématique et hypothèses

2.1. Le questionnement

A ce point de l'introduction, il est nécessaire de préciser notre question de recherche. Elle peut être formulée de la façon suivante : **Comment mettre en place des enseignements en entrepreneuriat basés sur le paradigme du processus entrepreneurial ?**

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de définir le cadre de notre recherche, et s'interroger sur :

- 1./ les approches paradigmatiques mobilisées dans la recherche en entrepreneuriat pour voir quelle est la place du paradigme du processus entrepreneurial ;
- 2./ les enseignements en entrepreneuriat mis en place dans les établissements d'enseignement supérieur et la compréhension de leur positionnement paradigmatique ;
- 3./ les méthodes à mobiliser pour favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le cadre du paradigme du processus entrepreneurial.

Pour aborder notre question de recherche, nous avons mobilisé des connaissances issues principalement des recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat et de la complexité des systèmes. Notre recherche se caractérise donc par sa transdisciplinarité¹ et permet de mettre en exergue l'apport des Sciences de l'artificiel développé par Simon (1991) à notre problématique dans le domaine de l'entrepreneuriat.

¹ Cette transdisciplinarité rejoint les propos d'E. Morin et de J.-L. Le Moigne sur l'intelligence de la complexité, dans la mesure où elle permet de relier, de contextualiser, de globaliser des situations qui ne correspondent plus à l'entendement habituel (Morin et Le Moigne, 1999).

En mobilisant ces deux disciplines, nous nous sommes intéressés à relier les connaissances à propos de l'action et les connaissances pour l'action. Pour cela, nous avons développé une recherche basée sur l'ingénierie. Comme le souligne Martinet (1996), il s'agit de « *l'un des genres possibles que peuvent revêtir les sciences de gestion quand on les envisage plutôt sous l'angle de l'ingénierie, de la conception ou de ce qu'avec le prix Nobel Herbert A. Simon l'on peut appeler les sciences de l'artificiel. Car il s'agit bien de connaître suffisamment la réalité pour mieux l'inventer. [. . .] Ce genre de recherche débouche sur une connaissance procédurale, une pensée-méthode susceptible d'aider l'acteur à bien conduire sa raison, à se saisir des situations complexes qu'il doit affronter et à instruire des choix en meilleure connaissance de cause comme de finalité et de conséquences* ».

2.2. Présentation des hypothèses et synthèse des résultats

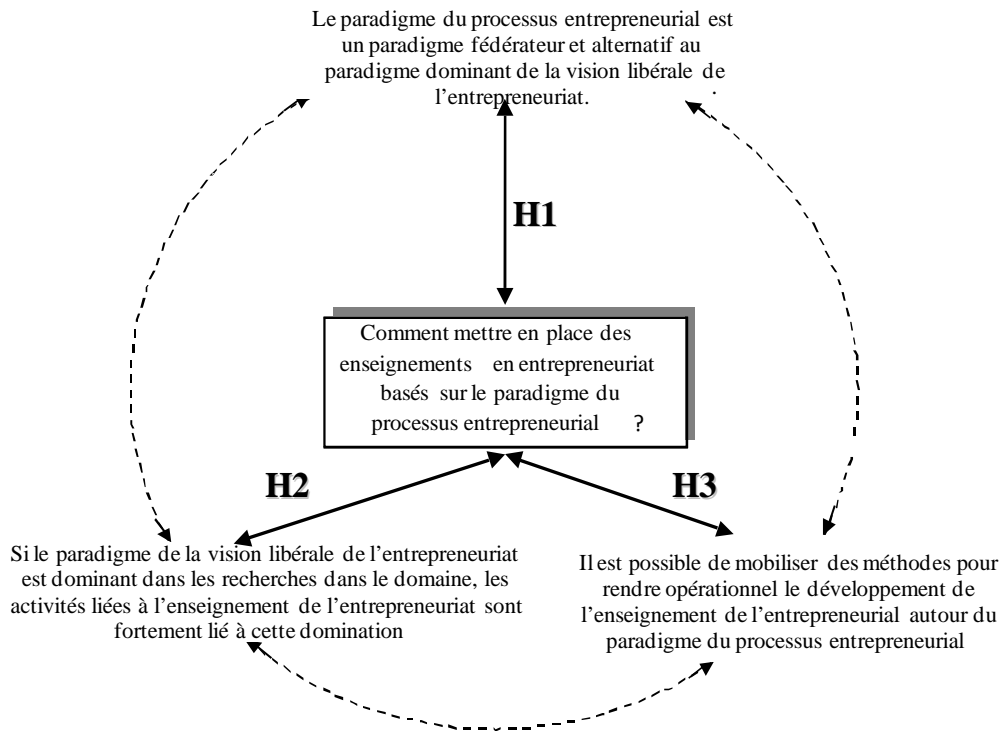
De ce cadre de recherche transdisciplinaire émergent trois hypothèses de recherche. Elles s'articulent de la façon suivante :

Hypothèse 1. Le paradigme du processus entrepreneurial est un paradigme fédérateur et alternatif au paradigme dominant de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Cette première hypothèse a pour objectif de nous interroger sur la construction de la recherche en entrepreneuriat. Sa légitimation nécessite une relecture des différentes approches dans le domaine de la recherche en entrepreneuriat. Plus précisément, à travers la première partie de notre travail de thèse, nous nous intéresserons aux différents paradigmes qui ont jalonné la recherche en entrepreneuriat. Notre recherche a permis de montrer que la recherche en entrepreneuriat s'est construite autour d'un paradigme dominant : le paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Face aux limites de ce paradigme, la recherche en entrepreneuriat a vu fleurir une multitude de paradigmes qui proposent d'envisager différents

aspects de la complexité du phénomène entrepreneurial. Cette multitude de paradigmes apparaissent finalement plutôt comme des pré-paradigmes et non comme des paradigmes à part entière. Fort de ce constat, notre hypothèse porte essentiellement sur la possibilité de proposer un paradigme pour envisager la complexité du phénomène entrepreneurial. Il s'agit du paradigme du processus entrepreneurial. Ce paradigme permettrait de fédérer l'ensemble des pré-paradigmes évoqués et se positionnerait comme une alternative au paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat.

Hypothèse 2. Si le paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat est dominant dans les recherches dans le domaine, les activités liées à l'enseignement de l'entrepreneuriat sont fortement liées à cette domination. Cette seconde hypothèse a pour objectif de nous interroger sur la place des activités d'enseignement développées dans le domaine de l'entrepreneuriat au sein des établissements d'enseignement supérieur, mais aussi de montrer que le développement du paradigme de la vision libérale a fortement influencé le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cette influence se caractérise par la façon d'aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat. Au Maroc, nous avons mené des entretiens au sein d'établissements qui ont mis en place des enseignements dans le domaine de l'entrepreneuriat. Nos résultats permettent de montrer que l'enseignement de l'entrepreneuriat néglige les approches qui s'inscrivent dans le paradigme du processus entrepreneurial. La mise en évidence de cette situation apporte des bases de développement d'une approche de l'enseignement de l'entrepreneuriat tenant compte des caractéristiques du paradigme du processus entrepreneurial.

Figure 3. Représentation de l'articulation entre la problématique et les hypothèses



Hypothèse 3. Il est possible de mobiliser des méthodes pour rendre opérationnel le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat autour du paradigme du processus entrepreneurial. La mise en évidence d'un paradigme permet de le rendre opérationnel dans le domaine d'application qui nous intéresse : l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour cela, nous proposons d'identifier les repères conceptuels et méthodologiques permettant de mettre en place une démarche d'enseignement favorisant la prise en considération du processus entrepreneurial. La définition du cadre d'intervention est élaborée dans le prolongement des aspects relatifs au processus entrepreneurial évoqués notamment dans la première partie de la thèse. L'expérimentation que nous avons menée au sein d'un des établissements au Maroc nous a permis de montrer l'intérêt de la méthode mobilisée. L'expérimentation a mis en évidence des dimensions nouvelles dans le domaine de l'entrepreneuriat qui ne sont

actuellement pas prises en considération dans la recherche et l'enseignement de l'entrepreneuriat.

3. Positionnement épistémologique et démarche adoptée

3.1. Le recours aux épistémologies constructivistes

Le rapport au réel conditionne fortement la position épistémologique du chercheur (Avenier, 2008). Dans notre recherche, nous avons considéré que le réel était lié à nos expériences à la différence du positivisme qui postule l'existence d'un réel indépendant de la personne concernée. Comme le montrent Schmitt et Filion (2009) concernant les recherches menées dans le domaine de l'entrepreneuriat, « *la plupart des travaux publiés mettent en avant les précautions méthodologiques que le chercheur a prises pour s'efforcer d'assurer l'objectivité des informations recueillies pour nourrir sa recherche* ». Ces recherches reposent implicitement sur deux hypothèses.

1/ Il existe un réel unique, indépendant de l'attention que des humains lui portent ou non, connaissable tel quel, indépendamment du fait que des humains s'y intéressent².

2/ Ce réel fonctionne selon des règles valables en tout lieu et en tout temps, indépendamment du contexte spécifique dans lequel il est étudié. Ces règles sont elles-mêmes connaissables.

Ces recherches s'appuient donc sur des hypothèses ontologiques et épistémologiques pouvant être qualifiées de positivistes ou post-positivistes (Avenier et Gavard-Perret, 2008).

² Par exemple, ce que le chercheur définit comme étant « la situation de gestion étudiée » est supposé, d'une part, exister en elle-même indépendamment de l'attention que le chercheur lui porte et, d'autre part, être identifiée rigoureusement de la même manière par tous les membres de la PME qu'il interroge à son sujet.

Notre recherche vise pour l'essentiel à identifier ce qui est dénommé « noumène » par Kant (1787/2000) ou plus familièrement, « réel tel qu'il est en lui-même », à travers la connaissance de ce que Peirce (1978) et Le Moigne (1995) appellent « réel expérimenté », et von Glasersfeld (2001, 2005) dénomme « expérience ». Comme nous le verrons plus précisément dans le chapitre 3 de la thèse, sous l'appellation paradigme épistémologique constructiviste radical³, von Glasersfeld et Le Moigne ont mis en avant d'autres hypothèses épistémologiques que celles (post)-positivistes. En particulier l'hypothèse selon laquelle seul est connaissable le réel tel qu'expérimenté par un humain – chercheur ou praticien – ce réel expérimenté étant influencé par ses convictions, ses croyances, ses habitudes, ses hypothèses explicites ou implicites, autrement dit par son système de représentation (Le Moigne, 1977).

Lorsque l'on adopte ces hypothèses, les informations recueillies par questionnaire ou par entretiens sont relatives non pas au réel tel qu'il est peut-être en lui-même, mais à un réel expérimenté par le répondant. A cet égard, nous proposons une démarche visant à tirer parti de l'expérience et des connaissances relatives à notre problématique de recherche, que des enseignants dans le domaine de l'entrepreneuriat ont développées dans leur action (chapitre 6 de la thèse). Reposant sur l'établissement d'interactions et de dialogues entre chercheur et enseignants, cette démarche n'est pas légitimable dans un paradigme épistémologique (post)-positiviste. Pour nous, il ne s'agit pas, en reprenant la formulation d'Alvarez et Oriot (2007), de s'excuser de la non-neutralité du chercheur qui s'appuie sur le dialogue entre chercheurs et praticiens pour l'élaboration de savoirs académiques, mais plutôt d'argumenter qu'une telle démarche est légitimable aux yeux d'un référentiel épistémologique constructiviste (Avenier, 2008). Nous ne parlerons donc pas dans notre recherche de validation au sens positiviste du terme.

³ Radical pour « aller aux racines » comme James en son temps utilisé ce qualificatif pour parler de l'empirisme radical.

3.2.1. Utilisation d'une démarche hypothético-inductive

La démarche retenue dans le cheminement scientifique de la recherche nous a amenés à développer une démarche hypothético-inductive. Ce choix est en cohérence avec le positionnement épistémologique retenu et présenté précédemment. La démarche hypothético-déductive va du général au particulier. Plus particulièrement, elle part de la théorie pour aller à une situation particulière. Même si notre recherche s'intéresse à la recherche, nous pouvons considérer que notre démarche est essentiellement hypothético-inductive, car nous cherchons à partir d'une situation particulière à comprendre la complexité du phénomène entrepreneurial. Il s'agit bien de recueillir un grand nombre d'informations et non, comme dans la démarche hypothético-déductive, de sélectionner des variables dans une perspective causale.

De façon plus générale, notre démarche se scinde en deux parties complémentaires : l'observation et l'intervention :

1. L'observation montre la singularité de la recherche en entrepreneuriat en proposant une lecture paradigmatique qui permet de comprendre la construction de cette recherche. Cette démarche a été reproduite au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat où nous avons cherché à comprendre la construction des actions d'enseignements dédiées à l'entrepreneuriat.
2. L'intervention, à partir d'une expérimentation, vient compléter l'observation, dans la mesure où, à partir des limites observées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des établissements d'enseignement supérieur, il est nécessaire de proposer des concepts et des outils adaptés. Ces derniers doivent permettre non seulement l'appréhension de la complexité du phénomène entrepreneurial, mais aussi de favoriser

l'action pour les porteurs de projet. Dans ce contexte, notre proposition d'intervention s'est construite autour d'une recherche ingénierique basée sur la méthode IDÉO[®].

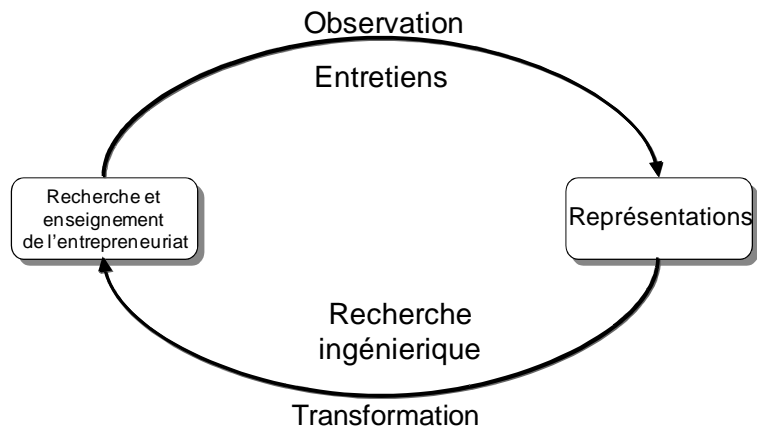
3.2.2. Les méthodologies adoptées

Notre démarche de recherche se scindant en deux, nous avons employé deux approches méthodologiques complémentaires : l'observation de la recherche en entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour cela, nous avons développé une revue de la littérature concernant la construction de la recherche en entrepreneuriat autour de paradigmes et d'entretiens avec des enseignants dans le domaine de l'entrepreneuriat au sein d'établissements d'enseignement supérieur au Maroc.

Face à la faiblesse des enseignements ayant trait au paradigme du processus entrepreneurial, nous avons développé une recherche dite à « visée transformative » (Savall et Zardet, 2004) à partir d'une recherche ingénierique (Chanal, Lesca et Martinet, 1997). L'objectif n'est pas de valider les résultats issus de nos entretiens, mais de proposer des actions de changement pour être en cohérence avec les observations faites dans les deux premières parties de la thèse.

Dans ce contexte, les modalités d'intervention, à partir d'un formalisme méthodologique issu de la démarche IDÉO[®] (Schmitt, 2005b, 2010), ont permis de rendre intelligible la complexité du phénomène entrepreneurial, mais aussi de montrer la capacité de conception et de problématisation de la démarche utilisée. Les différentes approches méthodologiques utilisées dans le cadre de cette recherche peuvent se résumer de la façon suivante :

Figure 4. Présentation des méthodologies utilisées



4. Construction de la thèse

Le travail de thèse présenté dans la suite du document se compose de trois parties :

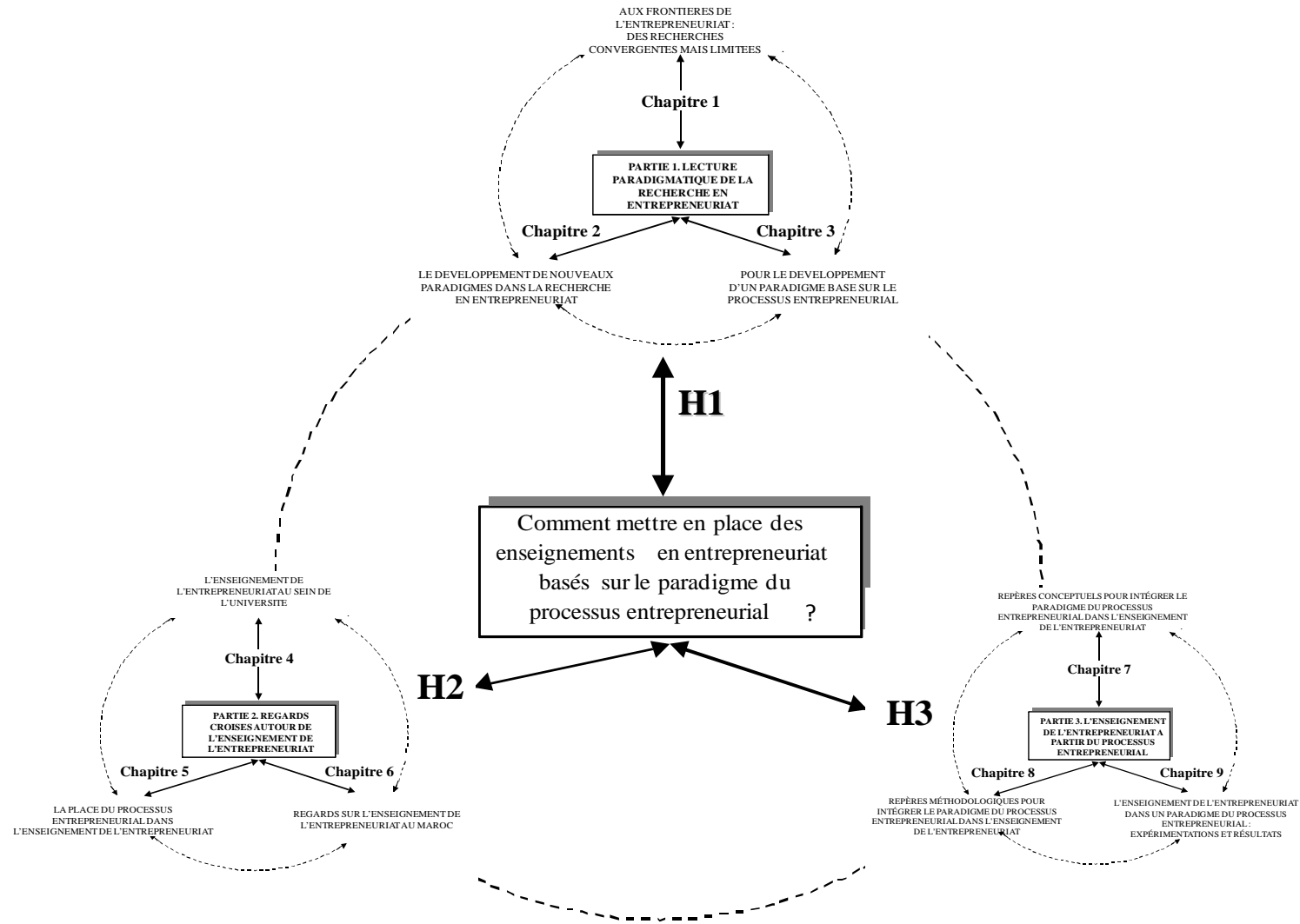
La première partie propose une grille de lecture de la construction du champ de l'entrepreneuriat à partir des différents paradigmes de manière à mobiliser le paradigme du processus entrepreneurial pour la continuité de nos travaux de thèse. Le premier chapitre montre que l'entrepreneuriat s'est construit autour d'un paradigme dominant, le paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Le deuxième chapitre propose de présenter l'émergence, ces dernières années, des différents paradigmes qui apparaissent finalement comme des pré-paradigmes, nous amenant à nous interroger sur l'existence d'un paradigme qui pourrait les englober. Le troisième chapitre propose de mobiliser le paradigme du processus entrepreneurial pour aborder la complexité du phénomène entrepreneurial.

La seconde partie s'intéresse à l'enseignement de l'entrepreneuriat à la lumière du paradigme du processus entrepreneurial. Le chapitre quatre s'intéresse à la place de l'entrepreneuriat au sein des établissements d'enseignement supérieur. Le chapitre cinq s'intéresse plus particulièrement à la place du processus entrepreneurial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat qui a une place relativement marginale en fonction du pays concerné. A partir de ces éléments, nous nous sommes interrogés sur la place de ce type d'enseignement au niveau du Maroc. Dans le chapitre 6, nous avons mené des entretiens au sein de dix établissements d'enseignement supérieur au Maroc. Nous avons constaté la faiblesse de l'enseignement de l'entrepreneuriat basé sur le paradigme du processus entrepreneurial.

La troisième et dernière partie est consacrée à la présentation de l'expérimentation faite à l'Institut Supérieur d'Informatique Appliquée et de Management d'Agadir (ISIAM-Agadir) au

Maroc. Dans les chapitres sept et huit, nous avons présenté respectivement les repères conceptuels et méthodologiques d'un enseignement de l'entrepreneuriat à partir du paradigme du processus entrepreneurial. Ces éléments nous ont permis de déployer une méthode afin de rendre opérationnel le paradigme du processus entrepreneurial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Le chapitre neuf présente cette expérimentation.

Figure 5. Représentation synthétique de l'articulation de la thèse



PARTIE 1.

***LECTURES PARADIGMATIQUES
DE LA RECHERCHE EN
ENTREPRENEURIAT***

INTRODUCTION A LA PREMIERE PARTIE

Il est impossible de mener une recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat sans évoquer les différentes approches de l'entrepreneuriat qui vont conditionner ces enseignements. Dans cette première partie, nous présentons une analyse critique des différentes recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat. Notre objectif est de proposer un regard fédérateur de la recherche en entrepreneuriat autour du paradigme du processus entrepreneurial.

Dans le premier chapitre, nous présentons les travaux fondateurs de la recherche en entrepreneuriat par l'approche économiste ou behavioriste (approche internaliste et approche externaliste). Ces approches renvoient à une approche paradigmatique de l'entrepreneuriat autour de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Ce paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat a largement participé à la structuration de la recherche en entrepreneuriat telle qu'on la connaît actuellement.

Face aux limites de cette approche paradigmatique de la vision libérale de l'entrepreneuriat, de nouvelles recherches se sont développées. Ces différentes approches se veulent être une lecture paradigmatique de l'entrepreneuriat. Le deuxième chapitre propose d'identifier la multitude de paradigmes. A y regarder de plus près, chaque nouveau paradigme rencontré dans la littérature n'est finalement qu'un « pré-paradigme ».

Si ces nouveaux paradigmes ne sont que des pré-paradigmes, il faut alors s'interroger sur le paradigme qui permettrait de relier entre elles les différentes faces de l'entrepreneuriat. Nous proposons donc de retenir comme hypothèse le recours au processus entrepreneurial. Dans le chapitre trois, nous nous interrogeons sur cette notion de processus, sur le dépassement des limites de cette notion et la manière de la compléter.

Chapitre 1.
AUX FRONTIÈRES DE
L'ENTREPRENEURIAT :
DES RECHERCHES
CONVERGENTES MAIS LIMITÉES

*"L'essence de l'entrepreneuriat se situe dans la perception et l'exploitation
de nouvelles opportunités dans le domaine de l'entreprise [...]"*

(Schumpeter, 1928)

INTRODUCTION

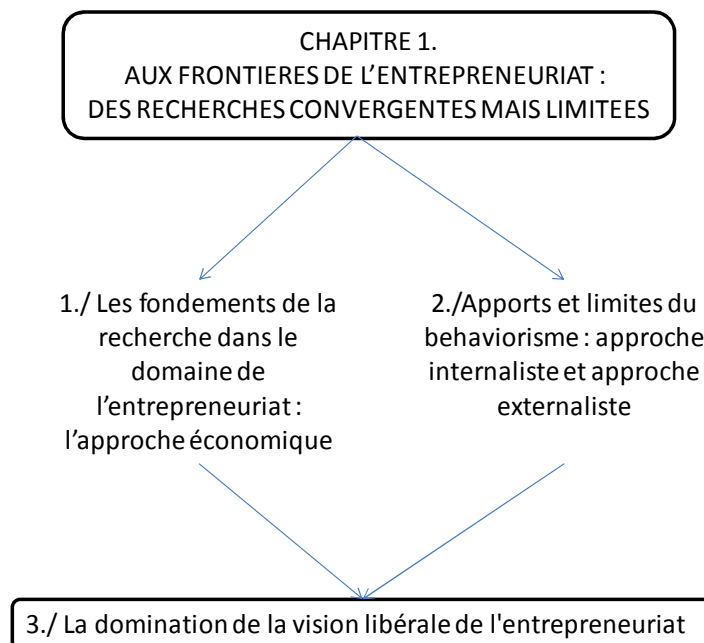
Ce chapitre a pour objectif de faire le point sur la structuration de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. En effet, pour comprendre la position choisie dans cette recherche qui sera présentée dans les prochains chapitres, il nous paraît nécessaire de porter un regard théorique et paradigmatique sur le positionnement des différentes recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat. Nous essaierons de montrer la convergence des principales recherches, notamment autour d'un paradigme dominant : le paradigme issu de la pensée libérale. En agissant de la sorte, la recherche en entrepreneuriat n'est-elle pas en train de limiter son champ des possibles ? Pour aborder cette question, nous avons divisé ce chapitre en trois parties.

Les deux premières parties s'appuient sur des découpages largement répandus dans la recherche en entrepreneuriat : l'approche économique et l'approche behavioriste. La troisième et dernière partie met plus particulièrement en évidence la convergence entre les différentes approches retenues dans le domaine de la recherche en entrepreneuriat. Nous avons privilégié une lecture historique de l'entrepreneuriat.

La première partie de ce chapitre s'intéressera tout particulièrement à resituer les origines de la recherche en entrepreneuriat. Ce sont les économistes classiques (Cantillon et Say) qui les premiers ont essayé de comprendre le phénomène de l'entrepreneuriat. Pour eux, l'entrepreneur et l'entrepreneuriat n'apparaissent que comme une boîte noire. Ils ont permis une avancée considérable dans la prise en considération de ce phénomène, notamment à travers les travaux plus récents de Schumpeter. Toutefois, comme le souligne Filion (1997), la propagation de l'entrepreneuriat dans les sciences humaines semble provenir des travaux développés plutôt par les behavioristes dans les années soixante. C'est l'objet de la deuxième

partie de ce chapitre. Mais en voulant ouvrir la boîte noire, les recherches se sont scindées en deux. D'un côté, les behavioristes se sont focalisés sur l'entrepreneur en tant que tel (approche internaliste de l'entrepreneuriat) ; de l'autre, les travaux issus de l'école de la contingence ont porté sur les actions des entrepreneurs (approche externaliste de l'entrepreneuriat). Ces travaux semblent être à l'origine du schisme qui existe au niveau de la recherche en entrepreneuriat entre les approches internalistes et les approches externalistes (Schmitt, 2009). Dans une troisième partie, nous montrons que, quelle que soit l'approche retenue, économique, externaliste ou encore internaliste, il est possible de mettre en évidence une clé de lecture commune autour du paradigme de la pensée libérale. Pour cela, nous présentons ce paradigme et les éléments qui le constituent. Nous le mettons en perspective avec les postulats régulièrement mobilisés dans la recherche en entrepreneuriat de façon consciente ou inconsciente.

Figure 6. Organisation du Chapitre 1



1. Les fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat : l'approche économique

L'entrepreneur et l'entrepreneuriat sont loin d'occuper une place importante et constante dans l'histoire des faits et de la pensée économique. Leur présence dans la littérature économique semble fortement liée au développement du capitalisme (Julien et Marchesnay, 1996 ; Fillion, 1997 ; Paturel, 2005 ; Julien et Schmitt, 2008). En effet, l'entrepreneuriat correspond avant tout, du point de vue historique, à l'esprit d'entreprendre, tout particulièrement dans le domaine des affaires. Ainsi, le développement d'échanges là où il n'y en a pas, la concentration de capitaux, sont des signes manifestes de l'existence de l'esprit d'entreprendre à travers le temps dans la société libérale et capitaliste. D'une manière générale, on peut avancer que l'esprit d'entreprise est un des fondements du système économique libéral actuel.

Dans l'œuvre de Richard Cantillon, l'entrepreneur apparaît dès le 17^{ème} siècle avec un rôle spécifique dans le processus économique. Il faut attendre le début du 20^{ème} siècle et les premiers travaux de l'économiste Joseph Schumpeter pour que lui soit définitivement associé la fonction d'innovation. Ce développement a largement conditionné la façon dont l'entrepreneuriat est envisagé aujourd'hui. Tout en présentant ses caractéristiques, les limites de ces différentes approches seront aussi abordées.

Dans cette partie, nous abordons les principaux courants de pensée économique qui ont largement participé au développement du champ actuel de l'entrepreneuriat. Nous évoquons dans un premier point l'apport des précurseurs : Cantillon et Say, puis, les travaux de Schumpeter.

1.1 Les précurseurs : Cantillon et Say

Les auteurs Richard Cantillon (1680-1734) et Jean-Baptiste Say (1767-1832) peuvent être qualifiés de précurseurs pour avoir attribué un rôle économique spécifique à l'entrepreneur et à l'entrepreneuriat dans le processus économique. Ces deux auteurs ont pour particularité de considérer l'entrepreneuriat comme l'activité de transformation d'un produit ou d'un service dans le but de le revendre et ce, en supportant le risque inhérent à cette transformation. Dans cette optique, l'entrepreneur est envisagé comme l'acteur de cette transformation et comme l'agent assumant le risque de cette transformation.

Comme le souligne Filion (1997), Cantillon et Say sont les premiers à s'intéresser « *tant à l'économie qu'aux entreprises, à leur création, à leur développement et à leur gestion* ». Ils sont les premiers à essayer d'apporter une représentation dynamique de l'économie fortement liée au rôle joué par l'entrepreneur.

Cantillon ne se borne pas à une description macroéconomique des relations entre production, revenu, consommation, emploi et population (Dehem, 1984). Pour lui, fermiers, marchands, artisans, manufacturiers ont en commun d'assumer des risques.

J.-B. Say est plus connu pour la loi qui porte son nom -appelée aussi « loi des débouchés »⁴-, que pour sa contribution aux balbutiements de la théorisation de l'entrepreneuriat. Toutefois, Say prolonge la pensée de Cantillon dans la mesure où il différencie l'entrepreneur et le capitaliste. Ainsi, pour Say, l'entrepreneur n'est pas forcément celui qui détient le capital. Il est celui qui gère des ressources et prend des risques (financiers, techniques et humains). Pour reprendre les termes de Facchini (2007) : « *la tradition ouverte par Say est, en ce sens, porteuse d'une forme de positivisme industrielle* » dans la mesure où entreprendre nécessite essentiellement de gérer les ressources.

⁴ Loi selon laquelle, l'offre crée sa propre demande.

1.2. Une accélération de la reconnaissance de l'entrepreneuriat dans l'approche économique : les travaux de J. Schumpeter

C'est principalement Joseph Schumpeter (1883-1950) qui donne ses lettres de noblesse à l'entrepreneur. Avec ses travaux, deux idées essentielles vont se développer et traverser le temps pour être largement utilisées encore aujourd'hui (Goglio, 2005) : l'innovation et le développement économique. Sur ces deux points, les travaux de Schumpeter viennent compléter ceux de Cantillon et surtout ceux de Say (Filion 1997). Si chez ce dernier, l'entrepreneur est envisagé avant tout comme un coordinateur (Liouville, 2002), Schumpeter insiste sur la dimension innovatrice de l'entrepreneuriat.

Dans un premier temps, les travaux de Schumpeter sont associés durablement aux notions d'entrepreneuriat et d'innovation : « *L'essence de l'entrepreneuriat se situe dans la perception et l'exploitation de nouvelles opportunités dans le domaine de l'entreprise [...]* » (Schumpeter, 1928). Sans être forcément dans une perspective de création d'entreprise, l'apport de Schumpeter dans ce domaine est toutefois considérable. En effet, l'innovation, *a fortiori* de nos jours, est considérée comme une source de différenciation. Il convient de préciser ici que l'innovation n'est pas simplement le produit et/ou le service développé. A l'invention s'adjoint sa diffusion, sa commercialisation, autrement dit, le développement de ce produit et/ou service sur un marché. Sans mise sur le marché, il n'y a pas d'innovation qui tienne (Alter 1998 et Fontanille, 1998).

Dans un second temps, les travaux de Schumpeter permettent d'inscrire durablement la notion d'entrepreneuriat dans un contexte de développement économique. En effet, pour cet auteur, l'intérêt de l'entrepreneuriat ne réside pas uniquement dans le développement d'innovations, mais dans une perspective plus macro-économique. L'innovation apparaît comme un moteur

du développement économique national et devient un indicateur largement utilisé pour connaître la santé économique d'un pays. Ainsi, il est possible d'évaluer le nombre de brevets déposés par une nation, de connaître le poids de la R&D dans les entreprises ou encore la place de la recherche dans les dépenses nationales, d'estimer l'intensité de la production d'innovations elle-même. La limite de cette approche réside principalement dans le fait que seule l'innovation matérielle, voire technologique est considérée et évaluée. Enfin, le lien entre entrepreneuriat et développement économique à travers l'innovation ne doit pas être envisagé comme une fin en soi, mais plutôt comme un processus où il est nécessaire de tenir compte de paramètres comme l'évolution des attentes des consommateurs, le développement de la concurrence, l'évolution des technologies... et plus particulièrement la mondialisation des marchés dans le contexte actuel.

Schumpeter reconnaît l'apport de l'entrepreneur dans le développement de l'économie. Mais il n'en a pas moins une perception pessimiste de son évolution à terme. Pour lui, le développement du capitalisme doit non pas aboutir à un capitalisme entrepreneurial, mais à un capitalisme d'Etat. Au regard de l'évolution industrielle dans les années 30, il pense qu'à terme, l'entrepreneur n'aura plus qu'une place marginale, voire même qu'il devra s'éclipser de l'économie. Le constat est celui de la disparition de la concurrence, du fait de la concentration des entreprises. On parle de situation oligopolistique, comme dans le domaine de l'aéronautique ou encore de l'automobile. L'entrepreneuriat devra survivre dans un premier temps dans les domaines où les économies d'échelle ne sont pas réalisables ou pas intéressantes. Dans une perspective oligopolistique, les barrières à l'entrée apparaissent comme des obstacles permettant de limiter la concurrence pure et parfaite. La concentration conduit à la nécessité d'une taille et de moyens conséquents pour partir en affaires, réduisant ainsi le nombre potentiel de personnes pouvant entrer sur le marché. En agissant de la sorte, le capitalisme, selon J. Schumpeter, porte en lui son propre déclin. Petit à petit, il fait disparaître

ce qui fait sa force : l'entrepreneuriat. Finalement, l'histoire est venue démentir partiellement sa vision pessimiste dans la mesure où les situations d'oligopole ne se sont pas autant généralisées qu'il le prévoyait.

A travers les travaux des différents fondateurs de l'approche économique de l'entrepreneuriat se profile une première typologie qui a marqué et marque encore la compréhension du phénomène entrepreneurial. Elle s'organise autour de deux archétypes (Baumol, 1993) : l'entrepreneur-organisateur, qui renvoie aux travaux de Cantillon et Say, et l'entrepreneur-innovateur, renvoyant aux travaux de Schumpeter.

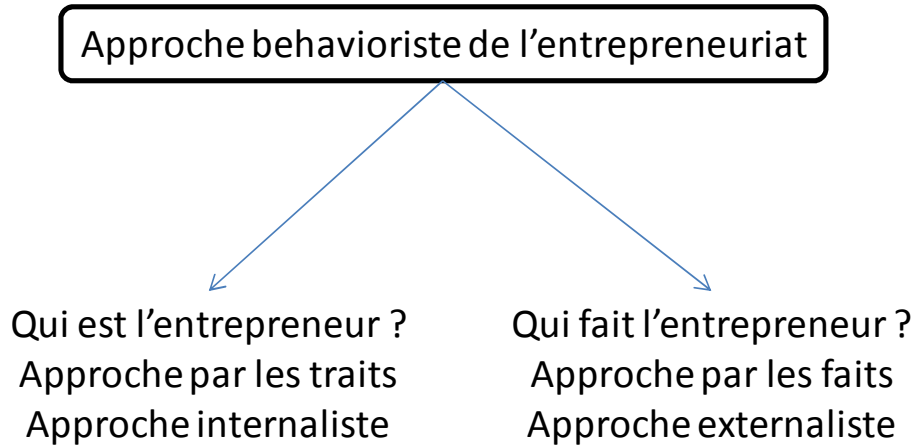
2. L'élargissement de la recherche en entrepreneuriat aux sciences humaines : apports et limites du behaviorisme

Un tournant théorique, à compter des années 1970, mais non paradigmatique correspond à la deuxième période. Les sciences du comportement autour du behaviorisme prennent le dessus sur les approches économiques de l'entrepreneuriat. Deux temps de recherche peuvent être mis en évidence : le premier aborde les traits de l'entrepreneur autour de la question : « Qui est l'entrepreneur ? ». Comme le soulignent Avenier et Schmitt (2008), « *la vision managériale prend alors le pas sur la vision économique de l'entrepreneuriat. Toutefois, en se centrant essentiellement sur l'entrepreneur, cette approche ignore les situations* », donc le lien de l'entrepreneur avec son environnement et les mécanismes qu'il met en place pour entreprendre ; le second aborde lui une approche contingente de l'entrepreneuriat. Cette fois, la question emblématique de ces recherches est : « Que fait l'entrepreneur ? ». Depuis ces deux orientations de recherche, le rôle des modèles occupe une place importante dans le champ de l'entrepreneuriat⁵.

Ainsi, ces deux grandes périodes se caractérisent essentiellement par une recherche visant l'objectivité, implicitement fondée sur une hypothèse positiviste de séparabilité entre l'observateur et le phénomène étudié dans la continuité des travaux portés par les économistes classiques. Comme le souligne Filion (1999), « *ce type de recherche comporte généralement moins de risque car plus facilement mesurable. Certes ce type de recherche améliore notre information et nos connaissances sur le monde de l'entrepreneur, mais elle n'est pas suffisante* ».

⁵ Sur ce point, voir la littérature abondante sur le modèle de l'entrepreneuriat (Hernandez 1999) comme le modèle de l'intention entrepreneuriale (Ajzen, 1991 ; Boyd et Vozikis, 1994 ; Davidsson, 1995) qui cherche à donner une portée prédictive aux travaux menés dans le champ de l'entrepreneuriat.

Figure 7. Les différentes orientations de l'approche behavioriste de l'entrepreneuriat



2.1. L'individu au centre de la réflexion entrepreneuriale : une perspective internaliste de l'entrepreneuriat

« Qui est l'entrepreneur ? ». Cette question centrale est celle sur laquelle la recherche en entrepreneuriat s'est construite et développée dans une perspective internaliste de la recherche en entrepreneuriat. Elle renvoie principalement aux travaux développés dans les années soixante autour des sciences du comportement (Filion, 1999). On trouve derrière cette notion tout un ensemble de travaux qui ont dominé la recherche en entrepreneuriat pendant un quart de siècle. Il s'agit d'utiliser, pour comprendre l'entrepreneur, des modèles issus de la psychologie sociale et cognitive (Ajzen, 1991 ; Bandura, 1982 ; Learned, 1992 ; Krueger, 1993 ; Boyd et Vozikis, 1994). Les travaux les plus reconnus dans ce domaine renvoient à la connaissance des traits de caractère. Ceux relevant de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1987 et 1991) sont les plus souvent cités. Les traits de caractères sont envisagés bien souvent indépendamment du contexte de l'entrepreneur.

Tableau 1. Caractéristiques les plus souvent attribuées aux entrepreneurs par les spécialistes en comportement (tiré de Fillion, 1999b)

Innovateurs	Besoin de réalisation
Leaders	Internalité
Preneurs de risques modérés	Confiance en soi
Indépendants	Implication à long terme
Créateurs	Tolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude
Énergiques	Initiative
Persévérants	Apprentissage
Originaux	Utilisation de ressources
Optimistes	Sensibilité envers les autres
Orientés vers les résultats	Agressivité
Flexibles	Tendance à faire confiance
Débrouillards	Argent comme mesure de performance

La recherche s'inscrivant dans cette théorie se veut avant tout universaliste. Il s'agit de comprendre l'entrepreneur et de développer des approches permettant de comprendre le profil psychologique de l'entrepreneur qui réussit. Pour Hernandez (1999), ces travaux s'organisent en deux temps :

1. *« Le premier temps correspond à repérer dans une population les personnes qui sont plus susceptibles que les autres de créer une entreprise.*
2. *Le deuxième temps, découlant directement du premier, doit permettre de faire émerger les caractéristiques des créateurs ayant réussi par rapport à ceux qui échouent ».*

Ainsi, la réussite entrepreneuriale, à l'inverse l'échec entrepreneurial, se comprend essentiellement à travers l'entrepreneur. Le contexte, le projet entrepreneurial ou « processus entrepreneurial » (Hernandez, 1999 ; Filion, 1999 ; Fayolle, 2002 et Schmitt, 2006) n'apparaissent pas comme des facteurs déterminants de cette réussite. Ils ne sont que le résultat par rapport aux caractéristiques des entrepreneurs. De ce fait, on peut penser que l'entrepreneur et son environnement sont largement indépendants. Cette approche réductrice et réductionniste de l'entrepreneuriat suppose que ces deux éléments doivent être envisagés de façon déconnectée, et que la relation de l'entrepreneur avec son environnement a été largement oubliée dans les travaux des chercheurs.

Avec l'essoufflement du courant béhavioriste à la fin des années 90, des caractéristiques liées à la relation entre l'entrepreneur et son environnement apparaissent dans les approches (Julien et Marchesnay, 1996). L'entrepreneuriat est avant tout envisagé comme un résultat (la création d'entreprise), de façon déterministe, autour des capacités et des compétences des entrepreneurs. Les actions menées auprès des entrepreneurs se traduisent principalement autour de deux points :

1. La définition du profil entrepreneurial. Souvent, ces actions commencent par l'évaluation du profil entrepreneurial des auditeurs⁶. « *Ces évaluations sont faites à partir des caractéristiques les plus souvent rencontrées chez les entrepreneurs qui réussissent. Ces caractéristiques portent sur le temps consacré à l'idée, sur la détermination de l'entrepreneur, le goût pour l'incertitude, l'âge, la capacité à mener un projet, une équipe...* » (Schmitt, 2003).

⁶ Les questionnaires sont la plupart du temps auto-administrés. De plus, ils sont très souvent développés dans des approches nord-américaines. Pour exemple, aller sur <http://www.wd.gc.ca/apps/amianent-fr.nsf/ea5c38dbe4e1ee0585256a840080f03a?OpenForm&Seq=1> ou bien encore sur http://www.bdc.ca/fr/business_tools/entrepreneurial_self-Assessment/selfassessment.htm

2. Le développement personnel vers un profil type. Une fois les résultats obtenus, il s'agit de travailler sur les points faibles de l'entrepreneur. Ces actions se positionnent clairement dans une perspective normative de l'entrepreneuriat.

Au-delà de ces actions, ces types d'approches tendent à minimiser les différents aspects liés au processus entrepreneurial. Le principal inconvénient correspond à l'aspect introverti dans lequel se retrouvent les entrepreneurs. Or, l'entrepreneur n'est rien sans produit ou service à proposer à un environnement. Pour faire face aux limites de l'approche internaliste, la recherche en entrepreneuriat s'est tournée vers une approche plus externaliste permettant de répondre à la question « quelles sont les décisions prises par les entrepreneurs ? ».

2.2. L'irruption des décisions dans la réflexion entrepreneuriale : une perspective externaliste de l'entrepreneuriat

En réponse aux limites de l'approche précédente, des approches centrées cette fois-ci sur les décisions par les entrepreneurs se sont développées par rapport à leur projet et leur résultat. Ces décisions ne sont pas coupées de l'environnement de l'entrepreneur, bien au contraire, elles sont largement contextualisées. Elles s'inscrivent dans ce qu'il est convenu d'appeler l'école de la contingence. Dans cette approche, il s'agit essentiellement, encore une fois, d'objectiver les démarches à mettre en œuvre pour réussir. Il est possible de résumer les éléments de cette approche de l'entrepreneuriat autour d'une question principale : « Que fait l'entrepreneur ? ». Il s'agit là de s'intéresser à la rationalisation de l'action afin de rendre compte de la manière dont se structurent les organisations. Au niveau des recherches, cela se traduit par le développement d'observations de terrain par rapport aux traces laissées par l'entrepreneur lors de sa prise de décision. La recherche en entrepreneuriat privilégie donc des approches méthodologiques *a posteriori* pour collecter de l'information nécessaire aux

recherches dans le domaine. Dans cette optique, la problématique de l'entrepreneuriat est d'abord un problème d'adaptation de l'organisation à son environnement conçu comme une donnée non modifiable. Quant aux actions à mener, elles ont là aussi des répercussions importantes. Cela se traduit par le développement d'actions basées sur l'acquisition de connaissances fondamentales dans des domaines aussi variés que le marketing, la comptabilité, le contrôle, les ressources humaines ou encore les aspects juridiques. Finalement, le processus entrepreneurial est sous-jacent à ces connaissances, mais il n'est pas abordé de front. En conséquence, plus qu'un processus, l'entrepreneuriat est envisagé de façon « saucissonnée » à partir d'un savoir de type encyclopédique (Saporta et Verstraete, 2000). Il s'agit avant tout de compiler différents éléments. La complexité du processus entrepreneurial est dénaturée.

On retrouve ici la source du cloisonnement disciplinaire sur lequel les sciences de gestion se sont construites (Savall, 1998). Finalement, ces approches laissent sous-entendre que pour entreprendre, il suffit juste d'aborder les différents éléments d'un projet comme un piano mécanique jouerait une partition. L'entrepreneuriat apparaît comme un puzzle (Sarasvathy, 2008).

L'entrepreneuriat est plus envisagé comme le résultat des différentes décisions à prendre que comme un processus. Cette évocation du résultat amène à considérer que la recherche en entrepreneuriat s'est essentiellement focalisée sur la création d'entreprise. Cela peut se comprendre facilement dans la mesure où il y a peu de trace apparente d'intentionnalité, de projection ou encore de vision dans les différentes connaissances issues de la recherche. L'entrepreneuriat est avant tout envisagé pour son aspect organisationnel.

En reprenant à notre compte les propos de Bréchet et Desreumaux (1998), nous pouvons souligner les limites liées aux approches behavioristes basées sur la contingence dans le domaine de l'entrepreneuriat :

- L'entrepreneuriat ne doit pas être envisagé comme un système incapable d'interprétation par rapport à des événements perçus. L'environnement est un élément de construction de l'entrepreneur ;
- L'entrepreneur ne s'inscrit pas dans une relation besoin-contrainte. Il est capable d'innover, de créer de nouveaux comportements ;
- Invoquer le marché revient à donner une place importante aux régulations ex-post, négligeant les capacités d'innovation et d'apprentissage de l'entrepreneur.

2.3. Les limites des approches internalistes et externalistes de l'entrepreneuriat

A la lumière de ces différentes approches de l'entrepreneuriat, deux limites ressortent :

1. L'entrepreneuriat, depuis son émergence en tant que sujet d'étude, fait l'objet d'une approche qui se caractérise par sa dualité inconciliable. La recherche en entrepreneuriat « repose sur une hypothèse de séparabilité – typique du paradigme des sciences naturelles classiques – entre l'entrepreneur (approches dites internalistes) et ses actions (approches dites externalistes) » (Schmitt, 2009). Les différentes approches traditionnelles de l'entrepreneuriat ne sont jamais que des explications partielles du phénomène étudié. Il convient donc de dépasser cette dualité et d'envisager l'entrepreneuriat à travers l'action elle-même et non plus comme le résultat de l'action. Cette dualité permet de comprendre les difficultés à trouver des consensus

au niveau des définitions de l'entrepreneur et de l'entrepreneuriat⁷. Derrière cette dualité se trouve aussi assurément une des difficultés à faire reconnaître l'entrepreneuriat comme domaine de recherche à part entière au niveau de la recherche francophone en management ;

2. L'absence ou quasi-absence dans la littérature de la notion de processus comme élément participant à la structuration du phénomène entrepreneurial. Le processus est sous-entendu comme un résultat sur lequel tout le monde s'accorde, mais sur lequel personne n'intervient⁸. Les recherches en entrepreneuriat sont donc structurées de façon assez paradoxale en ignorant la place du processus, essence même de l'entrepreneuriat. Cela sous-entend que le domaine de l'entrepreneuriat est rarement envisagé comme une activité projective à part entière. La capacité humaine à concevoir une organisation et à imaginer un avenir est fortement négligée. Le processus à travers la conception est réduit au cercle étroit des experts, recentrant les problématiques de gestion autour de l'exécution (Lorino, 2005).

Il ressort donc de ces différents éléments la nécessité de développer une recherche orientée vers le processus entrepreneurial comme élément structurant de l'organisation à venir (Paturel, 2005 ; Jaziri, 2009 ; Schmitt, 2006). Ainsi, il convient de s'intéresser non plus uniquement à ce qu'est l'entrepreneur, à ce qu'il fait, mais à la manière dont l'entrepreneur structure son projet entrepreneurial, c'est-à-dire « *comment il organise sa pensée pour définir un système d'actions entrepreneurial* » (Filion, 1999).

Comme nous invite Schmitt (2005b), « *si les schémas des approches internalistes et externalistes de l'entrepreneuriat sont critiquables sur le plan théorique et limités pour comprendre des phénomènes empiriques, il faut chercher d'autres voies de compréhension du*

⁷ Plus d'une cinquantaine selon Filion (1991).

⁸ Cela se traduit par exemple au niveau des structures d'accompagnement par le fait que les entrepreneurs doivent venir avec un projet, idem pour la formation.

phénomène entrepreneurial ». Il s'agit de développer des actions plus appropriées à la réalité perçue par les entrepreneurs. L'une des voies possibles est d'envisager l'entrepreneuriat comme un élément de structuration de l'organisation permettant de faire le lien entre l'environnement interne et externe⁹.

⁹ Ces éléments seront envisagés dans les chapitres 2 et 3.

3. La domination de la vision libérale de l'entrepreneuriat

Derrière ces différentes approches de l'entrepreneuriat en matière de recherche, il faut faire ressortir les éléments structurants. En effet, que ces recherches soient développées par les économistes, les gestionnaires ou autres disciplines des sciences humaines, elles s'inscrivent dans un même cadre : une vision libérale de l'entrepreneuriat. A partir de ce paradigme dominant, nous présentons dans une seconde partie les différents postulats sur lesquels la recherche en entrepreneuriat s'est développée.

3.1. Le paradigme dominant dans l'approche de l'entrepreneuriat

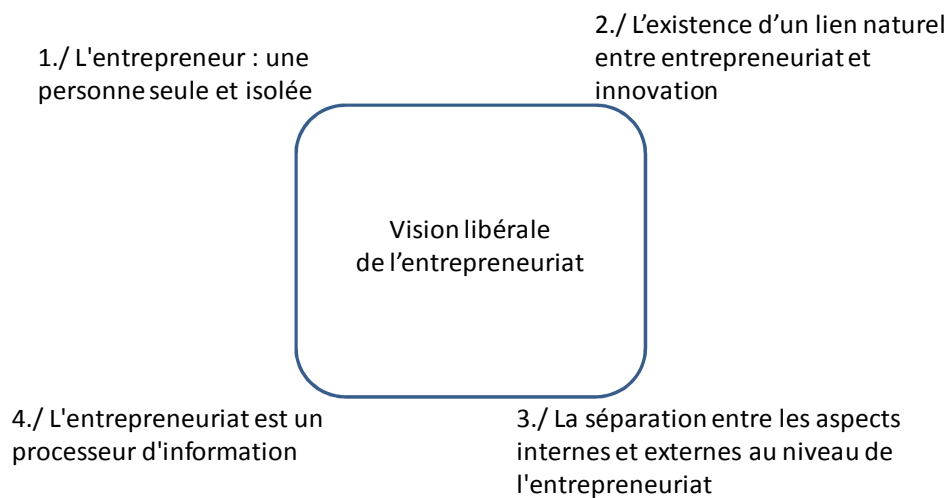
L'émergence du courant de pensée libérale issu de l'Europe des Lumières repose sur l'idée que chaque être humain possède des droits naturels comme la liberté et la propriété sur lesquels aucun pouvoir ne peut empiéter. Il s'agit de mettre en exergue l'initiative privée, c'est-à-dire la possibilité pour chacun de jouir des fruits de son propre travail. Cette conception a largement conditionné, et conditionne encore nos approches et nos actions dans le domaine de l'entrepreneuriat. De plus, cette représentation de l'entrepreneuriat s'est trouvée renforcée à travers deux périodes de l'histoire : le déclin du modèle de la grande entreprise qui se traduit notamment par la combinaison de deux crises : la crise du modèle de la grande entreprise axée sur l'organisation scientifique du travail¹⁰ dans les années soixante-dix par rapport aux évolutions rapides de la société et la crise latente de la professionnalisation, à travers le salariat. L'entrepreneuriat devient une voie de professionnalisation intéressante, notamment en

¹⁰ Le fayolisme ou le taylorisme.

période de difficultés économiques dans la mesure où entreprendre permet de développer son propre emploi ; l'échec des économies planifiées¹¹ (Julien et Marchesnay, 1996) a permis d'ériger l'entrepreneuriat libéral nord-américain qui valorise l'innovation et la recherche d'opportunité (Blandin et Torres, 2002) en modèle de développement économique et social.

La place de la vision libérale pour aborder le phénomène entrepreneurial n'est pas nouvelle¹². Elle a été modelée et déformée depuis ses origines par rapport à la représentation faite au niveau des chercheurs, des entrepreneurs et des concepteurs de politiques publiques dans le domaine de l'entrepreneuriat. Nous proposons de revenir plus particulièrement sur quatre postulats sous-jacents à la représentation de ce phénomène. Chacun d'entre eux fait l'objet d'une critique par rapport au contexte entrepreneurial actuel.

Figure 8. Les principaux postulats d'une vision libérale de l'entrepreneuriat



¹¹ Concernant ce dernier point, les auteurs parlent de crise du capitalisme managérial.

¹² Un certain consensus se dégage pour dater l'émergence de cette représentation libérale de l'entrepreneuriat autour de la pensée de Richard Cantillon (1755).

3.2. Les différents postulats issus de la recherche en entrepreneuriat

De ce paradigme dominant, certains postulats sont mis en évidence. Pour cela, nous nous appuyons sur les travaux de Julien et Schmitt (2008). Nous retenons quatre postulats de ces auteurs : l'individualisme, le lien fort avec l'innovation, la séparation entre l'interne et l'externe, l'entrepreneur comme processus d'information.

3.2.1. L'entrepreneur : une personne seule et isolée

Le point de départ de ce postulat se résume à travers l'image individualiste, de « *self made man* » de l'entrepreneur. En cela, le libéralisme s'oppose aux doctrines holistes qui définissent la personne comme faisant partie d'un corps social. Dans cette approche, seul l'entrepreneur est considéré. Or, cette figure de l'entrepreneuriat n'est qu'une des facettes de cette notion. Ainsi, réduire celle-ci à l'individu renvoie essentiellement à deux caractéristiques principales : l'unicité et l'isolement¹³.

L'entrepreneur est souvent envisagé de façon unique. En effet, l'image traditionnellement véhiculée est celle d'une seule personne se lançant dans les affaires¹⁴. Cette image est largement répandue, bien que les travaux dans le domaine depuis quelques années insistent tout particulièrement sur le caractère collectif que peut prendre l'entrepreneuriat (Steyaert et Hjorth, 2003). Se pose alors une question : les outils et les démarches pour aider les entrepreneurs conviennent-ils aux deux cas de figure, l'entrepreneur unique et l'entrepreneur

¹³ Ces caractéristiques ont été largement renforcées par les médias pour traduire la réussite de certains entrepreneurs plus ou moins exceptionnels et rares, le « héros schumpétérien » et ce, quelque soit le pays.

¹⁴ De l'approche schumpétérienne de l'entrepreneuriat aux approches de l'entrepreneur par les traits, il s'est développé au niveau de la recherche une tradition de l'entrepreneur individualiste. Pour une synthèse de ces approches, voir notamment les travaux de Filion (1997).

collectif¹⁵ ? Quasiment aucune réponse n'a été apportée par les chercheurs sur ce point. Cependant la pratique montre qu'un amalgame est fait entre ces deux situations, le plus souvent par manque d'outils et de démarches appropriées. En effet, porter un projet à plusieurs nécessite un minimum de travail collectif¹⁶ qu'il n'y a pas lorsque l'entrepreneur est seul.

Au-delà de ce premier point, une autre image s'est largement diffusée à travers la vision libérale de l'entrepreneuriat : l'isolement de l'entrepreneur. En d'autres termes, l'entrepreneur doit sa réussite uniquement à lui-même. Ces dernières années, un certain nombre de travaux de recherche ont particulièrement insisté sur l'importance des réseaux (Johannisson, 1995 ; Gulati, 1998 ; Julien et Lachance, 1999). Là encore, des questions se posent par rapport à l'image traditionnelle de l'entrepreneur coupé du monde : comment se construit ce réseau chez l'entrepreneur ? Qui fait partie de ce réseau ? Comment intégrer ou comment évaluer ce dernier dans le projet entrepreneurial ? Dans les faits, cette dimension n'est pas souvent prise en compte en recherche dans le domaine. Elle se fait de façon plus empirique chez les entrepreneurs et les organismes d'accompagnement.

Bien que la pertinence de l'entrepreneur individualiste ne soit pas à mettre en cause, il est toutefois essentiel de relativiser son importance au regard des différentes formes que peut prendre l'entrepreneuriat actuellement dans nos sociétés.

3.2.2. L'existence d'un lien naturel entre entrepreneuriat et innovation

À côté de l'entrepreneur individualiste, un autre postulat s'est largement développé : la relation entre entrepreneuriat et innovation. Ce postulat provient principalement des travaux

¹⁵ Sur ce point, voir le numéro spécial de la Revue de l'Entrepreneuriat (vol5, n°2, 2006) : <http://asso.nordnet.fr/r-e/articles.htm>. L'entrepreneur en tant qu'être collectif sera envisagé plus particulièrement dans le chapitre 7 de cet ouvrage.

¹⁶ Nous pensons tout particulièrement à la cohésion du groupe, à la collaboration au sein de ce groupe, à la confiance entre entrepreneurs...

de Schumpeter. Celui-ci s'est notamment intéressé à l'importance de l'entrepreneur dans le processus de destruction créatrice apportée par l'offre de nouveaux produits sur le marché. Cette relation n'est pas à remettre en cause en tant que telle, mais il convient toutefois de la préciser. En effet, certaines d'interprétations ont été faites à partir de l'idée de départ de Schumpeter qui ont largement conditionné les actions dans le domaine de l'entrepreneuriat et portent sur les termes de la relation, l'innovation, l'entrepreneuriat, et les aspects restrictifs de ces notions.

Les auteurs s'accordent à dire que l'innovation est le moteur de la croissance économique (Julien, 2000 ; Mustar, 2001). Mais bien souvent, cette notion est comprise de façon restrictive, portant sur des aspects technologiques, mettant ainsi de côté les autres formes d'innovation. Cette approche restrictive s'est largement développée ces dernières années, notamment dans les structures d'accompagnement ou les concours de création d'entreprise. Il s'agit là essentiellement d'un effet loupe, car ce type d'entrepreneuriat reste très faible au regard des autres cas d'entrepreneuriat. À l'opposé, il est possible de considérer que toute nouvelle entreprise est une innovation, car elle a dû apporter quelque chose de nouveau sur le marché afin d'exister. La plupart des entreprises innovent, elles renouvèlent plus ou moins régulièrement leurs équipements, ce qui les obligent à toutes sortes d'ajustements et améliorations plus ou moins informelles sur tout ou une partie de la chaîne de valeur (Nooteboom, 2000 ; Bogers et Lhuillery, 2006).

Concernant l'entrepreneuriat, il convient de souligner avec Filion (1999) que « *l'entrepreneur de Schumpeter a peu à voir avec les entrepreneurs que nous étudions de nos jours, puisqu'il s'agit d'un intrapreneur, c'est-à-dire quelqu'un qui joue un rôle entrepreneurial au sein d'une organisation* ». Cependant, l'interprétation restrictive de la notion d'entrepreneuriat a amené à ne considérer que les situations de création d'entreprise ; or l'intrapreneuriat tient aussi une place importante dans le développement économique de nos sociétés. De ce point de vue, il

existe un déficit important de structures et d'actions favorisant cette forme particulière de l'entrepreneuriat.

Face aux limites liées aux interprétations restrictives faites à ces notions, il devient important d'élargir ces dernières pour intégrer un plus grand nombre de figures de l'entrepreneuriat qui méritent elles aussi que l'on s'y intéresse.

3.2.3. La séparation entre les aspects internes et externes au niveau de l'entrepreneuriat

Par la suite, les développements de la vision libérale de l'entrepreneuriat se sont fortement focalisés autour des deux pôles que sont l'inné (l'interne) et l'acquis (l'externe). On retrouve ici la problématique posée par Piaget (1973) reprise dans les travaux de la complexité par Morin (1990). Très souvent, ces deux pôles ont été envisagés de façon séparée. Cette séparation relève, comme évoqué précédemment, d'une hypothèse implicite de séparation entre l'interne (l'entrepreneur) et l'externe (son environnement). En fonction des périodes, voire des modes de recherche, il existe une domination d'un pôle sur un autre. Ainsi, la domination de l'inné dans les travaux des behavioristes sur les traits des entrepreneurs a commencé dans les années soixante.

Les travaux de recherche avaient donc d'abord pour objectif de détailler les étapes et les démarches à entreprendre pour réussir. Cette approche plus pragmatique s'est rapidement heurtée à deux problèmes bien connus en gestion :

-Tout d'abord, la plupart des variables ont été mesurées sur de courtes périodes alors que l'on sait que les intentions entrepreneuriales sont souvent développées sur plusieurs années¹⁷.

-Ensuite, elle relève de la volonté de développer une démarche universelle alors que la réalité est faite de contingences ou de situations rencontrées par les entrepreneurs selon les différentes cultures et les différents environnements nationaux et territoriaux (Tödting et Wanzenbock, 2003).

Cette approche répond au moins à deux besoins : celui des financiers qui veulent s'assurer par avance des capacités des entrepreneurs pour diminuer leur risque, et celui des politiques qui souhaitent miser juste dans le soutien apporté aux créateurs et à ceux qui assureront ensuite un impact majeur sur l'économie locale ou nationale.

Bien que cette approche par les traits de l'entrepreneur ait fait l'objet de nombreux travaux académiques, elle ne permet pas une concrétisation pertinente sur le terrain¹⁸, d'autant plus qu'elle privilégie le plus souvent l'analyse des entrepreneurs plus ou moins exceptionnels (moins de 1 % de tous les entrepreneurs) et qu'elle ne tient pas compte de l'apprentissage, ces supposés traits évoluant à mesure que l'expérience se développe.

Les années quatre-vingt ont vu se développer *a contrario* des travaux basés sur la contingence (Hernandez, 1999). Cette orientation trouve ses origines dans les travaux de Emery et Trist (1965), Burns et Stalker (1961) et surtout Lawrence et Lorsch (1967). La question de recherche a évolué. On est passé de la question : « Qui est l'entrepreneur ? » à la question : « Que fait l'entrepreneur ? » qui sous-entend que l'on ne naît pas entrepreneur, mais qu'on le devient, graduellement, avant la création, pendant cette création et le développement de

¹⁷ D'autant plus que, comme l'expliquait Keynes, ce ne sont pas les résultats réels (un salaire pour soi et pour sa famille, le prestige, le profit, le pouvoir, etc.) qui expliquent la plupart des investissements, mais les résultats attendus ou anticipés dans le futur, sachant que rien ne garantit qu'ils seront réalisés.

¹⁸ Rappelons qu'initialement, l'objectif de cette approche de l'entrepreneuriat était d'établir un profil psychologique de l'entrepreneur et que, comme le souligne Filion (1999), les résultats dans l'ensemble apparaissent contradictoires. Surtout que ces traits finissent souvent par conduire à la faillite, puisque près de 70 % des nouvelles entreprises disparaissent avant dix ans.

l'entreprise, notamment à travers une logique d'essai-erreur (Sarasvathy, 2008). L'approche contingente de l'entrepreneuriat comporte aussi des limites. Le passage de l'inné à l'acquis se traduit donc par un changement de questionnement, laissant la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat dans une dichotomie qui ne semble pas être le reflet des expériences vécues par les entrepreneurs.

Bien que cette séparation ait permis de faire avancer la connaissance dans le domaine de l'entrepreneuriat, il n'est plus possible de considérer ce domaine réductible à cette simple séparation entre l'interne et l'externe. Pour conclure sur ce point, rappelons que ces approches duales négligent fortement l'apprentissage par l'action (Morin, 1990). En effet, les qualités entrepreneuriales se développant à l'usage, il devient nécessaire de développer cette dualité pour considérer que le construit permet de faire le lien entre l'inné et l'acquis.

3.2.4. L'entrepreneuriat est un processeur d'information

Les conceptions libérales de l'entrepreneuriat qui se sont jusqu'à présent imposées reposent essentiellement sur le postulat selon lequel l'entrepreneuriat est conçu comme un « processeur d'information », c'est-à-dire que le comportement entrepreneurial peut être déduit des signaux informationnels détectés dans son environnement. La nature de l'entrepreneuriat apparaît alors comme une fonction de traitement de l'information, où il existe une asymétrie de l'information entre l'entrepreneur et son environnement. Cette asymétrie traduit le caractère incertain et relativement risqué de l'entrepreneuriat, même si ce risque est limité (Palich et Bagby, 1995). Dans cette représentation de l'entrepreneuriat, l'entrepreneur doit accumuler les informations nécessaires à son activité tout en considérant sa capacité comme limitée. La réussite de l'entrepreneur se comprend essentiellement à travers sa capacité à absorber et à

transformer ces informations en sens et en action¹⁹. Par exemple, l'idée de guichet unique pour trouver les opportunités et les ressources s'inscrit dans cette représentation de l'entrepreneuriat comme processeur d'information. Á la base, l'idée est intéressante. Mais, finalement, l'information que doit « ingurgiter » l'entrepreneur ne semble pas différente de celle d'avant la mise en place d'un guichet unique. Au niveau de la formation, on retrouve aussi cette approche, notamment autour de l'utilisation de méthodes pédagogiques de reproduction (Béchar, 1999) amenant un « saucissonnage » de l'information²⁰ (Saporta et Verstraete, 2000) nécessaire à l'entrepreneur. Il renvoie au postulat de l'entrepreneuriat vu comme un processeur d'information. En résumé, du point de vue cognitif, l'entrepreneur est envisagé comme un acteur rationnel limité à la différence des économistes classiques (Goglio, 2005). Ainsi, les connaissances qu'il développe proviennent d'un simple stock résultant de l'accumulation ou la décumulation de flux d'information (Cohendet et Llerena, 1999).

Ce postulat, qui a guidé un grand nombre de réflexions et d'actions, a permis de prendre conscience du besoin d'information dont l'entrepreneur avait besoin pour orienter son action. Mais actuellement, il pose certains problèmes, notamment au niveau de la surabondance de l'information et de son traitement. Cette surabondance ne permet pas toujours de créer du sens au niveau des entrepreneurs, car certaines informations peuvent représenter un obstacle à l'intention entrepreneuriale²¹. Enfin, bien souvent, l'entrepreneur ne dispose pas ou peu d'outils lui permettant de traiter une telle quantité d'informations (Schmitt, Julien et Lachance, 2002).

Face à ces postulats dominants, certains travaux proposent d'autres perspectives par rapport à cette vision libérale de l'entrepreneuriat qui apportent une vision renouvelée de

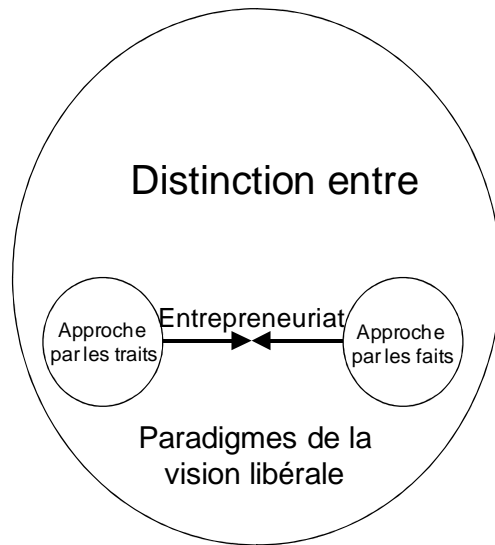
¹⁹ On parlera aussi de plasticité cognitive (Lemaire, 2005).

²⁰ Entre le marketing, la comptabilité, le contrôle de gestion, les ressources humaines ou encore les aspects juridiques.

²¹ Par exemple, l'information administrative est souvent envisagée, à tort ou à raison, comme un frein l'entrepreneuriat. A y regarder de près, c'est plus souvent la communication de cette information qui pose problème plus que l'information elle-même (Bayad et Schmitt, 2007).

l'entrepreneuriat. L'entrepreneur n'apparaît ainsi plus comme une personne isolée. Bien au contraire, il s'inscrit dans un processus collectif et social qu'il faut prendre en considération.

Figure 9. Les différentes approches de l'entrepreneuriat dans le paradigme de la vision libérale



CONCLUSION

Dans ce premier chapitre, nous avons mis en évidence les grandes lignes de la recherche en entrepreneuriat et leurs limites. Ainsi, nous avons montré que les fondements de la recherche actuelle dans le domaine reposent essentiellement sur la pensée libérale issue des premiers travaux de recherche développés par les économistes classiques. Même si la recherche en entrepreneuriat a beaucoup évolué, comme nous avons pu l'aborder dans la deuxième partie de ce chapitre, elle n'en demeure pas moins très ancrée dans cette perspective libérale. Il convient toutefois de relativiser. Certes, l'économie est aux origines de la recherche en entrepreneuriat, elle ne fait pas pour autant de l'entrepreneur un thème central de réflexion. Au contraire, l'entrepreneuriat a été et est encore marginal dans l'économie. Il a fallu attendre les années soixante pour voir émerger de nouveaux courants de recherche pouvant être qualifiés de behavioristes. Deux d'entre eux émergent plus particulièrement : ceux axés sur les traits de l'entrepreneur se sont principalement focalisés sur la partie interne de l'entrepreneuriat : l'entrepreneur lui-même. Le courant de recherche behavioriste a eu le mérite d'ouvrir la boîte noire de l'entrepreneuriat ; ceux axés sur la contingence environnementale. Il s'agissait surtout de sortir l'entrepreneuriat d'une pensée universaliste dans lequel il s'était inscrit à travers les travaux des économistes classiques et des behavioristes centrés sur les traits de l'entrepreneur. Toutefois, ces approches contingentes sont aussi porteuses de limites de par la nature même de l'approche retenue qui renvoie essentiellement à la relation de dépendance de l'entrepreneur vis-à-vis de son environnement. De plus, le risque semble grand de voir des chercheurs s'inscrire dans une écologie des populations faisant référence aux lois de la sélection naturelle héritées des théories de

Darwin²². L'idée derrière la sélection naturelle est une tentative pour comprendre l'entrepreneuriat, plus spécialement ses propriétés comme le résultat d'une organisation mécanique combinant le hasard des variations aléatoires et la nécessité de la sélection naturelle²³.

Au-delà de ces différentes limites inhérentes à l'angle de recherche retenue (économie, les traits de l'entrepreneur ou encore les actions des entrepreneurs), il est possible de montrer que dans leur ensemble, les recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat sont largement convergentes au niveau du paradigme de référence, la pensée libérale, et les postulats mobilisés. En définitif, la recherche en entrepreneuriat s'inscrit dans le même cadre paradigmatique de référence.

Si les schémas des approches internaliste et externaliste de l'entrepreneuriat sont critiquables sur le plan théorique et limités pour comprendre des phénomènes empiriques, il faut chercher d'autres voies de compréhension du phénomène entrepreneurial afin de proposer des éléments d'action plus appropriés à la réalité perçue par les entrepreneurs. Ces dernières années plusieurs orientations ont vu le jour (Fayolle et Verstraete, 2004 ; Paturel, 2007 ; Filion, 1999 ; Julien et *al.*, 2005). Elles font l'objet du deuxième chapitre.

²² On peut parler dans ce cas de darwinisme entrepreneurial.

²³ Pour une présentation de Darwin et du Darwinisme, voir notamment P. Tort (PUF, 1997) ou encore le numéro spécial de Sciences et Avenir, "Le monde selon Darwin", H.-S., n°134 avril-mai 2003.

Chapitre 2.

***LE DEVELOPPEMENT DE
NOUVEAUX PARADIGMES DANS
LA RECHERCHE EN
ENTREPRENEURIAT***

"Who is an entrepreneur? Is the wrong question"

(Gartner, 1989)

INTRODUCTION

L'engouement ces dernières années pour l'entrepreneuriat au niveau de la recherche se traduit par la multiplication des paradigmes permettant d'aborder l'entrepreneuriat (Filion, 1997 ; Fayolle et Verstraete, 2004 ; Paturel, 2005 ; Jaziri, 2009). Longtemps, comme nous l'avons envisagé dans le premier chapitre de notre thèse, la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat s'est rangée derrière un paradigme dominant : la vision libérale. Aujourd'hui, plusieurs paradigmes permettent de l'envisager sous différents angles. Dans ce chapitre, nous souhaitons faire un inventaire des principaux paradigmes rencontrés dans le domaine de l'entrepreneuriat. Nous avons donc utilisé les deux principales revues francophones dans le domaine de l'entrepreneuriat sur les dix dernières années : la « Revue Internationale PME » et la « Revue de l'Entrepreneuriat »²⁴. Dans une première partie, nous nous appuyons sur des auteurs comme Fayolle et Verstraete (2004) qui proposent une lecture autour des quatre paradigmes de l'opportunité d'affaire, de la création d'organisation, de la création de valeur et de l'innovation. Paradigmes auxquels il convient d'en rajouter d'autres qui émergent actuellement dans la littérature en entrepreneuriat (Paturel, 2005). Dans une deuxième partie, nous nous intéressons tout particulièrement au paradigme de l'entrepreneuriat comme activité à projet, notamment autour des travaux de Schmitt (2006), et comme processeur d'information et de connaissances (Julien, 2005). Enfin, la troisième partie de ce chapitre s'intéresse aux travaux proposant une synthèse à partir des différents paradigmes de l'entrepreneuriat recensés (Paturel, 2006 b ; Jaziri, 2009).

²⁴ Pour cette revue, la publication a commencé en 2001.

1. Pour le dépassement du paradigme dominant dans le domaine de l'entrepreneuriat : la synthèse de Verstraete et Fayolle (2005)

La remise en cause du paradigme dominant de la vision libérale de l'entrepreneuriat a permis l'émergence de nouveaux paradigmes. Dans cette partie, nous nous attachons à présenter les quatre principaux mis en évidence dans la littérature en entrepreneuriat dans les travaux de synthèse de Verstraete et Fayolle (2005). Ce sont les paradigmes de l'opportunité d'affaire, de la création d'organisation, de la création de valeur et de l'innovation.

1.1. Le paradigme de l'opportunité d'affaires ou de l'occasion d'affaires

Avant de développer plus en avant cette notion, il faut souligner que la notion d'opportunité d'affaires provient de l'anglicisme *business opportunity* (*Dictionnaire de la création d'entreprises par essaimage*). En français, l'idée d'opportunité renvoie au caractère convenable d'une situation. Il serait donc plutôt préférable d'utiliser l'expression d'« occasion d'affaires » qui, elle, renvoie à l'idée originelle : les circonstances d'affaires.

La notion d'opportunité est une notion très présente dans la recherche en entrepreneuriat, notamment depuis les années 90 (Bygrave et Hofer, 1991). Cela dit, il faut reconnaître à Schumpeter, comme le rappelle Chelly (2003), l'initiative de définir l'opportunité comme « *des nouvelles combinaisons qui se manifestent dans l'introduction d'un nouveau produit, d'une nouvelle méthode de production, de l'exploitation d'un nouveau marché, de la conquête d'une nouvelle source d'approvisionnement et, finalement d'une nouvelle forme d'organisation industrielle* » (Schumpeter, 1974). Trois orientations se dégagent de ses travaux : la défaillance du marché, la projection dans le futur et enfin l'aspect cognitif.

Des travaux de Schumpeter, des réflexions se sont développées autour des mécanismes du marché. Par exemple, les travaux de Kirzner (1973 et 1979) amènent à définir l'opportunité comme une anomalie du marché. L'opportunité intervient comme une solution par rapport à cette anomalie en proposant une meilleure adéquation des ressources. Dans cette perspective, les opportunités sont contingentes aux situations auxquelles elles répondent.

En ce qui concerne la projection dans le futur, les travaux dans les années '90 de Stevenson et Jarillo (1990) et de Long et McMullan (1984) insistent tout particulièrement sur l'aspect projectif de l'opportunité. Ils introduisent une notion importante dans le domaine de l'entrepreneuriat : le futur²⁵. Derrière ces travaux, il est possible d'évoquer ceux portant sur la notion de vision (Filion, 1991 ; Moreau, 2004). Il faut comprendre par ce mot « *l'image projetée dans le futur, de la place qu'on veut voir occupée éventuellement par ses produits sur le marché, ainsi que l'image du type d'organisation dont on a besoin pour y parvenir. En résumé, vision signifie une image de l'entreprise projetée dans le futur* » (Filion, 1991)²⁶.

Du point de vue cognitif, les recherches portent sur les modalités permettant à l'entrepreneur de capter l'information et de la transformer (Gaglio et Taub, 1992 et Hills, 1995). Cela renvoie notamment aux travaux développés par Julien (2008) sur les signaux forts et faibles où deux conceptions de l'information peuvent être envisagées. L'information, et donc l'opportunité d'affaires, est envisagée soit comme une réalité objective, on parlera de réalité ontologique, soit comme un construit, on parlera alors de réalité téléologique (Cohendet et Llerena, 1999). Dans ce dernier cas, soulignons avec Verstraete et Fayolle (2005) que les « *opportunités ne se laissent pas saisir à la façon dont on peut cueillir un fruit mûr* ». Cette approche de l'opportunité d'affaires renvoie aux hypothèses fondatrices du constructivisme (Avenier, 2008). L'opportunité d'affaires correspond aux situations dans lequel l'entrepreneur

²⁵ Cette notion de futur sera reprise et développée dans le paradigme de l'entrepreneuriat comme activité à projet.

²⁶ Cette notion est à rapprocher de la notion de vision en stratégie (Avenier, 1996 ; Varrault, 1999).

se trouve (Sarasvathy, 2008 ; Schmitt, 2009). Par contre, l'idée de concevoir l'opportunité d'affaires à partir d'information objective renvoie plus au paradigme des traits de l'entrepreneur. En effet, seules des personnes ayant certaines caractéristiques pourraient voir ces opportunités.

1.2. Le paradigme de la création d'une organisation

Dans les travaux de Gartner (1985) et ceux initiateurs de Schumpeter, la recherche en entrepreneuriat s'intéresse plus particulièrement à l'émergence organisationnelle et à sa dynamique. La recherche dans le domaine du management et des organisations s'est largement intéressée au fonctionnement des organisations (Drucker, 1996). Initialement envisagée dans un sens restrictif, la création d'une entreprise, aujourd'hui, est vue de façon plus large, autour de la notion de création d'une organisation. Comme le rappellent Verstraete et Fayolle (2005), on trouve dans cette conception élargie les origines pluridisciplinaires de l'entrepreneuriat. Ainsi, des réflexions portant sur la dynamique²⁷ et la structuration²⁸ des organisations ont pu venir éclairer les recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat.

Tout naturellement, la création d'organisation sous-entend qu'il n'en existait pas auparavant. L'image donnée peut-être est celle d'un désordre (situation avant l'organisation) qui s'organise pour devenir une organisation. Cette conception de la création de l'organisation trouve ses fondements notamment dans les approches dialogiques développées par Morin (1977). Comme le montre Schmitt et Bayad (2000) « *les systèmes ouverts, en interaction avec leur environnement, font que la recherche d'ordre et d'organisation modifie le système existant, alors que l'évolution vers le désordre ne requiert aucun effort particulier : l'ordre reste plus improbable que le désordre. Ce principe se nomme néguentropie et correspond aux*

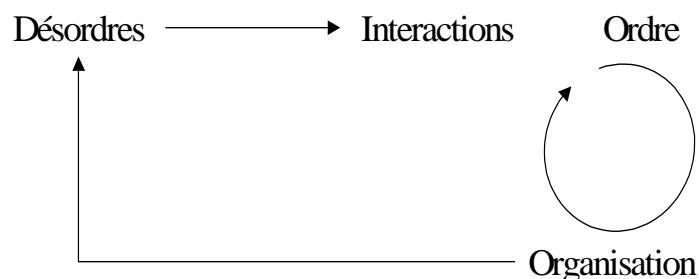
²⁷ Comme les théories évolutionnistes.

²⁸ Comme les travaux portant sur la structuration sociale de Giddens (1987).

processus d'organisation. Ainsi, le processus de création d'une organisation peut être considéré comme un processus néguentropique. Ce compromis entre ordre et désordre²⁹ maintient l'organisation dans un équilibre dynamique et s'inscrit dans une approche qualifiée de conjonctive ». Les entreprises sont envisagées comme des structures dissipatives³⁰ si l'organisation est constituée d'ordre émanant du désordre. L'organisation apparaît alors comme une dialogique entre l'ordre et le désordre.

Figure 10. La relation entre désordre, ordre et organisation

Source : Morin (1990)



En tout cas, comme le rappelle justement Filion (1999), la présence de l'entrepreneur, en tant qu'acteur finalisé et finalisant présent intentionnellement dans l'acte d'entreprendre, différencie l'entrepreneuriat des autres organisations. Il y a symbiose entre l'entrepreneur et l'organisation qu'il fait émerger.

La nouvelle organisation apparaît comme l'émergence de la relation entre ordre et désordre qui peut être comprise de deux façons différentes : comme l'apparition de quelque chose qui était jusque-là invisible au sens de Gartner (1989), ou comme une construction de sens pour reprendre les travaux de Weick (1995). Alors que Verstraete et Fayolle (2005) les envisagent

²⁹ Ces notions ont déjà été effleurées par :

- Schumpeter J.A. en qualifiant l'innovation de destruction créatrice.
- Keynes J. M., lorsqu'il utilise le vocable "équilibre de sous-emploi".

De façon plus approfondie :

- J. de Rosnay (1975) parle d'équilibre dans le mouvement.
- G. Clergue (1997) parle de l'ordre loin de l'équilibre.

³⁰ Terme introduit par I. Prigogine pour indiquer qu'un système conserve son organisation au cours du temps et ceci malgré la tendance naturelle au désordre. Un cours d'eau garde son organisation pourtant l'eau n'est jamais la même.

sous la même optique, il apparaît nécessaire, d'un point de vue épistémologique, de différencier les travaux de Gartner (1989) et de Weick (1995). En effet, l'approche de Gartner (1989) renvoie à une approche ontologique de la réalité où il suffirait de découvrir l'organisation qui n'était jusque-là pas visible. La construction de sens renvoie plutôt à une approche téléologique de la réalité où cette dernière serait une réalité expérimentée (Le Moigne, 1977 et Avenier 2007) construite en fonction des personnes concernées.

Cette idée de dialogique est reprise aussi à travers différentes recherches francophones qui présentent l'organisation comme le moyen et le résultat du phénomène entrepreneurial (Verstraete 1999 et 2002). De fait, l'entrepreneuriat permet de sortir des logiques disjonctives qui ont largement constituées les recherches dans le domaine des organisations.

Pour terminer, précisons que pour certains auteurs, ce paradigme est fortement corrélé celui de l'opportunité d'affaires comme le précise Jaziri (2009). Pour Bygrave et Hofer (1991), « *Un entrepreneur est une personne qui perçoit une opportunité et qui crée une organisation pour la poursuivre* ».

1.3. Le paradigme de la création de valeur

Bien que la valeur soit une thématique qui fasse partie de la littérature économique avec les travaux fondateurs dans le domaine de Smith, Ricardo, Say ou encore Marx, le lien entre « création de valeur » et l'entrepreneuriat n'a fait l'objet d'un travail de recherche que très récemment. Ce sont avant tout les travaux de Gartner (1990) qui ont amené à s'intéresser au lien entre création de valeur et entrepreneuriat, même si, encore une fois, il est possible de faire un lien avec les travaux de Schumpeter (1935) sur le caractère novateur de la valeur créée. Un programme de recherche s'est donc développé en 1997, à l'initiative du Babson College et de la London Business School, et qui portait sur l'existence de lien entre

l'entrepreneuriat et la croissance économique des pays : le Global Entrepreneurship Monitor (ou GEM) dont le but ultime était de faire le lien entre entrepreneuriat et croissance économique.

Dans cette perspective, le GEM a fourni une représentation nationale et internationale de l'entrepreneuriat. La première étude date de 1999 et a réuni dix pays³¹. La dernière étude du GEM date de 2007 et a réuni quarante deux pays³².

Le projet GEM s'est attaché à répondre essentiellement à trois questions (Volery et Servais, 2000) :

1. *« Est-ce que le niveau d'activité entrepreneuriale varie entre les pays, et si tel est le cas, dans quelle proportion ? »*
2. *« Est-ce que le niveau d'activité entrepreneuriale affecte la croissance économique d'un pays ? »*
3. *« Quels sont les éléments qui déterminent l'orientation entrepreneuriale d'un pays ? »*

L'étude GEM a fourni un cadre de référence aux pays participants pour aborder la relation entre l'entrepreneuriat et la croissance économique.

Pour répondre à ces différentes questions, les données ont été collectées à partir de sources complémentaires :

- Une enquête téléphonique auprès de populations d'adultes ;
- Des entretiens avec des experts de l'entrepreneuriat au sein du pays concerné ;

³¹ Les pays du G7 (Allemagne, Canada, France, Italie, Japon, Royaume Uni et Etats-Unis) ainsi que le Danemark, la Finlande et Israël. L'année suivante onze nouveaux pays se sont joints au GEM : l'Argentine, l'Australie, la Belgique, la Corée du Sud, le Brésil, l'Espagne, l'Inde, l'Irlande, la Norvège, Singapour et la Suède.

³² Argentine, Autriche, Belgique, Brésil, Chili, Chine, Colombie, Croatie, Danemark, République Dominicaine, Finlande, France, Grèce, Hong-Kong, Hongrie, Islande, Inde, Irlande, Israël, Italie, Japon, Kazakhstan, Lettonie, Pays Bas, Norvège, Pérou, Portugal, Porto Rico, Roumanie, Russie, Serbie, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, Thaïlande, Turquie, Emirats Arabes Unis, Royaume-Uni, Uruguay, Etats-Unis, Venezuela.

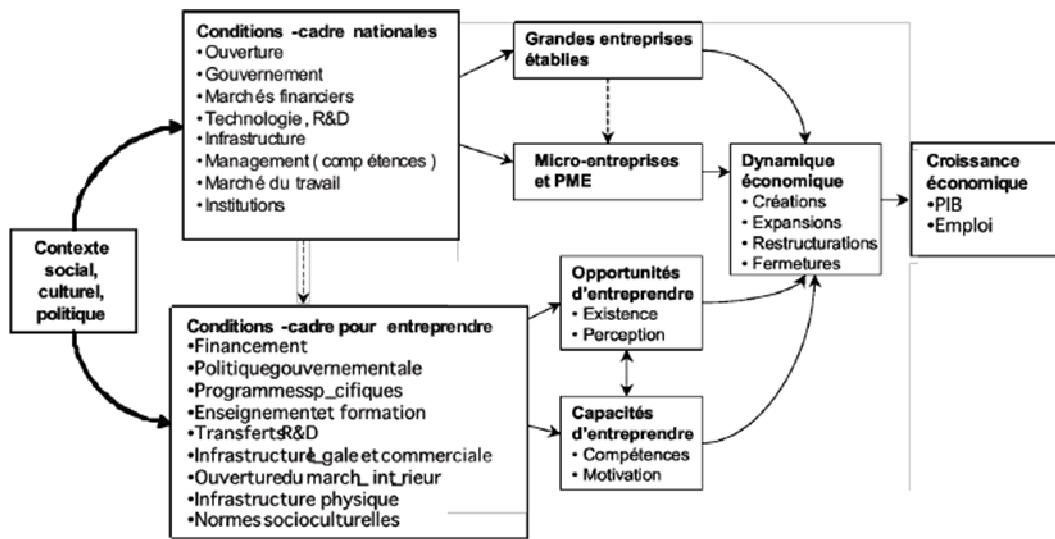
- Le recueil de données nationales standardisées produites par des organismes comme l'OCDE, la Banque Mondiale, le FMI ou encore le BIT.

Le projet GEM s'est appuyé sur les travaux de Schumpeter pour aborder la relation entre entrepreneuriat et croissance. Le modèle retenu est un modèle évolutionniste où l'entrepreneur joue un rôle central au niveau de la croissance économique. En effet, en innovant sur le marché, l'entrepreneur amène une dynamique obligeant les entrepreneurs à s'adapter voire à sortir du marché. On retrouve à travers ce modèle une illustration de l'oxymore mis en évidence par J. Schumpeter : l'innovation s'inscrit dans une logique de « destruction créatrice ». Les premiers résultats de l'étude GEM 1999 ont montré que les variations de l'entrepreneuriat coïncidaient pour environ un tiers avec les variations de la croissance économique entre les pays étudiés.

Le modèle GEM se compose de six variables principales (Volery et Servais, 2000) :

1. La croissance économique ;
2. La dynamique économique ;
3. Les opportunités et capacités entrepreneuriales ;
4. Les conditions-cadres pour entreprendre ;
5. Les conditions-cadres nationales ;
6. Le contexte social, culturel et politique.

Figure 11. Présentation du modèle GEM



Source : Adapté de Reynolds, Hay, Bygrave, Camp et Autio (2000)

En France, il faut attendre le travail doctoral de Bruyat (1993) pour voir apparaître ce thème dans la littérature francophone. L'apport de sa recherche est de considérer de façon dialogique, au sens de Morin (1990) la relation pouvant exister entre l'entrepreneur et la création de valeur. De plus, pour Bruyat (1994), cette relation est par nature dynamique. Ces travaux seront prolongés par ceux de Schmitt (1999 et 2004) qui approfondira la relation entre entrepreneuriat et création de valeur en présentant les différents modèles qui existent au sein des entreprises de petite taille. Il utilise notamment une typologie autour de trois modèles : le modèle de la réalisation, de la valorisation et de la conception. Ces trois modèles sont historiquement datés dans le temps. Selon Schmitt (2004), un nouveau modèle de la valeur émerge au niveau de l'entrepreneuriat ces dernières années basé sur une représentation plus systémique de l'organisation et qui permet de faire le lien, à partir de la capacité de conception des entrepreneurs, entre les capacités internes de celui-ci (ce que l'entrepreneur est capable de faire) et la compréhension des aspects externes (ce que les personnes attendent). Ce modèle de la valeur est nommé « valeur globale » et s'inscrit dans la logique d'effectuation développée au niveau de l'entrepreneuriat par Sarasvathy (2001).

Dan le cas de l'entrepreneuriat, la création de valeur renvoie à une valeur nouvelle qui renvoie, elle, à l'idée d'innovation. Elle serait le corollaire de la création de valeur. La valeur nouvelle serait ce qui permet de passer de l'invention à l'innovation.

1.4. Le paradigme de l'innovation

Pour certains auteurs, l'entrepreneuriat serait le maillon manquant entre l'idée et son management (Carland et *al.*, 1984 ; Martin, 1994). Il permettrait de distinguer l'entrepreneur du manager. Ce paradigme est tiré principalement des travaux de Schumpeter, comme évoqué précédemment. Celui-ci s'est intéressé à l'importance de l'entrepreneur dans le processus de destruction créatrice apportée par l'offre de nouveaux produits sur le marché. Bien que cette relation ne soit pas à remettre en cause en tant que telle, il convient toutefois de la préciser. En effet, un certain nombre d'interprétations ont été faites à partir de l'idée de départ de Schumpeter. Elles ont largement conditionné les actions en entrepreneuriat. Ces interprétations portent sur les termes de la relation, l'innovation et l'entrepreneuriat, et sur les aspects restrictifs de ces notions.

Depuis ces travaux, les auteurs s'accordent à dire que l'innovation est le moteur de la croissance économique (Julien, 2000 ; Mustar, 2001). Toutefois, la notion d'innovation est loin d'être figée. Au contraire, il s'agit à bien des égards d'une notion « fourre-tout ». Pour synthétiser les débats autour de cette notion, on peut avancer que l'innovation se définit autour d'un spectre allant d'une représentation restrictive à une représentation élargie. La représentation restrictive se limite à une définition de l'innovation essentiellement liée aux aspects technologiques. Actuellement, cette approche restrictive guide un grand nombre d'actions publiques dans le domaine de l'entrepreneuriat et de l'innovation. L'inconvénient d'une approche restrictive de l'innovation est de limiter les figures et les modèles

représentatifs de l'entrepreneuriat. Peu d'entrepreneurs peuvent véritablement s'identifier autour de ce type d'entrepreneuriat qualifié d' « aventure » par certains auteurs. Face aux tenants de cette approche, certains chercheurs (Nooteboom, 2000 ; Bogers et Lhuillery, 2006) s'intéressent plus largement à l'innovation autour de tout ou partie de la chaîne de valeur (Porter, 1982 et Schmitt, 2004). On parlera d'une représentation élargie de l'innovation. Cette conception reste toutefois minoritaire chez les chercheurs et les praticiens. Elle permet d'intégrer une dimension trop souvent oubliée dans l'approche restrictive de l'innovation : le destinataire de l'innovation. Dans ce cas de figure, l'innovation s'inscrit dans une problématique plus large de changement. L'innovation renvoie à la capacité des entrepreneurs « à proposer des idées nouvelles pour offrir ou produire de nouveaux biens ou services, ou, encore, pour réorganiser l'entreprise. L'innovation, c'est créer une entreprise différente de ce qu'on connaissait auparavant, c'est découvrir ou transformer un produit, c'est proposer une nouvelle façon de faire, de distribuer ou vendre » (Julien et Marchesnay, 1996).

2. L'émergence de nouveaux paradigmes

A côté des paradigmes mis en évidence par Verstraete et Fayolle (2005), il est possible de compléter cette revue de la littérature avec deux autres paradigmes orientés vers l'émergence de nouvelles réflexions dans la littérature dans le domaine de l'entrepreneuriat (Paturel, 2005). Ils correspondent aux activités à projet et à la représentation de l'entrepreneuriat sous la forme d'un processeur.

2.1. L'entrepreneuriat comme une activité à projet

S'il est possible, comme le propose Schmitt (2006) de considérer l'entrepreneuriat comme une activité à projet singulière, il convient toutefois de s'interroger sur la place du projet, plus particulièrement du futur dans la recherche en entrepreneuriat.

2.1.1. La place du projet dans la recherche en entrepreneuriat

Ces dernières années, certains travaux de recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat ont proposé de nouvelles façons d'aborder l'entrepreneuriat. Envisager l'entrepreneuriat comme une activité à projet va dans ce sens. Même si, comme le souligne Paturel (2007), l'entrepreneuriat est indissociable de l'idée de projet, il n'en demeure pas moins que la notion de projet n'a fait que rarement l'objet d'une recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. Dans la plupart des recherches, le projet a été envisagé comme un résultat sur lequel tout le monde s'accorde et sur lequel personne n'intervient³³. Derrière ce constat, cela sous-entend que le domaine de l'entrepreneuriat a rarement été envisagé comme une

³³ Cela se traduit par exemple au niveau des structures d'accompagnement par le fait que les entrepreneurs doivent venir avec un projet, idem pour la formation.

activité projective à part entière, négligeant fortement la capacité humaine à concevoir une organisation et à imaginer un avenir. Le projet de conception est réduit au cercle étroit des experts, recentrant les problématiques de gestion autour du fonctionnement des organisations (Schmitt, 2006).

Il ressort donc de ces différents éléments la nécessité de développer une recherche orientée vers le projet entrepreneurial permettant ainsi de prendre en compte l'opportunité dans son contexte comme élément structurant de l'organisation à venir. Ainsi, il convient de s'intéresser non plus uniquement à ce qu'est l'entrepreneur et à ce qu'il fait, mais aussi à la façon dont l'entrepreneur structure son projet entrepreneurial, c'est-à-dire à la façon dont il organise sa pensée pour définir un système d'actions entrepreneurial (Filion, 1999).

Certains travaux, qui n'ont pas forcément pour objet l'entrepreneuriat, ont mis en évidence l'importance d'une approche dialectique pour aborder des situations qui se caractérisent par leur ambivalence. Les approches cognitivistes vont dans ce sens. Comme le souligne Lorino (2005), il s'agit essentiellement de recourir à des objets artificiels afin de permettre le dépassement de la dualité entre l'interne et l'externe. Ainsi, si l'on retient une approche cognitive de l'entrepreneuriat, on peut considérer le projet entrepreneurial comme un instrument artificiel. En reprenant à notre compte les propos de Simon (1991), le projet entrepreneurial peut être considéré comme un point de rencontre entre un environnement « interne », la substance et l'organisation de l'artefact lui-même, et un environnement « externe », l'environnement dans lequel il est mis en œuvre. De plus, ces environnements étant dynamiques, il est possible d'envisager le projet comme un artefact évolutif.

Le projet renseigne donc sur : « *comment atteindre des buts en adaptant les premiers (l'interne) aux seconds (l'externe)* » (Simon, 1991). Si l'on retient cette place pour la notion de projet, cela sous-entend que le domaine d'étude évolue de l'observation de caractéristiques

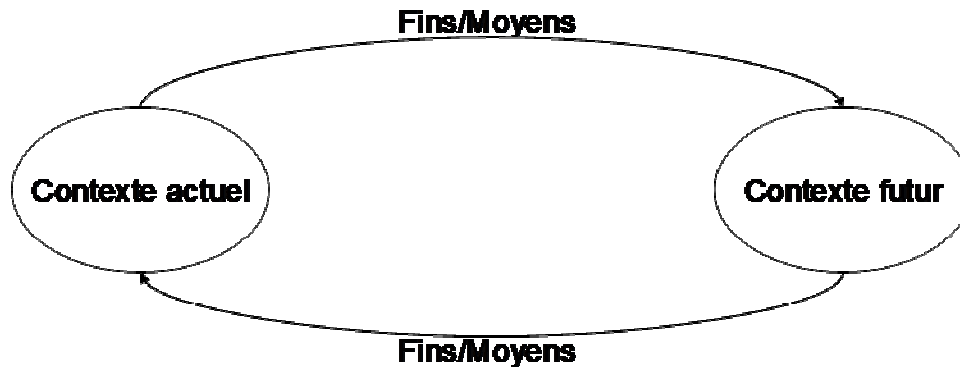
(« Qui est l'entrepreneur ? ») et des décisions (« Que fait l'entrepreneur ? ») vers des mécanismes par lesquels cette adaptation des moyens aux environnements se réalise. Ainsi, la question fédératrice de ce type de recherche se formule de la façon suivante : « Comment l'entrepreneur envisage-t-il son projet entrepreneurial ? ». Ainsi, on passe d'une question générique autour du « Quoi ? » à une question autour du « Comment ? ».

2.1.2. Le futur comme lien entre projet et vision entrepreneuriale

Le projet peut être envisagé comme « *une figure de l'anticipation, qui peut, certes permettre de scénariser l'avenir, mais aussi d'instruire les rationalisations de l'action* » (Bréchet, Desreumaux, Lebas, 2005). Dans la notion de projet, on trouve la littérature portant sur la vision entrepreneuriale. Elle peut signifier (Schmitt, Gallais, Fabbri, 2007) : « *une cible à atteindre, l'endroit où on veut aller, ou encore la capacité de voir loin. Ce positionnement temporel a permis à certains auteurs de différencier les notions de vision et de représentation. Cette dernière notion renvoie plutôt à une situation actuelle. Très clairement, dans la littérature centrée sur l'idée de vision, apparaît une dichotomie entre futur et présent* ». Nous sommes cette fois en présence d'une hypothèse implicite de séparation, mais entre le futur et le présent. Dans les projets, « *ce n'est pas [...] le passé, mais le futur, qui détermine le présent* » (Watzlawick, 1988).

En reprenant les propos d'Avenier (1996), nous concluons que la vision est « *orientée vers des fins (potentiellement évolutives) établies dans une dialectique permanente fins-moyens, ces fins et ces moyens étant rapportés aux contextes (évolutifs) dans lesquels les fins s'appliqueront et les moyens seront mis en œuvre* ». Cette dialectique fins/moyens se retrouve au centre du paradigme basé sur le projet entrepreneurial.

Figure 12. La dialectique fins/moyens



2.2. L'entrepreneuriat, du processeur d'information au processeur de connaissances

Les conceptions économiques d'inspiration libérales de l'entrepreneuriat reposent essentiellement sur un paradigme selon lequel l'entrepreneuriat est conçu comme un « processeur d'information ». Le comportement entrepreneurial peut être déduit des signaux informationnels détectés dans son environnement. La nature de l'entrepreneuriat apparaît alors comme une fonction de traitement de l'information, où il existe une asymétrie de l'information entre l'entrepreneur et son environnement qui traduit le caractère incertain et relativement risqué de l'entrepreneuriat, même si ce risque est limité (Palich et Bagby, 1995). Cette conception de l'information et de son traitement auprès des entrepreneurs se retrouvent dans différents paradigmes exposés, notamment celui de l'opportunité d'affaires.

Pour les économistes, l'entrepreneuriat est une fonction (Filion, 1999). Ils envisagent l'entrepreneuriat de façon déterministe. Selon les types d'information, l'entrepreneur doit savoir prendre une décision rationnelle³⁴ permettant d'optimiser son activité. La réussite de l'entrepreneur se fait comprendre essentiellement en fonction de sa capacité à absorber et à

³⁴ Sur ce point, voir dans ce chapitre "L'entrepreneur individualiste rationnel"

transformer ces informations en action³⁵. Dans cette perspective, l'idée de guichet unique pour trouver les informations à un seul endroit s'inscrit dans cette représentation de l'entrepreneuriat comme processeur d'information. À la base, l'idée est intéressante. Mais, finalement, l'information que doit traiter l'entrepreneur ne semble pas différente de celle qu'il devait assimiler avant la mise en place d'un guichet unique, si ce n'est qu'elle est centralisée en un seul endroit. En matière de formation, on retrouve aussi cette approche, notamment autour de l'utilisation de méthodes pédagogiques de reproduction (Béchar, 1999) amenant un « saucissonnage » de l'information³⁶ (Saporta et Verstraete, 2000). En résumé, les connaissances que doit acquérir l'entrepreneur proviennent d'un « *simple stock résultant de l'accumulation ou de la décumulation de flux d'information* » (Cohendet et Llerena, 1999).

Ce postulat a guidé un grand nombre de réflexions et d'actions. Il a permis de prendre conscience de l'information dont l'entrepreneur a besoin pour orienter son action. Mais, actuellement, il pose certains problèmes, tels la surabondance de l'information et son traitement. En effet, face à cela, l'entrepreneur ne dispose pas ou peu d'outils lui permettant de traiter ces données (Schmitt, Julien et Lachance, 2002).

La principale critique qui peut être émise par rapport à l'approche économique de l'entrepreneuriat, comme le souligne Filion (1997), est la façon dont est menée l'intégration de l'entrepreneur dans le modèle économique libéral. Bien souvent, l'entrepreneur est réduit à une fonction économique d'optimisation. L'entrepreneuriat est envisagé de façon homogène sans tenir compte de ses différentes facettes et l'entrepreneur est envisagé strictement comme étant guidé par sa rationalité économique. Pour répondre à ces principales limites, l'approche managériale (à travers notamment l'approche behavioriste et l'approche contingente de

³⁵ On parlera aussi de plasticité cognitive (Lemaire, 2005).

³⁶ Entre le marketing, la comptabilité, le contrôle de gestion, les ressources humaines ou encore les aspects juridiques.

l'entrepreneuriat) et l'approche sociale (à travers les réseaux sociaux) sont venues compléter l'approche économique libérale de l'entrepreneuriat.

Des auteurs tentent de proposer un paradigme alternatif à travers le concept de processeur de connaissances (Nonaka et Takeuchi, 1997 ; Cohendet et Llerena, 1999 ou encore Julien et *al.*, 2003). Si l'on retient cette représentation de l'entrepreneuriat, il convient de s'interroger sur la place de la connaissance dans le phénomène entrepreneurial. Derrière cette interrogation se profile une représentation de l'organisation basée sur la théorie des ressources stratégiques d'une part (Barney, 1986) et la théorie du capital humain d'autre part (Becker, 1976, Schultz, 1961). De fait, la problématique de la capitalisation des connaissances de l'entreprise devient primordiale (Prahalad et Hamel, 1995 ; Nonaka et Takeuchi, 1997, Drucker, 1993).

3. Le développement d'une synthèse des approches paradigmatiques de la recherche en entrepreneuriat

Face aux paradigmes fondateurs de la recherche en entrepreneuriat et ceux qui se sont développés ces dernières années dans la recherche en entrepreneuriat, il convient de proposer une organisation entre eux. Certains auteurs comme Jaziri (2009) ou encore Verstraete et Fayolle (2005) en proposent une synthèse. Après l'avoir présentée, nous en montrerons les apports et les limites.

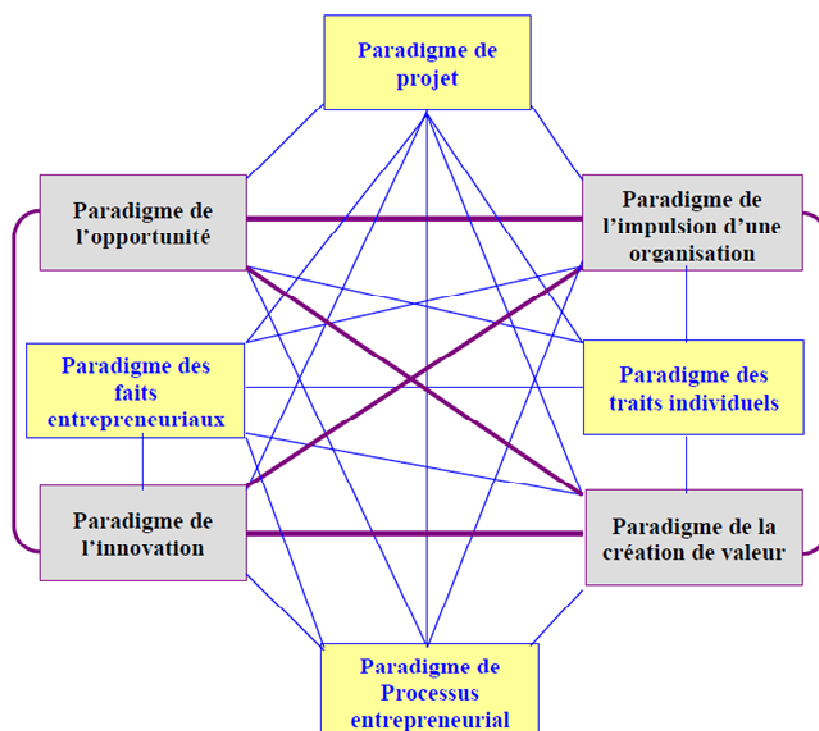
3.1. Vers une synthèse de différents paradigmes de l'entrepreneuriat

L'analyse de la littérature abordant la notion de paradigme dans le domaine de l'entrepreneuriat (Filion, 1997, Paturel, 2005 et Jaziri, 2009) insiste, comme nous venons de le voir, sur le développement, ces dernières années, d'une multitude de paradigmes. On passe ainsi d'un développement autour de deux paradigmes dominants (l'approche par les traits et l'approche par les faits), à un champ de recherche multiparadigmatique. Cette multiplication des paradigmes souligne le dynamisme de la recherche en entrepreneuriat. Pourtant, le risque est grand de :

- Rendre inintelligible la recherche en entrepreneuriat, notamment à des chercheurs extérieurs à ce domaine ;
- Ne pas avoir de paradigme dominant qui permette de structurer la recherche en entrepreneuriat.

Des chercheurs anglo-saxons comme Low (2001) ou francophones comme Verstraete et Fayolle (2005), placent la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat au stade de l'adolescence, ce qui peut expliquer partiellement la multiplicité des paradigmes existants. Des tentatives de synthèse existent. La plupart des auteurs plaident pour l'existence de relation entre différents paradigmes. Ainsi, Bygrave et Hofer (1991) et Gartner (1990), dans leur définition de l'entrepreneuriat, combinent différents paradigmes. Ce dernier montre par exemple les liens pouvant exister entre la création d'organisation, l'innovation et la création de valeur. Certains auteurs vont encore plus loin (Paturel, 2006 et Jaziri, 2009). Ils proposent une articulation entre l'ensemble des différents paradigmes mise en perspective dans leurs travaux.

Figure 13 . Exemple de représentation de liens entre différents paradigmes de l'entrepreneuriat (Jaziri, 2009)

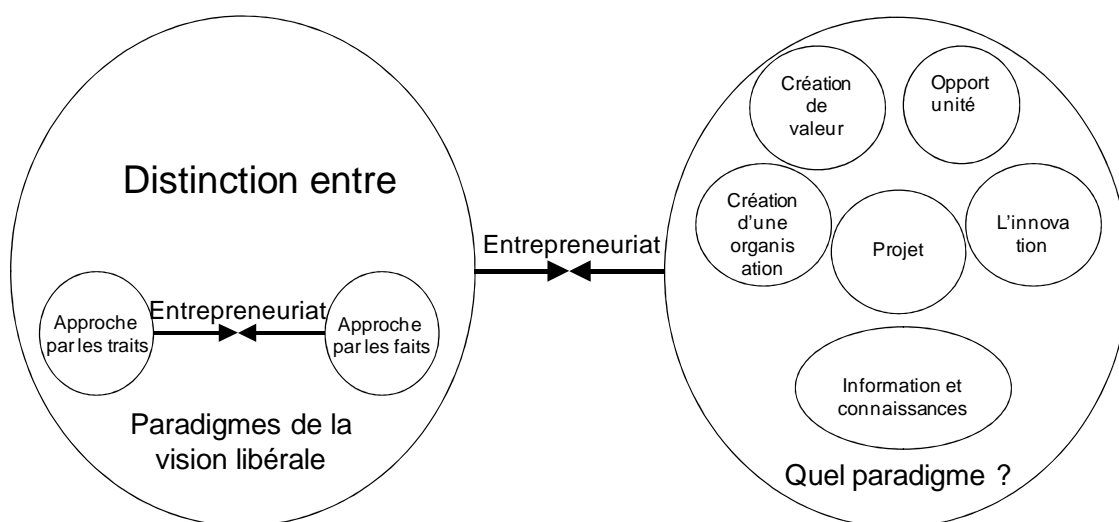


A ce stade de la réflexion, une question se pose : peut-on donner le même statut à l'ensemble des thématiques de recherche traitées dans le domaine de l'entrepreneuriat ? Si une grande majorité de chercheurs s'accordent autour des différentes facettes du paradigme dominant présenté dans le premier chapitre de cette thèse. Il ne semble pas que ce soit le cas pour les autres paradigmes. C'est pourquoi Verstraete et Fayolle (2005) préfèrent parler de pré-paradigme.

Ce foisonnement de paradigmes renvoie finalement aux différentes représentations du phénomène de l'entrepreneuriat. Chaque paradigme n'est qu'une expression d'une certaine réalité à un moment donné. L'intérêt des différents paradigmes est d'éclairer un aspect de l'entrepreneuriat sous des jours nouveaux.

Si, ces paradigmes ne sont que des pré-paradigmes, quel est le paradigme qui supporte le tout ?

Figure 14. Proposition d'une organisation des paradigmes en entrepreneuriat



3.2. Les apports et les limites des travaux de recherche portant sur la synthèse des différents paradigmes

Les réflexions menées par les différents auteurs ont pour objectif de proposer des voies de réflexion autres que les approches traditionnelles. Elles sont souvent dues à une analyse critique par rapport aux modèles dominants du moment. La juxtaposition des paradigmes permet d'envisager le phénomène entrepreneurial non plus comme une somme d'éléments, mais comme un tout insécable reflétant la complexité du phénomène (Cunningham et Lischeron, 1991). Selon ces auteurs, chaque paradigme apporte un éclairage unique et singulier sur les différentes facettes de l'entrepreneuriat. Cela renvoie à différents discours sur les systèmes où la notion de synergie est mise en avant³⁷. En conséquence, le modèle de l'entrepreneuriat sous-jacent est le modèle du système. L'entrepreneuriat ne doit plus être envisagé comme un système dit naturel dans l'approche libérale, mais comme un artefact, c'est-à-dire un système artificiel créé par l'homme (Avenier et Schmitt, 2008). Cette idée de système permet de considérer l'entrepreneuriat comme étant :

- Composé d'éléments en interactions,
- En interaction avec son propre environnement.

En plus de cet apport, la multiplication des paradigmes favorise aussi le dépassement des frontières traditionnelles de l'entreprise. Elle permet de sortir de l'hypothèse implicite de séparation entre l'interne et l'externe (Avenier, 1993). La dualité dans laquelle elle s'était installée, entre d'un côté l'approche interne de l'entrepreneuriat qui renvoyait à l'approche par les traits et l'approche externe, renvoyait, elle, vers l'approche par les faits. Comme le rappelle justement Forsé (1989), cette hypothèse n'est que « *pur sophisme car l'exogène d'un système étroit est forcément l'endogène d'un système plus large* ».

³⁷ L'entreprise est plus (ou moins) que la somme de ses composants. Ce principe de synergie peut s'illustrer de la façon suivante : $1+1=3$ (Ansoff, 1973).

Ces différentes contributions paradigmatiques permettent de dépasser les approches traditionnelles de l'entrepreneuriat. Mais elles restent limitées sur un certain nombre de points par rapport à la complexité de la réalité vécue par les entrepreneurs. Ces incidences se caractérisent de la façon suivante :

- Les différents paradigmes se bornent à présenter essentiellement l'entrepreneuriat comme un résultat. Une approche moderne de l'entrepreneuriat ne peut plus se limiter uniquement à l'aspect résultat, mais doit aussi tenir compte du processus. Cela induit d'intégrer la liberté de choix et les décisions prises par les entrepreneurs ;
- L'entrepreneuriat est souvent envisagé de façon statique. Cela revient à dire que le phénomène entrepreneurial est stable dans le temps quelques soient les orientations paradigmatiques. Le risque est d'inscrire l'entrepreneuriat dans un processus de réification.

CONCLUSION

Dans ce deuxième chapitre, nous avons cherché à montrer le dépassement du paradigme libéral et la variété des approches dans le domaine de la recherche en entrepreneuriat, ce qui a pour conséquence une lecture quelque peu cacophonique de la recherche en entrepreneuriat. Cela entraîne, en matière de recherche en entrepreneuriat, une difficulté pour les chercheurs de se positionner plus par rapport à un paradigme qu'à un autre. Comme nous pourrions le voir dans la seconde partie de la thèse, ce manque de lisibilité se répercute sur l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Ce chapitre a été construit en trois parties. La première partie s'est intéressée tout particulièrement aux travaux de Verstraete et Fayolle (2005). Dans leur travail, ils ont cherché à mettre en évidence quatre paradigmes dans la recherche en entrepreneuriat : le paradigme de la création de valeur, le paradigme de l'opportunité d'affaires, le paradigme de la création d'une organisation, et le paradigme de l'innovation. Clairement, ils éclairent une grande partie du prisme de la recherche en entrepreneuriat. Des zones d'ombre semblent toutefois persister. L'émergence de nouveaux paradigmes va permettre de les éclairer. Ils sont présentés dans la seconde partie du chapitre, notamment ceux qui ont vu le jour ces dernières années dans la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat : l'entrepreneuriat vu comme une activité à projet et l'entrepreneuriat vu comme un processeur d'information et de connaissance.

Le développement de ces différents paradigmes favorise le développement de la recherche en entrepreneuriat (Verstraete et Fayolle, 2005 ; Fillion, 1997). Toutefois, ce développement crée des incompréhensions et potentiellement des confusions, qui risquent, à terme, s'il n'y a pas un travail de lecture globale, de morceler encore plus le domaine de la recherche en

entrepreneuriat. Ce morcellement peut être nuisible pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. En effet, à quel paradigme se raccrocher ? C'est pourquoi certains chercheurs évoquent la nécessité de proposer une synthèse de la recherche en entrepreneuriat (Jaziri, 2009), objet de la troisième partie de ce chapitre. Nous avons abordé les apports et les limites des différentes synthèses proposées dans la littérature dans le domaine de la recherche en entrepreneuriat.

En voulant faire cohabiter les différents paradigmes, les chercheurs en entrepreneuriat insistent bien sur la complexité du phénomène entrepreneurial (Verstraete, 2000 ; Schmitt, 2000), mais rendent difficile l'utilisation de cette synthèse. De plus, l'émergence de nouveaux paradigmes comme celui de l'effectuation (Sarasvathy, 2008) qui porte sur les modes de prise de décision et de raisonnement, risque de rendre encore plus inintelligible la recherche en entrepreneuriat. Face à ces différents constats, nous avons plutôt cherché à contribuer à l'identification d'un méta-paradigme. Notre hypothèse est que la recherche en entrepreneuriat repose sur l'existence d'un paradigme de second niveau au sens d'Argyris et Schön (1978). Un métaparadigme qui permet, en quelque sorte, de concilier cette unité disciplinaire avec la diversité paradigmatique. Le troisième chapitre de la thèse a pour objectif d'aborder ce paradigme de second niveau autour d'un métaparadigme : le processus entrepreneurial.

Chapitre 3.

POUR LE DEVELOPPEMENT

D'UN PARADIGME BASE SUR LE

PROCESSUS ENTREPRENEURIAL

"Les métaparadigmes explicitent un " weltanshauung " (mythe, ensemble de croyances, constellation de questions, spéculation métaphysique réussie, modèle, carte, nouvelle manière de regarder une chose, principe organisateur qui gouverne la perception, définition d'une grande partie de la réalité)"

(Moreira, 2003)

INTRODUCTION

L'originalité de ce chapitre est de proposer une lecture unificatrice des recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat. Nous avons vu dans les deux chapitres précédents que les paradigmes proposés ne sont qu'une des faces du prisme de l'entrepreneuriat. En voulant sortir d'une vision simplifiée autour de la vision libérale de l'entrepreneuriat, la recherche dans le domaine s'est plus largement développée autour de pré-paradigmes que de paradigmes. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous formulons l'hypothèse qu'il est possible d'avoir un paradigme permettant de réunir les différents pré-paradigmes, et que le processus entrepreneurial peut servir de catalyseur. Nous aborderons trois points. Dans le premier, nous cherchons à identifier un « processus entrepreneurial ». Pour cela, nous expliquons l'intérêt de recourir à la notion de processus dans le domaine de l'entrepreneuriat, pour ensuite discuter la définition de la notion de processus. Recourir au processus entrepreneurial nécessite que l'on s'attarde sur cette notion. C'est l'objet du second point qui propose une grille d'analyse du processus entrepreneurial autour de la notion de situations entrepreneuriales. Peu de travaux cherchent à expliquer la notion de processus. Nous proposons de faire ce travail. Pour cela, il convient d'identifier la nature de ces processus par l'importance des situations entrepreneuriales. Nous proposons ainsi d'utiliser les situations entrepreneuriales comme cadre d'analyse des processus entrepreneuriaux. Enfin, le troisième et dernier point cherche à identifier le positionnement épistémologique adéquat pour aborder la notion de processus entrepreneurial. L'introduction d'un paradigme nécessite de s'interroger sur la dimension épistémologique de la réflexion proposée. Encore une fois, peu de travaux dans le domaine de l'entrepreneuriat s'intéressent à cette dimension pourtant essentielle dans la compréhension de la complexité de l'entrepreneuriat.

1. L'émergence d'un nouveau paradigme dominant : le processus entrepreneurial

Ces dernières années, la recherche en entrepreneuriat a fait émerger un concept fédérateur dans lequel il serait possible de retrouver les pré-paradigmes évoqués dans le chapitre précédent : l'opportunité d'affaires, la création d'une organisation, la création de valeur, l'innovation, l'activité à projet, le processeur d'information et de connaissance. Il s'agit du processus entrepreneurial. Cette notion de processus entrepreneurial est très peu présente dans la littérature en entrepreneuriat. Dans ce premier point, nous chercherons à montrer son intérêt et la nécessité de le développer. Nous présenterons notre approche et une définition de ce processus tout en évoquant ses limites par rapport au domaine de l'entrepreneuriat dans le deuxième point de ce chapitre.

1.1. Des questions pour délimiter les différents paradigmes de l'entrepreneuriat

« *What* », « *Who* », « *Why* » sont par exemple les questions qui ont guidé la majorité des travaux dans le domaine de l'entrepreneuriat. Derrière la question « *What* », on retrouve l'approche économiste à l'origine de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. Comme envisagé dans le premier chapitre, ces travaux montrent l'entrepreneur dans une perspective avant tout libérale, sous l'angle rationnel de l'*homo œconomicus* (Julien et Schmitt, 2008). La question du « *Who* » et du « *Why* » marquent un tournant paradigmatique dans la recherche en entrepreneuriat. A compter des années soixante-dix, un courant de recherche apparaît, fondé sur les sciences du comportement : le behaviorisme. Ces recherches ont engendré des approches basées sur les traits et sur les faits.

Ces différentes questions emblématiques ont marqué successivement les recherches dans ce domaine. A ce stade de la réflexion, il convient de proposer une question générique permettant d'identifier de nouvelles frontières paradigmatiques pour aborder le phénomène entrepreneurial et permettant d'intégrer les différents pré-paradigmes présentés dans le chapitre précédent. Les travaux initiés par les sciences de gestion dans les années '90 apportent une proposition intéressante pour la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. A travers la question « *How* », il s'agit de s'intéresser au processus entrepreneurial. Gartner (1985) est précurseur dans cette approche, suivi des anglo-saxons Bygrave et Hofer (1991), plus tardivement, des Français Bruyat (1993) et Fillion (1999). Actuellement, comme le souligne Patrel (2007), les travaux dans le domaine du processus entrepreneurial dans la communauté francophone sont importants et caractérisent l'importance du processus dans le phénomène entrepreneurial.

Figure 15. Vue organisée et synthétique des recherches en entrepreneuriat
Extrait de Fayolle (2002)³⁸

Question principale	What (approche fonctionnelle)	Who / Why (approches sur les individus)	How (approches sur les processus)
Echelle du temps	200 dernières années	Depuis le début des années 50	Depuis le début des années 90
Domaine scientifique principal	Economie	Psychologie, sociologie, psychologie cognitive, Anthropologie sociale	Sciences de gestion, Sciences de l'action, Théories des organisations

1.2. Définitions et limites de la notion de processus

Cette notion est de plus en plus utilisée dans le domaine de la recherche en entrepreneuriat, mais elle n'a pas de définition particulière. Prenons comme point de départ les définitions traditionnellement utilisées.

³⁸ Du champ de l'entrepreneuriat à l'étude du processus entrepreneurial : quelques idées et pistes de recherche

1. Ensemble d'activités corrélées ou interactives qui transforment des éléments d'entrée en éléments de sortie. (ISO 9000)
2. Ensemble d'activités reliées entre elles par des flux d'informations ou de matières significatifs et qui se combinent pour fournir un produit matériel ou immatériel important et bien défini. (Lorino, 1995 cité par Forest et *al.* 1997)
3. Un processus peut être considéré comme un système organisé d'activités qui utilise des ressources (personnel, équipement, matériels et machines, matière première et informations) pour transformer des éléments entrants (les intrants) en éléments de sortie (les extrants) dont le résultat final attendu est un produit. (Wikipédia³⁹, 2009)

Deux aspects essentiels ressortent de ces différentes définitions :

1. Parler de processus permet de sortir de l'analyse de la simple activité. Il s'agit de considérer un ensemble d'activités ou un système.
2. La particularité de ces activités est le lien qu'elles ont entre elles. Ce lien permet d'aborder la nature des relations entre les différentes activités.

Ces deux aspects renvoient plus particulièrement à l'approche systémique (Bériot, 1992 ; de Rosnay, 1977 ; Lugan, 1993 ; Mèlèse, 1972). Dans cette perspective, l'approche systémique peut être considérée comme une base théorique et méthodologique pour aborder les processus. Nous le verrons ultérieurement,

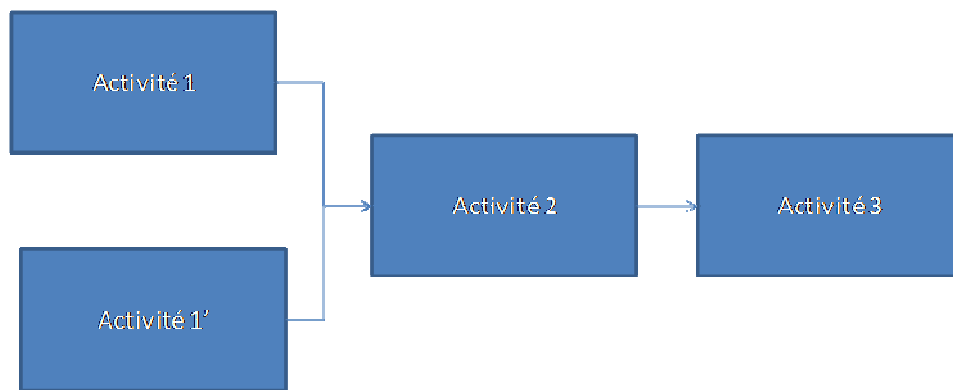
Bien qu'intéressantes, ces définitions n'en restent pas moins limitées. Généralement, la notion de processus renvoie à deux aspects restrictifs :

-la linéarité. Bien souvent, les activités sont représentées de façon séquentielle. Or, la linéarité d'un processus n'est qu'un cas particulier de la manière dont il est organisé. De ce point de

³⁹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Processus>

vue, les travaux portant sur la thématique de l'intention entrepreneuriale sont très révélateurs de cette linéarité. Certains auteurs parlent de « *processus de formation de l'intention entrepreneuriale* » (Tounès, 2003). Il suffit, pour cela, de voir les modèles proposés par Ajzen (1987 et 1991), Shapero (1975), Shapero et Sokol (1982) ou encore Boyd et Vozikis (1994).

Figure 16. Représentation traditionnelle d'un processus



-la staticité. Le processus est souvent envisagé comme une photographie à un moment donné (Majdouline, 2009). Cette photographie est par nature statique. Or, les activités et leurs relations évoluent (Le Moigne, 1990). De plus, il existe des rétroactions à prendre en considération entre les différentes activités.

La définition que nous retenons dans cette thèse renvoie aux travaux de Lorino et Tarondeau (1997) :

« C'est un ensemble d'activités organisées en réseau, de manière séquentielle ou parallèle, combinant et mettant en œuvre de multiples ressources, des capacités et des compétences, pour produire un résultat ou output ayant de la valeur pour un client externe ».

Dans cette définition, quatre dimensions peuvent être mises en évidence en reprenant les travaux de Forest et al., (1997) :

« 1./ Un processus présente une dimension temporelle.

2./ Un processus met en relation des activités différentes selon un ordre prédéfini ou non.

3./ Un processus assure une transformation d'état de produits et de ressources.

4./ Le processus suppose une coopération et présente ainsi une dimension coopérative entre les différentes parties prenantes par rapport à un projet entrepreneurial ».

1.3. Définition du processus entrepreneurial

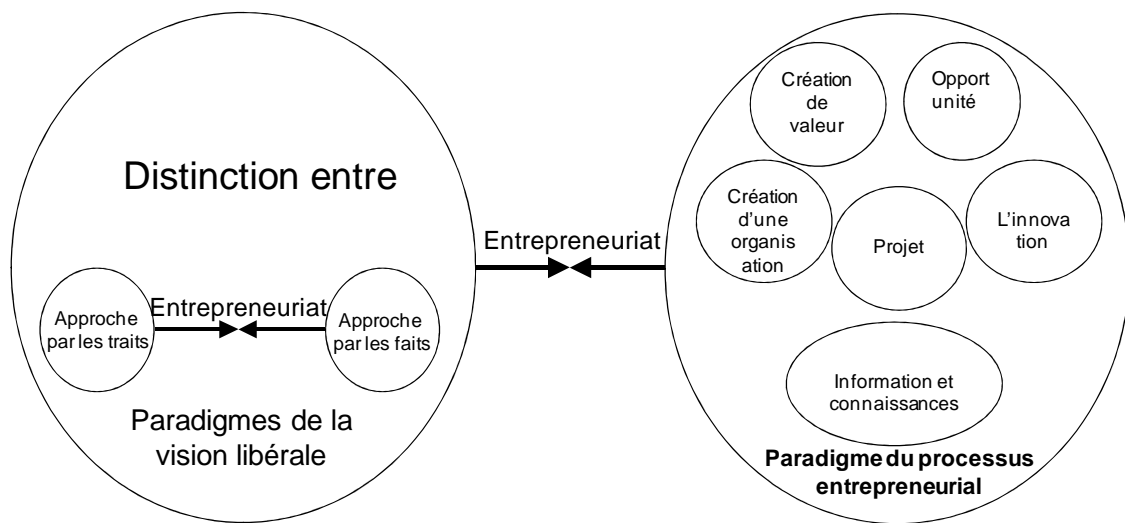
Comme le rappelle Fayolle (2002), le point de vue du processus entrepreneurial est récent au regard de l'histoire de la recherche en entrepreneuriat, mais de nombreux auteurs s'y inscrivent actuellement.

On trouve par exemple chez Gartner (1985) et Bygrave et Hofer (1991), une similitude dans les définitions proposées du processus entrepreneurial. Ce dernier est envisagé à travers la création et l'organisation de nouvelles activités. Quant à Johannisson (2003), il propose de définir l'entrepreneuriat comme « *un processus dans lequel des ressources, indépendantes à l'origine, sont réorganisées d'une nouvelle façon pour saisir une occasion d'affaires* ». Cette définition s'inscrit dans le courant de pensée initié par les travaux de Stevenson et Jarillo (1990) et Shane et Venkataram (2000) sur l'identification et le développement des opportunités d'affaires. Comme précédemment, la notion d'émergence est envisagée, mais l'angle est différent. Il porte, cette fois, sur l'émergence d'une nouvelle activité. Fayolle (2000) considère lui, de façon restrictive, que le processus se limite à l'émergence (d'organisation/d'une activité).

Avec les travaux de Filion (1999), le « Comment » prend différents aspects. Il s'interroge : « Comment pense l'entrepreneur qui organise son système d'activité ? ». Cette question se

retrouve dans les travaux de Cossette (2001) et Verstraete (1999) portant sur les cartes cognitives, mais aussi de Schmitt (2005) qui la pose ainsi : « *Comment le projet entrepreneurial aide-t-il l'entrepreneur à structurer son système d'activité ?* », et de St-Pierre (2008) : « *Comment évaluer le risque inhérent aux situations d'innovation* »... De façon générale, derrière chaque pré-paradigme, l'opportunité d'affaires, la création d'une organisation, la création de valeur, l'innovation, l'activité à projet, le processeur d'information et de connaissance, il est possible d'envisager un processus spécifique. Ainsi, le cadre de pensée peut être considéré comme le développement d'un nouveau paradigme dominant et donné par la notion de processus.

Figure 17 .Proposition d'un méta-paradigme : le processus entrepreneurial



Notre principal apport est de proposer un cadre d'analyse commun autour de la notion de processus afin d'harmoniser l'approche du phénomène entrepreneurial à travers les différents pré-paradigmes. Le recours au processus entrepreneurial permet aussi d'envisager l'entrepreneuriat sous l'angle de l'action. Très clairement, le processus entrepreneurial s'inscrit dans une perspective d'action entrepreneuriale (Guyot et Vandewattyne, 2008), voire dans une perspective pragmatique (Schmitt et Filion, 2009). Cette orientation vers les théories

de l'action n'est pas neutre du point de vue de la recherche. Il permet d'envisager le phénomène entrepreneurial sur les plans épistémologique et méthodologique. Différents auteurs, comme Hatchuel (2000 et 2005) ou Lorino (2005), invitent, au niveau des sciences de gestion, à une orientation basée sur une épistémologie de l'action. Ainsi, l'action n'est pas considérée comme un phénomène naturellement observable, mais comme une conception du monde issue des représentations de chacun. Dans cette logique, Hatchuel (2000) insiste sur le fait que cette conception du monde peut être entendue de deux manières :

1. Soit pour faire exister l'action. L'action est alors notre création,
2. Soit pour la reconnaître : l'action n'est pas créée par nous, mais elle existe parce que nous la percevons.

Il convient, comme nous pourrons l'envisager dans la suite de ce chapitre, de considérer le phénomène entrepreneurial dans une logique différente : celle des théories de l'action.

1.4. Les limites liées à la définition du processus entrepreneurial

Bien que l'approche par les processus puisse être féconde pour la recherche en entrepreneuriat, elle n'en demeure pas moins incomplète et limitée à différents niveaux.

La première et principale limite vient du fait que la recherche en entrepreneuriat n'est en général pas envisagée comme l'étude d'un construit social finalisé et situé (dans l'espace et dans le temps), même si certains aspects liés aux perceptions développés par les entrepreneurs par rapport à leur environnement commencent à être pris en considération (Julien, 2005 ; Fillion, 2008). « *Si la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat ne néglige pas l'entrepreneur, comme nous l'avons évoqué précédemment, elle ne prend pas explicitement en*

compte la personne humaine et sociale qu'est l'entrepreneur, c'est-à-dire le fait que les individus ne sont pas seulement des processeurs d'information intéressés seulement par eux-mêmes ; ils ont aussi des liens tangibles, des attaches, des affiliations à des communautés, ce sont des êtres émotionnels, et, oui, ils ont un corps » (Avenier et Gavard-Perret, 2008).

La recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat néglige certains aspects qui renvoient à des caractéristiques (la conscience, la réflexivité, la créativité, l'intentionnalité, le désir...). En outre, la vision de l'entrepreneur qui a largement dominé la recherche dans ce domaine est une vision libérale basée sur l'individualisme par rapport à une vision plus sociale (Julien, 2005).

Une seconde limite peut être avancée à partir des travaux d'Avenier et Schmitt (2008) : *« la recherche n'envisage pas l'entrepreneuriat de façon auto-finalisée et dynamique. En tant qu'étude d'un phénomène construit, la recherche en entrepreneuriat serait censée prendre en compte à la fois le, ou les buts, du phénomène entrepreneurial étudié, ainsi que le contexte dans lequel cette construction s'est effectuée. En résumé, ces recherches n'étudient pas l'entrepreneuriat comme une situation ou artefact social au sein duquel l'entrepreneur est capable d'auto-finalisation, d'adaptation et d'évolution »*.

La troisième limite repose sur l'hypothèse de séparabilité sur laquelle la recherche en entrepreneuriat s'est construite (Schmitt, 2006) – *« typique du paradigme des sciences naturelles classiques – entre l'entrepreneur (approches dites internalistes) et ses actions (approches dites externalistes) »*. Il semble préjudiciable de séparer les deux au risque de renvoyer aux approches par les traits et par les faits évoqués dans le chapitre premier. La relation qui ressort de cette relation dialogique permet en retour de faire émerger des recherches nouvelles liées à cette relation dialogique autour notamment des notions de processus, de dynamique, d'émergence...

2. De l'importance des représentations dans les processus entrepreneuriaux aux situations entrepreneuriales

Les limites évoquées précédemment dans le domaine de l'entrepreneuriat nous obligent à prolonger le débat sur le processus entrepreneurial et à le compléter par d'autres notions.

Comme évoqué précédemment, un glissement sémantique s'opère face à ces questions. Il ne s'agit donc plus de répondre seulement à des questions portant sur le « quoi ? » ou le « pour quoi ? », mais de s'interroger aussi sur le « comment » des choses et de leur devenir. Les réponses apportées à la question du « comment ? » se trouvent essentiellement dans le système de représentations des entrepreneurs, c'est-à-dire leurs convictions, leurs croyances, leurs habitudes... (Le Moigne, 1977 ; Avenier, 2007), et celui des collaborateurs et autres parties prenantes qui exercent une influence sur l'entrepreneur. Les représentations jouent donc un rôle important, voire essentiel, dans l'accès par le chercheur à l'expérience des entrepreneurs. L'entrepreneur, comme toute personne, « *exprime sa connaissance de son expérience du réel sous la forme de constructions symboliques appelées représentations* » (Avenier et Schmitt, 2008).

2.1. Vers une représentation anthropocentrée du phénomène entrepreneurial

Si le processus entrepreneurial joue le rôle de paradigme dominant au niveau de la recherche, quel rôle les différents pré-paradigmes évoqués précédemment peuvent-ils jouer? La réponse que nous souhaitons proposer dans ce travail de recherche amène à considérer les différents pré-paradigmes comme des processus finalisés à part entière représentant

différentes facettes de la complexité du phénomène de l'entrepreneuriat. La question se pose alors du lien entre les différents processus. Pour y répondre, il faut redonner toute son importance à la dynamique des interactions entre l'entrepreneur et les processus qui sont liés.

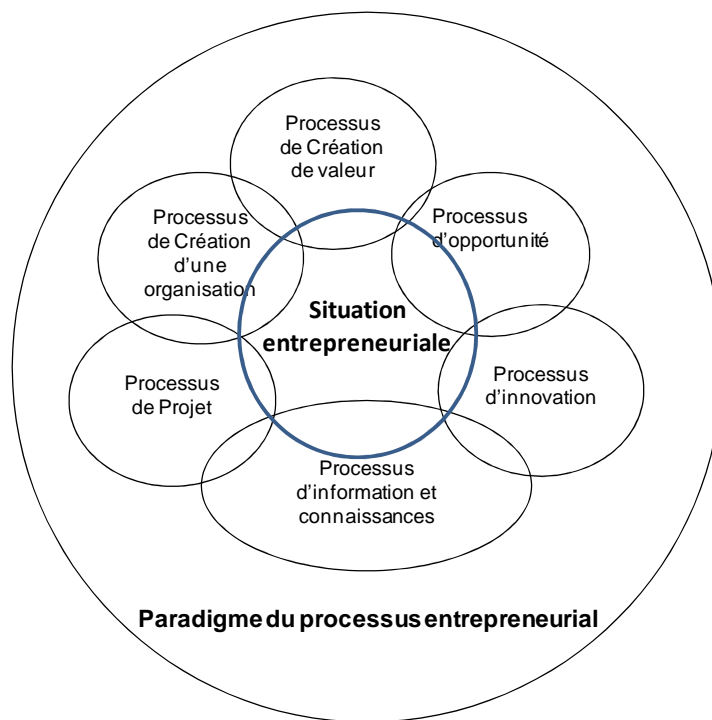
Au-delà de l'approche par les processus dont l'intérêt n'est plus à démontrer (Gartner, 1985 ; Schmitt, 1999 ; Fayolle, 2004), « *il s'agit de (ré)affirmer et de (re)donner une place importante à l'entrepreneur comme individu cognitif et social évoluant dans une complexité finalisée et finalisante. On peut parler, en évoquant le domaine de l'entrepreneuriat, d'une approche anthropocentrée [...] Derrière cette approche, il ne s'agit pas de se focaliser sur l'entrepreneur, ce qui reviendrait à prolonger l'approche par les traits qui a dominé les travaux dans le domaine de l'entrepreneuriat dans les années 80. S'orienter vers une approche anthropocentrée de l'entrepreneuriat a notamment pour intérêt d'envisager l'entrepreneur dans sa globalité et ses interactions (Julien et Schmitt, 2008). Ainsi l'entrepreneur ne se définit pas par lui-même et il n'est pas plus un attribut de l'entrepreneuriat* » (Lièvre et Schmitt, 2010). Il se définit à travers les relations avec les autres dans un contexte d'interdépendance. Il s'agit alors d'avoir une représentation holistique et dynamique de l'entrepreneuriat (Bygrave et Hofer, 1991) et non, comme le soulignent Lièvre et Schmitt (2010) en reprenant les propos de Von Foerster (2000), « *de savoir ce que nous connaissons mais plutôt de savoir comment nous connaissons. La réponse à cette dernière question renvoie aussi à la position du chercheur par rapport au terrain⁴⁰ : il agit en tant qu'individu connaissant auprès d'autres individus connaissant. Ce glissement ouvre la voie à de nouvelles représentations de l'entrepreneuriat et à de nouvelles actions* ».

⁴⁰ Ces éléments seront évoqués dans la troisième partie de ce travail de recherche.

2.2. Les situations entrepreneuriales comme cadre d'analyse des processus entrepreneuriaux

La recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat a longtemps négligé d'envisager une situation entrepreneuriale⁴¹, car envisagée de façon dichotomique soit autour de l'entrepreneur, soit autour de ses actions. Nous souhaitons proposer à travers nos travaux de thèse la proposition suivante : la situation entrepreneuriale permet de faire le lien entre les différents processus entrepreneuriaux.

Figure 18. Les situations entrepreneuriales comme cadre d'analyse du processus entrepreneurial



⁴¹ Comme l'indique Avenier et Schmitt (2008), « cette notion peut se retrouver dans les recherches portant sur les processus entrepreneuriaux. Mais, dans ce cadre de figure, la notion de situation est souvent comprise comme centrée sur 'l'objet entrepreneurial' négligeant l'entrepreneur lui-même. En effet, cette approche par les situations consiste à analyser l'action elle-même et ses composantes en la séparant de la personne en situation. Il s'agit d'une réflexion sur l'action alors que nous proposons, dans la perspective des sciences de l'artificiel, une réflexion dans l'action ».

Bien qu'importante, la notion de situation entrepreneuriale est absente des réflexions en sciences de gestion en général, et de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat en particulier. Les travaux de Fayolle (2004) esquissent cette notion qui sera reprise dans nos travaux. Il définit une situation entrepreneuriale comme une « *situation reliant d'une façon très étroite, quasi indissociable, un individu caractérisé par un engagement personnel fort [...] dans une action entrepreneuriale et un projet ou une organisation émergente ou une organisation stabilisée de type entrepreneurial* ». Bien qu'intéressante, cette définition demande à être précisée et complétée. En effet, elle renvoie avant tout à la problématique qui a longtemps prévalu en sciences sociales autour de l'idée de « définition de la situation » (de Fornel et Quéré, 1999) : pour agir efficacement, un entrepreneur doit sélectionner et analyser les conditions de son action. La définition proposée combine une inspiration kantienne (présupposition d'un sujet tenu pour source du sens et origines de ses actes) et une inspiration pragmatiste (la validité des idées et des propositions est évaluée en fonction de leurs conséquences). Une des difficultés soulevées par cette définition concerne le rôle de médiation joué par le projet entrepreneurial par rapport à l'environnement. Une autre difficulté provient de la volonté d'abstraire l'action de ses circonstances. De façon générale, comme le souligne Suchman (1987), « *mieux vaut étudier comment [les entrepreneurs] utilisent leurs circonstances pour effectuer une action intelligente* ». Il convient d'introduire la notion d'action « située » pour évoquer la prise en compte de circonstances liées aux situations. De plus, les avancées dans le domaine de la théorie des situations à partir des travaux de Barwise (1989) montrent que les problématiques traditionnelles ne permettent pas de rendre compte de la logique effective⁴² -donc de ce que fait l'entrepreneur en situation-, ni des formes de contrôle qu'elle exerce sur l'expérience (Sarasvathy, 2008). Il est nécessaire de

⁴² Concernant la logique d'effectuation en entrepreneuriat, voir les travaux de Sarasvathy (2008).

renouveler le regard sur les processus entrepreneuriaux en prenant en considération les situations, notamment la part prise par l'environnement et sa perception par l'entrepreneur.

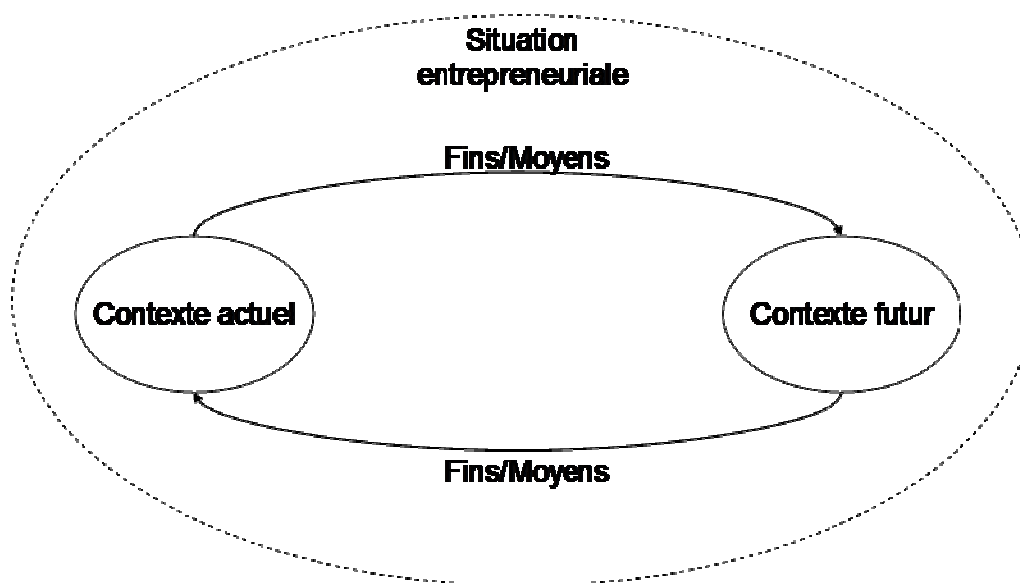
Pour les tenants de la théorie des situations, « *une situation -entrepreneuriale dans ce cas-, se produit dès que deux ou plusieurs individus se trouvent liés de façon mutuelle et immédiate. La définition proposée par Fayolle (2004) est au mieux implicite sur ce point* » (Schmitt et Fillion, 2010). Il n'en demeure pas moins que les pratiques entrepreneuriales amènent l'entrepreneur à être en présence d'individus (fournisseurs, clients, salariés, partenaires, famille, financeurs, ...). Toutefois, si la situation nécessite des individus, une situation n'est pas pour autant « *ce dont un individu est conscient à un moment donné* » (de Fornel et Quéré, 1999). Comme le précise Goffman (1991), « *si toute situation demande à être définie, en règle générale, cette définition n'est pas inventée par ceux qui sont impliqués* ». Cette définition peut ne pas passer par une réponse explicite, mais être incarnée dans l'action. L'entrepreneur construit et participe à des situations entrepreneuriales sans toutefois en avoir une conscience de façon claire et exhaustive. En nous appuyant sur les travaux de Le Moigne (1990) et de Morin (1990), il est possible de qualifier les situations entrepreneuriales comme complexes, c'est-à-dire qu'elles se caractérisent par un grand nombre d'interactions et d'incertitudes par rapport à ces interactions et à leur évolution, nécessitant un travail de représentation humaine. Il n'est donc pas possible de prendre en compte tous les éléments liés à la situation entrepreneuriale. Le principe d'exhaustivité ne vaut pas pour aborder les situations entrepreneuriales. Se met alors en place un travail d'intelligibilité de ces situations par l'entrepreneur, l'amenant à se construire sa représentation de la situation. Bien souvent, l'entrepreneur se contente d'estimer correctement ce que la situation devrait être pour lui et agir en conséquence. Il s'agit de s'orienter vers des représentations et des actions satisfaisantes. C'est là l'aspect écologique de situations entrepreneuriales qui s'ajustent en fonction de l'environnement interne et externe. Ce mécanisme d'adaptation, pour reprendre

les travaux de Simon (1991), correspond au processus de conception⁴³. Ainsi, entreprendre, c'est aussi concevoir (Schmitt, 2005b).

Le recours aux situations entrepreneuriales permet aussi de sortir de la dichotomie présent/futur dans laquelle la recherche en entrepreneuriat s'est largement enfermée en mettant de côté l'aspect futur de l'entrepreneuriat. Il convient d'envisager les situations entrepreneuriales tant comme un processus que comme un résultat à travers l'idée d'un état futur à atteindre pour l'organisation. La situation apparaît comme l'expression du présent par essence. Cela correspond à la première partie de la définition donnée par Fayolle (2004) sur les situations entrepreneuriales. Comme le soulignent Schmitt, Gallais et Fabbri (2007), « *il s'agit de l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, mais pas seulement. La situation intègre aussi les desseins de l'entrepreneur à travers notamment sa vision* ». On retrouve à travers cette définition le sens des propos de Fayolle (2004) quand il écrit « *dans une action entrepreneuriale et un projet ou une organisation émergente ou une organisation stabilisée de type entrepreneurial* » et l'intentionnalité évoquée par Bird (1988). « *La situation entrepreneuriale apparaît alors comme un lien indissociable entre présent et futur. Celui-ci peut être considéré comme récursif, dans la mesure où le futur façonne le présent et le présent participe à la construction du futur. La situation entrepreneuriale peut donc être envisagée de façon dynamique* » (Schmitt, Gallais et Fabbri, 2007).

⁴³ Pour une présentation plus détaillée de ce processus dans le domaine de l'entrepreneuriat, voir Schmitt (2007).

Figure 19. Représentation de la situation entrepreneuriale



2.3. Les situations entrepreneuriales : des situations finalisantes et finalisées

Une situation entrepreneuriale est vue comme une construction finalisante et finalisée façonnée par l'entrepreneur, et comme le fruit d'une relation que l'entrepreneur entretient avec le monde par ses actes et à travers ses représentations. Selon Filion (2008), la compréhension de soi et de sa relation avec les autres constitue une dimension cruciale de l'acte entrepreneurial. Grâce à cela, l'entrepreneur en tant que sujet se construit, construit des artefacts, construit du sens et participe à la construction d'autrui en relation avec la situation. De façon plus générale, cette relation à autrui est une notion importante dans la littérature en matière de situations (de Fornel et Quéré, 1999). Cette dimension non explicitement évoquée peut être considérée comme sous-jacente dans la définition proposée par Fayolle (2004) et plus généralement dans la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. Comme toute personne, l'entrepreneur ne peut se dissocier lui-même, ni de la situation, ni de son action en situation (Jonnaert, 2006). La situation entrepreneuriale peut s'entrevoir sous l'angle de

principes qui permettent une représentation de « l'agir situé et finalisé ». Il est possible de définir la situation entrepreneuriale « *comme le développement d'actions par rapport à des résultats à atteindre soumis à un jugement externe. Toutefois, l'action de l'entrepreneur ne peut être représentée simplement comme une réponse à une situation, elle est par contre création, innovation et attribution de sens (Tourraine 1999)* » (Schmitt et Filion, 2010). Comme le soulignent Avenier et Schmitt (2010), « *elle fait émerger à la fois le sujet et la situation par une centration sur la représentation de l'agir de l'entrepreneur par adaptation de ses intentions et actions à ses différents environnements* ». Le sens n'est donc pas déjà dans les situations ; il est introduit par des actes de représentation qui éventuellement exerceront une influence sur les choix de situations qui contribuent de façon plus marquée au sens. L'entrepreneur construit du sens dans et par les représentations de situations en interaction avec son environnement. Le sens donné par un entrepreneur à une situation n'est autre qu'une représentation finalisée de la situation qui, dans une approche phénoménologique, permet de devenir une réalité sociale, consciente ou non. L'entrepreneur ne se contente pas d'analyser la situation dans laquelle il se trouve ; il la constitue véritablement, il la refaçonne, il la crée en quelque sorte. Cela renvoie à ce qu'il convient d'appeler l'espace de problématisation (Simon, 1991 ; Schmitt et *al.*, 2008 ; Sarasvathy, 2008). La représentation d'une situation peut être considérée « *comme la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par nos expériences* » (Glaserfeld, 1988).

Cela signifie que les situations entrepreneuriales sont des espaces dits ouverts⁴⁴, ne comportant pas de solution pré-déterminée. Le travail de l'entrepreneur consiste à délimiter cet espace de problématisation à partir duquel il construit son devenir. En cela, l'entrepreneuriat, l'innovation, la créativité et l'invention se situent dans la logique de construction de sens (Lavoie, 1988). Dit autrement, l'entrepreneuriat, l'innovation, la

⁴⁴ Il existe aussi des espaces dits fermés, qui se caractérisent par l'énoncé du problème non seulement connu à l'avance, mais aussi l'énoncé du problème comme indépendant de la personne qui est amenée à le résoudre.

créativité et l'invention peuvent être considérés comme des actions cognitives finalisées parmi tant d'autres. Des pistes de recherche émergent autour de l'action cognitive et des domaines de recherche qui se sont intéressés à l'action cognitive (les sciences cognitives, la psychologie...). Concernant la construction des représentations, les sciences de conception autour des travaux dans le domaine des sciences de l'artificiel de Simon (1991), et de façon plus actuelle autour des travaux de Sarasvathy (2008), suggèrent des orientations de recherche intéressantes qu'il conviendra d'envisager dans la suite du travail de recherche.

Prendre comme cadre d'analyse la situation entrepreneuriale permet à ce niveau de réflexion de comprendre les difficultés vécues par les entrepreneurs dans la connaissance de leur projet face à leur environnement. Dans un grand nombre de cas, il ne s'agit pas d'éléments objectifs, mais de représentations de sens différents de celui du porteur de projet. Certains auteurs ont pu montrer qu'elles peuvent se faire dès le début de la rencontre et avoir une incidence sur son déroulement (Cullière, 2004).

3. Du réel unique au réel expérimenté pour aborder le processus entrepreneurial

Introduire les notions de représentations et de situations entrepreneuriales n'est pas neutre sur la recherche en entrepreneuriat, notamment sur la façon de conduire des recherches dans le domaine. À partir d'un référencement de la littérature dans le domaine de l'entrepreneuriat, nous souhaitons présenter un positionnement généralement retenu dans ce type de recherche. Il peut se caractériser autour du réel unique (Watzlawick, 2000). Le second point de ce paragraphe aborde le cadrage épistémologique retenu pour aborder différemment le réel. Basé sur le paradigme épistémologique constructiviste radical, le réel est considéré non plus comme unique, mais comme expérimenté, c'est-à-dire que le réel renvoie

à chaque individu, ou dans notre cas, à chaque entrepreneur (Schmitt, 2009 : Schmitt et Fillion, 2009). Enfin, le troisième point abordera plus particulièrement le processus entrepreneurial à travers les situations entrepreneuriales comme représentations du réel expérimenté.

3.1. La prégnance du réel unique dans les recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat

Un examen attentif des publications académiques concernant les recherches en entrepreneuriat, à travers la principale revue en français dans le domaine⁴⁵, montre que la plupart des travaux publiés mettent en avant les précautions méthodologiques que le chercheur a prises pour s'efforcer d'assurer l'objectivité des informations recueillies pour nourrir sa recherche (Avenier et Schmitt, 2009). Rares sont les articles⁴⁶ où est évoquée -ou mise en œuvre- une méthode destinée à « *élaborer des savoirs académiques tirant parti de l'expérience et des connaissances des praticiens en matière d'entrepreneuriat. En ne prenant pas en considération cette possibilité, les chercheurs se privent d'opportunités d'accès à des connaissances liées à l'expérience irremplaçable que des acteurs tant entrepreneuriaux qu'organisationnels développent dans leurs pratiques au sein des organisations* » (Schmitt et Fillion, 2010).

À la lumière de recensements faits dans le domaine de l'entrepreneuriat (Cossette, 1997 ; Boissin et al, 2000 ; Paturel, 2004 ; Avenier et Schmitt, 2009), même si la plupart des travaux présentent un lien avec le terrain, les approches utilisées renvoient à une certaine façon d'accéder, d'aborder et d'utiliser le terrain. Un recensement effectué à partir de la *RI PME*, en prolongement des travaux de Cossette (1997), porte sur 85 articles ou notes de recherche

⁴⁵ Il s'agit de la Revue Internationale PME.

⁴⁶ A titre d'exception, peut notamment être cité le n° thématique de la Revue Internationale PME sur l'actionnabilité de la recherche en entrepreneuriat et PME (2004), vol 17, n°3-4, que le présent article vise à prolonger.

publiées entre 2003 et 2007. Il montre que le terrain s'apparente bien souvent à une collecte d'informations par questionnaires fermés ou d'entretiens semi-ouverts et d'observations. Plus précisément, 95 % des approches utilisées au cours des recherches publiées dans ces deux revues montrent une nette prédominance d'informations et d'approches d'ordre quantitatif. Cette hégémonie des approches quantitatives peut se comprendre par le positionnement épistémologique sous-jacent à ces recherches qui s'inscrivent implicitement dans une hypothèse positiviste de séparabilité entre l'observateur et l'objet d'étude. Ces différents constats touchent l'ensemble des thématiques abordées dans les recherches en entrepreneuriat, à savoir les RH, les finances, la production, l'exportation, ou encore la croissance, pour ne citer que quelques exemples. En procédant de cette façon, les chercheurs s'inscrivent dans une représentation ontologique de la réalité où le réel est considéré comme une donnée indépendante de l'observateur et antérieure à l'observation (Girod-Séville et Perret, 1999 ; Glasersfeld, 2000).

La recherche sur les opportunités d'affaires semble caractéristique de cette façon de faire. L'entrepreneur est envisagé comme une personne devant découvrir des opportunités dans son environnement. Dans cette façon de voir, l'opportunité existe déjà dans la nature. Le rôle de l'entrepreneur consiste à découvrir et à combiner ensemble les bonnes pièces (Sarasvathy, 2008). Le recours méthodologique le plus courant de ces chercheurs s'inscrit dans ce que Watzlawick (2000) appelle une réalité de premier ordre. Héritée des sciences classiques, cette réalité de premier ordre correspond avant tout à « *l'image de la réalité que nous recevons de nos sens* » (Watzlawick, 2000). Le travail méthodologique des chercheurs s'apparente, au sens de Lacroux (1999), à une recherche du « vrai ». Ainsi, la recherche en entrepreneuriat en général apparaît avant tout comme une recherche confirmatoire. Elle s'intéresse plus à la validation/réfutation de savoirs existants qu'à la génération de savoirs projetés sur des éléments à venir, destinés à apporter des éclairages sur des préoccupations pour lesquelles il

n'existe pas encore de paramètres théoriques satisfaisants ou permettant une théorisation asymétrique, ne s'inscrivant pas dans les logiques théorisantes déjà existantes. Il faut être conscient qu'il s'agit là d'une conception méthodologique et scientifique qui pose des limites tant à la génération de savoirs qu'à leur utilité future. Cette conception nous semble priver la recherche en entrepreneuriat de sources de renouvellement potentielles considérables. Autrement dit, la recherche contemporaine en entrepreneuriat apparaît essentiellement concernée par la validité de la génération de savoirs plutôt que par le praxisme, c'est-à-dire le développement de savoirs relatifs à des questions évoquées sur des perspectives projectives offrant des avenues théorisantes asymétriques en relation d'objets de recherche et orientés en vue de pratiques et d'actions futures.

3.2. Positionnement épistémologique et questionnement de recherche autour du réel expérimenté

Face à l'hégémonie de ces démarches méthodologiques essentiellement quantitatives et positivistes, une question peut être légitimement soulevée : quelles sont les autres démarches méthodologiques à mobiliser ou à concevoir pour aborder des perspectives épistémologiques permettant de tenir compte du réel expérimenté ? La réponse à cette question, peu souvent évoquée mais riche de perspectives, se trouve dans les 5% restants des écrits de recherches publiés et évoqués précédemment. Ces 5% permettent de dégager des bases méthodologiques communes de ce type de recherches qui s'inspirent notamment de la recherche – action et de la recherche – intervention. Ils peuvent être résumés par les propos de Gartner (1989) pour qui la meilleure façon d'étudier l'entrepreneuriat est de procéder de la manière dont Mintzberg l'a fait avec le comportement managérial : *« je crois que la recherche*

sur les comportements entrepreneuriaux doit être fondée sur le travail de terrain selon le modèle de l'étude de Mintzberg sur le travail managérial. Les chercheurs doivent observer les entrepreneurs lorsqu'ils sont en train de créer des organisations [...]. La connaissance des comportements entrepreneuriaux dépend du travail de terrain » (d'après Hernandez, 1999).

Dans cette logique, des méthodes sont utilisées comme la cartographie cognitive, les récits de vie, ou encore des méthodes projectives. Comme le souligne David (2000), elles participent à la construction de la réalité et peuvent conduire à des perspectives novatrices en termes de recherche.

Derrière cette notion de réel expérimenté, il convient de s'interroger sur le cadrage épistémologique de telles méthodes de recherche. En effet, parler de méthode ne doit pas dispenser le chercheur de poser une réflexion épistémologique sur les méthodes qu'il mobilise (Avenier et Schmitt, 2007). À l'hypothèse implicite d'existence d'un réel unique porté par un cadre épistémologique renvoyant à un positionnement épistémologique positiviste (approche utilisée dans la majorité des recherches en entrepreneuriat), nous proposons d'envisager le réel de façon expérimenté. Pour cela, nous nous sommes référés aux perspectives fondatrices du paradigme épistémologique constructiviste radical (PECR) (Glaserfeld, 1988) :

H1 - Le PECR postule l'existence d'un réel expérimenté par des humains sans se prononcer sur l'existence ou la non-existence d'un réel unique tel qu'il est ou pourrait être en lui-même, en dehors de toute expérience humaine.

H2 : Le réel expérimenté par un humain est connaissable. En revanche, un humain ne peut pas connaître rationnellement un monde réel au-delà de l'expérience qu'il en a.

Cette connaissance s'exprime sous la forme de constructions symboliques appelées représentations, sans que nul ne sache si la représentation d'un réel expérimenté constitue une image semblable au réel qui induit ce réel expérimenté.

Tiré d'Avenier et Schmitt (2008)

Si le réel expérimenté par les entrepreneurs offre un point d'entrée des savoirs sur l'entrepreneuriat, de nouvelles questions s'offrent alors aux chercheurs. Elles peuvent se résumer autour des trois orientations suivantes :

-Comment abordons-nous la génération de connaissances sur les entreprises de petite taille ?

Cette question suggère une façon de penser le monde, plutôt qu'une façon de le décrire, qui cherche à montrer comment sont les organisations.

-Comment peut-on accéder à l'expérience des entrepreneurs ? Cette question renvoie aux moyens pour accéder à ce réel expérimenté et en voie d'expérimentation permanente pour une majorité d'entrepreneurs.

-Comment l'entrepreneur se projette-t-il à partir d'une situation donnée ? Cette question aborde les questions de pensée projective et l'importance des représentations pour l'action, objets centraux de l'activité de l'entrepreneur.

3.3. Les situations entrepreneuriales comme représentations du réel expérimenté

Dans une perspective constructiviste, le réel ne peut être abordé en tant quel tel. Les représentations le permettent. Nous entendons par représentation « *le produit et le processus d'une activité mentale et sociale par lesquels un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* » (Abric, 1987). Cela sous-

entend que les problèmes rencontrés par les entrepreneurs ne sont pas uniquement de nature objective (problèmes de trésorerie, problèmes au financement, problèmes liés au marché...), mais plutôt des représentations que les entrepreneurs peuvent avoir de leur environnement interne et externe. Prendre comme cadre d'analyse les représentations entrepreneuriales permet à ce niveau de réflexion de comprendre les difficultés vécues par les entrepreneurs, notamment dans la connaissance de leur projet face à leur environnement. Dans un grand nombre de cas, il ne s'agit pas d'éléments objectifs, mais de représentations de sens différentes de celles du porteur de projet. Certains auteurs ont pu montrer qu'elles peuvent se développer dès le début du projet entrepreneurial et exercer une incidence sur son déroulement (Cullière, 2004). Mais, les représentations restent relativement peu explorées dans la recherche en entrepreneuriat. Nous n'avons qu'une connaissance émergente des différents moyens par lesquels les représentations des dirigeants des entreprises de petite taille peuvent être cartographiées, reproduites, étudiées et comprises. Bien souvent, la recherche en entrepreneuriat, comme évoqué précédemment, s'intéresse principalement à la partie visible de l'iceberg lorsqu'elle s'inscrit dans une perspective positiviste.

De façon plus générale, s'intéresser aux représentations pour aborder le réel expérimenté nécessite de s'intéresser à d'autres aspects encore peu envisagés dans la recherche en entrepreneuriat, comme la façon dont les représentations sont créées et contribuent à l'acte d'entreprendre. D'où l'importance des outils et méthodes présentant une meilleure compréhension des environnements de l'entrepreneur, ainsi que de la relation entre lui-même comme personne et ses environnements en vue d'améliorer sa propre relation avec le monde. Il convient de prendre conscience de l'importance de ces différentes dimensions négligées de la formation de la pensée des futurs acteurs organisationnels, qu'ils se destinent à l'entrepreneuriat ou à d'autres types d'activités. L'accent mis sur la recherche quantitative fournit des connaissances aux futurs acteurs organisationnels ; toutefois, elle ne leur offre pas

de cadre réflexif qui leur apprenne à décider et à mieux concevoir pour l'action. Il existe un contenu abondant de connaissances pour lequel un contenant cohérent n'a pas été préparé et articulé pour que l'acteur puisse être en mesure de bien utiliser et de bien en mettre en valeur le contenu. Pourquoi les domaines de la réflexion, de la recherche et des études sur les représentations cognitives sont-ils demeurés si peu développés malgré l'importance évidente qui doit leur être consacrée pour préparer les futurs praticiens à exercer leurs divers rôles : entrepreneur, décideur, manager, stratège, dirigeant et autres? C'est pourtant là que peuvent être articulés les processus qui sont à la base de la structure de la pensée, et à partir desquels l'action peut être conçue, puis mise en œuvre.

Demeurées marginales, il existe pourtant depuis plusieurs décennies des recherches en entrepreneuriat réalisées à partir des représentations (Filion, 1991). Les recherches sur les représentations s'intéressent à de nombreuses dimensions qui influencent les prismes à partir desquels le réel est perçu par les acteurs entrepreneuriaux, en particulier les valeurs. Quelles sont les valeurs qui influencent les façons de percevoir et de décider ? Quelles en sont les conséquences pour le devenir de leur organisation ? À partir de là, différentes typologies entrepreneuriales et péemmistes ont été élaborées (Filion, 2000 ; 2003 et 2004 ; Filion et Bourion, 2008). Si la compréhension d'un acteur passe par celle de son modèle cognitif, il importe de réaliser que la cohérence d'action de l'acteur et sa capacité d'agir viennent refléter sa cohérence de pensée et ses représentations. Ainsi, la représentation cognitive permet de comprendre l'autre, tout en offrant à chaque acteur potentiel des éléments qui permettent d'articuler sa pensée en vue de l'action. Bien que pertinentes, nous demeurons une infime minorité en entrepreneuriat à nous intéresser, à utiliser et à développer ces approches pourtant essentielles à la formation de la pensée des futurs acteurs entrepreneuriaux. Si le réel expérimenté s'exprime à travers les situations entrepreneuriales, notamment les

représentations de celles-ci, il convient dans une dernière partie de s'interroger sur les éléments de méthodes permettant d'aborder le réel expérimenté.

CONCLUSION

Ce chapitre a permis de préciser la position que nous souhaitons défendre en ce qui concerne la notion d'entrepreneuriat. Nous avons proposé de travailler autour de l'hypothèse selon laquelle le processus entrepreneurial peut jouer le rôle de méta-paradigme au niveau de la recherche en entrepreneuriat. Pour cela, le chapitre est décomposé en trois parties. La première montre le changement qui s'opère dans la recherche en entrepreneuriat. Nous avons montré l'intérêt de recourir à la notion de processus pour mener des recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat. Aborder l'entrepreneuriat par les processus amène à se poser la question non plus du « quoi » ou du « pourquoi » mais du « comment ». En partant des définitions usuelles de cette notion, nous avons pu en montrer les limites. La première partie se termine en présentant la définition que nous avons retenue et les dimensions constitutives liées à cette notion pour aborder par la suite la notion de processus entrepreneurial. Si le processus entrepreneurial est un paradigme intéressant pour aborder l'entrepreneuriat, il restait toutefois à préciser cette notion. La seconde partie permet d'insister sur l'aspect construit du processus entrepreneurial qui n'a pas d'existence en tant que telle. Il correspond à la construction que l'on peut faire pour aborder et comprendre l'entrepreneuriat. Dans cette logique, nous avons proposé d'utiliser la notion de situations entrepreneuriales comme cadre d'analyse des processus d'entrepreneuriat. Fort de ce positionnement, nous avons cherché à caractériser notre identité épistémologique. En effet, aborder la construction d'un phénomène complexe comme l'entrepreneuriat nécessite de s'interroger sur la position épistémologique à retenir lors du travail de recherche.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Tout au long de cette partie, nous avons donné aux lecteurs les clés de compréhension de notre démonstration à partir d'une lecture paradigmatique de l'entrepreneuriat. Ainsi, dans un premier chapitre ont été présentés les principaux fondements du paradigme mobilisé dans la recherche en entrepreneuriat. Qu'il s'agisse de l'approche économiste ou behavioriste (perspective internaliste et perspective externaliste), nous sommes arrivés à la conclusion que ces différentes approches relevaient du même paradigme : le paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Comme nous pourrons le voir dans la deuxième partie de la thèse, cette orientation paradigmatique de la recherche en entrepreneuriat a eu un fort impact sur l'enseignement de l'entrepreneuriat et sur les méthodes d'enseignement. Face aux limites de cette approche paradigmatique, l'objet du second chapitre a porté sur le développement de nouveaux paradigmes. A partir d'un recensement de la littérature, nous avons montré que, ces dernières années, la littérature en entrepreneuriat était à la recherche de nouveaux paradigmes. Le souci et la multiplication de ces paradigmes rend peu abordable et intelligible la recherche en entrepreneuriat. Nous le verrons aussi dans la deuxième partie de la thèse, cette multiplication ne favorise pas le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il nous a semblé nécessaire de développer un paradigme de second niveau, autour d'un méta-paradigme : le « processus entrepreneurial ». Dans le troisième et dernier chapitre de la première partie, nous avons émis une hypothèse conceptuelle autour de ce processus comme méta-paradigme. Dans notre proposition, nous considérons les différents paradigmes recensés dans le deuxième chapitre comme des processus liés au phénomène entrepreneurial qu'il suffit de relier entre eux. Pour cela, nous avons proposé de considérer les situations entrepreneuriales comme une grille d'analyse pertinente du processus entrepreneurial. A présent, il convient de s'interroger sur l'impact de ces différents paradigmes sur l'enseignement de l'entrepreneuriat.

PARTIE 2.

***REGARDS CROISES AUTOUR DE
L'ENSEIGNEMENT DE
L'ENTREPRENEURIAT***

INTRODUCTION A LA DEUXIEME PARTIE

La première partie de la thèse a permis de montrer qu'il était possible d'avoir une lecture paradigmatique de l'entrepreneuriat. Cette lecture a permis de mettre en évidence la domination du paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat et le développement d'un paradigme en émergence autour du paradigme du processus entrepreneurial. Dans cette deuxième partie, nous souhaitons montrer que l'enseignement de l'entrepreneuriat ne peut pas être déconnecté de cette lecture paradigmatique, même si, la plupart du temps, l'analyse de l'enseignement de l'entrepreneuriat ne se fait pas à travers une telle lecture. Souvent, les angles d'analyse retenus sont ceux des programmes, des méthodes, des infrastructures ou encore des valeurs éducatives. De plus, ces angles d'analyse privilégient implicitement le positionnement dans le paradigme dominant de la vision libérale de l'entrepreneuriat.

Nous avons voulu montré, dans le cinquième chapitre, un regard novateur sur l'enseignement de l'entrepreneuriat en proposant une lecture paradigmatique autour des paradigmes mis en évidence dans la première partie de la thèse. Cela nous amène à préciser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial.

Enfin, dans le sixième et dernier chapitre de cette deuxième partie, nous nous sommes intéressés plus spécifiquement au cas du Maroc. Nous avons cherché, à partir d'une étude menée auprès de dix organismes d'enseignement supérieur ayant mis en place des enseignements dans le domaine de l'entrepreneuriat, à connaître le positionnement paradigmatique des enseignements dispensés. Les résultats sont éloquentes. La place du paradigme lié au processus entrepreneurial y est quasiment absente. Pourtant, le Maroc n'est pas forcément différent de pays comme la France et le Canada, où il existe une domination du paradigme de la vision libérale dans les enseignements en entrepreneuriat. Il devient donc important d'innover en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat au niveau marocain.

Chapitre 4.

L'ENSEIGNEMENT DE

L'ENTREPRENEURIAT AU SEIN

DE L'UNIVERSITE

"De Babson College au Massachusetts à l'université de Los Angeles en Californie, toutes ces institutions rivalisent d'ingéniosité pour sensibiliser et former les futurs entrepreneurs intéressés. Ce phénomène est fascinant à plus d'un égard"

(Béchar, 1994)

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous avons essayé de synthétiser l'enseignement de l'entrepreneuriat afin d'y comprendre la place du processus entrepreneurial. La conclusion est sans appel. Le processus entrepreneurial ne joue pas explicitement un rôle important dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Notre conclusion s'est construite autour de trois points. Le premier point présente le développement de la place de l'entrepreneuriat au sein de l'université, envisagé sous l'angle du sens et de l'histoire. Force est de constater que l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est essentiellement développé en fonction de la conception que les personnes ont de l'enseignement. Ainsi, il est souvent sous forme magistrale et relativement saucissonné (Saportra et Verstraete, 2000). Il ne prend pas en considération la complexité du phénomène entrepreneurial. Le deuxième point aborde les différents enjeux et débats reliés par la recherche portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. Là encore, il n'existe pas de trace apparente d'une prise en considération du processus entrepreneurial. Les débats et les enjeux portent sur la manière d'enseigner dans le public notamment, mais finalement, ils se font toujours dans une même approche paradigmatique. D'où les difficultés d'intégrer de nouvelles conceptions de l'entrepreneuriat. Enfin, le troisième et dernier point aborde les différents angles de vue mobilisés dans les travaux portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat : les programmes, le contenu, les méthodes, les infrastructures ou encore les valeurs éducatives. Des voix de progrès sont indéniables, mais il convient avant tout de comprendre l'enseignement de l'entrepreneuriat.

1. La place de l'entrepreneuriat dans l'université

Si la place de l'entrepreneuriat au sein de l'université en générale et au Maroc en particulier est actuellement reconnue, son développement n'a pas été simple, est récent et encore mal stabilisé. Dans ce premier point, nous avons voulu retracer cette construction en mettant en avant le sens de la relation entre université et entrepreneuriat, et les jalons de son histoire.

1.1. Le sens de la relation entre université et entrepreneuriat : un questionnement autour du « quoi » et du « comment »

A travers la relation entre université et entrepreneuriat présentée dans cet ouvrage, nous avons demandé à chaque contributeur de répondre à deux questions essentielles : la question du « quoi » et la question du « comment ». La question du « quoi » renvoie à la construction historique et contextuelle du sens de la relation entre université et entrepreneuriat. Quant à la question du « comment », elle s'intéresse aux moyens mis en œuvre pour développer un sens à cette relation. Les réponses à ces deux questions apparaissent en filigrane de chaque cas évoqué.

1.1.1. La question du « quoi » ou le statut de la relation entre université et entrepreneuriat

Cette question s'intéresse tout particulièrement à la construction de la relation entre université et entrepreneuriat. A partir de cette question, dans chaque contribution, les périodes charnières sont évoquées. Elles retracent les grandes lignes de la construction du sens de la relation entre université et entrepreneuriat dans les différents pays présentés. Le lecteur est convié à un voyage dans les huit pays évoqués précédemment : la Belgique, la France, l'Iran, le Maroc, le

Mexique, le Québec, la Turquie et le Vietnam. Il s'agit là de faire émerger la dimension contextuelle. Ce travail permet de souligner qu'il n'existe pas de règles universelles pour construire et gérer la relation entre université et entrepreneuriat. La finalité de cette question, à laquelle les différents contributeurs ont cherché à répondre, est de donner aux lecteurs des clés de compréhension des éléments qui ont permis la construction de la relation entre université et entrepreneuriat dans les différents pays.

1.1.2. La question du « comment » ou le développement de méthodes favorisant la relation entre université et entrepreneuriat

Cette question permet de faire un point particulier sur le développement de la relation entre université et entrepreneuriat au niveau de chaque pays, notamment sur le sens donné à ladite relation, afin de comprendre les actions et les moyens mis en œuvre pour favoriser localement le développement de l'entrepreneuriat à l'université. L'idée est de proposer non seulement une palette relativement large d'expériences menées sur ce thème, mais aussi un regard critique sur ces expériences. En effet, malgré la facilité de communication de notre époque, il convient de reconnaître qu'il existe une certaine méconnaissance par rapport à la richesse et à la variété des cas existants. En outre, la relation entre université et entrepreneuriat n'étant pas un thème de recherche reconnu en tant que tel, il n'est pas toujours facile d'avoir accès à des expériences dans ce domaine. A partir de ce constat, cet ouvrage a pour finalité de proposer un espace d'expression pour les auteurs afin qu'ils puissent montrer la relation entre université et entrepreneuriat dans les pays qu'ils présentent, ainsi qu'un espace d'échanges différés avec le lecteur amené à découvrir des cas qu'il ne connaît pas forcément. Par ailleurs, il s'agit aussi de donner un sens aux différentes formes de relations existantes entre l'université et l'entrepreneuriat et traduire nos expériences en sciences avec conscience. Cette construction de sens doit nous amener à sortir des découpages classiques qui existent entre les différents

pays (découpages entre Pays du Nord et du Sud ou encore Pays Développés et en Voie de Développement), et proposer des voies de compréhension plus fines.

1.2. Le développement de l'entrepreneuriat dans l'université

Comprendre la place de l'enseignement de l'entrepreneuriat nécessite de regarder la place qu'il occupe au sein de l'université. Dans cette partie, nous nous appuyerons sur les questionnements mis en évidence par Fillion (1999) : peut-on aborder l'entrepreneuriat à l'université ? Peut-on apprendre à devenir entrepreneur à l'université ? Qui peut le mieux aborder l'entrepreneuriat, un chercheur universitaire ou un praticien ?

1.2.1. L'entrepreneuriat a-t-il une place au sein de l'université ?

La question énoncée dans le titre de cette section est emblématique de celle posée en entrepreneuriat. Le lien entre éducation et entrepreneuriat a été posé à de multiples reprises notamment ces dernières années (Bécharde J.-P.,1998 ; Fayolle A.,2000 ; Saporta B. et Verstraete T.,2000 ; Schmitt et *al.* 2002, Tounès, 2006). L'émergence de cette question relève du développement des premières actions, notamment de formation, dans le domaine de l'entrepreneuriat. Comme le souligne Schmitt (2005 et 2008), cela renvoie à l'évolution dans le temps de la relation entre université et entrepreneuriat. Dans un premier temps, il est possible de répondre par la négative ; l'entrepreneuriat n'a pas de place au sein de l'université. Longtemps, université et entrepreneuriat ont été envisagés de façon séparée. Les personnes intéressées, indirectement ou non, par l'entrepreneuriat, devaient choisir entre un parcours diplômant ou sortir de l'université pour se lancer dans les affaires. Initialement, université et entrepreneuriat étaient envisagés comme des notions difficilement conciliables. En effet, l'université s'est souvent cantonnée à ses métiers historiques : la formation et la

recherche. Au travers des expériences menées dans plusieurs pays, l'entrepreneuriat n'était pas intégré à l'université, quelque soit sa finalité : la création d'entreprise ou l'esprit d'entreprendre. En effet, l'entrepreneuriat, considéré de façon restrictive comme un résultat (la création d'entreprise) ou de façon extensive comme l'esprit d'entreprendre (Albert et Marion, 1998), a été souvent relégué à un niveau post-diplôme ne relevant plus de l'université. De façon générale, l'entrepreneuriat a été longtemps considéré comme la « cinquième roue du carrosse » dans la mesure où les métiers de l'université, la formation et la recherche, se sont orientés vers le modèle de la grande entreprise. Il convenait avant tout de former les futurs chefs d'entreprise à la gestion quotidienne plutôt qu'au développement d'une vision stratégique de leur activité, même si les petites structures représentaient et représentent toujours un pourcentage très important de l'ensemble des entreprises existantes⁴⁷.

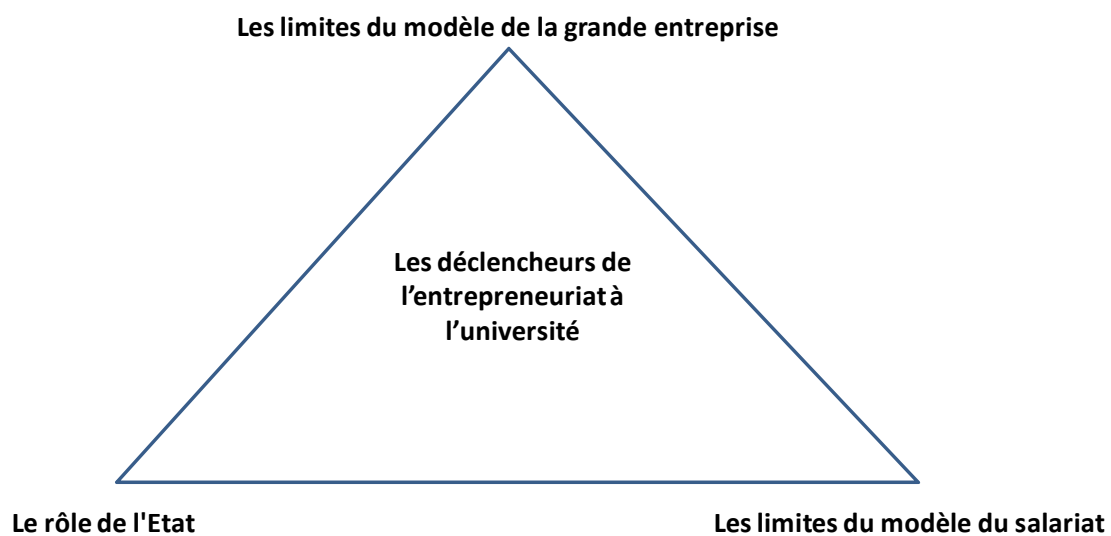
Les raisons de ce désamour sont nombreuses. Elles renvoient à deux éléments : la place de l'entrepreneuriat dans la société et l'aspect inné de l'entrepreneuriat. Concernant le premier aspect, comme le montre l'étude menée Schmitt (2005 et 2008) dans différents pays, la place est donnée principalement aux grandes entreprises et par conséquent, au salariat, voire au fonctionnariat pour des pays comme la France, le Maroc ou la Grèce. L'entrepreneuriat n'est pas enseigné, car il n'est pas reconnu comme un élément important de la société économique et sociale. Concernant le second aspect, il renvoie directement au paradigme envisagé précédemment portant sur les traits de l'entrepreneur. Ainsi, l'entrepreneuriat ne s'enseigne pas car il est considéré comme inné. Ce questionnement n'est pas nouveau. Il s'est posé dans les mêmes termes en matière de management lors de son développement (Garel et Godelier, 2004). L'université aurait pu encore longtemps fonctionner sur ce modèle si un certain nombre d'éléments n'avaient pas écorné ce modèle dominant.

⁴⁷ Si on se limite au critère de taille, les chiffres avancés par Julien et Marchesnay (1996) montrent que la taille moyenne des entreprises dépasse rarement 10 personnes.

1.2.2. Les éléments de contexte favorables au développement de l'entrepreneuriat au sein de l'université

Plusieurs phénomènes sont des moteurs dans le développement de l'entrepreneuriat au sein de l'université. Sans vouloir tous les citer, mentionnons-en trois qui, selon les travaux de Schmitt (2005 et 2008), concernant une étude internationale sur le lien entre université et entrepreneuriat, sont présents dans de nombreux pays :

Figure 20. Les déclencheurs de l'enseignement de l'entrepreneuriat



Les limites du modèle de la grande entreprise. Pour un grand nombre de pays, les problèmes économiques ont été l'occasion de remettre en cause des modèles existants, notamment celui de la grande entreprise, au profit de modèles en émergence. Ces phénomènes sont datés historiquement en fonction des pays considérés. Les premiers concernés ont été affectés durant les années soixante-dix par la crise économique. Pour les autres pays, cette remise en cause a eu lieu en fonction d'un contexte économique plus local. Concrètement, cela se traduit, selon l'expression de C. Juma (1996), dans la plupart des cas, par le passage d'une économie newtonienne⁴⁸ basée, entre autres, sur la certitude et la planification à une économie

⁴⁸ Selon cet auteur, la réification du modèle newtonien a laissé une série d'instruments analytiques inappropriés face aux réalités complexes de l'évolution économique.

non newtonienne intégrant cette fois l'incertitude et la difficulté de planification. En d'autres termes, il ne s'agit plus de former ni de mener des recherches sur le « bon » fonctionnement d'une entreprise au sein de l'université, mais de mettre l'accent sur la capacité des personnes à manager « *dans un univers instable* » (Boisanger, 1990), c'est-à-dire à avoir une vision (Filion, 1991 ; Bayad et Garand, 1998) et à la partager (Schmitt et Bayad, 2002). Dans la grande entreprise, le développement économique et la création d'emplois passaient essentiellement par ce type d'entreprises et ses économies d'échelle (Julien et Marchesnay, 1996). L'université avait donc pour mission de « *fournir de bons gestionnaires aux grandes entreprises* » (Carrier, 2000). A la suite de la crise économique des années soixante-dix, il n'existe plus UN, mais DES modèles. Ainsi, nous sommes passés d'une approche universaliste à une approche contingente de l'organisation. Le modèle de la grande entreprise n'est pas la panacée. Les petites structures peuvent donc avoir aussi leur place. Dans ces conditions, l'entrepreneuriat, à travers l'esprit d'entreprise, la création et l'entrepreneur (Julien et Marchesnay, 1996), s'est petit à petit immiscé dans les métiers traditionnels de l'université par l'intermédiaire de modèles supplémentaires⁴⁹.

Les limites du modèle du salariat. Parallèlement à la relativisation du modèle de la grande entreprise, un autre modèle a été largement écorné ces deux dernières décennies : le salariat, un modèle qui renvoie aux modes de régulation entre les personnes et non à la structure de l'organisation. En d'autres termes, existe-il d'autres formes de travail que le salariat ? La réponse est « oui ». L'entrepreneuriat peut être considéré comme une voie de professionnalisation à part entière et surtout à ne pas négliger (Filion, 1999). L'une des missions de l'université étant de favoriser le passage des étudiants vers le monde professionnel, l'entrepreneuriat peut donc trouver sa place au sein de l'université. Au-delà de l'entrepreneur-créateur, on demande aux jeunes diplômés arrivant sur le marché de l'emploi

⁴⁹ Nous considérons ici qu'il n'y a pas qu'un modèle de la petite entreprise et que cette dernière renvoie à des réalités très hétérogènes.

d'avoir un « comportement entrepreneurial » (Hernandez, 2004). Sans volonté de définir ce comportement, soulignons toutefois ce que cela induit par rapport à un « comportement salarial ». Il s'agit non pas simplement de gérer le quotidien, mais aussi de construire l'avenir, d'avoir un goût pour le risque, le changement et l'innovation. Derrière cela, il ne s'agit pas de créer des entreprises, mais plutôt de faire entrer les étudiants dans une logique de dynamique organisationnelle nécessaire à la pérennité de toute organisation.

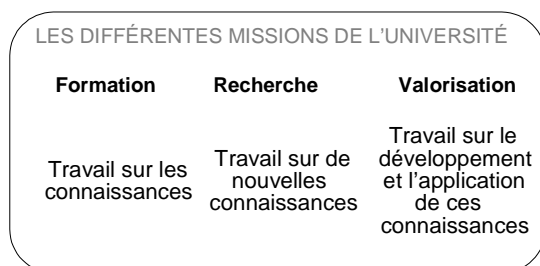
Le rôle de l'Etat. Les actions isolées se sont développées avant une prise de conscience par les pouvoirs publics du rôle de l'entrepreneuriat sur l'économie locale et nationale (Fayolle, 2000 ; Skouri, 2005). Face à cet isolement, le rôle et l'intérêt de l'Etat est de fédérer et de développer des actions permettant de faciliter l'expression entrepreneuriale. A la lumière des différents cas présentés dans la littérature (Schmitt, 2005 et 2008b), il convient de constater l'importance jouée par les pouvoirs publics, principalement l'Etat, dans le développement de l'entrepreneuriat à l'université. C'est le cas notamment en France avant la loi sur l'innovation, au Mexique avant le lancement du Programme National d'Education ou encore, au Maroc avec la Charte Nationale sur l'Education et la Formation. Sans organisation publique de la relation entre Université et Entrepreneuriat, ce sont avant tout des universités privées qui sont le moteur du développement de cette relation. On trouve des traces de la place de ces universités privées non seulement au Maroc⁵⁰ et au Mexique, mais aussi en France⁵¹. Dans bien des cas, l'Etat a renforcé la place de l'université dans le développement économique local et national. Ce renforcement s'est fait autour de ses métiers historiques, mais surtout à travers le développement de nouveaux métiers. En effet, que ce soit le développement des incubateurs universitaires en France ou au Mexique, la Charte Nationale sur l'Education et la Formation au Maroc, le développement de centres de développement technologique en

⁵⁰ Au Maroc, l'ISIAM d'Agadir a été la première université à se lancer dans ce domaine.

⁵¹ Comme le souligne A. Fayolle (2000), en France HEC a mis en place en 1978 une formation centrée sur la création d'entreprise, puis suivie par l'EM Lyon en 1984.

Turquie, ou encore la création de « business center » en Belgique, ces différentes structures initiées par les pouvoirs publics ont favorisé le développement de l'entrepreneuriat au sein des universités. Ainsi, il ne s'agit plus d'enseigner et de faire de la recherche, mais aussi de sélectionner, d'accompagner, d'évaluer des projets entrepreneuriaux. De façon générale, il est possible de résumer ces différentes actions autour du métier de valorisation. Ce métier est important, car il assure le lien entre les métiers historiques de l'université et le monde des organisations publiques et privées. La présence de ce lien semble s'inscrire dans une volonté au sein de l'université de rendre actionnable les savoirs issus de l'université (Schmitt, 2004b ; Avenier, 2008). Il s'agit bien de « construire » un pont entre universitaires et praticiens (Avenier, 2004 et Avenier et Schmitt, 2005b). Concrètement, ce lien pose la question du rôle social de l'université (Ouellet, 2004).

Figure 21. Les trois missions principales de l'Université (Schmitt, 2005)



A la lumière de ces trois éléments, force est de constater l'importance des modèles dans notre société. Nous sommes d'accord avec Filion (1999) quand il écrit que « *les modèles d'influence sont d'une importance majeure pour expliquer les comportements entrepreneuriaux* ». Longtemps, l'entrepreneuriat n'a pas fait partie des enseignements universitaires. Les entrepreneurs trouvaient leur modèle à d'autres endroits. A l'inverse, depuis les années 1980, le développement de l'entrepreneuriat et son accélération dans les actions au sein de l'université au cours des années 1990 a permis à l'université d'être un espace où le modèle de l'entrepreneuriat a pu s'exprimer. En reprenant la typologie proposée

par Schmitt (2005 et 2008) concernant la généralisation du modèle de l'entrepreneuriat au sein de l'université, il apparaît clairement avec le développement une phase d'institutionnalisation. Auparavant, la phase d'initialisation, les actions dédiées à l'entrepreneuriat restaient très isolées et localisées (Fayolle, 2000). Par rapport à la première partie de la thèse, il convient de s'interroger sur les actions mises en place afin de comprendre dans quel paradigme elles s'inscrivent. Est-ce que ces actions relèvent d'une approche paradigmatique liée aux traits de l'entrepreneur, à ses faits ou au processus entrepreneurial ?

2. Les fondements de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Il s'agit dans ce point de comprendre les fondements de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ils sont variés, car ils relèvent à la fois de préoccupations liées à l'entrepreneuriat, mais aussi de préoccupations relevant de l'éducation. Dans cette perspective, nous présentons les principaux débats relatifs à l'enseignement de l'entrepreneuriat.

2.1. De la recherche en éducation à la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat

Au sein des recherches en entrepreneuriat, un courant de recherche se développe depuis quelques années autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat⁵² (Béchar, 1994 ; Fayolle, 2000 ; Carrier, 2000 ; Tounès, 2003 ; Filion, 1999 ; Schmitt 2005 et 2008). Elle se décline autour des trois grands débats que l'on retrouve dans les sciences de l'éducation selon (Béchar et Toulouse, 1995) :

-« *La recherche portant sur la conception de l'éducation. Les principales questions peuvent se résumer de la façon suivante : quels sont les buts de l'éducation ? ; quel est le rôle de l'école ? ; quel est le rôle de la communauté ?* ».

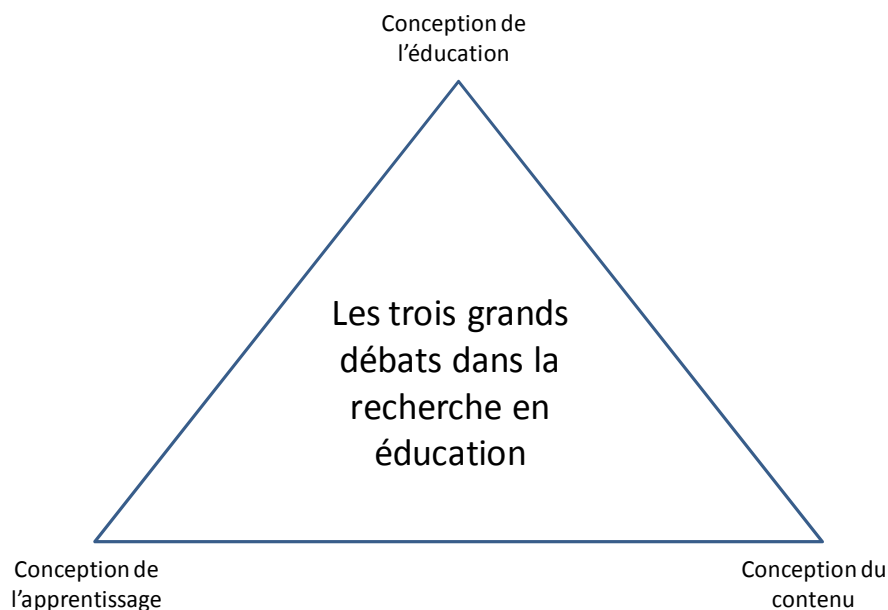
-La recherche portant sur la conception de l'apprentissage. Cinq principales questions se posent : quel est le rôle du professeur ? ; quel est le rôle de l'étudiant ? ; quelles sont les

⁵² La première synthèse faite sur le sujet en langue française revient à l'initiative de la revue *Gestion 2000* parue en 2000.

stratégies d'enseignement/apprentissage ? ; quel est le mode d'évaluation ? ; quelles sont les ressources matérielles et didactiques ?

-La recherche portant sur la conception du contenu. Quatre questions se posent : quels sont les objectifs visés ? ; quels sont les éléments de contenus ? ; quels sont les résultats ? ; quels sont les critères d'évaluation ?

Figure 22. Les trois grands débats dans la recherche en éducation (Bécharde et Toulouse, 1995)



Comme le rappellent Bécharde et Toulouse (1995), lors de leurs premiers travaux sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, « ces trois débats cristallisent depuis fort longtemps l'attention et des praticiens et des théoriciens dans le domaine de l'enseignement. De façon plus schématique, nous nous retrouvons avec une conception de l'éducation qui s'inscrit dans un continuum allant d'une éducation centrée sur le système éducatif et une autre centrée sur l'ensemble des acteurs liés à l'entrepreneuriat, une conception de l'apprentissage qui d'une part, donne toute la place à l'enseignant et d'autre part, s'intéresse davantage aux apprenants, et finalement une conception du contenu, tantôt centrée sur les savoirs et les

savoir-faire sans égard au sens que l'étudiant lui accorde et tantôt centrée sur l'intégration des savoirs et des savoir-faire dans le projet de l'étudiant ».

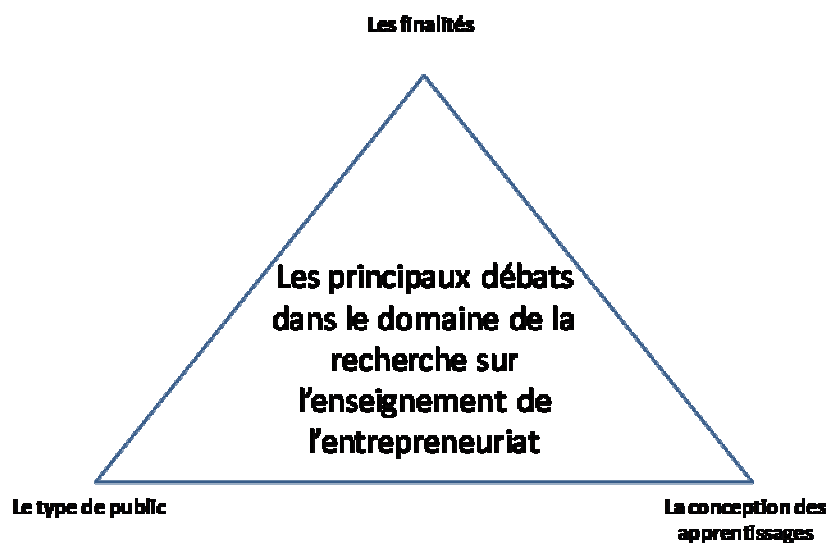
Lorsque les recherches en entrepreneuriat s'interrogent sur son enseignement, il paraît naturel qu'elles s'inscrivent dans ce triptyque de questionnement. L'emprunt scientifique est toujours délicat, même si certains auteurs comme Martinet (2000) invitent le chercheur à faire des « excursions » dans les multiples contrées disciplinaires à « l'articulation créative » et aux « intégrations novatrices ». Il ne peut être réusit qu'à partir du moment où cet « excursionnisme » respecte les débats dans la discipline d'emprunt. Ce qui semble être le cas des recherches portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat qui aborde ces trois grands débats, même si :

1. La recherche portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat n'est pas une recherche très importante en quantité dans le débat plus large l'entrepreneuriat ;
2. Les trois grands débats évoqués n'ont pas la même importance dans la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat ;
3. Enfin dernier point, la recherche portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat se fait trop souvent de façon éloignée des préoccupations des recherches en éducation. Assez logiquement, la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat a su retrouver les débats initiés dans les recherches en éducation. Cela demande bien souvent une double compétence. Dans cette perspective, les travaux de Béchard, chercheur ayant cette double compétence, servent, à bien des égards, de caution pour les chercheurs en entrepreneuriat qui n'ont pas cette double compétence comme nous.

2.2. Les principaux débats dans le domaine de la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat

Les auteurs dans le domaine de la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, notamment Béchard (1998), Gibb et Cotton (2002), Shieb-Bienfait (2000) et Tounès (2003), insistent sur trois types de débats dans l'enseignement de l'entrepreneuriat :

Figure 23. Les principaux débats de la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat



Les finalités permettent de préciser ce qu'il est possible d'entendre derrière la notion d'enseignement de l'entrepreneuriat. Elles se décomposent en trois groupes. Le premier renvoie à la sensibilisation à l'entrepreneuriat, où il s'agit de « *stimuler des facultés de créativité, l'esprit d'initiative et développer l'autonomie* » (Tounès, 2003). Cet aspect s'est traduit dans la recherche par le développement d'une recherche basée sur l'intention entrepreneuriale (Raveleau, 1996). Le second cherche à spécialiser les étudiants par rapport aux différents domaines de l'entrepreneuriat. Deux populations sont ici concernées : les créateurs d'entreprise bien évidemment, mais aussi les étudiants intéressés par l'accompagnement de l'entrepreneuriat. Le dernier groupe renvoie à l'accompagnement des projets entrepreneuriaux. Ce dernier point est, comme nous le verrons plus tard, largement absent de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc et fera partie intégrante de notre

proposition d'enseignement de l'entrepreneuriat. Dans la pratique, il existe une complémentarité et des zones de recouvrement entre ces trois finalités ;

1. Les publics concernés : les modalités d'apprentissage et les attentes des individus sont fortement liées au type de public. Il convient de bien différencier ici le public dit « passif » du public dit « actif ». Le public « passif » correspond aux étudiants n'ayant pas manifesté d'intérêt spécifique pour l'entrepreneuriat et n'ayant pas, au moment de l'enseignement, de projet à proprement parlé. Des actions de sensibilisation correspondent bien souvent à ce public. A l'inverse, le public « actif » est porteur d'un projet, tout au moins d'une idée qu'il voudrait approfondir, « *cependant, l'hétérogénéité des profils des étudiants peut être porteuse de riche partage d'expérience* » (Tounès, 2003).
2. La conception des apprentissages. Il convient de différencier les méthodes pédagogiques pratiquées en fonction des finalités et des publics en présence. La conception des apprentissages amène à définir le rôle de l'enseignant (quelque soit sa nature universitaire, conseiller, entrepreneur, accompagnateur, coach...).

3. Le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités : les différents angles de vue retenus

Depuis que Myle Maces a dispensé le premiers cours en entrepreneuriat à Havard en 1947 (Katz, 2003), le nombre d'universités offrant des cours et des programmes en entrepreneuriat n'a pas cessé de croître ces dernières années. Une étude menée par Charney et Libecap (2000) a montré qu'au cours des deux dernières décennies, les universités offrant ces types de cours et de programmes un peu partout dans le monde, sont passées de quelques-unes à 1500. Plus précisément, Schmitt (2005 et 2008) montre la réalité de cet accroissement dans une étude internationale auprès de vingt-deux pays. En effet, il existe des disparités entre certains pays qui sont en phase d'initialisation et d'autres qui sont en phase d'institutionnalisation ou d'intégration de cette relation. Comme le souligne Carrier (2009) et Kyrö et Carrier (2005), il est important aussi de prendre en considération les conceptions mêmes de l'éducation adoptées dans les différents cultures nationales. A la lecture des travaux de recherche portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, il est possible de faire ressortir cinq angles de vues qui serviront à analyser les actions mise en place au sein des universités en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat : l'angle des programmes de formation, l'angle des contenus, l'angle des méthodes d'enseignement, l'angle des infrastructures et l'angle des valeurs éducatives.

3.1. L'angle des programmes de formation

« Il s'agit de l'ensemble d'enseignements formalisés qui informent, forment et éduquent toute personne intéressée à participer au développement socio-économique par

l'intermédiaire d'un projet de sensibilisation, de création ou de développement d'une entreprise ou d'un formateur » (Bécharde et Toulouse, 1995).

Tableau 2. La typologie des programmes de développement en entrepreneuriat selon le Bureau International du Travail. (Source : Bécharde et Toulouse, 1995)

Programmes	Objectifs de programmes
Sensibilisation à l'entrepreneurship	Programmes d'information générale sur l'entrepreneurship et de réflexion sur la carrière d'entrepreneur
Création d'entreprise	Formation des compétences techniques, humaines et managériales pour générer son propre revenu, créer sa propre entreprise ou créer des emplois
Développement des entreprises	Programmes sur mesure pour répondre aux besoins spécifiques des propriétaires dirigeants qui ne peuvent se payer des spécialistes.
Développement des formateurs	Programmes qui visent à développer chez les formateurs les compétences utiles pour la consultation, l'enseignement et le suivi des petites entreprises.

Ces programmes de formation se retrouvent dans l'ensemble des disciplines enseignées à l'université. Là encore, des disparités existent. En effet, les programmes de sensibilisation et de formation dispensés en management et en ingénierie (Fayolle, 2000) restent modestes en sciences humaines ou en sciences dures.

En ce qui concerne la présence d'un programme de sensibilisation ou de formation, force est encore de constater l'importance d'un ou de leaders dans le domaine de l'entrepreneuriat au sein de l'université. En effet, l'introduction d'un programme de formation est le plus difficile, notamment au regard des collègues universitaires pas toujours convaincus de l'intérêt de son enseignement (Fayolle et Verzat, 2009).

3.2. L'angle du contenu

Les principaux travaux relevant de cet angle de vue mettent en exergue avant tout les principaux thèmes d'enseignement. Le tableau (tableau 3) ci-dessous propose de synthétiser les principaux enseignements retenus autour de quatre phases : la génération de l'idée,

l'évaluation de l'opportunité d'affaires, le projet entrepreneurial et le développement et la croissance.

Tableau 3. Etapes, taches et besoins d'apprentissage dans les programmes de formation en entrepreneuriat.
(Source : d'après Gibb, 1988)

	Tâches	Besoins d'apprentissage
Génération de l'idée / Identification de l'idée	<ul style="list-style-type: none"> -Trouver des idées -Générer des idées -Classer les idées -Clarifier les idées 	<ul style="list-style-type: none"> -Maîtrise du processus de création et d'évaluation d'idées -Connaissance des sources de nouvelles idées -Développement d'une vision personnelle de la direction de sa propre entreprise
Évaluation de l'opportunité d'affaires	<ul style="list-style-type: none"> -Clarifier le besoin associé -Valider l'idée dans des conditions de fonctionnement d'affaires -Identifier l'environnement associé (partenaires, fournisseurs, clients, concurrences) -Connaître les barrières à l'entrée -Identifier les ressources nécessaires (humaines, techniques et financières) 	<ul style="list-style-type: none"> -Identification de son marché – Identification de son environnement -Etablissement d'une stratégie -Estimation des besoins au niveau des ressources (humaines, techniques et financières)
Projet entrepreneurial	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier les différentes composantes du projet -Synthétiser les éléments relatifs à ces différents projets -Formaliser les contacts -Elaborer un plan d'affaires -Identifier les démarches administratives 	<ul style="list-style-type: none"> -Développement des habilités de négociation et de présentation -Connaissance des partenaires -Compréhension de l'environnement -Elaboration d'un plan d'affaires
Développement et croissance	<ul style="list-style-type: none"> -Consolider les systèmes de gestion et de production -Assurer un contrôle 	<ul style="list-style-type: none"> -Maîtrise des systèmes de contrôle de gestion -Maîtrise des techniques de

	financier -Développer son marché -Assumer toutes les obligations légales -Suivre les évolutions et anticiper les changements -Développer un leadership	trésorerie -Développement d'une stratégie marketing -Développement de ses aptitudes personnelles et d'observation de l'environnement Réalisation d'étude de marché -Apprentissage de la gestion de son temps
--	--	--

Là encore, comme le soulignent Rondstat (1990) dès le début des années 90 et Carrier (2009) Filion et Ananou (2010), la plupart des programmes de formation en entrepreneuriat restent, vingt ans plus tard, essentiellement basés sur le plan d'affaires dont l'omniprésence dans les programmes de formation est d'autant plus étonnante que :

-D'après le tableau inspiré des travaux de Gibb (1988), le plan d'affaires n'est qu'une des dimensions de l'entrepreneuriat.

-Plusieurs études montrent la faiblesse du lien pouvant exister entre la personnalité d'un porteur de projet et le succès d'un business plan (Plaschka et Welsch, 1989 ; Carrier, Raymond et Eltaeif, 2004). D'autres auteurs comme Audet (2004) montrent même la relation inverse qui peut se développer entre les deux lors de formation autour du plan d'affaires.

-Comme le souligne Carrier (2005 et 2009), cela ne signifie pas pour autant qu'il faille supprimer le plan d'affaires des programmes de formation en entrepreneuriat. Il faut plutôt relativiser sa place dans les dispositifs de formation.

3.3. L'angle des méthodes d'enseignement

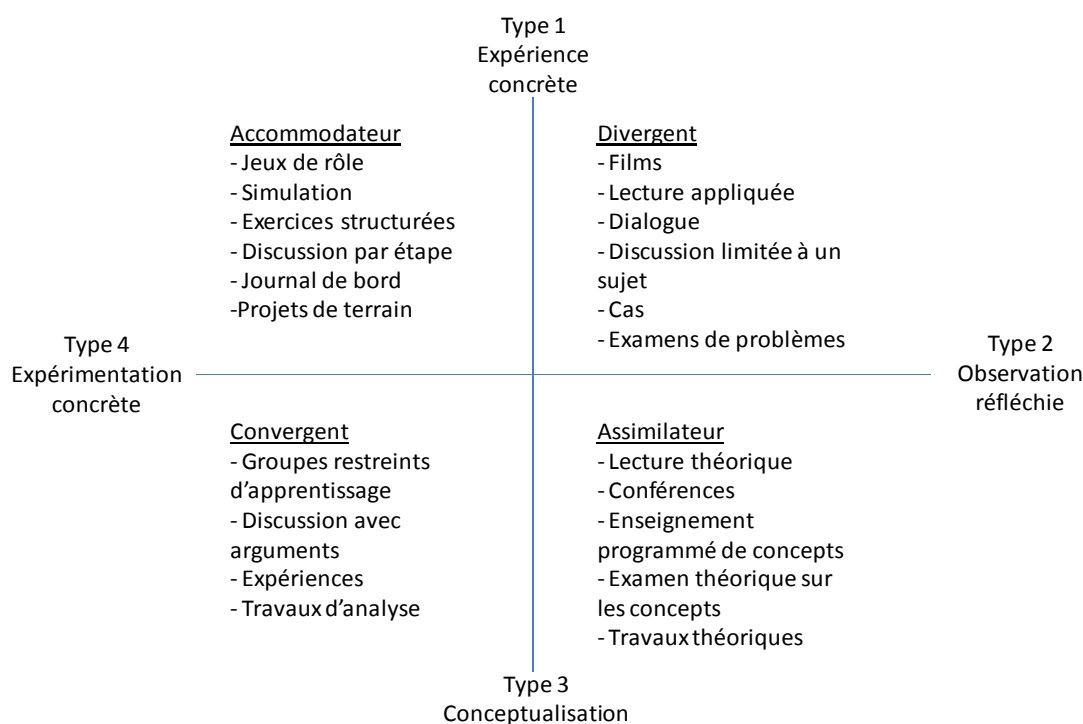
Derrière cet angle de vue se cache essentiellement les différentes caractéristiques d'apprentissage individuel de la personne concernée. Une grille de lecture couramment admise dans le domaine pour comprendre les différents styles d'apprentissage est le modèle de Kolb (1976). Ce modèle est composé de quatre types (Germain-Ruth, 2007) :

- « *Type 1 (concret-réfléchi). Question caractéristique de l'apprenant : **Pourquoi ?***
- *Type 2 (réfléchi-abstrait). Question caractéristique de l'apprenant : **Quoi ?***
- *Type 3 (abstrait-actif). Question caractéristique de l'apprenant : **Comment ?***
- *Type 4 (concret-actif). Question caractéristique de l'apprenant : **Qu'est-ce qui se passe si ?*** ».

En partant de ce cadre théorique, il est possible à partir des travaux de Béchard (1994) et Randolph et Posner (1979) de classer les méthodes d'enseignement en quatre catégories d'apprenants :

1. **L'apprenant divergent.** Il a besoin de méthodes de réflexion pratique qui visent un changement dans le jugement
2. **L'apprenant simulateur.** Il requiert un enseignement de réflexions théoriques pour provoquer un changement dans ses connaissances.
3. **L'apprenant convergent.** Il se sent plus à l'aise avec des méthodes actives théoriques qui visent un changement dans la compréhension des choses
4. **L'apprenant accommodateur.** Il est intéressé par les méthodes actives et appliquées qui amènent un changement dans les habilités et les attitudes.

Figure 24 Les différentes méthodes pédagogiques selon les styles d'apprentissage de Kolb (1976)



Pour compléter nos propos relatifs au plan d'affaires au point précédent, précisons avec Béchard et Toulouse (1992) et Carrier (2009), là encore près de vingt ans plus tard, la domination des études de cas et des cours magistraux dans les méthodes pédagogiques utilisées pour enseigner l'entrepreneuriat. Malgré un net conservatisme, de nouvelles méthodes se mettent petit à petit en place (Carrier, 2009 ; Fayolle et Verzat, 2009). Mais elles restent encore très minoritaires voire marginales dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Comme le précisent Kyrö et Carrier (2005), en reprenant à son compte une critique faite en son temps et de façon plus générale par Illitch⁵³ (1971), ce conservatisme se développe en fonction de la conception même de l'éducation adoptée dans les différentes cultures concernées. Finalement, il est possible de s'associer aux propos de Carrier (2009) pour écrire que les méthodes pédagogiques restent traditionnelles puisqu'elles privilégient le contenu au détriment d'autres méthodes centrées sur l'apprentissage. Il s'agit bien là d'un des enjeux

⁵³ Une société sans école

qu'il conviendra d'intégrer dans le développement de notre réflexion dans la troisième partie de la thèse.

3.4. L'angle des infrastructures

Les programmes de formation en entrepreneuriat ne seraient rien sans leur développement au sein de structures. L'enjeu est bien là : structurer l'ensemble des ressources éducatives mises à la disposition des formateurs et des étudiants pour contribuer au succès des apprentissages. Comme le montrent Kyrö et Carrier (2005) et Schmitt (2005 et 2008), la réalité des structures dédiées à l'entrepreneuriat sont disparates d'un endroit à l'autre. Pour comprendre les différents types de structure et leur évolution, Schmitt (2005 et 2008) propose la typologie suivante :

L'initialisation de la relation entre université et entrepreneuriat. Elle se traduit dans les faits par une impulsion forte donnée souvent par l'Etat dans le développement d'actions spécifiques dédiées à l'entrepreneuriat, par incitation, voire obligation dans certains cas. Cette impulsion se répercute aussi au niveau universitaire amenant à engager des actions (formations, conseils...) et des moyens (enseignants, chercheurs, locaux...) en faveur de l'entrepreneuriat. Les pays concernés dans cette étude par ce développement sont l'Albanie, l'Algérie, l'Iran, le Liban, le Maroc, ou encore le Vietnam.

L'institutionnalisation de la relation entre université et entrepreneuriat. Il faut comprendre que l'entrepreneuriat tend à s'établir de façon permanente au sein de l'université. Pour y parvenir, cela nécessite le développement d'actions et de moyens permettant de continuer les constructions entamées durant la phase d'initialisation. La traduction du point de vue universitaire se fait à travers la mise en place de structures permettant l'accompagnement, par exemple, de la recherche, de l'innovation et de la création d'entreprise. A travers le sens de

cette relation, il est possible de constater la multiplication des actions et des moyens dédiés à l'entrepreneuriat au sein de l'université sans qu'il existe une articulation, voire une cohérence entre ces différents éléments. Dans le sens de cette relation, l'Etat est toujours présent. Il joue un rôle important, direct ou non, notamment pour le financement de ces structures. L'Allemagne, l'Autriche, le Belarus, le Brésil, la France, le Mexique la Pologne, la Suisse et la Turquie, sous certaines modalités, se trouvent dans cette situation, avec la mise en place de structures plus ou moins différentes selon les pays. La relation entre Université et Entrepreneuriat devient souvent un pilier du développement économique et technologique du pays. Elle s'inscrit aussi dans une perspective de pérennité du fait de l'importance des structures développées qui jouent souvent un double rôle, comme cela a été montré dans le cas de la Suisse (Baldegger et Wuillemin, 2008) et du Mexique (Lopez Monsalvo, Tellez Martinez et Schmitt, 2008) : un rôle d'intermédiaire entre le monde universitaire et le monde des entreprises, et un rôle de catalyseur des projets émergents.

L'intégration de la relation entre université et entrepreneuriat. Elle consiste à rapprocher des actions et des moyens dédiés à l'entrepreneuriat plus ou moins éparpillés au sein de l'université, mais aussi, à décloisonner les programmes de formation et de recherche, comme nous le montrent les différents pays dans le domaine. Dans ce cas de figure, il a fallu développer des formes nouvelles d'organisation au sein de l'université, ce qui a partiellement modifié son organisation classique. Ces expériences représentent des îlots d'innovation. Les pays concernés par cette orientation sont moins nombreux. Il s'agit de : la Belgique avec le développement de formations basées sur l'interdisciplinarité ; le Danemark et la Suède qui ont développé dans un cadre unique de région transnationale entre les deux pays des structures dédiées à l'enseignement de l'entrepreneuriat ; les Etats-Unis qui ont su déployer sur le territoire des actions dédiées à l'entrepreneuriat ; le Luxembourg qui a créé sur un site, Esch-

Belval, un lieu de convergence d'actions dédiées à l'entrepreneuriat ; le Québec qui a su faire un lien fort entre formation et recherche.

3.5. L'angle des valeurs éducatives

A l'instar de Béchard et Grégoire (1997), il est possible de mettre en évidence trois systèmes de valeurs dans l'enseignement de l'entrepreneuriat : « *l'éducation entrepreneuriale, de l'éducation à l'entreprise et finalement, de la culture entrepreneuriale en éducation* » (Béchard et Grégoire, 1997).

Tableau 4 .Les trois stratégies pour rendre l'environnement éducatif plus entrepreneurial.
(Source : Béchard,1997)

Éducation entrepreneuriale	Éducation à l'entreprise	Culture entrepreneuriale en éducation
<ul style="list-style-type: none"> - promouvoir l'entrepreneurship comme carrière - former des enseignants - assouplir les programmes - dépister le potentiel entrepreneurial - utiliser des méthodes d'enseignement variées 	<ul style="list-style-type: none"> - développer les compétences et les attributs entrepreneuriaux - reconstruire en classe le climat de l'entreprise - valoriser l'entreprise comme lieu et mode d'apprentissage - valoriser les entrepreneurs comme les références obligées - gérer un projet selon les tâches à faire dans l'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> - avoir confiance en la capacité de modifier le cosmos - apprendre la collaboration - juger préalablement de la moralité des projets entrepreneuriaux - valoriser l'école comme lieu de naissance et de croissance des projets - impliquer tous les gens du milieu à ce changement

1. L'éducation entrepreneuriale correspond à une pédagogie ouverte où se rencontrent des professeurs investis dans le développement d'initiatives et des étudiants intéressés à développer des compétences à travers leur apprentissage.
2. L'éducation à l'entreprise : il s'agit d'identifier les compétences à acquérir pour mener à bien un projet entrepreneurial. Ce sont les entrepreneurs qui sont référents dans ce système et non plus les enseignants.

3. La culture entrepreneuriale en éducation porte sur la confiance des individus à être acteur de leur devenir. L'école peut devenir, comme le soulignent Béchard et Toulouse (1992), un lieu propice à l'entrepreneuriat à partir du moment où tous les acteurs s'impliquent dans cette démarche.

CONCLUSION

L'objectif de ce chapitre a été d'introduire dans notre réflexion l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université. Il s'est agi surtout de nous positionner dans les débats existants au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce chapitre a été construit autour de ces trois aspects : la place de l'entrepreneuriat au sein de l'université, les fondements de l'enseignement de l'entrepreneuriat et les différents angles de travail privilégiés dans les travaux liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Le premier point a permis de voir la place de l'entrepreneuriat au sein de l'université. Même si aujourd'hui, elle est quasiment reconnue. Mais il faut reconnaître, avec du recul, que cela n'a pas été toujours le cas. Actuellement, il existe encore des difficultés, voire des réticences dans le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université. Ces difficultés sont souvent liées à des aspects purement locaux, relevant de l'université même ou d'aspects nationaux. Il n'existe pas une lecture universelle, mais bien contingente de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université. Toutefois, des points communs peuvent être mis en évidence dans le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université : les limites du modèle de la grande entreprise, les limites du modèle du salariat ou encore le rôle de l'Etat.

Par ailleurs, le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat est accompagné du développement d'une recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. Dans ce deuxième point, nous avons cherché à montrer comment la recherche en entrepreneuriat s'est structurée au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Force est de constater, là encore, que le processus entrepreneurial n'est pas pris en considération en tant que tel. Du coup, une question se pose : quel est l'impact sur l'entrepreneuriat et son enseignement du processus entrepreneurial ? Cette question fera l'objet d'un traitement dans les chapitres suivants.

Enfin, dans la même veine, nous avons cherché à comprendre la place du processus entrepreneurial dans les différents angles de vue privilégiés dans la littérature sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cinq angles de vue ont été retenus : les programmes de formation, le contenu de formation, les méthodes d'enseignement, les infrastructures et les valeurs éducatives. Même constat : le processus entrepreneurial ne fait pas partie intégrante de l'enseignement de l'entrepreneuriat, même si, implicitement, il peut être présent dans l'enseignement.

Par rapport à notre problématique, nous pouvons conclure que le processus entrepreneurial n'est pas reconnu à part entière, même s'il peut être présent à travers différentes valeurs, méthodes, infrastructures, thèmes ou encore programmes. De façon plus générale, on constate que l'approche paradigmatique pour aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat n'est pas une voie privilégiée. Nous souhaitons dans le chapitre suivant montrer cette voie afin de proposer une lecture différente de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université.

Chapitre 5.

***LA PLACE DU PROCESSUS
ENTREPRENEURIAL DANS
L'ENSEIGNEMENT DE
L'ENTREPRENEURIAT***

"L'école doit pouvoir devenir le principal lieu d'une rupture avec le conformisme"

(Illich, 1971)

INTRODUCTION

Les réflexions portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat n'intègrent pas explicitement le processus entrepreneurial. Elles se sont focalisées comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent sous l'angle des programmes de formation, du contenu, des méthodes d'enseignement, des infrastructures ou encore des valeurs éducatives. L'objectif de ce chapitre est donc de proposer une réflexion sur l'enseignement de l'entrepreneuriat à travers le processus entrepreneurial. Pour cela, nous nous appuyons sur les travaux présentés dans la première partie de la thèse. En effet, nous souhaitons proposer une lecture paradigmatique de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cette lecture permettra non seulement de confirmer les résultats de notre recherche du chapitre 4, considérant que le processus entrepreneurial n'a pas une place implicite dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, mais aussi de clarifier cette notion de processus entrepreneurial en termes d'enseignement. Dans un premier point, nous aborderons la place de l'entrepreneuriat au sein de l'université à travers le paradigme dominant et structurant dans le domaine de l'entrepreneuriat : le paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Nous montrerons notamment que l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est construit sur une lecture dichotomique entre les approches internalistes et externalistes de l'entrepreneuriat. Le deuxième point proposera une approche par les processus de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour cela, trois principes liés à la complexité du phénomène entrepreneurial seront mis en évidence : principe de finalité, principe d'interaction et principe de conception. Enfin, le troisième et dernier point s'intéressera plus particulièrement à l'intégration de la dimension processus dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.

1. Lectures paradigmatiques de la place de l'entrepreneuriat au sein de l'université : de l'approche endogène à l'approche exogène

Au regard de l'histoire sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, enseignement et entrepreneuriat sont deux notions qui se combinent depuis peu (Winslow et *al.*, 1999 et Fayolle, 2000). L'accélération de l'enseignement de l'entrepreneuriat date des années quatre-vingt. Comme le montrent les différents pays abordés dans l'étude internationale menée par Schmitt (2005 et 2008), elle revêt des formes très différentes en fonction des pays considérés. Toutefois, il est à noter que, quelque soit le pays, on retrouve partout les mêmes actions de sensibilisation. Même des pays comme l'Iran, le Liban, l'Algérie, l'Albanie ou encore le Maroc sont arrivés tardivement à déployer des actions d'enseignement en entrepreneuriat. L'identification des besoins s'est faite à travers la sensibilisation et rarement sur des actions de formation et d'accompagnement.

Si on considère l'ensemble des groupes d'action évoqués précédemment (sensibilisation, formation, accompagnement), force est de constater que, bien souvent, les actions d'enseignement développées s'inscrivent dans une dualité entre, d'un côté, l'individu (approche endogène) et, de l'autre, l'environnement (approche exogène). En termes de formation, cela représente, selon Béchar (2000), plus de 66 % des actions d'enseignement mises en place.

1.1. Éléments de présentation de l'approche endogène de l'entrepreneuriat au sein de l'université : approche par les traits

Comprendre l'approche endogène de l'entrepreneuriat au sein de l'université nécessite d'explicitier les objectifs adoptés par les chercheurs. Deux temps peuvent être mis en évidence (Hernandez, 1999 ; Schmitt, 2003) :

1. Identifier les personnes dans une population qui seront capables plus que les autres de créer une entreprise.
2. Le second découle du précédent. Il a pour objectif de faire apparaître les caractéristiques liées à la réussite des créateurs par rapport à ceux qui échouent.

La compréhension de la création d'entreprise s'inscrit dans une logique déterministe. Les capacités et les compétences des entrepreneurs sont mis en exergue par rapport à d'autres aspects. En se centrant sur l'individu, les situations entrepreneuriales sont négligées. Il n'y a pas de trace non plus du projet entrepreneurial. Quelque soit le produit ou le service retenu, le succès ne pourra se faire qu'à partir des compétences de l'entrepreneur. Deux directions sont privilégiées : la définition du profit entrepreneurial et le développement personnel de l'entrepreneur vers un profil type. Quatre questions peuvent être ainsi mises en évidence :

1. Qui devient entrepreneur ?
2. Pourquoi devient-on entrepreneur ?
3. Quelles sont les caractéristiques des entrepreneurs qui réussissent ?
4. Quelles sont les caractéristiques des entrepreneurs qui échouent ?

Bien que cette approche puisse être qualifiée d'humaniste (Béchar, 2000), elle n'en demeure pas moins limitée à l'entrepreneur. Pour répondre à ces différentes questions, le modèle de

l'entrepreneuriat est identifié à l'entrepreneur lui-même. Cela se traduit dans les faits par différentes actions : témoignages d'entrepreneurs, tests d'autoévaluation, études de cas à succès (Toulouse, 1980 ; Fillion, 2002), vidéos sur des entrepreneurs qui réussissent. Ces actions sont peu développées parmi le catalogue d'actions à disposition des acteurs de l'université dans le domaine de l'entrepreneuriat. Elles ne représentent que 17% de l'ensemble des activités développées dans le domaine de l'entrepreneuriat (Béchar, 2000). Ce faible pourcentage peut se comprendre par le fait qu'il faille individualiser ces actions et tenir compte de chaque entrepreneur. Bien que riches, ces approches peuvent nécessiter beaucoup de temps pour apprécier au mieux le potentiel de compétences des entrepreneurs. Elles sont centrées sur l'individu qui a le contrôle de son apprentissage et de son développement. Ces approches s'inscrivent, comme le souligne Béchar (2000), dans la logique des sciences de l'éducation. Il s'agit d'une construction strictement individuelle relevant de la psychologie humaniste, de la gestalthéorie ou encore du cognitivisme.

1.2. Eléments de présentation de l'approche exogène de l'entrepreneuriat au sein de l'université : approche par les faits

Comme le rappellent Schmitt et Knoll (2003), « *la problématique de l'entrepreneuriat, dans cette optique, est d'abord un problème d'adaptation du projet de création à cet environnement conçu comme une donnée non modifiable. L'entrepreneuriat s'inscrit dans une perspective béhavioriste* ». Les répercussions ne sont pas négligeables sur l'enseignement de l'entrepreneuriat qui s'inscrit avant tout dans un savoir de type encyclopédique (Saporta et Verstraete, 2000). A côté de ce saucissonnage, certaines structures ont vu le jour au sein de l'université pour accompagner les porteurs de projets entrepreneuriaux : incubateurs en France, techno-centres au Maroc, business center en Belgique. Ces structures enrichissent le

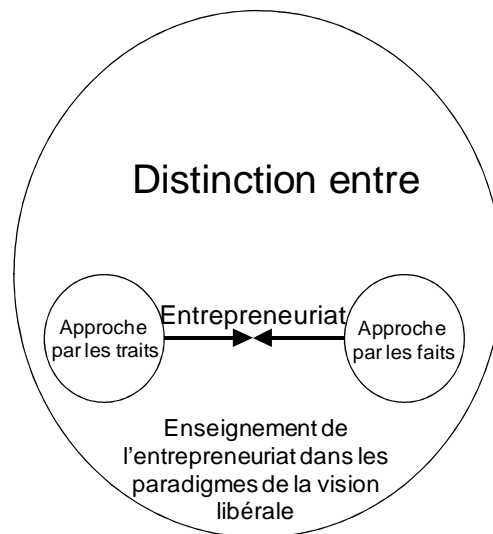
paysage des actions dédiées au sein de l'université à l'entrepreneuriat. Elles se situent principalement en aval de l'entrepreneuriat, dans une perspective de création d'entreprise. Toutefois, elles s'inscrivent avant tout dans une logique de réel unique. Un réel objectif qui s'impose à l'entrepreneur. Grâce à ces structures, des situations entrepreneuriales voient le jour, mais elles ne sont pas prises en considération pour amener les entrepreneurs dans une perspective de réel expérimenté.

Ces actions sont souvent envisagées comme une contrainte donnée par l'environnement, peuvent paraître déconnectées du projet et des préoccupations des porteurs de projet. Dans cette relation université-entrepreneuriat, les acteurs de l'université peuvent être perçus avant tout comme des garants de ces contraintes imposés aux porteurs de projet. Ils s'inscrivent dans une logique de contrôle qui se retrouve principalement dans la relation formateur-porteur de projet, « où le premier dispense un savoir autour d'un thème précis et le second vient chercher un savoir » (Schmitt, 2003). Les actions liées à cette approche exogène s'inscrivent dans un schéma de type stimulus-réponse, relevant d'une approche behavioriste de l'entrepreneuriat.

1.3. Les limites de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université : une construction autour d'une hypothèse fondatrice de séparation entre l'interne et l'externe

A partir de ces réflexions, il est important de mettre en évidence différentes limites qui proviennent de l'hypothèse de séparation entre l'interne et l'externe dans laquelle les actions dédiées à l'entrepreneuriat se sont inscrites. Cette hypothèse de séparation entre l'interne et l'externe renvoie directement aux approches privilégiées dans la recherche en entrepreneuriat : approche par les faits (approche endogène) et approche par les traits (approche exogène).

Figure 25. L'enfermement dans un paradigme de la vision libérale de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université

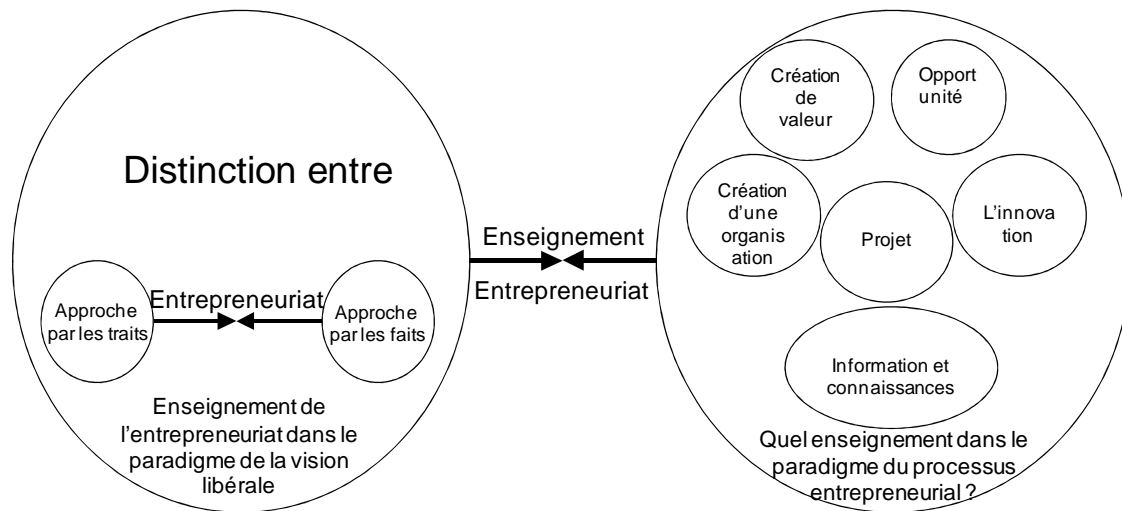


Globalement, la notion d'entrepreneuriat et les actions qui en découlent s'inscrivent dans un visage de dualité inconciliable renvoyant à des explications partielles du phénomène étudié. Comme le rappelle Schmitt et Knoll (2003), « *il convient donc de dépasser cette dualité et permettre d'envisager l'environnement et les individus sous forme d'interactions* ». Il est possible de décliner cette problématique au niveau des actions dédiées à l'entrepreneuriat au sein de l'université afin de savoir dans quelles mesures celles-ci peuvent participer au dépassement de la dualité entre les approches internalistes et les approches externalistes.

De façon générale, il est possible d'avancer que l'entrepreneuriat s'est développé autour d'une finalité : la création d'entreprise. A l'instar de Schmitt et Knoll (2003), nous parlons volontiers de « formation à l'entrepreneuriat ». Ces formations, bien qu'intéressantes, ne prennent pas en compte le processus entrepreneurial. Elles s'inscrivent avant tout dans une finalité orientée sur la création d'entreprise. Le risque est de développer des formations en entrepreneuriat exclusivement pour les créateurs d'entreprise négligeant la volonté de former à l'esprit d'entreprise. Comme le souligne Saporta et Verstraete (2000), il faut éviter de créer des créateurs d'entreprise.

Si ces schémas sont limités sur le plan théorique. Il faut chercher d'autres façons d'envisager les choses pour comprendre la complexité du phénomène entrepreneurial.

Figure 23 Lecture paradigmatique de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université

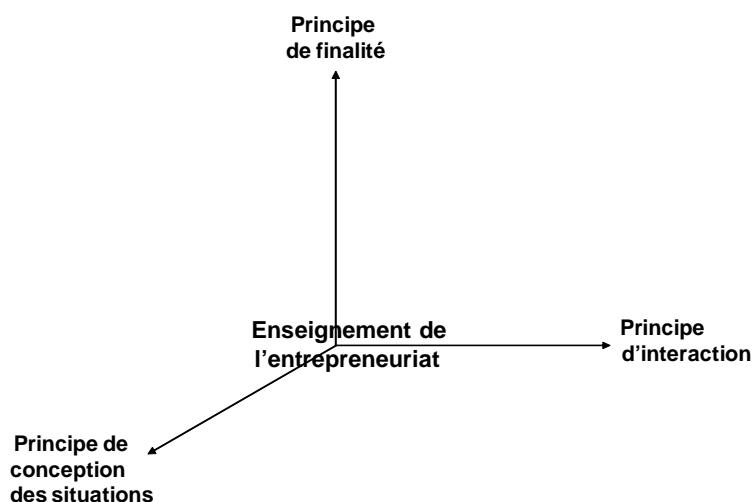


2. Pour une approche par les processus de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Le réductionnisme de la complexité, à travers la séparation entre les approches endogène et exogène de l'entrepreneuriat, se trouve renversé au profit d'une approche anthropocentrée, qui met l'entrepreneur au centre de la réflexion, au sein de situations construites, avec ses valeurs. Ce changement de paradigme n'est pas sans incidence sur les enseignements à mettre en place dans le domaine de l'entrepreneuriat. Comme le souligne Schmitt et Knoll (2003), ce changement « *impose des concepts, des méthodes et des outils différents. Le problème est donc désormais de transformer l'intérêt de la complexité du processus entrepreneurial en méthode pour enseigner l'entrepreneuriat* ».

Il est donc possible de présenter les principes qui correspondent à l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Figure 24 Les principes de l'enseignement de l'entrepreneuriat



2.1. Le principe de finalité : la place des projets

Comme le souligne Schmitt et Knoll (2003), « *le projet est souvent considéré comme le résultat de l'enseignement, la mise en acte de cet enseignement. Il ne fait pas l'objet d'un enseignement pour lui-même* ». Le projet s'est démocratisé ces dernières années (Boutinet, 1993). Parler de projet entrepreneurial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat est donc récent (Bayad, Schmitt et Grandhaye, 2002). La démarche projet, « *est par ailleurs reconnue comme outil efficace pour intervenir dans un milieu complexe* » (Avenier, 1997). Le projet agit comme un artefact (Simon, 1991) qui fait le lien entre l'environnement interne et l'environnement externe en fonction de la capacité des porteurs de projet à concevoir leur projet, élément essentiel du dispositif d'enseignement de l'entrepreneuriat permettant la construction de liens entre fin et moyen (Avenier, 1996). De plus, cette notion de projet permet de (ré)introduire l'aspect projectif dans le processus entrepreneurial. Comme le constate Cossette (2001), le présent a largement pris le pas sur les conceptions futures de l'entrepreneuriat. Il faudra attendre les travaux sur la notion de vision (Filion, 1991) pour voir apparaître la notion de futur et de projection au sein de l'entrepreneuriat. Toutefois, il convient de ne pas limiter l'association de projet au futur, car on risque de tomber dans l'utopie des projets (Filion, 1999 et Boutinet, 1993) en étant déconnecté du présent. Reprenons encore une fois la phrase de Watzlawick (1988) que nous avons citée en préambule dans le chapitre 2 de cette thèse : « *Ce n'est [...] pas le passé, mais le futur, qui détermine le présent* » (Watzlawick, 1988). Si l'on reconnaît que le rôle important du futur joue un rôle important au niveau de l'entrepreneuriat, la question suivante se pose : comment l'entrepreneur conçoit-il sa vision ? Derrière cette question centrale émergent des thématiques à prendre en considération, mais qui, dans les approches duales, interne et externe, ne le sont pas. Ces thématiques renvoient notamment à la créativité, à l'idée et l'opportunité d'affaire, à la construction de scénario... Comme nous pourrions l'envisager ultérieurement, les

enseignements dans le domaine de l'entrepreneuriat se sont avant tout centrés sur de la résolution de problème par rapport à la problématisation, élément très présent dans les situations entrepreneuriales.

2.2. Le principe d'interaction : l'importance de la conjonction

Pour dépasser l'hypothèse implicite de séparation entre l'interne et l'externe, nous souhaitons nous appuyer sur un certain nombre de travaux qui s'inscrivent déjà dans cette logique de dépassement. Il est possible à travers les travaux sur le dualisme ordre-désordre chez Morin (1977), sur la relation entre sujet-milieu chez Piaget (1968) ou encore sur la relation entre individu et structure chez Giddens (1987), « *de considérer les deux pôles, comme les deux pôles solidaires d'une même dualité dialectique* » (Bouchikhi, 1990). S'appuyant sur ces approches, nous souhaitons prolonger les travaux menés dans le domaine de l'entrepreneuriat par Schmitt et Knoll (2003) autour d'une approche dialectique de l'entrepreneuriat. Considérer l'entrepreneuriat sous un angle dialectique engendre de nouvelles caractéristiques comme l'aspect dynamique du fait de l'interaction forte entre les différents éléments qui constituent la complexité du phénomène entrepreneurial. Cette conjonction se traduit essentiellement, en matière de formation, par des méthodes qui favorisent l'interaction entre l'individu et son environnement. Le projet entrepreneurial assure l'interaction entre les deux. La mise en place d'enseignements liés au projet entrepreneurial favorise le développement d'allers retours entre l'enseignant et les porteurs de projet. Par rapport aux autres démarches, le rôle de l'enseignant se trouve enrichi. En effet, pour reprendre les propos de Schmitt et Knoll (2003), « *il doit notamment jouer les rôles d'animateur et de facilitateur. En d'autres termes, l'enseignant, par son discours et ses outils, favorise l'intelligibilité de la complexité du processus entrepreneurial* ».

2.3. Le principe de conception des situations

Les enseignements traditionnels à l'entrepreneuriat se sont essentiellement focalisés sur la partie réalisation. Les situations entrepreneuriales sont considérées avant tout comme une donnée plutôt qu'un construit. Concernant la conception, peu d'actions sont mises en œuvre. Elle apparaît peu ou prou dans les enseignements de l'entrepreneuriat (Carrier, 2000). Comme le souligne Filion (1999), les systèmes éducatifs ont été conçus pour « *apprendre à bien maîtriser les questions analytiques, celles qui sont reliées à la partie gauche du cerveau* ». Cela sous-entend que les cadres de références sont bien établis, qu'il est difficile, dans un premier temps, d'évoluer en dehors. Or, l'entrepreneuriat, comme l'ensemble des activités à projet (Lièvre, 2006), nous amène à sortir de ces cadres de références. L'activité de conception tient donc une place importante dans le processus entrepreneurial, place qu'il conviendrait de renforcer au niveau de la formation en entrepreneuriat. Ces problèmes de conception, comme le soulignent Schmitt et Bayad (2003) « *sont souvent engendrés par d'un côté, l'absence ou la quasi absence de vision⁵⁴, et de l'autre, par des problèmes de traduction pour diffuser cette vision* ». Pour palier à cela, il est nécessaire de développer des outils favorisant la prise en considération du processus de conception.

La notion de projet sert de prétexte pour développer des actions d'enseignement qui intègrent les approches centrées sur l'interaction entre l'individu et son environnement. Tout ceci amène à redéfinir le rôle de l'enseignant et des étudiants.

⁵⁴ Nous entendons par vision « *l'image projetée dans le futur, de la place que nous voulons voir occupée éventuellement par ses produits sur le marché, ainsi que l'image du type d'organisation dont nous avons besoin pour y parvenir. En résumé, vision signifie une image de l'entreprise projetée dans le futur* » (Filion, 1991).

3. Intégrer la dimension processus dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Le recours à une lecture paradigmatique de l'enseignement de l'entrepreneuriat permet de montrer les insuffisances des approches classiques de l'entrepreneuriat et d'insister tout particulièrement sur l'aspect processuel de l'entrepreneuriat où il convient de remettre le processus au centre de la réflexion. C'est l'objectif de ce dernier point. Pour cela, nous reviendrons plus particulièrement sur la place du projet dans notre société qui est le reflet du développement de la place de l'entrepreneuriat au sein de notre société. Ensuite, nous nous intéresserons plus particulièrement aux défis à relever en redonnant une place importante au processus entrepreneurial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, tout en insistant sur l'importance des liens entre les dimensions individuelles et sociales de l'entrepreneuriat, et entre connaissance et action.

3.1. L'émergence d'une démocratisation des projets

La notion de projet est ancienne. Elle a beaucoup évolué avec le temps (Boutinet, 1993). Elle marque une différence entre « *activités courantes, répétitives et qui accaparent le quotidien et des activités d'anticipation se positionnant sur le moyen et le long terme* » (Schmitt et Bayad, 2003).

Tableau 5. Mise en perspective des différences entre les activités « projets » et les activités « opérations »

Activités « projets »	Activités « opérations »
Court Terme	Long Terme
Néguentropie	Entropie
Importance de la conception	Importance de la réalisation
Décloisonnement de l'entreprise	Cloisonnement de l'entreprise
Influence forte des variables exogènes	Influence forte des variables endogènes
Processus dynamique	Processus statique
Innovation	Reproduction
Hétérogénéité	Homogénéité
Instabilité	Stabilité

Dans tout projet, deux moments sont mis en évidence : la conception et la réalisation. On trouve ici « une forme typique de la culture moderne en associant de façon autonome mais liée » (Joly et Muller, 1994) ces deux moments de tout projet.

La difficulté de l'enseignement d'activité à projet comme l'entrepreneuriat réside dans ce « bricolage » entre ces deux moments, ce qui rend difficile sa caractérisation et son enseignement. « L'émergence de ces deux temps dans les projets se traduit du point de vue linguistique par le terme de *disegno* (terme cher à Léonard de Vinci), qui peut se différencier en *disegno interno* (dessin – conception) et *disegno esterno* (dessin – réalisation) » (Bayad et

al., 2002). Les activités liées à ce métier reflète bien l'importance de la notion de projet, alors que les sciences de gestion sont longtemps restées sourdes à la place du projet dans les organisations en général et dans le domaine de l'entrepreneuriat en particulier. Cette absence a perduré et perdure encore, malgré le développement du management de projet au sein des sciences de gestion. Entrepreneuriat et management de projet sont deux domaines complètement étanches.

A côté du pôle technique⁵⁵ présent dans l'ensemble des projets, trois autres pôles peuvent être mis en évidence (Boutinet, 1993, cité par Bayad et al., 2002) :

1. *« Le pôle sociétal, (voir notamment les projets éducatif et politique de J.-J. Rousseau, comme par exemple amener une classe d'âge au niveau baccalauréat)*
2. *Le pôle existentiel (l'importance de l'intentionnalité chez Heidegger notamment, c'est-à-dire la façon par laquelle l'homme vit sa situation dans le monde)*
3. *Le pôle individuel (dans une conception moderne, l'individu devient acteur de son propre développement à travers un projet, capacité à gérer les différentes dimensions d'un projet. L'adéquation porteur de projet/projet trouve ici tout son sens) ».*

Ces pôles ont longtemps été considérés de façon séparée, où un pôle dominait les autres. Ces dernières années, le projet s'est démocratisé pour tenir compte des préoccupations individuelles, professionnelles et sociétales. Il en va de même pour le pôle entrepreneurial qui s'est largement démocratisé.

⁵⁵ Correspondant au pôle essentiel du management par projets, voir pour cela Leroy (1996).

3.2. Renouveler la représentation de l'enseignement de l'entrepreneuriat : des défis à relever

La représentation de l'entrepreneuriat et l'image de l'entrepreneur largement répandues posent aussi problème à la possibilité d'insuffler l'esprit d'entreprise. Le problème de l'entrepreneuriat n'est pas en soi un problème technique, comme évoqué précédemment. Les structures dédiées à l'entrepreneuriat existent. Certes, une analyse critique peut être faite sur leur fonctionnement, mais le souci est ailleurs. Il est dans la représentation que les personnes ont de l'entrepreneuriat. Le problème est donc avant tout au niveau des représentations, et au niveau culturel. Les travaux autour du Global Entrepreneurship Monitor⁵⁶ (GEM) viennent d'en apporter la confirmation. La disparité au niveau de l'entrepreneuriat au sein des pays provient de la représentation collective (valeur, norme...) par rapport à l'entrepreneuriat (Volery et Servais, 2000). En effet, la représentation de l'entrepreneuriat et l'image de l'entrepreneur sont souvent en décalage avec la réalité vécue par les entrepreneurs eux-mêmes. Cela a pour conséquence principale de limiter l'intérêt que les personnes peuvent porter à l'entrepreneuriat. Ainsi, si l'on souhaite améliorer l'intérêt que les personnes peuvent avoir de l'entrepreneuriat, il est important de travailler sur sa représentation, notamment à travers l'enseignement.

Le premier défi est de sortir de la représentation de l'entrepreneuriat à partir du modèle économique libéral, approche caricaturale qui considère l'entrepreneur de façon individuelle et isolée. Encore beaucoup de personnes et de médias présentent l'entrepreneur comme un « *self made man* ». Or, par rapport à une approche processuelle de l'entrepreneuriat, cette réalité n'est qu'une réalité parmi celles que peut prendre l'entrepreneuriat. Cette représentation est limitée au moins sur deux points :

⁵⁶ Voir le chapitre 2 pour une présentation du Global Entrepreneurship Monitor.

1. Le caractère collectif de la création d'entreprise. Un grand nombre de travaux insistent sur le fait que l'entreprise créée ne provient pas seulement d'un seul créateur, mais souvent de plusieurs personnes. On parlera d'équipreneuriat (Paturel, 2005)
2. Le caractère social de la création d'entreprise. Les travaux de recherche complètent l'image de l'entrepreneur isolé, en abordant l'entrepreneur sous l'angle de l'encastrement social (Verstraete, 2000).

De façon générale, il faut reconnaître avec Julien (2005) l'importance du capital social qui aide l'entrepreneur à se relier à des réseaux offrant de l'information qui débouche sur des opportunités à saisir et différentes ressources pour faciliter leur mise en œuvre. Ce sont ces aspects qu'il convient d'enseigner dans un premier temps. Il faut déconstruire en amont les représentations classiques de l'entrepreneuriat pour amener les personnes sur une représentation plus « riche ». Pour compléter ce que nous avons évoqué précédemment concernant la nécessité de sensibiliser et de former les personnes, il est important de les intégrer dans des réseaux sociaux liés aux réseaux des entrepreneurs qui vont être des vecteurs importants pour le partage de modèles, de valeurs, de savoir-faire... entre entrepreneurs et non entrepreneurs.

Le second défi est celui des frontières de l'entrepreneuriat. En effet, si un des intérêts de l'entrepreneuriat est le développement économique et la création d'emploi, la création d'entreprise n'est qu'un cas singulier de l'entrepreneuriat. En effet, il est possible d'étendre l'esprit d'entreprise à différents niveaux comme la reprise d'entreprise et le développement d'activité dans des entreprises qui existent déjà. Ces autres aspects de l'entrepreneuriat jouent aussi un rôle en tant que leviers de développement économique et de création d'emplois. Nous entendons donc par entrepreneuriat « *un processus dans lequel des ressources, indépendantes à l'origine, sont réorganisées d'une nouvelle façon pour saisir une occasion d'affaires* »

(Johannisson, 2003). Ainsi, insuffler l'esprit d'entreprise correspond à une nécessité et à une réalité de la société actuelle. Ne demande-t-on pas aujourd'hui aux cadres et aux ingénieurs d'être entrepreneurs au sein de leur entreprise ? En d'autres termes, entreprendre c'est participer à des activités à projet qui constituent « *une forme typique de la culture moderne* » (Joly et Muller, 1994), voire du capitalisme moderne (Boltanski et Chiapello, 1999). Plus que des outils à utiliser, c'est un état d'esprit que l'on cherche à travers l'entrepreneuriat. Cela se retrouve au niveau de la formation, où l'on passe d'une formation à l'entrepreneuriat à une formation en entrepreneuriat (Schmitt, 2003). Ce défi permet de répondre à l'opposition évoquée précédemment entre entrepreneuriat et salariat. Il est donc nécessaire de démocratiser l'entrepreneuriat.

Le troisième défi à relever pour permettre d'insuffler l'esprit d'entreprise est le défi de la conception, c'est-à-dire de la capacité à se projeter dans un avenir, à définir une vision et à la traduire aux parties prenantes d'un projet (Schmitt et Bayad, 2006). Comme le souligne Filion (1999), « *une des grandes différences entre l'entrepreneur et les autres acteurs qui œuvrent dans les organisations, c'est que l'entrepreneur définit l'objet qui va déterminer son propre devenir* ». Bien souvent, on fait comme si le projet de l'entrepreneur est donné, alors que la plupart du temps, il est à construire. Cette activité de conception au sens d'H. Simon (1991) semble, à bien des égards, largement absente des éléments travaillés en entrepreneuriat, car elle est centrée essentiellement sur le plan d'affaire. Et il apparaît bien difficile d'insuffler l'esprit d'entreprendre à des personnes qui n'ont pas l'habitude de mobiliser leur capacité de conception. En effet, le système d'enseignement a été conçu principalement pour aborder les questions analytiques. Il favorise l'utilisation de notre partie gauche du cerveau, alors qu'entreprendre nécessite de concevoir des situations et donc un équilibre entre les deux hémisphères.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que le chemin est encore long avant d'arriver à insuffler l'esprit d'entreprise. La partie est loin d'être gagnée. Cela signifie qu'il est important que les forces actives engagées dans l'entrepreneuriat continuent leurs actions et qu'elles ne se démobilisent pas devant l'ampleur de la tâche et les lenteurs des résultats. Des expériences existent au Maroc et dans d'autres pays (Kyrö et Carrier, 2005 ; Schmitt, 2005 et 2008b). Il serait bon de les développer afin de renouveler l'image de l'entrepreneuriat et de la démystifier par rapport aux modèles dominants autour du paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat.

3.3. Le lien entre les dimensions individuelles et dimensions sociales

A ce stade de la réflexion, il est intéressant de revenir sur les éléments envisagés dans les chapitres précédents de la thèse. Nous avons évoqué la volonté de « *(ré)affirmer et de (re)donner une place importante à l'entrepreneur comme individu cognitif et social évoluant dans une complexité finalisée et finalisante* » (Lièvre et Schmitt, 2010). Par rapport à cette volonté, Julien et C. Schmitt (2008) positionnent clairement les pratiques entrepreneuriales non plus dans une vision libérale, mais dans une vision sociale qui se décline sous différentes formes. Elle est fortement intégrée dans l'entrepreneuriat d'équipe (Paturel, 2005) et l'entrepreneuriat social (Bacq et Janssen, 2008). Dans le premier cas, l'ensemble des personnes participant à l'aventure entrepreneuriale se retrouvent dans cette position d'individu cognitif et social, engendrant une dynamique complexe entre les différentes personnes. C'est cette complexité qu'il convient de traduire au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Souvent, les difficultés rencontrées dans ce type d'entrepreneuriat sont liées à l'évolution et à la divergence des représentations et donc des pratiques des différents membres de l'équipe. Concernant l'entrepreneuriat social, la vision sociale est indéniable. L'aspect social fait partie

intégrante du projet entrepreneurial. Ces notions sont transversales des thèmes que l'on retrouve au niveau de la littérature en entrepreneuriat. Que l'on parle de reprise d'entreprise, de transmission familiale, d'intrapreneuriat, d'affaires électroniques, les notions de capital social et de réseau sont sous-jacentes à ces différentes pratiques entrepreneuriales.

A la lumière de ces différents éléments, l'entrepreneur cognitif et social renvoie finalement à une question plus générale concernant le lien entre les dimensions individuelles et sociales au niveau de l'entrepreneuriat. De ce point de vue, il serait intéressant que nous, les chercheurs en entrepreneuriat, nous fassions œuvre « d'excursionnisme » disciplinaire pour regarder les questions posées et les réponses proposées dans d'autres disciplines sur ce lien à travers les travaux notamment de Morin (1977) sur l'anthropo-sociologie, de Boutinet (1993) sur les conduites à projet, en sociologie de l'individu social ou encore de Dubar (1996) sur le processus de construction identitaire, qui sont autant de sources potentielles pour repenser l'entrepreneuriat et son enseignement.

3.4. Le lien entre connaissance et action dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Bien souvent, dans le domaine de l'entrepreneuriat et de l'enseignement de l'entrepreneuriat, le lien entre connaissance et action a été envisagé de façon dichotomique, avec d'un côté, l'entrepreneur, et de l'autre, ses actions (Schmitt, 2004b). Il est donc important de favoriser ce lien et de le mettre en musique. C'est dans ce sens que la troisième partie de la thèse a été construite. En lien avec l'approche anthropocentrée de l'entrepreneuriat évoquée dans le chapitre 2 de la thèse, il s'agit d'offrir un ensemble d'outils permettant d'appréhender l'aspect finalisé et finalisant des pratiques entrepreneuriales. Ainsi, si l'on considère la complexité des situations à gérer, l'objectif des enseignements à développer n'est plus de

proposer des enseignements qui cherchent à objectiver les informations pour prendre une décision rationnelle, mais plutôt d'aider les entrepreneurs dans leur pratique afin de se représenter une réalité à construire et de prendre une décision en cohérence avec les pratiques développées ou à développer. En reprenant les termes de Giordano (1991), soulignons que « *l'univers des possibles n'est plus donné (exogène au décideur) mais à construire par le décideur lui-même* ». Ces enseignements participent à l'apprentissage en double boucle au sens d'Argyris et Schön (1978). Dans cette perspective, ils favorisent, en reprenant les termes d'Argyris et Schön (1978), un travail sur les valeurs directrices et sur les stratégies d'action. Il est important et nécessaire de développer au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat un lien fort entre connaissance et cohérence des actions. C'est précisément sur ce lien que nous avons travaillé. Il sera présenté dans la troisième partie de la thèse. Ainsi, l'identification collective, la construction d'une vision, la gestion du risque et l'évaluation de la performance globale, la protection juridique de l'entrepreneur, l'étude de marché, la construction d'un référentiel de compétences sont autant d'illustrations d'enseignements à développer autour de ce lien.

Ce lien n'est pas nouveau au regard de la littérature en générale et managériale en particulier. En effet, il renvoie à l'*ingenium* de Vico ou au *disegno* de L. de Vinci. Il s'agit de la capacité spécifique de l'homme de dépasser et de transformer le donné, permettant de relier connaissance et action⁵⁷. Il est possible d'avancer que l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est exprimé et s'exprime encore trop souvent seulement en terme de méthode et trop rarement en termes de fins et de projets tels que nous proposons de le faire dans cette thèse. Derrière cette idée d'*ingenium* permettant de faire le relais entre connaissance et action, certaines questions se posent : quelle est la nature des enseignements à mettre en œuvre

⁵⁷ Le terme d'*ingenium* est à prendre au sens initialement donné par les humanistes de la Renaissance et non au sens baroque, c'est-à-dire dans une acception technique du terme. Pour Vico (1708), « la méthode (cartésienne) nuit à l'*ingenium*, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, et l'*ingenium* a été donné aux humains pour comprendre c'est-à-dire pour faire »

auprès des entrepreneurs ? Faut-il garder des actions plus traditionnelles ? Quel est le rôle de l'enseignant dans le dispositif ? Comment évaluer le travail au niveau des connaissances ? « L'excursionnisme » disciplinaire semble ici aussi être de rigueur. Cela renvoie notamment aux modes d'investigation de l'activité humaine. Des disciplines comme la psychologie du travail, l'ergonomie et l'anthropologie (Rix, 2007) proposent des pistes intéressantes pour connaître la manière dont un acteur vit sa situation et développe ses pratiques. Il s'agit bien là de marquer le lien indissociable entre la connaissance et l'action, ce que Vico évoquait de la façon suivante : « *Le Vrai et le Faire sont une seule et même chose* ».

CONCLUSION

Ce cinquième chapitre a permis de proposer une lecture originale de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur la première partie de notre thèse qui proposait une lecture paradigmatique de l'entrepreneuriat. Ainsi, dans un premier point, nous avons montré à travers quels paradigmes l'enseignement de l'entrepreneuriat s'était construit. Comme pour l'approche de l'entrepreneuriat, l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est construit autour du paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat et plus particulièrement autour des approches internalistes (approche par les traits) et des approches externalistes (approche par les faits). Ces deux paradigmes s'opposent sur le fond. Ce qui nous amène finalement à conclure que l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université s'est développé autour d'une hypothèse implicite de séparation entre l'interne et l'externe.

Face à ce constat, il nous semble important et pertinent pour la communauté scientifique dans le domaine de l'entrepreneuriat de s'intéresser à l'apport que pourrait avoir une approche de l'enseignement de l'entrepreneuriat basé cette fois sur le paradigme du processus entrepreneurial. C'est l'objet du deuxième point de ce chapitre. Il existe déjà des actions dans le domaine de l'enseignement qui s'inscrivent dans cette approche processuelle de l'entrepreneuriat. Mais bien souvent, leur développement s'est fait de façon implicite. Nous avons cherché à caractériser ce qu'il conviendrait d'appeler une approche processuelle de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Trois points ont été mis en évidence : le principe de finalité, le principe d'interaction et le principe de conception. Ces différents principes renvoient à la complexité du phénomène entrepreneurial à enseigner.

Tenir compte de ces principes, revient à (re)mettre l'homme au centre de la réflexion. C'est ce que nous proposons de faire dans le troisième et dernier point de ce chapitre. Nous reviendrons plus particulièrement sur quatre points essentiels. Le premier renvoie à la démocratisation des projets. Il est possible de considérer que l'entrepreneuriat est une activité à projet singulière. Dans cette perspective, il est important de s'intéresser aux aspects relevant des activités à projet devant être enseignées au niveau de l'entrepreneuriat. Nous présentons par la suite la nécessité de faire évoluer les représentations liées à l'entrepreneuriat. En effet, il est légitime de penser que si les réflexions autour de l'entrepreneuriat au niveau scientifique se sont construites sur le paradigme de la vision libérale, il existe une corrélation forte avec la représentation que les acteurs du terrain peuvent avoir du domaine de l'entrepreneuriat. Les deux derniers aspects renvoient aux liens à développer entre dimension individuelle et dimension collective et entre connaissance et action dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Au terme de cette réflexion, nous sommes amenés à nous interroger sur le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc.

Chapitre 6.

***REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT
DE L'ENTREPRENEURIAT AU
MAROC***

"Le nouveau modèle de formation de l'entrepreneuriat est fondé sur l'apprentissage ou la connaissance en évolution constante, plutôt que sur une connaissance organisée et statique"

(Julien, 2000)

INTRODUCTION

Ce chapitre est dédié à l'entrepreneuriat et à son enseignement au Maroc. Les chapitres de la deuxième partie avaient pour objectif de s'intéresser de façon non contextualisée à l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce sixième chapitre propose de s'intéresser au Maroc. Le choix de ce pays est certes largement guidé par notre propre implication au niveau local et national sur les questions d'enseignement et d'enseignement de l'entrepreneuriat, mais aussi par le fait que l'entrepreneuriat et son enseignement sont des questions peu abordées notamment du point de vue académique.

Dans cette perspective, nous avons essayé dans ce chapitre de synthétiser les questions relatives à l'entrepreneuriat marocain et son enseignement au Maroc. Les deux premiers points abordent ces aspects. Nous avons voulu aller plus loin. Nous avons donc cherché à comprendre les enseignements mis en place dans le domaine de l'entrepreneuriat au sein du royaume. Pour cela, nous avons mené une enquête auprès des structures développant ces actions de formation. Nous avons utilisé une grille d'analyse qui a servi pour deux études au Canada (2000) et en France (2003). Les résultats que nous avons obtenus viennent confirmer ceux obtenus pour les deux pays cités : il existe une domination d'enseignements et de méthodes d'enseignement relevant du paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Toutefois, le poids du paradigme basé sur le processus entrepreneurial est encore plus faible au Maroc qu'en France ou au Canada. Cela pourrait provenir du fait que l'enseignement de l'Entrepreneuriat au Maroc est récent, qu'il s'est plus inspiré de la façon d'enseigner traditionnelle au royaume que des avancées dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans d'autres pays.

1. L'entrepreneuriat au Maroc

Suite aux efforts entamés par les différents gouvernements pour inciter le secteur privé à investir et à prendre tout sa place dans l'activité économique, l'étude de l'entrepreneuriat s'est considérablement développée ces dernières années au Maroc. L'objectif est de favoriser le désengagement de l'Etat de certains secteurs, achevant ainsi les programmes de mise à niveau et de dérégulations élaborés dans ce sens. Pourtant, à la lumière des données disponibles, il s'avère que la connaissance du phénomène entrepreneurial au Maroc, du profil d'entrepreneur se révèle pour le moins limitée. C'est dans cette perspective, que nous avons réalisé une étude portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc.

Avant cela, nous avons cherché à décrire les réalités du contexte entrepreneurial marocain. Dans un premier temps, nous présentons le contexte économique de l'entrepreneuriat au Maroc. Dans un second temps, nous aborderons les différents travaux de recherche portant sur l'entrepreneuriat au Maroc. Enfin, dans le troisième temps, nous proposerons de déterminer l'identité de l'entrepreneur marocain.

1.1. Contexte économique et données sur l'entrepreneuriat au Maroc

Le Maroc a entamé un processus de libéralisation à partir du début des années 1980, avec la mise en place d'un programme d'ajustement structurel en 1983. Mais, c'est la prise d'une série d'engagements internationaux à partir de la seconde moitié des années 1990 qui marque l'inscription résolue et irréversible du Maroc dans un processus d'ouverture économique : adhésion au G.A.T.T en 1994 ; signature de l'accord d'association avec l'Union

européenne en 1996 et de l'accord de libre-échange avec l'association européenne de libre échange en 1997 ; signature d'un accord de libre-échange avec les Etats Unis en mars 2004.

André Adam dans son livre sur Casablanca, observe que *« c'est l'entrepreneur capitaliste qui a créée, en Occident, l'économie moderne. Du moment qu'il n'optait pas (...) pour le socialisme, le Maroc devait avoir sa propre classe capitaliste pour la substituer aux étrangers. Mais la bourgeoisie marocaine n'a pas (...) répondu aux espoirs qu'on avait mis sur elle. Riche d'une veille tradition du négoce, qu'elle a brillamment adaptée aux techniques commerciales modernes, elle a reculé en général devant l'investissement industriel, qui est un placement à long terme, souvent spéculatif, qui avait fait la fortune de beaucoup de ses membres au cours de la seconde guerre mondiale. Mais elle n'a pas suivi les leçons de l'Européen dans le domaine de la production elle a parfaitement imité son comportement consommateur, suivie en cela par la nouvelle classe des hauts fonctionnaires »* (Adam, 1968). Aussi, Ali Ben Haddou (1997) souligne qu' *« à part une minorité d'hommes très dynamiques, les entrepreneurs marocains ne possèdent pas encore ces qualités (inhérents à l'esprit du capitalisme) parce que derrière eux, il y a une éducation et des habitudes de pensée difficilement conciliables avec l'esprit du capitalisme au sens weberien du terme »*

1.2. Différentes thèses sur l'entrepreneuriat au Maroc

Même si la recherche sur l'entrepreneuriat marocain est peu importante, certains auteurs ont cherché à comprendre cette réalité sociale. La thèse de Tangeaoui, publiée en 1993, fut l'une des contributions les plus remarquables qui ont su et pu formuler la question de l'entreprise et de l'entrepreneur dans son articulation avec la société, le pouvoir et la modernité au Maroc. Voulant s'inscrire dans une perspective historico-critique, elle se démarque des travaux des économistes du développement qui ont mis l'accent de *« manière*

répétitive, sur le rôle prépondérant de l'Etat, sans pour autant tenter de repérer les nouvelles dynamiques qui se manifestent dans une société marocaine, et d'en saisir les enjeux et les implications » (Tangeaoui, 1993).

Trois grandes questions ont guidé le travail de Tangeaoui (1993), que ce soit dans son volet analytique ou sa dimension empirique : *« l'émergence d'un nouveau groupe social, les entrepreneurs privés, signifie-t-elle l'amorce d'un processus irréversible de constitution d'une société » civile qui entend s'affirmer et s'organiser de manière indépendante et autonome ? Sommes-nous en présence d'un phénomène conjoncturel, ou à contrario, d'un phénomène qui s'inscrit dans le long terme ? Et enfin, quel rôle pourra jouer les entrepreneurs et les managers marocains dans l'hypothèse d'une modernisation des structures politiques du pays et des rapports qui les sous-tendent ? ».*

Deux constats principaux émergent de cette thèse. La première est que les entrepreneurs marocains forment « un groupe social hétérogène » caractérisé par des « origines sociales et familiales diverses » avec « des itinéraires multiples ». La deuxième consiste à dire que les *« choix qu'opèrent ces élites traduisent une aspiration réelle à la modernisation des structures économiques et sociales et des rapports qui les sous-entendent »* (Tangeaoui, 1993).

Dans une perspective analytique, le travail de El Aoufi (2000) et son équipe sur les configurations sociales de l'entreprise marocaine met en évidence le fait que *« la notion d'entrepreneur pose un problème sémantique au Maroc »*. En outre, les auteurs remarquent que *« l'enquête relative au parcours de l'entrepreneur au Maroc renvoie, plus radicalement à la problématique de l'entreprise en particulier et du capitalisme en général. (..) Les vicissitudes du développement capitaliste, les blocages de l'industrialisation, les limites de la salarisation à grande échelle, les obstacles à l'investissement, l'insuffisance de formes*

institutionnelles de régulation, la faiblesse des dispositifs d'incitation à la création d'entreprise,... etc. sont à l'origine des mésaventures des capitalistes en général et des entrepreneurs en particulier » (El Aoufi, 2000).

Si l'histoire de l'entreprise marocaine est organiquement liée à l'avènement du protectorat selon les catégories décrites par René Gallissot (« grand patronat » des entreprises multinationales, le « moyen patronat » des chambres de commerce et d'industrie et le « petit patronat »), la marocanisation en 1973 a permis l'engagement de nouveaux entrepreneurs dans le monde de l'économie. Ainsi, après « *le programme d'ajustement structurel (1983)*, le processus de privatisation entré en vigueur en 1993 donne un nouveau souffle à la création d'entreprises, alors que la nouvelle politique de modernisation économique du gouvernement d'alternance (1998) était de nature à faire émerger une « nouvelle génération » d'entrepreneurs jeunes et cultivés » (El Aoufi, 2000).

Les auteurs mettent en exergue le phénomène « d'entreprise sans entrepreneur » au Maroc qui se réfère à une double réalité :

1. D'un côté, une faible part d'entreprises dirigées par des entrepreneurs, en comparaison avec d'autres catégories de responsables qu'on pourrait désigner par la formule de managers ;
2. De l'autre côté, une faible cristallisation de l'esprit d'entreprise au sens dégagé par Joseph Schumpeter qui implique « *une démarche de recherche de performance* » (El Aoufi, 2000).

Cette dynamique globale a conduit certains chercheurs comme Catusse (2008) à s'interroger sur les conditions de maturité d'un « temps des entrepreneurs », considérant également qu'il y a un problème sémantique lorsqu'on évoque le terme « entrepreneur » au Maroc (la direction des statistiques ne reconnaît pas l'entrepreneur comme catégorie socioprofessionnelle comme

c'est le cas de cadre par exemple. C'est ainsi que les efforts de Catusse (2008) ne se focalisent pas sur « l'existence réelle » des entrepreneurs que sur la conjoncture historique dans laquelle un groupe se constitue socialement et politiquement. La figure de l'entrepreneur, plus narrative qu'analytique, forgée à propos du marché et de l'espace économique, semble déteindre également dans le monde politique. Dans cette optique, « *le chef d'entreprise n'a que peu d'autonomie politique. Compte tenu de la nature « rentière » plus que « productive » de son activité, compte tenu également de ses rapports à l'administration et au secteur public* » (Catusse, 2008). Cependant, elle remarque qu'au niveau médiatique, « *le terme entrepreneur s'est répandu, [...] via le développement d'une presse économique généraliste qui vante les mérites de l'entrepreneuriat privé et à travers des émissions télévisées telles qu'entreprendre qui donnent une image et une voix à l'entrepreneur* » (Catusse, 2008).

1.3. L'identité de l'entrepreneur marocain

En définitive, il semble qu'au vu des données disponibles⁵⁸, et à travers les politiques gouvernementales entreprises, il y a bien des acteurs, entrepreneurs qui commencent à se positionner sur le plan politique/économique local, régional et national.

Les résultats d'une enquête menée sur les entreprises et les entrepreneurs au Maroc ciblant 100 entrepreneurs, tracent les tendances globales du profil de l'entrepreneur marocain à travers les caractéristiques suivantes (Affaya et Guerraoui, 2009) :

- C'est un diplômé de l'enseignement supérieur ;
- Il maîtrise plusieurs langues ;
- Il tire la source de son capital de l'épargne personnelle et d'appuis familiaux ;

⁵⁸ A titre d'exemple, les données fournies par la Caisse Nationale de la Sécurité Sociale (CNSS) en 2007 affichent un total de 106.012 entreprises affiliées à l'organisme, ce qui nous donne une idée sur le poids du secteur privé.

- Il reste encore lié au réseau familial, même si la parenté n'a pas beaucoup d'effets sur la gestion de son entreprise ;
- Il a tendance à solliciter la grande part de son capital pour la création de son entreprise à la fois de l'aide de son entourage et des institutions bancaires ;
- La recherche de l'indépendance et de la liberté d'action ;
- L'activité exercée dans l'entreprise est liée à la nature de sa formation ;
- Il est disposé à changer d'activité au regard des opportunités offertes actuellement au Maroc ;
- Il considère que la permanence des rentes, des privilèges et de la corruption représente les principaux freins aux possibilités d'entreprendre et d'exploitation optimale des atouts du Maroc ;
- Il n'est pas engagé politiquement, mais il adopte un comportement citoyen ;
- Il croit que le Maroc connaît l'émergence d'une nouvelle génération d'entrepreneurs et d'entreprises et corrélativement d'une nouvelle élite économique.

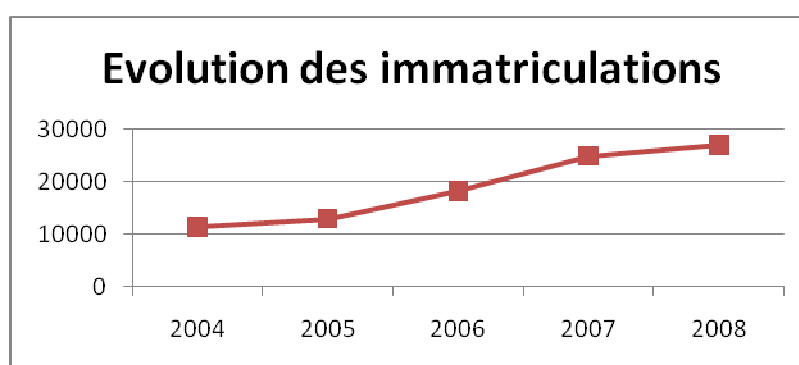
Les données quantitatives disponibles sur l'entrepreneuriat au Maroc sont fournies par l'OMPIC (Office Marocain de la Propriété Industrielle et Commerciale) et portent principalement sur les statistiques et l'évolution des créations d'entreprises. Cependant, les statistiques sur les reprises d'entreprises, sur le taux de mortalité des entreprises et sur les profils des créateurs ne sont pas disponibles.

Concernant la création d'entreprise au Maroc, le tableau et le graphique suivants présentent l'évolution qualitative des immatriculations d'entreprises durant les cinq dernières années :

Tableau 6 .Les immatriculations d'entreprises entre 2004 et 2008. (Source : OMPIC)

Année	Nombre d'immatriculations	Evolution	Taux d'évolution
2004	11312		
2005	12940	1628	14,4%
2006	18209	5269	40,7%
2007	24906	6697	36,8%
2008	26943	2037	8,2%

Figure 26.Evolution du nombre d'immatriculation d'entreprises 2004 – 2008. (Source : OMPIC)



Cette courbe montre que la création des entreprises au Maroc est fortement influencée par les facteurs conjoncturels. En effet, c'est en 2006 que le nombre d'immatriculations enregistre le taux d'évolution le plus élevé (augmentation de 40%). C'est durant la même période que la croissance du P.I.B hors agriculture et pêche a atteint le pourcentage de 6,2%, soit la meilleure performance de la décennie.

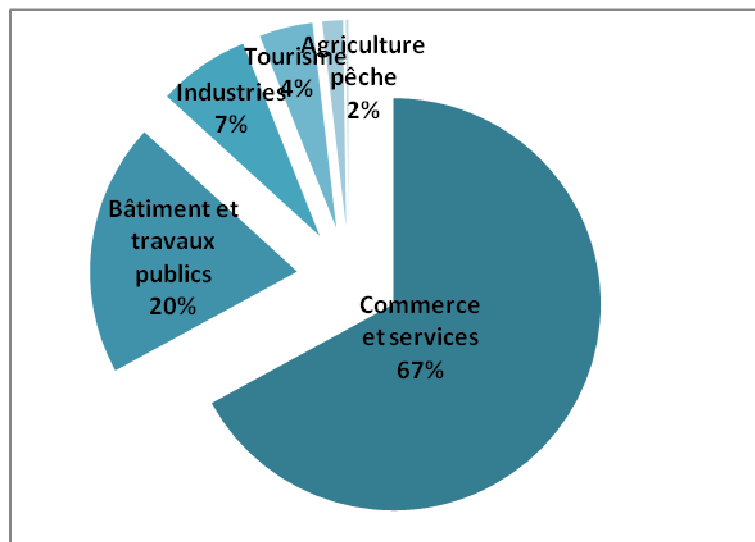
La répartition des entreprises immatriculées entre 2004 et 2009 démontre une très grande tendance vers les services et le commerce (67%). Les secteurs qui connaissent une forte

présence des ingénieurs à savoir l'industrie, le bâtiment et travaux publics et l'agriculture restent relativement faibles (29%).

Tableau 7. Les immatriculations des entreprises au Maroc par secteur entre 2004 et 2009. (Source : OMPIC)

Secteur	Nombre des immatriculations
Commerce et services	121799
Bâtiment et travaux publics	35846
Industries	13049
Tourisme	7583
Agriculture pêche	2949
Autres	411

Figure 27. Les immatriculations des entreprises au Maroc par secteur 2004-2009. (Source : OMPIC)



Une enquête réalisée en 1992 par le CNJA⁵⁹ auprès de 100.000 jeunes diplômés marocains (Bac et plus) en quête d'emploi révèle que 15.000 jeunes souhaitent créer leur entreprise (Ibn

⁵⁹ Conseil Nation de la Jeunesse et de l'avenir (créé par Dahir N° 1-90-190 de Février 1991) est une instance consultative et de proposition impliquant les acteurs politiques, gouvernementaux, constitutionnels et civils.

Abdeljalil, 1993). Cette enquête a également fait ressortir quelques principales difficultés ressenties par ces jeunes, telles que l'insuffisance de leurs possibilités de financement, l'indisponibilité et le coût élevé des locaux professionnels, l'impossible apport de garanties réelles au système bancaire, le difficile parcours administratif aux stades de réalisation et d'exploitation. Ces constats ont donné naissance à plusieurs expériences et initiatives gouvernementales dans le but de faciliter les démarches de création d'entreprises (création des Centres Régionaux d'Investissement, création de l'Agence Nationale de la PME, modernisation de l'OMPIC), financer les jeunes porteurs de projets (à travers les crédits jeunes promoteurs, relayé ensuite par le programme Moukawalati), et promouvoir l'action entrepreneuriale dans le milieu de formation (création de pépinières d'entreprises dans certaines universités marocaines).

2. L'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc

L'entrepreneuriat et la création d'entreprises constituent des vecteurs de restructuration/développement du tissu productif, de création d'emplois et de réinsertion sociale, d'innovation et de modernisation des structures. L'intérêt porté par les spécialistes et les acteurs de la politique économique à ces phénomènes a conduit au développement d'un véritable marché de l'entrepreneuriat⁶⁰ au Maroc sur lequel les acteurs de l'éducation, de la formation et du conseil offrent leurs prestations. Il va sans dire que sur ce marché, l'université marocaine doit aussi y jouer un rôle actif tant sur le plan de la formation des entrepreneurs que sur le plan de l'enseignement de l'entrepreneuriat (transmission de connaissances, développement de compétences et de savoir-faire portant sur des situations et des comportements entrepreneuriaux) et de la recherche (notamment en ce qui concerne les questions d'exploitation d'opportunités, d'émergence organisationnelle et de la dialogique individu/ création de valeur). L'université marocaine est, par ailleurs, interpellée au niveau de l'Etat pour s'imposer comme composante des structures d'accompagnement des jeunes entrepreneurs. Quelle est l'organisation de l'entrepreneuriat au sein des universités marocaines ? Pour répondre à cette interrogation, nous avons opté pour une rétrospective historique en vue d'analyser le rôle assumé par l'université dans le contexte des deux dernières décennies du siècle passé marquées par une remise en cause progressive des missions traditionnelles de l'université.

⁶⁰ Sur ce point, voir A. Fayolle (2004).

2.1. L'absence de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans l'université marocaine : prééminence des besoins publics

Depuis l'indépendance du pays en 1956, l'université marocaine a connu un développement important qui lui a permis de répondre aux besoins de la marocanisation des cadres des différents secteurs d'activités économiques et sociales. A cet effet, elle s'est consacrée à la formation des cadres dont le secteur public (principalement l'administration) et le reste de l'économie avaient besoin. Ce développement a été supporté par les finances publiques. En effet, jusqu'au milieu des années 1980, l'université marocaine, composée des facultés opérant dans les champs disciplinaires classiques (le droit, les lettres et les sciences) et de quelques écoles d'ingénieurs relevant soit du ministère de l'enseignement supérieur, soit de ministères à caractère technique et économique (équipement, agriculture, industrie, commerce, télécommunications), relevait de la sphère publique. La situation allait changer à partir du début des années 1980 avec le développement du secteur d'enseignement supérieur privé.

L'université a pu assumer cette mission de formation des cadres non sans difficultés, des difficultés qui se sont accentuées depuis les années 1980, révélant outre les limites des missions traditionnelles, une inadéquation du cadre organisationnel aux mutations qui caractérisaient l'environnement. Sur cette période, l'effectif des étudiants inscrits dans les 70 établissements que comportent les 14 universités a représenté en 1997/98 quelque 258 000 étudiants contre 50 000 en 1983. La répartition de ces effectifs révèle des inégalités importantes entre d'une part, l'enseignement élitiste des grandes écoles et d'autre part, l'enseignement de masse des facultés où il existe des inégalités entre les facultés de droit et les facultés des lettres et des sciences (El Masslout, 1999). Les premières ont accueilli et accueillent toujours plus de 50% des effectifs globaux. Le reste se répartit dans les autres établissements. Quant aux écoles supérieures, elles n'accueillent que 8% des effectifs

estudiantins totaux. Ces déséquilibres, renforcés sur le plan financier par des inégalités en matière de dotations budgétaires, se sont répercutés négativement sur les conditions de travail des étudiants. Des conditions marquées par l'encombrement, la faiblesse des taux d'encadrement (un enseignant-chercheur pour 110 étudiants dans les facultés de droit, par exemple) et par les rendements internes du système universitaire (l'importance des déperditions explique la faible capacité des universités à « produire des diplômés » dans les durées de formation prévues).

Dans ces conditions, la recherche scientifique et, *a fortiori*, sa valorisation, semblaient hors de portée de l'université aux yeux de nombreux acteurs. Le développement de la recherche s'est trouvé entravé par un certain nombre de contraintes parmi lesquelles l'insuffisance des dépenses globales de recherche estimées à près de 0,3% du PIB en moyenne durant les années 1990 (ce taux est passé à 0,5% au début des années 2000). Comparés à des pays développés, ces taux restent faibles. A titre d'exemple, on estime la part du PIB consacrée à la recherche scientifique à 2,9% pour le Japon, 2,7% pour les Etats-Unis, 2,7% pour l'Allemagne, 2,24% pour la France et 1,9% pour le Royaume-Uni. A l'insuffisance du budget consacré à la recherche scientifique, il convient d'ajouter la faiblesse de l'information scientifique et des publications, et le nombre limité des équipes de recherche recensées. A cela s'ajoute la prédominance de la recherche fondamentale.

Sur le plan des relations université-entreprise la situation a été marquée par des déficits en matière de communication et d'organisation : seules quelques composantes de l'université (les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce) réussissaient à développer des relations durables avec les entreprises. Mais souvent, ces relations privilégiaient un seul canal de diffusion de l'entrepreneuriat : le conseil. Les autres canaux, en l'occurrence la sensibilisation, la formation et l'accompagnement, étaient peu utilisés.

Toutefois, un tournant positif semble avoir été pris à partir de la fin des années 1990. Dans ce contexte, l'extension du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur d'une part, et le creusement des écarts entre le profil de formation et les besoins d'une économie en voie de modernisation d'autre part, témoignent de l'essoufflement d'un modèle d'organisation, mais aussi de l'accentuation des déséquilibres au sein de l'université et avec son environnement.

2.2. Le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc : une histoire récente

La promotion de l'entrepreneuriat universitaire a requis un cadre juridique adéquat. Ce cadre devait spécifier les nouvelles missions de l'université, son organisation, ses actions et le statut des universitaires en vue d'une meilleure adaptation aux exigences de l'ouverture sur le monde des affaires depuis les années 80. Les bases juridiques et réglementaires de l'organisation et de la gestion de l'université ont été jetées, à la veille du troisième millénaire, par la Charte Nationale sur l'Education et la Formation, ainsi que par un arsenal de textes de loi⁶¹. Les réformes touchent l'intégralité du champ de l'éducatif, à savoir :

- L'organisation pédagogique ;
- La qualité de l'éducation et de la formation ;
- Les ressources humaines affectées à ce secteur ;
- La gouvernance ;
- Le partenariat et le financement.

⁶¹ Il s'agit notamment du Dahir N° 1- 00- 1999 du 19/5/2000 portant promulgation de la loi N° 01- 00. Décret N° 2-96-793 du 19/2/1997 portant statut particulier du corps des enseignants et de l'enseignement supérieur. Dahir N° 1- 00- 204 du 19/5/2000 portant promulgation de la loi N° 08- 00 relative aux Groupements d'Intérêt Public.

Elles offrent ainsi à l'université marocaine un nouveau cadre juridique favorable à une redéfinition de ses missions et fonctions, et permettent notamment d'intégrer l'entrepreneuriat dans les missions de l'université.

Avec la réforme universitaire, c'est toute la problématique de la mission de l'université et de sa relation avec le monde économique qui est posée. Il s'agit de repenser les missions traditionnelles de formation et de recherche en tenant compte d'une double exigence :

1. La nécessité de lier la formation à la question de l'emploi ;
2. La nécessité de lier la recherche à l'application industrielle.

La direction de ces réformes a été définie par la charte. Celle-ci a, au préalable, précisé les principes fondamentaux d'ancrage de l'enseignement supérieur dans l'environnement économique et de développement chez le citoyen l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise.

Ainsi, l'entrepreneuriat fait son entrée au sein de l'université marocaine. Le lien entre université et entrepreneuriat prend une direction essentielle. Il s'agit avant tout de valoriser le potentiel de l'université marocaine en favorisant l'innovation et les transferts technologiques. Pour permettre cette contribution de l'université et stimuler l'innovation technologique, la charte a prévu de favoriser :

1. La structuration autour de l'université de réseaux de recherche impliquant les entreprises et la création de structures d'interface université / entreprise comme vecteurs d'ancrage de la recherche universitaire dans le monde économique, de facilitation du transfert vers l'entreprise du savoir-faire et des ressources de l'université, de diffusion et de valorisation des résultats de la recherche. (article 126) ;

2. La stimulation financière de la collaboration entre l'université et l'entreprise. A cet effet, la charte stipule d'accorder la priorité dans l'allocation des ressources du Fonds National de Soutien de la Recherche et de l'Innovation, aux projets de recherche-développement initiés par des entreprises impliquant un laboratoire de recherche universitaire, ainsi qu'aux financements de thèses de doctorat en entreprise sur des sujets proposés et cofinancés par ces dernières. (article 128) ;
3. L'introduction, dans les établissements de recherche et, de formation, de l'esprit d'entreprise et de gestion de l'innovation ainsi que l'encouragement du développement d'activités à haute valeur ajoutée par la valorisation de la recherche – développement (article 129). A cette fin, la charte prévoit, entre autres dispositions:
4. D'encourager la mobilité des chercheurs entre les divers secteurs de l'activité économique et sociale et les centres de recherche ;
5. De renforcer les missions de documentation, de veille technologique et de diffusion des résultats des travaux de recherche : la mise en place d'un réseau informatique à haut débit sera accélérée. Il reliera les centres de recherche et de formation entre eux et les connectera à Internet, aux bases de données scientifiques et techniques internationales ;
6. D'encourager la création d'incubateurs universitaires innovants au sein de certains établissements de recherche et de formation. Ces structures permettront aux étudiants et aux chercheurs porteurs de projets de création d'entreprise, à partir des résultats de leurs recherches, d'utiliser pendant une période limitée, les ressources humaines et l'infrastructure matérielle de leurs établissements et de bénéficier d'assistance et de conseils pour la concrétisation de leurs projets.

A travers ces différents éléments, on retrouve les quatre fonctions de l'enseignement supérieur retenues dans la Charte (article 77) :

1. La formation initiale et continue ;
2. La préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active ;
3. La recherche scientifique et technologique ;
4. La diffusion de la connaissance.

Ce nouveau cadre juridique prépare l'université marocaine à s'acquitter de ses missions en matière entrepreneuriale. Or, dans ce domaine, la formation et la sensibilisation ne constituent pas les seules voies. L'université peut également agir par le biais des relations qu'elle peut établir avec l'entreprise (conseil, expertise, stages, formation continue,...) et par la valorisation de la recherche scientifique.

Ce cadrage juridique s'est accompagné par la création de réseaux. Un certain nombre de structures servant de vecteurs de rapprochement entre l'université et les entreprises ont été créés, notamment :

1. Le Réseau de Diffusion Technologique (RDT),
2. Le Réseau de Génie Industriel (RGI)
3. Le Réseau Maroc Incubation et Essaimage (RMIE);
4. Les structures d'interface université – entreprise.

3. La réalité de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc : approche par les méthodologies

nous avons souhaité pouvoir approfondir l'image que nous avons montrée dans les deux premiers points relatifs à l'entrepreneuriat au Maroc et l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc. Dans ce troisième point, nous avons voulu mettre en évidence la nature de l'enseignement de l'entrepreneuriat à travers notamment les méthodologies utilisées. Notre démonstration repose sur l'idée qu'en fonction de la méthodologie mobilisée, il est possible de comprendre dans quel paradigme l'enseignement de l'entrepreneuriat s'inscrit.

Dans un premier temps, nous présentons le cadre d'analyse sur lequel nous nous appuyons pour faire notre réflexion. Dans un second temps, nous présentons la méthodologie mobilisée et les résultats de notre enquête de terrain.

3.1. Le cadre d'analyse retenu

Comme évoqué au sein de ce chapitre, l'entrepreneuriat au Maroc évolue dans une relation dialectique entre modernité et tradition. Il est donc nécessaire de développer des enseignements dans le domaine de l'entrepreneuriat afin de sensibiliser, former et accompagner les étudiants qui le souhaitent. Toutefois, l'enseignement de façon générale et l'enseignement de l'entrepreneuriat en particulier, revêt différentes formes. En effet, il convient de regarder de plus près comment se fait l'enseignement dans le domaine de l'entrepreneuriat. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les différentes approches d'enseignement traitées dans le chapitre précédent :

1. Approches centrées sur l'individu (I)
2. Approches centrées sur l'environnement (E)
3. Approches anthropocentrées centrée sur les interactions entre E et I.

Pour aborder ces enseignements, nous avons complété notre approche avec les travaux de Béchard (1999) qui portent sur les méthodes pédagogiques dans le domaine de l'entrepreneuriat au Québec.

Il existe de nombreuses méthodes pédagogiques. Nous reprenons celles identifiées par Chamberlan, Lavoie, Marquis (1996) et utilisées par Béchard (1999).

Tableau 8. Les différentes méthodes pédagogiques pour aborder l'entrepreneuriat

Approche entrepreneuriale	Approche centrée sur	Principes	Catégories de méthodes	Méthodes
Approche par les traits	l'individu (I)	de compétences d'universalité	Construction Organisation spatiale : individuel Contrôle de l'apprentissage : apprenant	Protocole Recherche guidée Interview Projet individuel
Approche par les faits	l'environnement (E)	de disciplines de contingence	Reproduction Organisation spatiale : classe ou individuel Contrôle de l'apprentissage : formateur	Exposés Documentation Enseignement programmé Enseignement modulaire Exercices répétitifs
Approche par les processus	Approche anthropocentrée centrée sur les interactions entre E et I	de finalité d'interaction	Co-construction Organisation spatiale : classe ou groupe Contrôle de l'apprentissage : partagé entre le formateur et l'apprenant	Jeux Jeux de rôles Simulation Tournoi Étude de cas Enseignement par les pairs Travail d'équipe Laboratoire Apprentissage coopératif Groupe de discussion Ressources du milieu

Afin de pouvoir faire des comparaisons, nous reprenons également les catégories de méthodes construites à partir des deux axes de Ruano-Borbalan (1998) évoqués dans son ouvrage *Eduquer et Former*. Les deux axes s'expriment de la façon suivante :

1. organisation spatiale de l'enseignement qui oscille entre la classe (organisation collective) et le préceptorat (organisation individuelle)

2. le degré de contrôle des apprentissages qui va de la science (structuration des connaissances par le professeur) à l'expérimentation (construction des connaissances par l'action de l'apprenant).

De ces deux axes, Béchar (1999) en tire trois catégories de méthodes pédagogiques⁶² :

1. les méthodes pédagogiques de reproduction. Elles se caractérisent par une organisation spatiale autour de l'individu ou de la classe, et par un contrôle de l'apprentissage par le formateur. On parle de l'exposé, de la démonstration, de l'enseignement programmé et modulaire et on fait des exercices répétitifs.
2. les méthodes pédagogiques de construction. Elles se définissent par leur organisation spatiale autour de l'individu qui a le contrôle de ses apprentissages. Il est question des méthodes du protocole, de la recherche guidée et de l'interview
3. les méthodes pédagogiques de co-construction. Lorsque l'organisation spatiale prend la forme de classe et/ou de sous-groupe à géométrie variable, que le contrôle des apprentissages est partagé entre le formateur et l'apprenant, on s'en réfère aux méthodes pédagogiques de co-construction (travail en équipe, jeux de rôles, apprentissage coopératif, tournoi, projet, etc.)

Quand on relie ces méthodes pédagogiques aux différentes approches centrées sur l'individu, l'environnement et l'interaction avec les deux, force est de constater que nous retrouvons les trois grandes approches théoriques, approche par les traits, approche par les faits et approche par les processus. Il est possible de faire un lien entre les théories de l'apprentissage présentées par Béchar (1999) et les approches théoriques retenues. Ainsi, les approches centrées sur les individus renvoient aux approches par les traits. Les théories de l'apprentissage correspondent à la gestalthéorie, au cognitivisme et à l'humanisme. Les

⁶² Nous reprenons ici directement les propos de Béchar (1999)

apprentissages sont une construction strictement individuelle émanant de la gestion de son processus cognitif ou d'un besoin personnel d'apprendre. Les approches centrées sur l'environnement sont en lien avec les approches par les faits et avec les théories de l'apprentissage en relation avec le connexionnisme et le behaviorisme où l'apprentissage de l'individu est conditionné ou stimulé par des conditions extérieures. Enfin, les approches centrées sur l'interaction entre l'individu et son environnement renvoient aux approches dans le domaine de l'entrepreneuriat basées sur les processus et aux théories de l'apprentissage correspondant au socio-constructivisme et au constructivisme. Finalement, l'approche centrée sur les interactions s'inscrit dans une perspective piagétienne de l'apprentissage considérant que les apprentissages sont le résultat de l'interaction des individus avec leur environnement.

Tableau 9. Liaison entre les approches entrepreneuriales et les approches pédagogiques

Approche entrepreneuriale	Approche centrée sur	Théories de l'apprentissage
Approche par les traits	l'individu (I)	Gestalthéorie Cognitivisme Humanisme
Approche par les faits	l'environnement (E)	Connexionnisme Behaviorisme
Approche par les processus	Approche anthropocentrée centrée sur les interactions entre E et I	Socio-constructivisme Constructivisme

A partir de ce cadre d'analyse, nous avons mis en place un dispositif de recherche qu'il convient de présenter avec les résultats obtenus.

3.2. Méthodologies et résultats

A la différence de Béchard (1999), nous n'avons pas procédé en deux temps : validation du cadre d'analyse et robustesse du cadre d'analyse. En effet, considérant que le premier temps de la validation du cadre d'analyse avait été mis en place dans le cadre des travaux de Béchard (1999), nous nous sommes limités au second temps : tester la robustesse du cadre d'analyse dans un contexte différent de celui initialement envisagé. Dans cette perspective, nous avons mené une enquête auprès de dix établissements universitaires (trois privés ; sept publics) sur la base de leur programme de formation que nous avons récupéré. N'ayant pas de base de données au Maroc sur ces informations, nous n'avons pas pu procéder de la même manière que Béchard (1999).

Notre connaissance du réseau marocain nous a permis d'identifier les personnes pouvant être interrogées à l'aide d'un entretien semi-directif. Pour cela, nous avons rencontrés vingt personnes dans dix établissements, soit deux personnes par établissement sur l'ensemble du royaume. Ces deux personnes représentaient le responsable pédagogique des enseignements dans le domaine de l'entrepreneuriat et un enseignant participant à ces enseignements. Ce croisement entre responsable et enseignant avait pour objectif de croiser l'information récoltée au sein d'un établissement et voir si les discours étaient convergents ou non. Dans l'ensemble, les informations l'étaient. Les entretiens, d'une durée moyenne de 1h30, ont eu lieu dans les établissements concernés. Enfin, dernière précision, à la demande des établissements, principalement privés, soit la moitié de notre population totale, l'anonymat des établissements a été requis. L'argument mis en avant renvoie à la forte concurrence que ce

font les établissements de formation universitaire. L'enseignement de l'entrepreneuriat est considéré comme un avantage concurrentiel. Les personnes n'ont pas souhaité que les méthodes pédagogiques utilisées soient identifiables. Pour respecter cet anonymat et permettre quand même une exploitation des résultats, nous avons affecté à chaque établissement une lettre de A à J pour les dix établissements concernés et un chiffre de 1 à 2 pour chaque personne rencontrées. Le 1 correspond au responsable pédagogique et le 2 à l'enseignant rencontré. Ainsi, le responsable pédagogique de l'établissement 4 est noté Etabl. D.1.

Cinq thèmes ont été abordés afin de cerner au mieux le programme pédagogique mis en place dans chaque établissement :

- Le développement des enseignements en entrepreneuriat au sein de l'établissement
- L'architecture des programmes et des modules d'enseignement
- Le public visé
- Les différentes formes de pédagogies mises en place
- Les résultats obtenus

Les résultats de ces entretiens sont synthétisés dans le tableau suivant. Les méthodologies utilisées dans les établissements s'expriment en pourcentage du poids que ces méthodologies représentent dans l'ensemble du dispositif pédagogique des enseignements à l'entrepreneuriat. Ainsi, une méthodologie utilisée dans les $\frac{3}{4}$ du temps d'enseignement, va représenter 75 % des méthodologies utilisées dans l'enseignement. Ce poids est agrégé avec les autres enseignements de l'établissement. A travers cette étude, il ne s'agissait pas pour nous de faire un palmarès des établissements dispensant le plus d'enseignement dans le domaine de l'entrepreneuriat au Maroc.

Dans les dix établissements, les résultats mettent en avant la prédominance des méthodologies de reproduction (42 %) devant les méthodologies de construction (34 %) et les méthodologies de co-construction (24 %) dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. En allant dans le détail du tableau, il est à noter que seuls quatre établissements correspondent à cette hiérarchisation entre les méthodologies de reproduction, de construction et de co-construction (Etablissements A, F, G, H). L'effet privé *versus* public ne semble pas jouer car, parmi les quatre établissements évoqués, deux relèvent du privé et deux du public. Si l'on agrège les méthodologies de reproduction et les méthodologies de construction, nous avons l'ensemble des méthodologies qui relèvent du paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Elles représentent 76 % des méthodes mises en œuvre dans les établissements. En termes d'établissement, cela représente sept établissements sur dix (Etablissements A, C, D, F, G, H, I) qui font des méthodologies de reproduction et de construction, les méthodologies principales dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Dans les trois établissements restants, deux ont fait le choix de mettre en place des méthodologies d'enseignement dans le domaine de l'entrepreneuriat basées sur les méthodologies de co-construction dans une approche sur les processus de l'entrepreneuriat (Etablissements B et J). Là encore, l'opposition privé/public ne joue pas, car parmi ces deux établissements, il y a un établissement privé un autre public. Enfin, l'Etablissement restant (E) privilégie d'abord les méthodologies de construction, puis les méthodologies de co-construction.

Tableau 10. Méthodologies mobilisées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc

	Méthodologies de construction	Méthodologies de reproduction	Méthodologies de co-construction
Etabl A	20%	75%	5%
Etabl B	34%	29%	37%
Etabl C	48%	34%	18%
Etabl D	48%	47%	5%
Etabl E	41%	25%	34%
Etabl F	29%	36%	35%
Etabl G	37%	57%	6%
Etabl H	35%	48%	17%
Etabl I	8%	62%	30%
Etabl J	36%	8%	56%
Total	34%	42%	24%

Ces résultats sont à mettre en perspective avec ceux obtenus par Béchar d en 1999 au Québec. La domination des méthodologies de reproduction se retrouve dans les deux cas au Maroc et au Québec. Elle peut se comprendre par sa facilité de mise en œuvre. En effet, à travers ce type de méthodologies, l'entrepreneuriat est découpé en plusieurs parties (financement, organisation, marketing...). Ces parties font l'objet d'autant d'enseignements auprès des étudiants. Du point de vue du corps enseignant, ces pratiques sont aussi très confortables, car elles n'obligent pas les enseignants à entrer en profondeur dans le domaine de l'entrepreneuriat. Bien au contraire, elles permettent aux enseignants d'entrer avec leur domaine de spécialité (marketing, comptabilité, finance, organisation, stratégie...) dans l'entrepreneuriat. Les écarts entre les enseignements au Maroc et au Québec se situent essentiellement au niveau de construction et de co-construction. Il est à noter le poids plus important des méthodologies de construction au Maroc qu'au Québec. L'accent est mis sur l'importance du modèle. Dans cette perspective, les étudiants sont amenés à rencontrer des entrepreneurs et à développer des cas sur ces entrepreneurs. Ces éléments se retrouvent dans le tableau présentant les différents types de programme à la lumière des méthodologies retenues. Il est à noter aussi la place qui est faite pour travailler seul ou en groupe sur des

projets réels ou fictifs. Ce poids important pourrait aussi se comprendre à la lumière des moyens pédagogiques et financiers des établissements marocains. Enfin, évoquons le fait que les méthodologies de co-construction sont présentes dans le contexte marocain. Il s'agit bien souvent d'une pédagogie nécessitant des moyens humains et financiers plus importants que les pédagogies plus traditionnelles. Autre aspect, ce type de pédagogie requiert une maîtrise pédagogique différente par rapport aux enseignements plus classiques.

Tableau 11. Comparaison Maroc – Québec des méthodologies mobilisées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

	Méthodologies de construction	Méthodologies de reproduction	Méthodologies de co-construction
Maroc	34%	42%	24%
Québec	17%	49%	34%
Ecart en point	17	-7	-10

Si on met en perspective ces différentes méthodologies d'enseignement de l'entrepreneuriat avec les programmes d'enseignement, il est possible de sortir des connaissances complémentaires. Faisons ressortir dans un premier temps le nombre de programme d'enseignements et leur répartition par type, sensibilisation, formation et accompagnement à l'entrepreneuriat. Il apparaît que les enseignements en entrepreneuriat dans les établissements marocains considérés sont essentiellement orientés vers la sensibilisation à l'entrepreneuriat (environ 85 % des programmes). Les programmes de formation et d'accompagnement sont, de fait, quasi inexistantes. Par programme de formation, nous entendons les formations amenant à une évaluation dans le cadre de la formation en général. Les programmes de formation sont moins importants car plus lourds à mettre en place. Ils nécessitent une équipe pédagogique dans le domaine de l'entrepreneuriat. Les programmes de formation existants bénéficient dans certains cas de la collaboration avec des universités françaises ayant une expertise dans le domaine. Force est de constater la corrélation qui existe entre programme d'accompagnement et programme de formation. En effet, les établissements ayant un

programme d'accompagnement ont développé le plus de programmes de formation dans le domaine de l'entrepreneuriat. Là encore, cela se comprend à la lumière des moyens humains, techniques et financiers mis en place par ces établissements. Ce constat met l'accent sur le fait que l'entrepreneuriat, à travers les différents programmes évoqués, nécessitent des moyens. S'ils ne sont pas mis au niveau du service public, le risque est grand de voir un fossé se creuser entre l'enseignement de l'entrepreneuriat privé et public. En ce qui concerne le programme d'accompagnement à l'entrepreneuriat, il convient de constater sa relative absence au sein des établissements et les difficultés rencontrées par le Réseau Maroc Incubation et Essaimage (RMIE) à se développer sur le territoire marocain. Dans le cas de l'établissement J, il s'agit d'une structure d'accompagnement mise en place par l'établissement lui-même en dehors de tout soutien public.

Tableau 12. Mobilisation des différents programmes dédiés à l'entrepreneuriat au Maroc

	Programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat	Programme de formation à l'entrepreneuriat	Programme d'accompagnement à l'entrepreneuriat
Etabl A	6	2	0
Etabl B	4	4	1
Etabl C	4	1	0
Etabl D	3	0	0
Etabl E	3	1	0
Etabl F	3	1	0
Etabl G	1	2	0
Etabl H	2	0	0
Etabl I	3	1	0
Etabl J	4	4	1
Total	33	16	2

En croisant les programmes d'enseignement à l'entrepreneuriat et les méthodologies dédiées à l'entrepreneuriat, il apparaît que les méthodes les plus répandues s'inscrivent dans le paradigme de la vision libérale à travers les approches par les faits et les approches par les traits.

Tableau 13. Relation entre le programme de formation et la méthodologie dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc

	Programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat	Programme de formation à l'entrepreneuriat	Programme d'accompagnement à l'entrepreneuriat
Méthodologies de construction	15	4	0
Méthodologies de reproduction	18	8	0
Méthodologies de co-construction	0	4	2
Total	33	16	2

L'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc, comme dans d'autres pays, la France (Schmitt, 2003) ou le Canada (Béchar, 2000), s'est largement centré sur le paradigme dominant dans le domaine de l'entrepreneuriat : le paradigme de la vision libérale. La place du processus entrepreneurial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat est encore minoritaire. C'est ce point qu'il convient de développer dans la troisième et dernière partie de la thèse.

CONCLUSION

Ce sixième chapitre a permis de mettre en évidence deux aspects de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc. Le premier aspect, pour reprendre, les termes de Schmitt (2005) pour qualifier le développement de l'entrepreneuriat à l'université, renvoie à l'initialisation de la relation entre université et entrepreneuriat au Maroc. Cela signifie que l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université au Maroc n'en est qu'à ses prémices. Le second aspect souligne l'importance de développer des formations qui sortent du paradigme dominant et de ses limites. Avant de développer quantitativement les formations en entrepreneuriat au Maroc, il nous semble important d'en discuter le contenu.

Dans cette perspective, le premier point de ce chapitre s'intéresse tout particulièrement à l'entrepreneuriat au Maroc. Il s'agit essentiellement de faire ressortir les éléments saillants de cet entrepreneuriat qui ont été évoqués à la lumière du contexte économique de l'entrepreneuriat au Maroc, des différents travaux scientifiques traitant de l'entrepreneuriat au Maroc et de la recherche de l'identité de l'entrepreneur marocain. Le deuxième point aborde la question de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc. Le constat de départ est l'absence de ce type d'enseignement dans les programmes de formation du royaume. Son apparition et sa généralisation est très récente, même si des initiatives, principalement privées, ont vu le jour dans les années quatre-vingt-dix. Nous nous sommes intéressés à l'évolution et au développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc ces dernières années. Le dernier point a cherché à mettre en évidence la nature même des programmes d'enseignement dans le domaine de l'entrepreneuriat à travers dix établissements marocains. Pour cela, nous avons utilisé l'étude menée par Béchard (2000) au Canada, puis reprise par Schmitt et Knoll (2003) en France pour caractériser l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc. Les

principaux résultats ont montré que la situation par rapport au paradigme dominant dans le domaine de l'entrepreneuriat n'était pas si éloignée de celle du Canada et de la France. Néanmoins, il semble que l'importance des enseignements relevant de méthodologies de co-construction, donc du paradigme du processus entrepreneurial, soit plus faible au Maroc que dans les deux autres pays.

L'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc nécessite encore de développer « un nouveau modèle de formation » Julien (2000) ou, pour reprendre notre problématique de recherche, d'intégrer le processus entrepreneurial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein du royaume marocain.

Annexe

Le Réseau de Diffusion Technologique (RDT)

Le RDT s'est fixé pour mission d'aider les entreprises marocaines à se mettre à niveau pour pouvoir affronter les défis de l'ouverture et de la mondialisation. Il s'agit d'un programme mis en place par le département du Commerce et de l'Industrie, en partenariat avec le Ministre Délégué chargé de la recherche scientifique. Ce réseau compte également des partenaires privés, notamment l'association R&D Maroc. Le RDT fédère des compétences permettant de démarcher l'entreprise par rapport à leurs besoins à partir de diagnostics. A la fin 2003, le réseau a réalisé cinq opérations de diagnostic approfondi et une soixantaine de pré-diagnostics. Le RDT prévoit, par ailleurs, de financer les prestations technologiques.

Le Réseau de Génie Industriel (RGI)

Le Réseau de Génie Industriel (RGI) s'est fixé pour mission de répondre au besoin des entreprises en matière d'actions de progrès, d'appuyer le RDT en tant que membre et prestataire de services. A cet effet, diverses actions de formation des enseignants-chercheurs à l'expertise en génie industriel (audit des performances industrielles,..) ont été réalisées.

Le Réseau Maroc Incubation et Essaimage (RMIE)

Le RMIE correspond au développement de la part du département de la recherche scientifique dans le cadre d'un programme développé par le Ministère Délégué chargé de la Recherche Scientifique. Ce programme associe aussi d'autres ministères, des organismes financiers, des associations privées qui œuvrent dans le domaine de la valorisation de la recherche

scientifique et de l'innovation ayant pour vocation d'accompagner les jeunes créateurs d'entreprises⁶³.

La gestion opérationnelle du RMIE est assurée par une cellule de coordination logée au Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST). Le RMIE a procédé, durant l'année 2002–2003, à :

- La sélection et l'accompagnement de projets de création d'entreprises hébergés au sein d'incubateurs ;
- Le lancement d'appels à propositions de projets de création d'entreprises hébergés au sein d'incubateurs ;
- L'organisation de sessions de formation au profit des membres du RMIE dans les domaines de la propriété intellectuelle, de l'accompagnement, etc.
- Différentes actions de communication interne et externe.

A la fin de l'année 2003, le Maroc comptait 11 incubateurs d'entreprises abrités dans 7 universités. Ces incubateurs se répartissaient ainsi :

- Les écoles d'ingénieurs : 4 incubateurs ;
- Les écoles de commerce : 1 incubateur ;
- Les facultés des sciences : 4 incubateurs ;
- Les facultés de droit : 1 incubateur ;
- Les présidences d'université : 1 incubateur.

⁶³ Outre le Ministère Délégué Chargé de la Recherche Scientifique, ce programme regroupe le Ministère de l'Industrie, du Commerce et des Télécommunications, le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique, l'Office Marocain de la Propriété Industrielle et Commerciale, la Fondation Banque Populaire pour la création d'entreprise, l'association R&D Maroc, la Caisse de Dépôts et de Gestion, le Fonds d'Amorçage Sindibad SA;

Ces incubateurs ont hébergé, au total 26 projets de création d'entreprises répartis en 15 projets (soit 57,69% du total) dans les incubateurs des écoles d'ingénieurs et 11 incubateurs dans les facultés des sciences (soit 42,31% du total). Sur ce total, seuls 10 projets ont été retenus pour financement dans le cadre du RMIE. Le chiffre est faible, mais le processus en est encore à ses débuts. Cela dit, les questions centrales qui se posent et qui méritent attention ont trait à :

- L'organisation et la gestion de ces structures ;
- Les retombées économiques, pédagogiques et scientifiques ;
- Les relations établies avec les autres structures et avec les pépinières d'entreprises au nombre de 13.

Les structures d'interface université – entreprise

En 1998, les premières structures d'interface ont vu le jour pour pallier l'absence au sein des universités marocaines de structures de mise en relation des universités et des entreprises, de gestion des activités qui en découlent et pour « adapter » l'offre et la demande en matière recherche – développement⁶⁴. Au-delà de l'impératif de mettre en relation et de rapprocher les deux sphères, les structures d'interface ont également cherché à s'imposer comme vecteurs de transfert de technologie en se fixant comme objectifs :

- La contribution à la diffusion et à la valorisation des produits et des procédés résultant de la recherche des laboratoires publics ;
- La gestion des conventions de développement en collaboration avec les laboratoires ;

⁶⁴ Ministère Délégué auprès du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, chargé de la Recherche Scientifique. Interfaces université – entreprise. Journée nationale Meknès, Mars 2004. Voir notamment l'intervention de T. Ouazzani Chahdi, Président de l'Université de Fès, intitulée, Les interfaces : objectifs et aspects organisationnels..

- La gestion des parcs technologiques ou scientifiques des centres d'entreprises et d'innovation, des locaux d'accueil, d'innovation ou de développement.

A l'heure actuelle, le Maroc compte sept structures d'interface dont le fonctionnement n'est pas sans poser quelques difficultés qui limitent leur efficacité en tant qu'interface. Les plus citées sont :

- Absence de statut consacrant une reconnaissance juridique et confirmant ces structures dans leur rôle ;
- Des déficits importants en matière d'organisation et de gestion : absence d'une autonomie de financement et de gestion, déficit en matière de communication interne et externe, absence de motivation des personnes qui animent ces structures, absence d'esprit d'équipe ;
- Non prise en compte de l'activité des enseignants-chercheurs qui animent ces structures, dans la promotion de carrière.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Dans cette deuxième partie, nous avons poursuivi deux objectifs : comprendre la structuration de l'enseignement de l'entrepreneuriat de façon générale, et de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc en particulier, à la lumière du processus entrepreneurial. Deux résultats essentiels pour notre recherche en découlent : 1/ il n'existe pas de lecture paradigmatique de l'enseignement de l'entrepreneuriat ; 2/ le processus entrepreneurial n'est pas pris en considération de façon implicite dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, notamment au Maroc.

Ces résultats interpellent. En effet, dans la première partie de la thèse, nous avons montré les limites des représentations de l'entrepreneuriat dans un paradigme basé sur une vision libérale de l'entrepreneuriat. La seconde partie a permis de confirmer que la domination du paradigme de la vision libérale se retrouvait aussi dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ainsi, un des défis à relever est d'amener une représentation différente de l'entrepreneuriat au sein de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Sur ce point, le Maroc ne déroge pas aux résultats obtenus dans d'autres pays. Bien que les enseignements dans le domaine de l'entrepreneuriat soient relativement récents, ils s'inscrivent dans le paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Au lieu d'innover dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat, le Maroc apparaît plutôt comme un suiveur qui reproduit les enseignements que l'on retrouve dans différents pays. Grâce au modèle des « 3I » de Schmitt (2005 et 2008), cela peut se comprendre, car le Maroc se situe avant tout dans une phase d'initialisation.

Pourtant, des perspectives intéressantes peuvent émerger. En effet, il est possible de développer au Maroc des actions innovantes, des formations qui permettent de prendre en

considération le processus entrepreneurial. C'est l'objet de la troisième et dernière partie de la thèse.

PARTIE 3.

L'ENSEIGNEMENT DE

L'ENTREPRENEURIAT A PARTIR

DU PROCESSUS

ENTREPRENEURIAL

INTRODUCTION A LA TROISIEME PARTIE

Dans les deux premières parties, nous avons montré la place du processus entrepreneurial dans la recherche et l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour cela, nous avons proposé une lecture paradigmatique pour montrer les limites des approches actuelles autour du paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Si le processus entrepreneurial apparaît comme une opportunité pour aborder la complexité du phénomène entrepreneurial, il est toutefois nécessaire de développer des formations en adéquation avec ce positionnement.

Dans cette troisième et dernière partie, il s'agit de s'intéresser à la mise en place de méthodes afin de favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans un paradigme basé sur le processus entrepreneurial en expérimentant la méthode IDÉO[®] dans un cadre singulier d'une formation en entrepreneuriat à Agadir, au Maroc. Cette troisième partie s'ouvre sur le chapitre sept. Il a pour objectif de présenter les éléments de cadrage pour favoriser le changement en matière d'enseignement à l'entrepreneuriat. Nous reviendrons tout particulièrement sur l'importance des représentations et de la place du futur dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cela nous amènera à proposer, à la fin de ce chapitre sept, un modèle conceptuel de l'enseignement de l'entrepreneuriat autour de deux notions importantes : la conception et la traduction. Dans le chapitre huit, nous présenterons les repères méthodologiques retenus pour mettre en place une expérimentation en matière de formation dans le contexte marocain. Nous reviendrons tout particulièrement sur la place de l'enseignant au sein du dispositif de formation dont le rôle n'est pas neutre, et sur la méthode retenue, la méthode IDÉO[®] qui a fait ses preuves dans différents contextes (Schmitt, 2008). Le chapitre neuf abordera l'expérimentation mise en place auprès d'étudiants en formation au sein de l'Institut Supérieur d'informatique Appliquée au Management à Agadir au Maroc.

Chapitre 7.

***REPERES CONCEPTUELS POUR
INTEGRER LE PARADIGME DU
PROCESSUS ENTREPRENEURIAL
DANS L'ENSEIGNEMENT DE
L'ENTREPRENEURIAT***

"Ce n'est [...] le passé, mais le futur, qui détermine le présent"

Watzlawick (1988)

INTRODUCTION

Le prolongement de la thèse nous amène à nous intéresser aux éléments de cadrage à mettre en place pour favoriser le développement d'enseignements dans l'entrepreneuriat à partir du paradigme du processus entrepreneurial. Nous revenons surtout dans ce chapitre sur l'importance des représentations dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Nous montrerons que le projet tient une place importante dans le processus entrepreneurial et qu'il est l'expression du porteur de projet et de sa vision. L'intégration de la notion de projet correspond aux situations entrepreneuriales évoquées au chapitre trois.

Introduire la notion de projet permet de s'intéresser à la notion de futur. Paradoxalement, cette notion est étrangement absente du discours de la stratégie en général, et du discours de l'entrepreneuriat en particulier. A travers nos travaux, nous souhaitons réhabiliter cette notion qui nous paraît importante dans l'approche du processus entrepreneurial. Ces différents éléments nous amènent à proposer un modèle conceptuel pour aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat dans un paradigme du processus entrepreneurial autour de trois points : conception, problématisation et traduction. Ces différents éléments permettent de préparer la partie terrain qui sera envisagée dans les chapitres 8 et 9 de la thèse.

1. Éléments de cadrage pour aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial

Aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial nécessite de s'interroger sur les éléments de cadrage qu'il convient de mobiliser. Ces éléments de cadrage s'appuient sur deux points évoqués dans les chapitres précédents : les représentations développées par les personnes et la place du projet dans le phénomène entrepreneurial. En ce qui concerne ces différents points, il s'agit de (re)mettre l'Homme au centre des enseignements dédiés à l'entrepreneuriat renvoyant à l'approche anthropocentrée évoquée dans le chapitre 3 de la thèse. Cela correspond à la capacité de l'Homme à se représenter une situation et à développer des projets. Ces éléments de cadrage nous serviront à développer des repères conceptuels et méthodologiques pour favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial.

1.1. L'importance des représentations dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Le principe de représentation correspond à la possibilité d'accéder au réel expérimenté⁶⁵ (Avenier, 2010). La conséquence directe en termes d'enseignement de l'entrepreneuriat renvoie à la façon d'enseigner. En effet, cela sous-entend que l'entrepreneuriat doit être abordé sous l'angle de l'expérience. Toutefois, ce n'est pas la seule façon d'aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat. Mais, sans expérience, il paraît difficile de mettre en acte les éléments enseignés. Ce constat est loin d'être nouveau. En effet, on

⁶⁵ Notion abordée dans le chapitre 3 de la thèse.

retrouve cette idée à travers les travaux des pragmatiques, notamment dans les travaux de Dewey, où l'enseignement passe par l'expérience. Cette idée de représentation se retrouve aussi, sous une autre forme, dans les travaux de Filion (1999). Il insiste particulièrement sur l'importance des modèles liés à l'entrepreneur. Pour Filion (1999), le fait d'avoir dans son entourage un modèle lié à l'entrepreneuriat permet aux personnes de pouvoir considérer l'entrepreneuriat dans ces réflexions, à la différence d'une personne qui n'aurait pas ce type de modèle dans son environnement. Dans cette logique, cela renvoie directement à la représentation que les personnes se font de l'entrepreneuriat. Cet aspect renvoie principalement à la littérature sur la culture entrepreneuriale (Bourguiba, 2007).

1.1.1. L'entrepreneuriat comme construit humain

Le recours aux représentations pour envisager l'entrepreneuriat et son enseignement ne doit pas être perçu comme la volonté d'affirmer que tout est représentation, mais comme la volonté de tenir compte d'une certaine construction de la réalité lorsqu'on aborde le phénomène entrepreneurial. La plupart des approches classiques liées à l'entrepreneuriat présentées précédemment⁶⁶, s'inscrivent dans un cadre de référence ontologique où la réalité est considérée comme une donnée indépendante de l'observateur et antérieure à l'observation (Girod-Séville et Perret, 1999). Cela se traduit de la façon suivante au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat :

1. pour une approche par les traits⁶⁷ : un enseignement qui est centré sur le porteur de projet, projet individuel, connaissance de soi autour de questionnaires...
2. et pour une approche par les faits⁶⁸, où il s'agit avant tout d'objectiver les différents aspects de l'environnement qu'il convient d'enseigner.

⁶⁶ Nous faisons ici référence principalement au chapitre 1.

⁶⁷ Sur ce point, voir les éléments d'explication au chapitre 5.

Or, l'entrepreneuriat peut aussi être envisagé comme un construit humain (Schmitt, 2005b et Avenier et Schmitt, 2008). En d'autres termes, il est possible de considérer l'entrepreneuriat comme un artefact⁶⁹. Ainsi, l'entrepreneuriat est lié à « *l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve* » (Schlanger, 1990), c'est-à-dire à une situation⁷⁰. L'évidence ontologique de l'entrepreneuriat se trouve renversée au profit d'une approche axiologique qui engage les représentations, les croyances des personnes concernées et le sens donné aux situations rencontrées. L'enseignement de l'entrepreneuriat s'en trouve modifié. Ce changement de paradigme agit comme « *un mécanisme perceptif et cognitif qui transforme la réalité en représentation* » (Le Moigne, 1990). Il n'est donc pas sans incidence sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il impose des concepts, des méthodes et des outils différents.

En effet, l'objectif n'est plus de développer des connaissances substantielles au sein des enseignements qui portent sur le contenu et engendrent des outils à utiliser dans une situation déterminée, mais bien de développer des connaissances sur les processus (Julien et Marchesnay, 1992) plus aptes à modifier la manière d'agir. Toutefois, les porteurs de projet n'ont pas toujours conscience de cette activité représentative. L'enseignement de l'entrepreneuriat devrait avoir pour mission de permettre cette prise de conscience. L'enseignement de l'entrepreneuriat passe donc par la capacité à remettre en question notre système de représentation, c'est-à-dire à réaliser une accommodation au sens de J. Piaget (1973).

⁶⁸ Sur ce point, voir les éléments d'explication au chapitre 5.

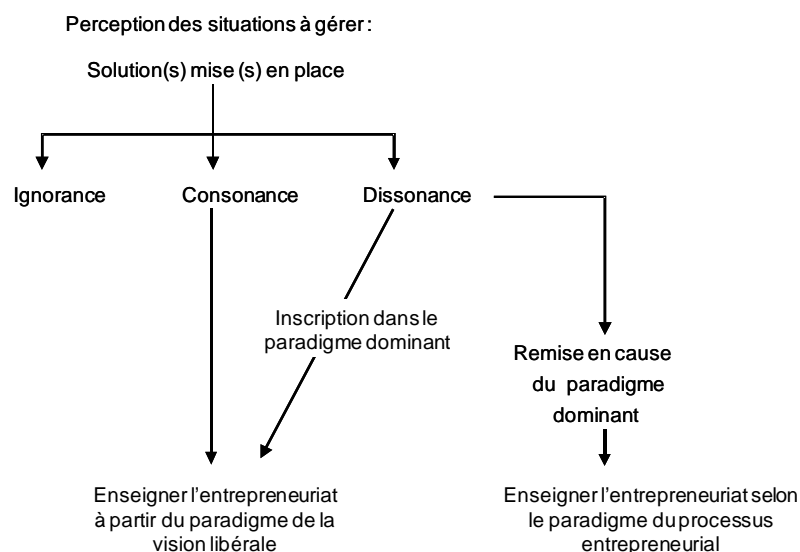
⁶⁹ Cet artefact peut être considéré comme évolutif dans la mesure où l'entrepreneuriat s'inscrit dans une dynamique (Majdouline, 2009).

⁷⁰ Cette situation peut être considérée comme complexe au sens de Girin (1990).

1.1.2. L'enseignement de l'entrepreneuriat pour aborder le système de représentation

Face à la complexité dans laquelle les porteurs de projet évoluent actuellement, les approches endogène et exogène de l'enseignement de l'entrepreneuriat peuvent être considérées comme réductrices. Le paradigme de la vision libérale a guidé pendant plus d'un siècle la grande majorité des acteurs de l'entreprise (Julien, 2000). En s'organisant autour de la réalisation et/ou de la valorisation, les approches de l'entrepreneuriat et de l'enseignement de l'entrepreneuriat ont nié l'importance de la conception de l'organisation et, par conséquent, négligé des éléments qui tiennent une place, de plus en plus importante, dans le phénomène entrepreneurial : le projet d'organisation, l'innovation, la dynamique organisationnelle, les représentations des acteurs, l'incertitude, le désordre, la gestion des connaissances... ainsi que les méthodologies liées à ces éléments. Il existe donc un écart important entre d'un côté les modèles théoriques actuels ainsi que les enseignements qui leur sont liés, et les pratiques professionnelles. En d'autres termes, il existe un risque de dissonance cognitive auprès des porteurs de projet entre la réalité expérimentée et les enseignements dispensés.

Figure 28. Dissonance cognitive et enseignement de l'entrepreneuriat. Source : adaptée de G. Johnson (1987)



Bien que pertinent par certains aspects, l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir du paradigme de la vision libérale n'en demeure pas moins réducteur par rapport à la réalité vécue par les responsables d'entreprise. Que se soit l'enseignement à partir des approches par les faits ou par les traits, ces approches renvoient à une approche disjonctive de l'entrepreneuriat, obligeant la plupart du temps les acteurs à se positionner pour l'une ou l'autre partie de l'entrepreneuriat. Cette façon de procéder n'amène qu'une illusion de choix (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1974) qui laisse à penser, en matière de littérature, que le type d'entrepreneuriat retenu conditionne fortement l'enseignement, négligeant le fait que les acteurs ne s'adaptent pas mécaniquement aux contraintes et que « *les acteurs au sein des organisations ont toujours des choix possibles* » (Bernoux, 1990).

1.2. La démocratisation des activités à projet : un levier important dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Quelle que soit l'orientation pédagogique prise, force est de constater l'intérêt de l'enseignement de l'entrepreneuriat. A titre d'exemple, Kuratko (2005) dénombre 2200 cours dans plus de 1600 établissements avec 277 enseignants référencés dans le domaine. En France, via la base de données de l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques en Entrepreneuriat (OPPE), on recense, au premier trimestre 2009, 277 actions menées dans l'enseignement supérieur (Fayolle et Verzat, 2009). Derrière cet intérêt croissant, il est possible d'évoquer la démocratisation des activités à projet (Boutinet, 1993). Comme le souligne Garel (2003), « *l'activité à projets n'est plus aujourd'hui l'apanage de quelques spécialistes* ». Comme évoqué au chapitre cinq, cette activité constitue « *une forme typique de la culture moderne* » (Joly et Muller, 1994), voire du capitalisme moderne (Boltanski et Chiapello, 1999).

L'introduction de l'activité à projets dans le catalogue d'enseignement de l'entrepreneuriat n'est pas neutre. En effet, elle vient contrebalancer le développement des enseignements dans le domaine de la gestion et du management autour des activités régulières, c'est-à-dire des activités qui renvoient au métier. Cela peut se comprendre dans la mesure où l'activité à projet en général, ou l'entrepreneuriat en particulier, sont faiblement présents, voire inexistantes, dans l'approche économique, sociologique et managériale des organisations. Cette absence théorique s'est logiquement répercutée sur l'enseignement. Durant ces deux dernières décennies, l'introduction de l'activité à projet vient principalement répondre à un vide et à un besoin des praticiens par rapport à la multiplication des situations où les projets sont très présents. De façon générale, « *les situations que rencontrent les acteurs de l'entreprise ressemblent de plus en plus à celles qui caractérisent la conception et le développement de nouveaux produits. Pour décrire cette situation, Midler (1993) parle de « contamination » du fonctionnement quotidien des organisations par les activités « projets ».* En d'autres termes, *l'entreprise doit s'adapter à des situations qui se caractérisent non seulement par leur variété, mais aussi par le fait qu'elles ne sont jamais parfaitement identiques, nécessitant la mise en place de démarches innovantes et inventives* » (Schmitt et al. 2007). Le projet agit donc comme un processus d'accommodation au sens de Piaget (1968).

Du point de vue pédagogique, l'introduction de l'entrepreneuriat dans l'enseignement a amené le développement de pédagogies souvent innovantes⁷¹ dans l'enseignement du management. Comme le montre Béchard (2000), une bonne partie des formations qui se sont développées, l'ont été dans une perspective de pédagogie par projet. Ce type de pédagogie a pour intérêt de favoriser l'interaction entre enseignants et étudiants. Si le recours à l'activité à projet dans l'enseignement est devenu relativement incontournable au niveau des programmes

⁷¹ Pour le cas français voir par exemple les travaux de Fayolle (2000).

pédagogiques, il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre de limites existent. Il convient ici de les évoquer :

- **Délimitation de la notion de projet.** La première limite est de considérer que tout est activité à projets. On entend par projet une « *création, organisée dans le temps et l'espace, en vue d'une demande* » (Ecosip, 1993, cité par Garel, 2003). Cette définition, bien que large, permet toutefois de délimiter ce qui peut être considéré comme projet et ce qui ne l'est pas. Ainsi, demander à des étudiants de faire un projet intitulé « *connaissance du marché des produits de 4^{ème} gamme*⁷² », par exemple, ne peut pas être considéré comme un projet à part entière. A la lumière de la définition retenue, dans l'exemple donné, il n'y a pas de dimension de création. Au contraire, on parlera plus volontiers d'étude ou d'analyse relevant plutôt de l'aspect opératoire que de l'aspect projet. De plus, bien souvent, il n'est pas possible de définir une demande comme évoquée aussi dans la définition. Dans ce cas de figure, le terme de projet est utilisé essentiellement pour faire référence au côté temporaire du travail qui va être demandé.

- **Pédagogie par projet.** Le recours à une pédagogie par projet nécessite le fonctionnement du couple enseignant/étudiant. Le cas de figure où l'étudiant serait seul face à son projet ne relève pas, à proprement parler, d'une pédagogie par projet, mais plutôt d'une pédagogie centrée sur l'individu qui développe seul son projet. Le recours à une pédagogie par projet nécessite un certain nombre d'obligations : la place de l'enseignement dans le dispositif, la diffusion de savoirs par l'enseignant, l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant... Enfin, il faut souligner que le recours à une pédagogie par projet telle l'enseignement de l'entrepreneuriat, permet de véhiculer un certain nombre de valeurs.

⁷² Cela correspond aux produits alimentaires sous vide "crus" prêts à l'emploi, ayant fait l'objet d'un épluchage, coupage.

- **Définition des moyens.** Pour favoriser le développement d'activités à projets et, plus particulièrement, la mise en place d'une pédagogie par projet, des moyens doivent être mis à disposition des enseignants... Ils peuvent être matériels, financiers, mais aussi humains. Concernant ce dernier point, précisons que le recours à l'activité à projets n'est pas forcément accepté par l'ensemble des enseignants (Fayolle et Verzat, 2009), ce qui rend difficile la mise en place des enseignements dédiés. Les enseignants ne sont pas forcément formés à ce type de pédagogie. Il existe dans le domaine un certain empirisme qui peut être préjudiciable à la qualité de l'enseignement. Il est souvent bien difficile pour les enseignants de s'interroger sur les fondements théoriques de leurs méthodes pédagogiques.

2. La place du futur pour favoriser le processus entrepreneurial dans l'enseignement

Typiquement, l'entrepreneuriat est une activité humaine qui se fait dans un avenir incertain. Par nature, toute activité de conception se fait dans un avenir incertain. L'entrepreneuriat se distingue partiellement des autres dans la mesure où les paramètres qu'il convient d'identifier et de manager sont nombreux. Ils sont quelques fois eux-mêmes incertains et, les conséquences notamment pour le porteur de projet et son environnement, peuvent être importantes. Cet avenir est d'autant plus incertain que le positionnement dans le temps, dans le futur est difficile pour le porteur de projet. Prendre une décision pour le mois prochain renvoie, bien souvent, à un contexte beaucoup moins incertain que de prendre une décision dans un contexte pour l'année prochaine ou dans 3 ou 4 ans. Au-delà de l'entrepreneuriat, on retrouve ce côté incertain dans l'innovation, le développement de grands projets (le train à grande vitesse, le viaduc de Millau, La Burj Khalifa à Dubaï), le domaine de la pharmaceutique (où il n'est pas rare que le développement d'un produit se fasse sur une échelle de 10 ans). La recherche de la maîtrise ou de l'appréhension de l'incertain constitue le fondement de la théorie économique. Même si, de façon générale, le futur est souvent envisagé en extrapolant le passé, il existe toutefois d'autres façons d'aborder le futur. Pour les comprendre, il est intéressant de regarder agir les porteurs de projet. Un de leur fait caractéristique est leur capacité à concevoir différemment les choses (Ray Kroc dans sa conception de McDonald's donne une place importante à la propreté des lieux, surtout des toilettes ; Cyrille Rigo s'intéresse à améliorer l'adhérence des motos en rallyes, il dépose un brevet relatif au développement de motos deux roues motrices). Le porteur de projet comme le concepteur est une personne qui « *imagine quelque disposition visant à changer une situation existante en une situation préférée est concepteur* » (Simon, 1991). Si le porteur de

projet a souvent été envisagé sous l'angle économique, il a peut faire l'objet de réflexions d'après sa capacité à concevoir dans un avenir incertain. Dans cette partie, nous proposons de prendre cet angle de réflexion si caractéristique des porteurs de projet.

Une des caractéristiques des processus complexes envisagée dans le chapitre 3 de la thèse, est le rapport au temps. Lorsqu'on échange avec des porteurs de projet, il est très présent. Le futur tient une place importante dans leur discours (« leur envie de changer le monde »). Quand on leur pose la question du lancement de leur activité, les propos portent régulièrement sur leur projet dans un futur plus ou moins proche. Précisons que cette idée du futur ne se décrète pas. C'est ce qui fait en partie la différence entre les porteurs de projet et les autres, la capacité à décrire un avenir et à se projeter dedans. L'analogie utilisée est celle d'un écrivain qui écrit un livre. Il doit construire un scénario à partir d'une idée de départ. L'idée, l'opportunité chez le porteur de projet, peut être très intéressante, mais il faut franchir un cap. Mettre l'idée en musique pour faire un tout cohérent. Le porteur de projet s'efforce lui aussi de construire un scénario⁷³ en se projetant dans un futur. Pour cela, il se doit d'être ancré dans un environnement. Il convient donc de dépasser l'image du porteur de projet solitaire qui, tel Archimède, crie « eurêka » dans le bain. Le porteur de projet est un être qui évolue dans différents environnements (Julien et Schmitt, 2008) : environnement familial, amical, relationnel, professionnel, associatif... ce sont ces interactions entre les différents environnements qui favorisent le développement des opportunités et la construction de scénarios autour de ces opportunités.

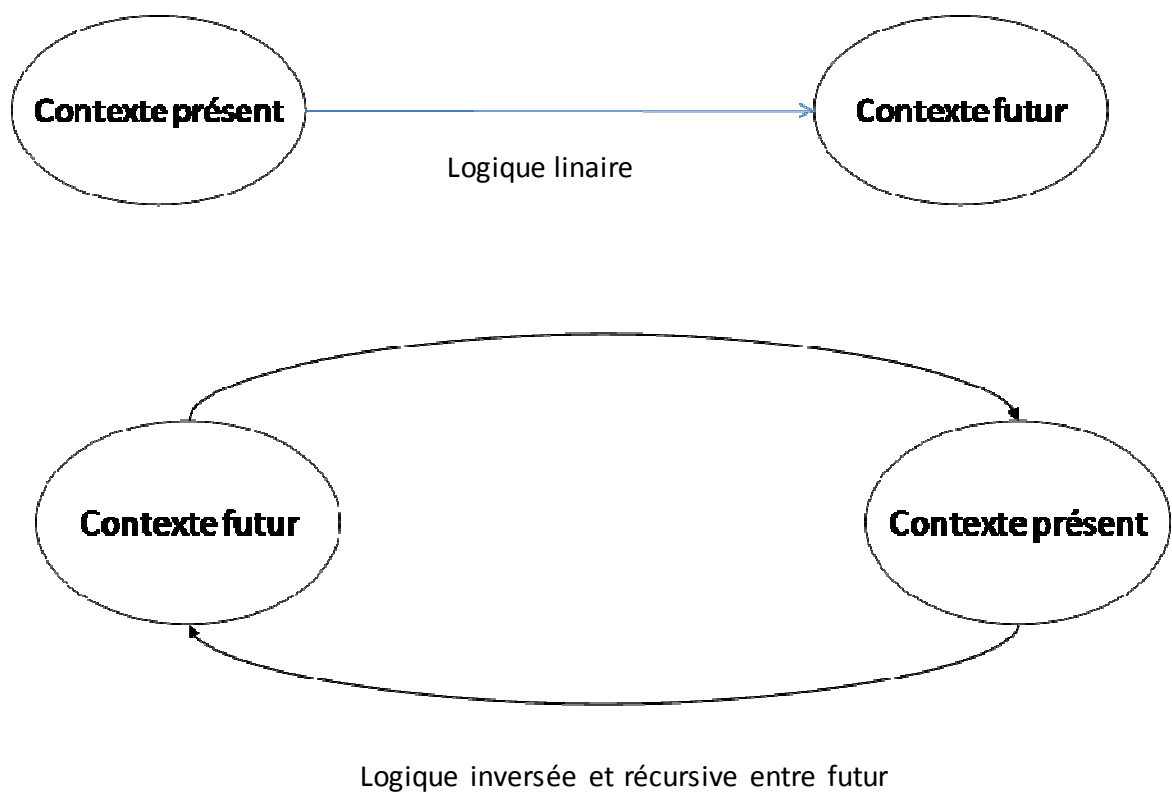
2.1. Entreprendre, c'est aussi envisager un futur

Les propos de Watzlawick (1988) en exergue de ce chapitre sont très éclairants sur le rapport au temps qui se retrouve largement chez les porteurs de projet. L'entrepreneuriat a été envisagé par rapport à l'émergence d'une organisation, à l'innovation, à la création de

⁷³ Cette idée de scénario sera reprise dans le chapitre 6 de l'ouvrage.

valeur... Tous ces éléments sont importants, mais une dimension est souvent négligée : le rapport au temps, plus particulièrement entre le présent et le futur. Il est absent des réflexions dans le domaine de la recherche et de l'enseignement de l'entrepreneuriat. La notion de futur n'est apparue que récemment à travers le concept de vision (Filion, 1991). Il convient, dans la lignée de ces travaux, d'aller plus loin en nous intéressant à la relation entre le futur le présent. Mieux, nous ne devons plus envisager l'entrepreneuriat uniquement dans une perspective linéaire allant du présent au futur, mais nous devons inverser la relation pour aller du futur vers le présent et envisager cette relation dans des allers-retours incessants. C'est le sens de l'invitation des propos de Watzlawick (1988).

Figure 29. La relation présent/futur : d'une logique linéaire à une logique inversée et récursive



Cette absence au niveau de la recherche de la relation entre présent et futur n'est pas neutre. En effet, n'étant pas intégrée dans la réflexion, cette relation est largement absente des méthodes dédiées à l'entrepreneuriat et aux formations et enseignements dans le domaine. Les méthodes et les enseignements développés se caractérisent surtout par une approche linéaire

de la relation entre présent et futur. Le plan d'affaires et ses composantes (études de marché, le plan de financement) sont très ancrés dans cette logique temporelle linéaire. Ils s'inscrivent :

-dans une logique divinatoire : méfions-nous du « charlatanisme » qui peut exister autour de la création d'entreprise. Il existe comme partout des bien-pensants qui disent savoir de quoi demain sera fait. Ceci n'est pas une connaissance absolue, bien que présentée comme telle avec force de conviction et de persuasion, mais plutôt une représentation personnelle qui peut être intéressante.

-dans une logique de transposition : l'objectif est de faire appel à des méthodes qui transposent les éléments du passé et du présent dans le futur. Cette logique de transposition est de loin la plus fréquente dans les démarches de création d'entreprise. Elle s'explique simplement qu'elle est plus facile à utiliser puisque que nous connaissons le passé et le présent, il est donc plus facile de mobiliser cette logique. La frontière entre logique divinatoire et logique de transposition est très étroite... Entreprendre, ce n'est pas regarder dans le rétroviseur, mais plutôt préparer demain en se préparant aujourd'hui.

2.2. D'un futur donné à un futur construit par le porteur de projet

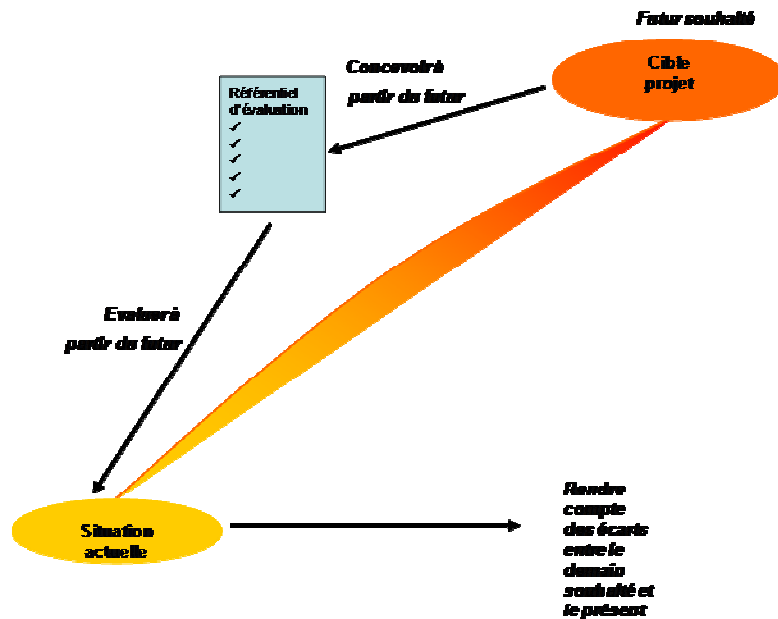
Dans son ouvrage « L'histoire des futurs », Cazes (1986) considère que pour aborder le futur, il est nécessaire de « *rassembler des éléments d'appréciation concernant l'avenir dont le but est de permettre de prendre des décisions grâce auxquelles le dit avenir sera mieux conforme à nos préférences que s'il n'y avait pas eu cet éclairage prospectif* ». Le futur est considéré comme donné par transposition du présent et du passé, indépendant des personnes. La décision ne se prend pas par rapport à un futur souhaité, mais par rapport à une

situation présente. Le présent met de l'ordre dans le futur. Il construit l'avenir. Le futur est intégré dans le présent. Cette façon de faire est très limitative en terme de développement de nouveauté, mais très sécurisante pour les porteurs de projet qui créent du sens, de l'ordre, de l'organisation par rapport à un futur souhaité, mettent en relation des éléments pour créer un sens particulier, une opportunité, prennent des décisions par rapport à un avenir incertain. En agissant de cette façon, le futur devient réalisable. Ainsi, à partir d'une opportunité, le porteur de projet doit décrire, évaluer, travailler sur plusieurs scénarios qui correspondent aux différents futurs souhaités.

2.3. Le rôle du futur dans l'opportunité entrepreneuriale : l'importance des scénarios et des experts

Gaston Berger le soulignait déjà dans les années 50 : travailler sur le futur, ce n'est pas regarder dans un rétroviseur en utilisant l'analogie par rapport au passé. Tourné vers un futur volontariste et non fataliste, le porteur de projet est souvent amené à s'interroger sur les faits porteurs autour de scénarios relatifs à l'opportunité retenue.

Figure 30. La place du porteur de projet dans les démarches de construction du futur : entre conception et évaluation



Il y a là un refus implicite d'une vision mécaniste de l'avenir. Allons plus loin avec les propos de J.Fourastié (1966) : « la capacité de se représenter l'avenir constitue l'une des supériorités de l'homme sur les autres êtres vivants ». Dans les éléments qui suivent, nous souhaitons introduire deux notions importantes pour aborder l'opportunité : les scénarios et les experts.

2.3.1. L'importance des scénarios

Très souvent, les porteurs de projet rencontrés ont commencé à construire, à partir d'une opportunité, un (ou des) scénario souvent implicite, mais qui participe activement à la prise de décision des porteurs de projet. Un scénario est la description des caractéristiques essentielles du contexte futur dans lequel l'opportunité doit être mise en œuvre. Dit autrement, il s'agit d'une description ordonnée du projet entrepreneurial par le porteur de projet, afin d'éclairer l'action présente.

Pour y parvenir, deux cheminements sont traditionnellement mis en place : soit le porteur de projet part de la situation actuelle, soit de la situation souhaitée. Présent et futur étant inter reliés (cf. figure 27), les deux sont possibles. Si le porteur de projet choisit la première solution, il s'inscrit dans une logique de transposition ; au contraire, s'il choisit la seconde, il s'inscrit dans une logique de relation entre le futur et le présent.

Ces approches font appel à deux types de raisonnement : le premier, d'une approche plus réaliste, voire conservatrice, basé sur la logique de transposition, tient compte des conditions initiales et préalables nécessaires à la réalisation d'un futur souhaité ; il est plus enclin à privilégier des hypothèses actuelles. Le second, basé sur la relation entre le futur et le présent, tient compte de l'identification des conséquences potentielles à partir d'un futur souhaité. Il privilégie davantage la rupture à partir d'hypothèses plausibles et renvoie à une approche plus révolutionnaire, voire utopiste. L'exemple de Daniel Soupe est intéressant. Paysagiste de formation, il a lancé il y a cinq ans une entreprise spécialisée dans la recherche et le développement en génie végétal : Sinnoveg⁷⁴. Sa première réalisation : une clôture de sécurité entièrement végétale. Aujourd'hui, le développement des « idées vertes » font des murs et autres barbelés, des antiquités par rapport à son concept. Il compte actuellement plus de 150 collaborateurs en France et à l'international.

La distinction entre les approches réaliste et révolutionnaire semble renvoyer aux distinctions existantes dans le domaine de l'innovation entre l'innovation incrémentale (rajouter des éléments à des produits ou services existants) et l'innovation radicale (qui est une rupture par rapport à l'existant).

⁷⁴ <http://www.sinnoveg.com/main/presentation.html>

Tableau 14. Les caractéristiques de la logique de transposition et de la logique de relation entre futur et présent

Logique linéaire entre le présent et le futur	Logique inversée et récursive entre futur et présent
Réaliste	Révolutionnaire
Conservateur	Utopiste
Plausible	Rupture avec le présent
Logique	Volontariste

Une utilisation complémentaire des deux modes de scénarisation peut être envisagée. La logique de transposition sert à mettre en lumière, de façon méthodique, les tendances les plus vraisemblables, alors que la logique de relation entre futur et présent favorise davantage l'éclairage des risques de rupture, des signaux faibles pouvant avoir un impact important, ainsi que les moyens à mettre en place pour parvenir au futur souhaité.

2.3.2. L'importance des experts

La construction de scénarios pour construire un projet n'est rien sans le recours à des experts. Il s'agit ici de redonner une place importante à l'humain dans les décisions en entrepreneuriat. Toute personne détenant une connaissance précise et stabilisée sur une partie ou l'intégralité de l'opportunité considérée est « expert ». Ainsi, un porteur de projet dans le domaine des fruits frais ayant l'opportunité de développer des fruits lyophilisés pourra s'appuyer sur des experts comme le chef de rayon dans la grande distribution, expert dans la vente de produits, le consommateur, expert dans la consommation de produit, mais aussi la personne qui

travaille dans le domaine du conditionnement, ou de la lyophilisation. Une question se pose : quels sont les experts à solliciter ? Une entreprise dans le domaine automobile s'intéresse au développement d'une nouvelle gamme de voitures. Autour de la table, différents experts en automobile (motorisation, habitacle, sécurité, ergonomie...), mais aussi un expert en architecture urbaine. Il s'agit d'intégrer la dimension urbaine, notamment l'évolution des villes, car la place de l'automobile y est très importante, de la route en passant par les parkings.

Cette tendance à intégrer les experts autour d'une opportunité n'est pas nouvelle. Elle trouve ses origines dans le développement au niveau du marketing sur des focus groupes. A la différence que les focus groupes se limitent trop souvent à une seule expertise, celle du consommateur, et nécessitent une gestion synchrone des experts. Actuellement, ces démarches se sont généralisées à l'initiative, en 2006, de la présidence finlandaise de la Communauté Européenne à travers le concept de Living Lab⁷⁵. Ce programme a pour objectif de fédérer des initiatives locales pour qu'elles développent leurs initiatives en réseaux. En entrepreneuriat, des approches collectives de l'opportunité se sont développées allant même faire travailler ensemble des porteurs de projet considérés comme concurrents⁷⁶.

Inspiré de la méthode Delphi, les démarches dans le domaine de l'entrepreneuriat ont pour but de mettre en évidence des convergences d'opinion et de dégager certains consensus sur des sujets précis, grâce à l'interrogation d'experts, et à l'aide de questions successives. Cette recherche de consensus se fait à travers un certain nombre d'itérations, quatre maximum en principe. L'objectif est d'apporter l'éclairage des experts sur des zones d'incertitude en vue d'une aide à la décision. Le choix des experts se fait en fonction de sa capacité à fournir de

⁷⁵ La démarche de Living Lab associe les consommateurs, les entreprises, la formation et la recherche, les collectivités locales dans une démarche de co-création pour le développement de services nouveaux. Internet est la base des communications entre les participants.

(http://www.promotech.fr/index-light.php?dims_moduleid=26&&jsactive=1&dims_action=public&op=preview&newsletter_id=36).

⁷⁶ Pour une présentation de ces expériences, voir notamment Trembaly (2008).

l'information par rapport à l'opportunité. Ce choix répond en règle générale à deux critères : son expérience et sa place dans le processus de décision.

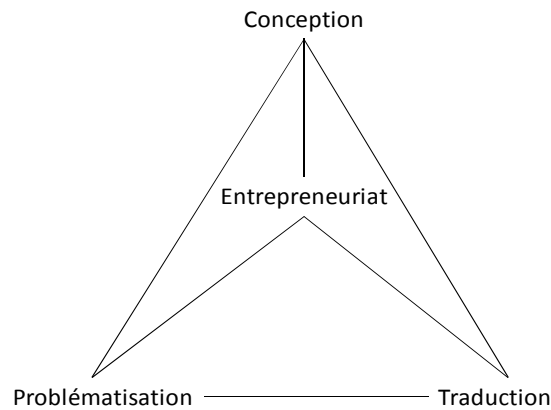
Alors que la plupart des méthodes qui portent sur le futur s'inscrivent dans des logiques de probabilités en recourant à l'analogie et à la transposition, les méthodes mettant en scène des experts relèvent des croyances. Dans cette perspective, on voit bien l'importance de l'humain.

3. Favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial

Pour favoriser le développement d'enseignements de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial, il est nécessaire d'identifier un certain nombre de repères qui nous serviront pour mener des actions en ce sens. Nous proposons donc trois repères conceptuels :

- **la conception** : il s'agit, paradoxalement, d'un des aspects de l'entrepreneuriat très modestement utilisé dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. La projection dans le futur correspond à la spécificité des activités à projet dont l'entrepreneuriat en est un cas singulier.
- **la problématisation et la traduction** : elle renvoie à la capacité à construire du sens dans la projection d'un futur souhaité.
- **la traduction** : elle n'apparaît que très peu dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Elle renvoie à la capacité de partager avec d'autres le projet entrepreneurial, principalement à l'aspect social de l'entrepreneuriat.

Figure 31. Les trois piliers d'un enseignement en entrepreneuriat par les processus



3.1. L'importance de la conception des situations entrepreneuriales dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Dans la littérature, la conception a largement été occultée de l'entrepreneuriat et de son enseignement, bien qu'elle en soit une part entière. Cette absence est très contestable par rapport aux pratiques du terrain. En effet, face à la complexité des situations rencontrées, les acteurs de l'entreprise sont conduits à innover dans leur comportement et dans leur façon de s'organiser. Les actions à mener sont loin de s'inscrire dans une partition prévue à l'avance (connaissances substantielles).

Au contraire, il convient de développer le répertoire des possibles afin de permettre aux porteurs de projet de concevoir des modalités d'action en fonction des situations à gérer dans la perspective du processus entrepreneurial. Cette nécessité ne correspond pas à un cas isolé. En effet, comme le souligne Martinet (2000), les situations que rencontrent les acteurs de l'entreprise « ressemblent de plus en plus à celles qui caractérisent la conception et le développement de nouveaux produits ». Teulier-Bourguine (1997) souligne aussi que « le management, ainsi que beaucoup de tâches dans l'organisation deviennent de plus en plus, du point de vue cognitif, des tâches de conception ». L'enjeu de la décision s'est déplacé de la

réalisation à la conception. Finalement, cette dernière agit comme « un filtre » entre les représentations, les schèmes préexistants et les situations à gérer. Comme souligné précédemment, l'entrepreneuriat a été essentiellement organisé autour des aspects internes et externes.

3.1.1. La conception dans l'enseignement de l'entrepreneuriat :

de quoi parle-t-on ?

Affirmer que l'entrepreneuriat est un objet conçu et construit dans la singularité de son contexte revient à focaliser l'attention sur un élément longtemps exclu de la détermination du phénomène entrepreneurial : la conception du processus entrepreneurial. Toutefois, la place détenue par la conception par rapport aux activités est marginale. En mobilisant les propos de Perrin (2001) pour notre thématique de l'entrepreneuriat, on peut dire que l'entrepreneuriat « *se forme essentiellement dans les processus de conception de l'entreprise* ».

Dans le domaine de la conception⁷⁷, les travaux de Simon (1991) sont pionniers et toujours d'actualité. La conception en entrepreneuriat se fait à travers le processus entrepreneurial où l'on tient compte des clients, des fournisseurs, des financeurs... et pas seulement de façon isolée, ce qui reviendrait encore une fois à envisager l'entrepreneuriat sous un aspect uniquement endogène.

La valeur de l'entrepreneuriat se constate sur le produit comme le souligne Perrin (2001). Elle dépend fortement de ce que l'entreprise va être capable de proposer, de produire et surtout, de concevoir. On voit donc bien que l'entrepreneuriat ne s'inscrit plus dans un paradigme basé sur la production de biens, mais plutôt sur l'idée que l'organisation est un processeur de connaissances, où la conception est un vecteur par rapport à ces connaissances.

⁷⁷ Simon (1991) propose d'envisager comme concepteur « *Quiconque imagine quelques dispositions visant à changer une situation existante en une situation préférée* ».

Simon (1991) définit la conception comme « *la description d'un objet artificiel par son organisation et son fonctionnement – son interface entre les environnements internes et externes* ». Si l'on ramène ces éléments à la notion d'entrepreneuriat, on retrouve dans cette définition le lien entre l'interne et l'externe, ainsi que la nécessité de dépasser la dualité entre ces deux aspects. Nous devons donc rendre compte des choix opérés au niveau de l'organisation permettant de participer au processus entrepreneurial. A ce niveau de la réflexion, précisons que nos travaux ne s'inscrivent pas dans le « design organisationnel »⁷⁸. En effet, comme l'a souligné Perrin (1994), « *l'objectif n'est pas d'essayer de décrire les formes extérieures de ces organisations, de comparer leur « design », mais d'analyser les processus de conception de leurs structures et autres outils de gestion* »⁷⁹. Le recours au design organisationnel a conduit à quelques négligences (Desreumaux, 1992) comme la dynamique de l'organisation, notamment son évolution structurelle.

3.1.2. La conception dans le développement de l'entrepreneuriat

Au regard de la littérature, la conception du point de vue organisationnel est quasi absente du débat de recherche. A notre sens, sa (ré)introduction propose un angle d'approche original pour aborder le phénomène entrepreneurial. Nous insistons donc sur deux points qui nous paraissent essentiels dans la compréhension du processus entrepreneurial :

1./ la conception en tant que résolution de problèmes. Selon Simon (1991), concevoir « *c'est élaborer une décision et donc résoudre un problème* ». L'activité de conception est différente de par la nature même des problèmes à traiter qui sont peu ou mal définis (ou dit autrement mal « représentés »). *A priori*, les solutions toutes faites n'existent pas. Souvent, le problème à résoudre se précise chemin faisant en explorant les solutions possibles (Darses,

⁷⁸ Le design organisationnel « concerne l'architecture de base d'une entreprise (choix structurels, modalités de départementalisation et de coordination des unités » (Louart, 1999).

⁷⁹ Le Moigne (1986) va jusqu'à parler de charlatanisme du design quand il évoque notamment les recettes de créativité et les méthodes secrètes du design qui, au gré des modes, connaissent quelques semaines de popularité.

1994)⁸⁰. Il s'agit d'un processus d'aller-retour entre l'énonciation du problème et sa résolution (Gautier, 2003) où la conception et les représentations jouent un rôle important. Finalement, conception et réalisation participent à la construction de solutions⁸¹. Une construction qui se fait par rapport à des finalités et non déconnectée de tout. La recherche de solutions est donc avant tout une recherche d'une cohérence entre conception et finalité. A l'instar de Schmitt (2005), « *il est possible d'envisager deux choses* :

- La conception doit être considérée comme une activité de structuration des problèmes chemin faisant ;
- La finalité apparaît donc comme structurante dans la mesure où elle participe aux activités de conception. On voit apparaître l'aspect stratégique dans la relation conception-finalité ».

L'entrepreneuriat apparaît alors comme un objet artificiel d'intermédiation entre les individus (Jeantet, Tiger, Vinck et Tichkiewitch, 1996). Par rapport à cette intermédiation, « *les principales difficultés résident non seulement dans la création, la mobilisation et la diffusion de connaissances mais aussi dans la transformation de ces connaissances en compétences et la possibilité d'utiliser des compétences déjà acquises. La conception devient le lieu où connaissance et compétence vont pouvoir s'exprimer* » (Schmitt, 2005b).

2./ la conception en tant que moment de tout projet. Introduire la notion de conception dans la problématique de l'entrepreneuriat ne veut pas dire que seule la conception a un impact sur le processus entrepreneurial. Au contraire, il s'agit de réintégrer aux côtés des aspects internes et externes qui faisaient déjà partie du paradigme classique de l'entrepreneuriat. Plus particulièrement, nous évoquons ici les activités de conception et de

⁸⁰ Simon rappelle dans son ouvrage que lors de la mise en œuvre du plan Marshall, six projets différents avaient vu le jour, correspondant chacun à une représentation particulière des problèmes à résoudre.

⁸¹ Cette approche des problèmes est communément appelée « conceptual design ».

réalisation, les deux moments essentiels qui forme tout projet⁸². Bien que différentes, elles ne peuvent être envisagées séparément. En effet, sans réalisation la conception n'est rien et peut dériver vers l'utopie⁸³ et sans conception, la réalisation n'a pas de finalité. En s'identifiant au projet, conception et réalisation s'inscrivent dans une relation dialectique (Boutinet, 1993) où l'une se nourrit de l'autre tout en s'affrontant et inversement. Comme l'évoquent Schmitt et *al.* (2007), « *la notion de projet n'est pas nouvelle, elle est le reflet de différentes préoccupations à travers le temps. Mais quelle que soit l'époque envisagée, cette notion renvoie en grande partie à un paradigme basé sur la volonté de tout maîtriser et/ou de tout (ré)orienter. Elle témoigne de cette distanciation entre des activités courantes, répétitives qui accaparent le quotidien et des activités d'anticipation se positionnant sur le moyen et le long terme* ». Dans les faits, il apparaît qu'actuellement les acteurs de l'entreprise sont confrontés dans leur quotidien de plus en plus « à une logique d'événements » (Veltz et Zarifian, 1992) amenant une démocratisation de la logique projet.

Ainsi, parler de conception nécessite de s'interroger sur le projet lié à cette notion, c'est-à-dire sur l'anticipation par rapport aux attentes des clients, aux objectifs de l'organisation, aux attentes des actionnaires... Le processus entrepreneurial est à la fois résultat et action. En effet, le projet entrepreneurial est structurant pour les acteurs de l'entreprise et résultat pour les clients. « *La conception se présente comme un processus de structuration de l'action* » (de Terssac, 1996). L'entrepreneuriat peut être envisagé comme « *la mise à exécution d'un projet* » (Bréchet, 1994)⁸⁴. Comme Schmitt (2006), nous entendons donc par conception, « *la capacité cognitive des personnes à développer un dessein dans le but de réaliser un dessin* ».

⁸² Longtemps, comme le souligne Boutinet (1993), ces deux moments sont restés confondus au sein de l'activité artisanale, se concrétisant par une sorte de "bricolage" fait d'essais et d'erreurs. Toujours selon cet auteur, la prise de conscience de ces deux moments (conception-réalisation) se situe dans les années 1420 avec la volonté de mettre en place de façon plus systématique des démarches appropriées pour conduire les projets notamment dans le domaine de l'architecture.

⁸³ Dans certains cas, la conception peut avoir un effet bloquant sur la réalisation.

⁸⁴ Le projet agit donc comme un vecteur de la conception.

Notre travail de recherche nous a amenés à nous intéresser essentiellement à une forme particulière et privilégiée de mise en exécution du projet entrepreneurial.

La conception apparaît donc comme une décision prise au sein de l'organisation en fonction d'une situation donnée. Pour prendre cette décision, il faut mobiliser les connaissances et les compétences nécessaires. Ainsi, l'organisation évolue, passe de la production de biens à la production de connaissances, donc du matériel à l'immatériel. Cette évolution se résume par le passage de l'organisation centrée sur la réalisation à l'organisation centrée sur la conception. Certains auteurs comme Hatchuel et Weil (1999) vont jusqu'à présenter l'organisation comme un processus qui consiste à réunir un espace de concepts et un espace de connaissances⁸⁵. Dans ce cas, les aspects internes et externes de l'entrepreneuriat disparaissent du discours au profit de la conception. Le risque est alors d'identifier l'entrepreneuriat uniquement sur cette dernière notion. Mais, pour nous, l'entrepreneuriat s'articule autour des différents aspects présentés dans le chapitre deux de la thèse autour des pré-paradigmes.

3.2. La traduction : partager une vision

Comme l'indiquent Schmitt et Bayad (2006), « *rare sont les cas où les connaissances sont détenues par une seule personne. En effet, un porteur de projet rencontre différentes personnes au sein de son organisation et/ou dans son réseau d'affaires avec lesquelles il partage sa vision, sa conception de la réalité, même si en dernier ressort, les décisions lui appartiennent. À la lumière de ces éléments, on voit la difficulté de définir une vision à partager par tous* ». Finalement, les porteurs de projet rencontrent plus des situations de co-conception⁸⁶ que de conception.

⁸⁵ La distance entre les deux espaces représente différentes formes organisationnelles, de la bureaucratie fonctionnelle (faible distance entre les deux) à l'organisation orientée conception (forte distance entre les deux).

⁸⁶ La présence du préfixe "co-" permet d'insister non seulement sur l'aspect récursif et dynamique du processus de conception, mais aussi sur les multiples acteurs directs et indirects qui y participent.

Cette conception nécessite de rendre partageable la vision. Comme le souligne Martinet (1993) : « *l'acteur doit faire preuve de cette forme d'intelligence qui consiste moins en la résolution d'un problème qu'en la mise en forme d'un monde partageable* ». La traduction de cette vision peut prendre différents aspects allant de la simple idée à la présentation d'un projet plus finalisé. Le but de la traduction⁸⁷, au sens de Callon et Latour (1992), est de favoriser la compréhension mutuelle des parties prenantes pour travailler ensemble, ainsi qu'une certaine régulation collective. La vision devient donc un instrument de dialogue entre l'entrepreneur détenteur de cette vision et les parties prenantes du projet qui vont participer à sa structuration.

Schmitt et Bayad (2006) le rappellent : « *la traduction est un enjeu important car la vision de le porteur de projet n'est pas transposable telle quelle. Elle nécessite bien souvent de passer d'un niveau tacite à un niveau explicite. Pour répondre aux difficultés liées à la traduction, il est nécessaire de favoriser le dialogue et la cohérence entre l'activité de conception et la mise en acte de cette conception. Cela passe par le développement d'un langage commun et la présence d'un traducteur dans le projet* ». Mais, souvent, les personnes liées au projet entrepreneurial parlent des langages « différents », notamment des langages métier. La principale difficulté repose donc sur la création et le développement de ce langage que Schmitt (2005) a appelé le langage « projet entrepreneurial ». Quant au traducteur, il peut s'agir du porteur de projet lui-même, mais ce n'est pas une obligation. Les accompagnateurs des projets entrepreneuriaux peuvent jouer accessoirement ce rôle. Pour Cullière (2004), le contexte des porteurs de projets est important dans le processus d'accompagnement de ces derniers. Les différentes parties vont en effet appréhender les situations à l'aune de leur propre système cognitif, faire valoir leurs représentations relatives aux « bonnes pratiques » et définir des objectifs selon une notion de la réussite qui leur est personnelle. Le problème de

⁸⁷ Selon P. Bernoux (2004), la théorie de la traduction a été un des éléments qui ont permis de développer la pratique du fonctionnement par projet dans les entreprises et les organisations.

l'adoption des dispositifs et outils supports aux porteurs de projet se décline donc plus autour de la notion de représentation partagée et « *toute la difficulté pour le prescripteur tient dans le fait de parvenir à comprendre cette représentation pour parler un langage commun à celui de la PME* » (Bayad, Gallais et Schmitt, 2006). Le rôle du traducteur se situe ainsi autour de trois éléments : la constitution d'un langage « projet entrepreneurial » avec ses termes et sa grammaire ; le développement et l'enrichissement de ce langage ; la diffusion de ce langage.

Nous avons cherché à approfondir la notion de vision pour mettre en évidence certains éléments constitutifs comme la conception, élément clé du processus de vision. Au terme de cette première partie, il est possible de représenter plus en détail le concept de vision par rapport aux différents points proposés.

CONCLUSION

Vouloir développer des enseignements en entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial nécessite de mettre en évidence des repères conceptuels. Le cadrage envisagé correspond à la volonté de proposer une approche anthropocentrée, c'est-à-dire plus humaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Reprenant les éléments évoqués dans les chapitres précédents, nous avons tout particulièrement insisté sur la place des représentations et du futur pour le développement d'enseignements de l'entrepreneuriat. Il n'est plus possible d'avoir une conception universaliste de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ainsi, se constitue petit à petit une matrice des enseignements de l'entrepreneuriat où il est possible d'adjoindre des représentations différentes aux différents processus liés à l'entrepreneuriat. Cela signifie tenir compte de la pluralité des regards dans le domaine de l'entrepreneuriat. Il convient donc de proposer des méthodes pédagogiques autodirigées pour prendre en considération la situation du porteur de projet. A cette dimension de représentation, il faut rajouter la dimension future, c'est-à-dire la capacité de se projeter dans un futur souhaité. qui permet d'envisager l'entrepreneuriat dans une continuité plus que dans une discontinuité où les enseignements n'ont pas forcément de lien entre eux, ainsi que différentes étapes itératives dans le processus entrepreneurial entre l'idée et le développement d'une opportunité. De ces éléments, nous avons proposé un modèle autour de trois points : la conception, la problématisation et la traduction.

A partir de ces repères conceptuels, nous proposons, dans le chapitre suivant, des repères méthodologiques qui ont pour objectif de favoriser la prise en considération du processus entrepreneurial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agit de recourir à la modélisation du processus entrepreneurial, de redéfinir le rôle de l'enseignant et de recourir à

des méthodes d'enseignement originales comme les supports visuels, qui favorisent l'intelligibilité des situations entrepreneuriales.

Chapitre 8.

***REPERES METHODOLOGIQUES
POUR INTEGRER LE
PARADIGME DU PROCESSUS
ENTREPRENEURIAL DANS
L'ENSEIGNEMENT DE
L'ENTREPRENEURIAT***

"L'enseignement de l'entrepreneuriat présente des défis fascinants pour les années à venir. L'un des principaux réside dans la nécessité d'appliquer à l'enseignement et aux démarches d'apprentissage ce qui caractérise notre domaine : l'innovation"

(Filion, 1999)

INTRODUCTION

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, il existe beaucoup de méthodes d'enseignement de l'entrepreneuriat. Le chapitre 5 nous a permis de les clarifier à la lumière du positionnement paradigmatique dans lequel elles s'inscrivent. Dans le chapitre 6, nous avons constaté, au Maroc, la domination des approches relatives au paradigme de la vision libérale. Dans cette perspective, recourir au paradigme du processus entrepreneurial doit nous interpellier sur les méthodes à mettre en œuvre au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc. Dans ce chapitre, nous avons cherché à mettre en évidence les principaux repères méthodologiques liés à un enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial.

Ce chapitre est organisé en deux parties. La première s'intéresse particulièrement à la place de l'enseignant dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. En effet, nous considérons que l'interaction enseignant-porteur de projet est très importante pour aborder le processus entrepreneurial. Il convient de s'interroger sur l'aide à la projection qu'il peut apporter et le type de support qu'il convient de mobiliser pour amener les porteurs de projet à construire un scénario. La seconde partie de ce chapitre présente la méthode utilisée développée par Schmitt (2004) et qui semble convenir à nos préoccupations. Notre objectif sera d'utiliser, de montrer les éléments et les caractéristiques de cette méthode que nous avons déployée dans le contexte d'enseignement marocain.

1. La place de l'enseignant dans l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial

Les moyens pour aborder le processus entrepreneurial peuvent être envisagés de plusieurs façons. Sans volonté d'être exhaustive, cette partie s'attache à mettre en évidence des repères pour l'enseignant qui souhaite aborder le réel expérimenté à travers le processus entrepreneurial. Il convient de préciser la nature de la place de l'enseignant dans le dispositif d'enseignement afin de mettre en place des actions destinées à prendre en considération le réel expérimenté. Ces repères méthodologiques peuvent être regroupés autour des trois thèmes suivants :

1. **L'intelligibilité du processus entrepreneurial** à travers des situations à gérer. Ce point amène à travailler sur la nécessité de modéliser les situations entrepreneuriales à travers les représentations que les entrepreneurs peuvent avoir (Avenier et Schmitt, 2009). Il s'agit d'explicitier les points de vue que se propose de représenter le chercheur, de modéliser pour relier et agir. La modélisation favorise le développement d'un langage commun⁸⁸ entre l'entrepreneur et les parties prenantes liées à son activité.
2. **La place et le rôle de l'enseignant.** Si l'on retient l'idée de rendre intelligibles les représentations des entrepreneurs, cela sous-entend qu'il faut au moins l'intervention d'un tiers -l'enseignant-, pour favoriser l'expression du réel expérimenté. Par des méthodes basées sur l'écrit, la parole et le visuel⁸⁹, il facilite l'activité de modélisation et permet la représentation des situations entrepreneuriales. Il joue donc un rôle de

⁸⁸ Cela renvoie directement à la traduction envisagée dans le chapitre sept sur les repères conceptuels.

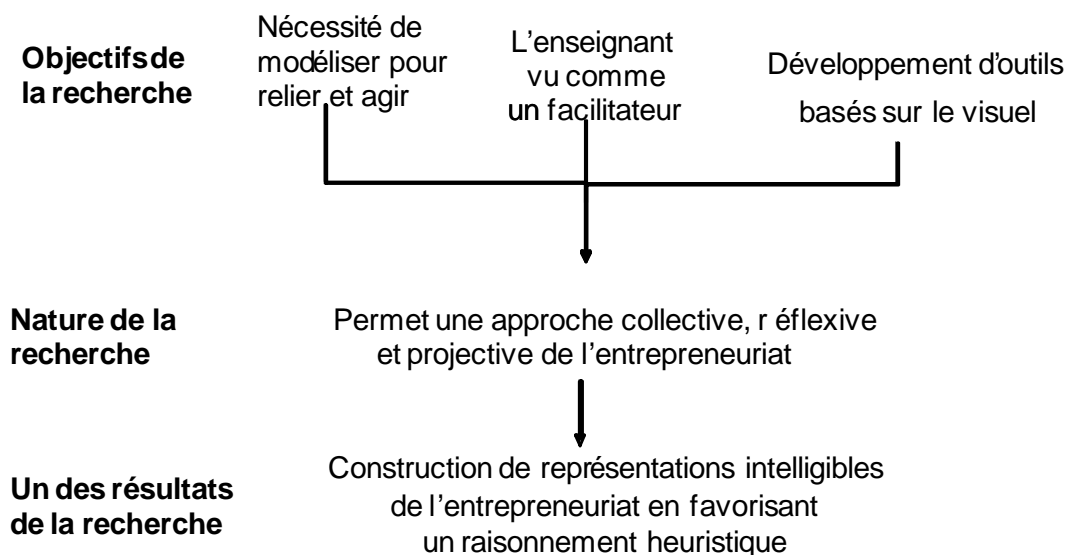
⁸⁹ Dans la suite de ce chapitre, nous nous sommes intéressés aux méthodes basées sur le visuel. Ces méthodes sont peut mobilisées en sciences de gestion et en entrepreneuriat, et méritent, nous semble-t-il, une attention plus importante.

traducteur des différents langages utilisés (Schmitt, 2007). La position de l'enseignant modifie considérablement sa place dans la recherche, passant du tiers-exclu au tiers-inclus.

3. **Le type d'outils à retenir.** En effet, si l'on souhaite travailler sur le réel expérimenté, donc sur le système de représentations du porteur de projet, il faut s'interroger sur les types d'outils à utiliser. Ceux que nous avons retenus pour cette thématique ont pour particularité d'être basés sur le visuel. Ce formalisme semble approprié aux objectifs de modélisation évoqués précédemment.

En définitif, les repères méthodologiques proposés dans ce chapitre favorisent une approche collective, réflexive et projective du système de représentations. L'objectif est de construire des représentations intelligibles des situations entrepreneuriales par les porteurs de projet afin de favoriser des raisonnements heuristiques⁹⁰ pour l'action.

Figure 32. Articulation de repères méthodologiques pour aborder le réel expérimenté des porteurs de projet



⁹⁰ Il s'agit de raisonnements tenus comme plausibles, mais non pour certains, et qui pourraient conduire à la détermination de solutions satisfaisantes du problème évoqué (Le Moigne, 1990).

1.1. La nécessité de recourir à la modélisation

Aborder le processus entrepreneurial par le réel expérimenté exige un travail de compréhension basé sur une modélisation⁹¹ originale et efficace, favorisant l'intelligibilité des situations à gérer. Il en résulte la volonté de favoriser l'expression de l'interprétation du réel par les différentes personnes associées à ces situations dans une finalité d'action. La modélisation permet donc la construction d'artefacts évolutifs favorisant la mise en œuvre de représentations finalisées pour l'action humaine (Lorino, 1999). « *Ce qui revient à dire que la manière de concevoir l'organisation conditionne le cheminement de la solution* » (Schmitt et Bayad, 2000). La modélisation a pour objectif de comprendre les situations liées aux actions du porteur de projet, aux autres personnes liées directement ou indirectement au projet, aux intervenants-modélisateurs. Dans cette optique, on peut parler d'approche collective de l'entrepreneuriat. Les résultats qui en découlent doivent être physiquement cohérents, intellectuellement accessibles et socialement acceptables. Il s'agit donc avant tout de concevoir ce qui pourrait être à partir de l'analyse de l'existant. Cette recherche s'inscrit bien dans un cadre différent des approches classiques de l'enseignement de l'entrepreneuriat, dans la mesure où on ne cherche pas à connaître la réalité, « *mais à mieux comprendre comment les représentations se construisent et de quelle manière elles peuvent servir à atteindre des finalités pragmatiques* » (Yatchinovsky, 1999).

1.2. La nécessité de redéfinir le rôle de l'enseignant

L'idée de modélisation peut être considérée dans une perspective de redéfinition du rôle du chercheur. En effet, comme le souligne Thépot (1995), « *la modélisation n'est rien d'autre que l'irruption du tiers dans l'univers de la décision* ». L'enseignant n'est pas présent

⁹¹ Nous entendons par modélisation non pas la volonté de représenter fidèlement la réalité d'une situation, ce qui s'apparente au sens de Lacroux (1999) à une recherche du "vrai", mais de permettre l'expression de son interprétation par les acteurs de l'entreprise pour faciliter la compréhension de la complexité à des fins d'action.

pour apporter une solution à un problème rencontré. Il a pour mission de faciliter la prise de décision en milieu complexe⁹². Au niveau de la recherche, l'objectif consiste à développer des savoirs sur les processus liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir des connaissances accumulées notamment tout au long des démarches menées sur le terrain. De façon plus synthétique, l'articulation du rôle de l'enseignant peut se résumer par la métaphore des planètes Alpha et Bêta de Caillé (1991).

- Sur Alpha, chaque organisation est dotée d'un « engin » qui fournit automatiquement les réponses adéquates à tous les problèmes qui peuvent surgir (raisonnement algorithmique). Lorsque cet engin est en panne, l'organisation fait appel à un « réparateur » qui assurera les réglages nécessaires et remplacera les éléments défectueux ;
- Sur Bêta, chaque organisation construit ses outils avec les moyens dont elle dispose (raisonnement heuristique). Ces organisations peuvent, en cas de difficulté, faire appel à un « facilitateur ». « Le facilitateur » ne vient pas apporter la solution, il se sert avant tout de sa position pour aider le système à se donner une représentation réflexive de lui-même, à ne pas s'enfermer dans son point de vue, à percevoir ce qui est peut être autrement, à redevenir acteur et créateur de son devenir.

Tiré de Schmitt et Bayad (2000)

La planète Alpha considère donc l'intervention comme une expertise de la situation alors que la planète Bêta la perçoit comme une construction de sens.

⁹² Mission déjà soulignée par Hatchuel et Weill (1992) ainsi que par Checkland et Scholes (1990).

Il convient donc de faire la différence entre :

- Le réparateur, qui est celui qui apporte des solutions toutes faites (planète Alpha),
- Le facilitateur qui, lui, a pour rôle d'aider les acteurs du système à se donner une représentation réflexive d'eux-mêmes (planète Béta).

Au final, il convient de rétablir, pour les enseignants, ce rôle de traducteur qui conduit souvent à un rôle de « facilitateur », trop souvent oublié dans les interventions au sein des organisations, aux côtés du rôle traditionnel de « réparateur ». À partir de connaissances, de formalismes méthodologiques et d'outils, il va dans un premier temps favoriser la modélisation des situations vécues par l'entrepreneur. Dans cette perspective, le rôle alloué aux enseignants s'apparente à la construction d'artefacts facilitant leur représentation.

1.3. La volonté de recourir à des supports originaux et adaptés

L'utilisation d'outils visuels n'est pas une idée innovante. Ils suscitent peu d'intérêt dans la recherche en science de l'organisation en général, et en gestion en particulier (Servant, 1990). Certains travaux, comme ceux de Greif (1998), envisagent leur utilisation, mais que dans l'aspect communication, négligeant ainsi les autres aspects. Une approche sémiotique de l'image permet de constater que les écrits sont largement utilisés comme langage par les sciences. La place de l'image reste marginale (Terrenoire, 1985). Pourtant, les plaidoyers pour l'utilisation de modes de représentations graphiques ne manquent pas. Déjà, Lewin⁹³, en voulant intégrer théorie et pratique, soulignait l'intérêt du visuel dans certaines démarches : « *Au lieu de s'évertuer à élaborer des généralisations du type $y = f(x)$, les chercheurs qui adoptent une approche globalisante devraient faire un plus grand usage des métaphores et*

⁹³ Cité par Argyris (1995).

des représentations graphiques ». Plus tard, Larkin et Simon (1987) posaient une question apparemment banale mais peu souvent abordée : « *Pourquoi un diagramme vaut-il (parfois) dix mille mots ?* »⁹⁴. Les schémas utilisés pour modéliser les actions des entrepreneurs ne sont pas seulement descriptifs : ils visent à mieux se représenter, à simuler et à se projeter dans l'avenir. Ces images ont donc une portée stratégique (Nicot, 1997). Nous proposons que les représentations graphiques soient des supports appropriés à l'intelligibilité de la complexité des situations vécues en entreprise. Pour cela, nous articulons nos propos autour de deux points :

1. La capacité de représentation des supports visuels. Les problèmes rencontrés par les entrepreneurs sont dus pour partie aux difficultés éprouvées pour se représenter la situation à gérer. Face à l'aspect souvent abstrait des déterminants des situations complexes, « *particulièrement pauvres en traits sémantiques figuratifs* » (Denis, 1989), le visuel permet de restituer toutes les nuances des représentations imagées en mettant en perspective les différentes interactions du système étudié. En définitif, une représentation discursive, comme le soulignent Piotet et Sainsaulieu (1994), « *est inadéquate parce qu'elle ne correspond pas au mode dominant d'accès à l'information, elle est surtout inadéquate parce qu'elle ne permet pas les réactions immédiates, le dialogue et l'apport d'informations complémentaires, le développement d'une démarche itérative indispensable à la compréhension du fonctionnement de toute organisation* ».
2. Le visuel, un mode de représentations réticulaires. L'utilisation de représentations graphiques, à la différence de la présentation linéaire d'un texte, permet d'articuler les éléments constitutifs du système entre eux. Les réseaux de relations qui se construisent à l'aide de ces outils facilitent la représentation des interactions, donc de la complexité

⁹⁴ Titre original, " Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words ?".

des situations modélisées. La simplicité de ces représentations ne doit pas faire oublier qu'il ne s'agit là que d'un moyen pour rendre intelligible la complexité des problèmes et non pour fournir une description exhaustive de la réalité (Checkland et Scholes, 1990). D'ailleurs, cette simplicité est une nécessité pour l'appropriation des résultats par les personnes concernées par la modélisation correspondant à « *une dimension fondamentale de l'apprentissage organisationnel* » (Chanal, Lesca et Martinet, 1997).

En résumé, l'utilisation du visuel facilite l'approche des situations pour aborder la complexité liée à l'entrepreneuriat, mais ne doit pas être considérée comme la condition nécessaire et suffisante de cette représentation. Ainsi, en paraphrasant Boutinet (1993), l'entrepreneur, pour mener à bien ces actions, ne peut se passer de réalisations provisoires à travers des schémas, des croquis, des esquisses et donc des représentations visuelles.

2. Présentation de la méthode utilisée

Le projet entrepreneurial, comme cela a pu être évoqué dans les chapitres précédents, est un des éléments centraux du processus entrepreneurial. Le projet entrepreneurial agit comme un lien, car créé par le porteur de projet, entre lui-même et son environnement. Le projet entrepreneurial n'est donc pas naturel⁹⁵, il est créé de toute pièce par le porteur de projet. Il s'agit donc d'un artefact, c'est-à-dire d'un objet matériel ou immatériel permettant au porteur de projet de se représenter un futur souhaité par rapport au présent. Le projet entrepreneurial fait donc aussi le lien entre le présent et le futur.

Le porteur de projet en donnant du sens à ces différents liens conçoit de façon implicite un scénario. Le problème est désormais de transformer ces connaissances sur ces liens en méthode. Certes, il existe beaucoup de dispositifs et d'outils dans le domaine de l'entrepreneuriat, mais peu d'effort sont portés pour développer des démarches et des outils pour aider les porteurs de projet à créer leur scénario. L'objet de cette partie au sein du chapitre huit, est donc de s'intéresser à ces différents liens et plus particulièrement à permettre aux porteurs de projet, à l'aide de la méthode IDÉO[®], de concevoir un scénario, d'évaluer le potentiel de l'idée envisagée et de transmettre ce scénario à des parties prenantes. Deux points seront envisagés dans la suite du document. Le premier point présente les fondements de la méthode IDÉO[®] et le second point présente la méthode IDÉO[®].

⁹⁵ Au sens présent dans la nature et il ne suffirait que de se pencher pour « cueillir » l'opportunité.

2.1. Les fondements de la méthode IDÉO[®]

Concevoir un scénario revient surtout à décrire des caractéristiques essentielles du contexte futur dans lesquels ces alternatives devront être mises en œuvre. En d'autres termes, il s'agit d'une description ordonnée d'un futur souhaité. Néanmoins, l'idée de scénario n'est rien sans méthode. Étonnamment, les méthodes dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat se sont essentiellement focalisées sur le plan d'affaires et plus généralement, les méthodes se sont orientées sur la résolution de problème délaissant la problématisation.

Si l'on s'intéresse au développement de méthodes pour aider à structurer et organiser la conception de scénario pour les porteurs de projet, il est nécessaire de présenter leurs besoins et les limites des outils existants. Pour aborder la notion de scénario, nous nous appuyerons sur les repères conceptuels présentés dans le chapitre précédent de la thèse, à savoir les notions de conception, de problématisation et de traduction.

2.1.1. Concevoir un scénario dans sa tête avant de le réaliser

De façon générale, il est possible d'avancer, comme nous avons pu le voir précédemment, que l'entrepreneuriat est une activité à projet singulière. En effet, les porteurs de projet doivent « *faire face à des situations qui se caractérisent non seulement par leur variété mais aussi par le fait qu'elles ne sont jamais parfaitement identiques, nécessitant la mise en place de démarches innovantes et inventives à la différence des situations routinières qui se répètent dans le temps* » (Schmitt et al., 2007). Les situations que rencontrent les porteurs de projet, comme évoqué précédemment, ressemblent de plus en plus à celles qui caractérisent la conception. Ainsi, l'entrepreneuriat est loin d'être uniquement une activité de réalisation et de valorisation, c'est aussi une activité de conception⁹⁶ (Schmitt, 2010). Si l'on considère comme nous l'avons évoqué en introduction de ce chapitre que le scénario est un élément important

⁹⁶ La conception peut se définir, comme « *la description d'un objet artificiel par son organisation et son fonctionnement – son interface entre les environnements internes et externes* » (Simon, 1991).

du processus entrepreneurial, la conception d'un scénario apparaît alors comme un enjeu essentiel pour la conduite et la réussite de projets entrepreneuriaux.

La plupart du temps, les méthodes et les démarches pour favoriser l'entrepreneuriat, participent avant tout à la rationalisation de l'action plutôt qu'à sa conception. En effet, les méthodes utilisées, comme l'étude de marché, le plan de financement ou encore le plan d'affaires, favorisent principalement la structuration de la réflexion entrepreneuriale autour d'un scénario préétabli. Ces méthodes favorisent le travail sur la robustesse du scénario et non sur la construction d'un scénario. Or, il est essentiel avant de travailler sur la robustesse d'un scénario et donc du projet entrepreneurial, que le porteur de projet se pose des questions au niveau du scénario qu'il souhaite concevoir. Ces questions sont sous-jacentes aux projets et aux actions à mener, mais le porteur de projet n'est pas forcément conscient de ces questions. Il convient d'explicitier le scénario en travaillant sur sa conception. L'activité de conception favorise ce travail sur les questions en les faisant émerger et en les discutant. En outre, lors de nombreux accompagnements, nous avons pu constater l'intervention bénéfique d'une tierce personne dans ce processus de prise de conscience de ces questions. Agissant comme « facilitateur », c'est-à-dire comme une personne qui amène à se poser des questions, plutôt que comme un expert, comme une personne qui apporte des solutions. Prenons l'exemple de ces porteurs de projet dans le domaine du jus de fruit. Le fait de concevoir un projet où leur jus de fruit véhicule des valeurs liées au commerce équitable ne donne pas la même orientation au projet par rapport à ce qu'ils avaient initialement prévu : un jus de fruit à vendre dans des distributeurs automatiques de boisson. Pour en arriver là, il a fallu engager un travail sur la conception à partir d'une idée initiale de leur projet. Ainsi, les porteurs de projet peuvent être considérés comme des concepteurs et le scénario comme l'illustration de cette conception, c'est-à-dire l'image d'un état futur désiré que l'on veut atteindre. La conception

demande donc un travail d'imagination organisé et structurant (Boutinet, 1993). Cela requiert de la méthode et des efforts (Filion, 1997).

Si entreprendre, c'est concevoir un scénario, alors comment définir l'action de conception ?

Pour répondre à cette question, nous montrerons dans la suite de ce chapitre que les notions de problématisation et de traduction sont en interaction avec l'action de conception.

2.1.2. Problématiser pour concevoir un scénario acceptable et cohérent

Bien souvent, les porteurs de projet sont amenés à gérer des situations qui ne sont ni données, ni connues ; elles sont à construire (Schmitt, 2005b). La conception d'un scénario apparaît comme une construction de cette réalité à venir permettant la mise en place d'actions. Concevoir un scénario, c'est finalement, au sens des sciences de l'artificiel, donner du sens à cette vision. En d'autres termes, il s'agit de problématiser le scénario. En fonction de cela, le scénario, donc le sens de l'action, ne sera pas nécessairement le même. Problématiser permet alors de poser les questions liées à la conception du scénario évoquées précédemment. Encore une fois, ces éléments sont typiques des activités à projet. L'entrepreneuriat s'apparente donc plus à un scénario à construire de toute pièce qu'à un scénario préexistant. La distinction établie par Fabre (1999) entre résolution de problèmes et construction de problème est ici essentielle. Pour terminer sur ce point, précisons que la problématisation ne se fait pas de façon absolue, mais de façon relative, c'est-à-dire en positionnant le scénario par rapport aux environnements internes et externes de l'entrepreneur. Sans cela, le risque est grand de se lancer dans un projet entrepreneurial dans lequel, par exemple, le porteur de projet n'a pas de compétences suffisantes⁹⁷ ou, inversement, dans un projet qui n'intéresse pas le marché⁹⁸.

⁹⁷ Se lancer dans le vêtement développement durable par exemple quand on n'est pas dans le domaine du textile n'est pas une chose facile, car on ne maîtrise pas le processus de fabrication, les acteurs de la filière, les normes du secteur, les habitudes liées aux pratiques professionnelles... L'expérience apparaît comme un atout important dans le succès des actions entreprises. Nous ne sommes pas dans des situations binaires où le novice ne doit pas faire, mais plutôt il doit acquérir une expérience. Dans ce cas de figure, il convient de développer les aspects internes.

A ce niveau de la réflexion, force est de constater la relative faiblesse des méthodes dédiées à la problématisation qui permettent de travailler la cohérence du scénario. À l'inverse, les méthodes permettant d'agir par rapport à des situations données ou quasiment données sont largement plus abondantes, mais elles ne permettent pas d'appréhender toute la complexité d'un scénario. Ces méthodes favorisent le travail sur les stratégies d'action mais peu sur les questions initiales. Bien souvent cette phase de problématisation est faite de façon empirique au niveau des entrepreneurs. Or, problématiser ne s'improvise pas.

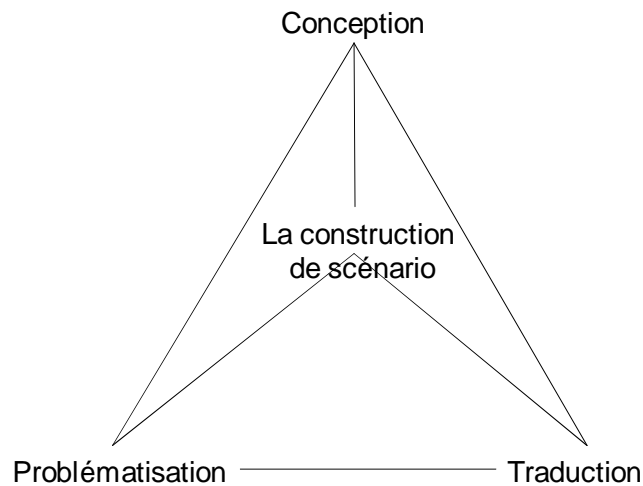
2.1.3. Traduire pour partager un scénario

Les situations où les connaissances sont détenues par une seule personne (le porteur de projet) et/ou dont le développement d'un projet ne nécessitera pas d'apports techniques ou financiers extérieurs, sont finalement très rares en entrepreneuriat. En effet, comme évoqué précédemment, un porteur de projet rencontrera différentes personnes au sein de son organisation et/ou dans son réseau d'affaires avec lesquelles il sera amené à partager le scénario qu'il a conçu. On voit rapidement les difficultés de partage du scénario entre les différentes parties prenantes du projet. Pour être partageable, le scénario doit être traduit. Sa traduction peut prendre différents aspects allant de la réunion formelle à des discussions informelles autour du projet. La traduction est un enjeu important car le scénario de l'entrepreneur n'est pas transposable tel quel.

Nous avons cherché à schématiser le concept de scénario, afin de mettre en évidence un certain nombre d'éléments constitutifs.

⁹⁸ Cette situation se retrouve notamment dans les cas où les entrepreneurs restent focalisés sur leur produit en négligeant ou en pensant que le marché sera intéressé par le produit. L'exemple que nous utilisons régulièrement est le yaourt aux légumes. Pourquoi développer un tel produit, qui a gagné un concours national d'innovation, mais apparemment n'intéresse pas les consommateurs ? Dans ce cas de figure, il convient de développer les aspects externes.

Figure 33. La construction de scénario autour de la conception, problématisation et de la traduction



La conception ne doit pas être envisagée de façon isolée, car le risque serait grand de développer des projets déconnectés de leur contexte. C'est pour cela, qu'il est important de problématiser et de traduire cette vision afin de tenir compte autant des éléments internes qu'externes du projet entrepreneurial.

2.2. La méthode IDÉO® pour aider l'entrepreneur à concevoir un scénario à partir d'une situation entrepreneuriale

A partir de la notion de scénario, nous allons à présent présenter les différents éléments qui composent la méthode IDÉO® présentée précédemment. Nous reviendrons plus particulièrement sur les enjeux sous-jacents à cette méthode.

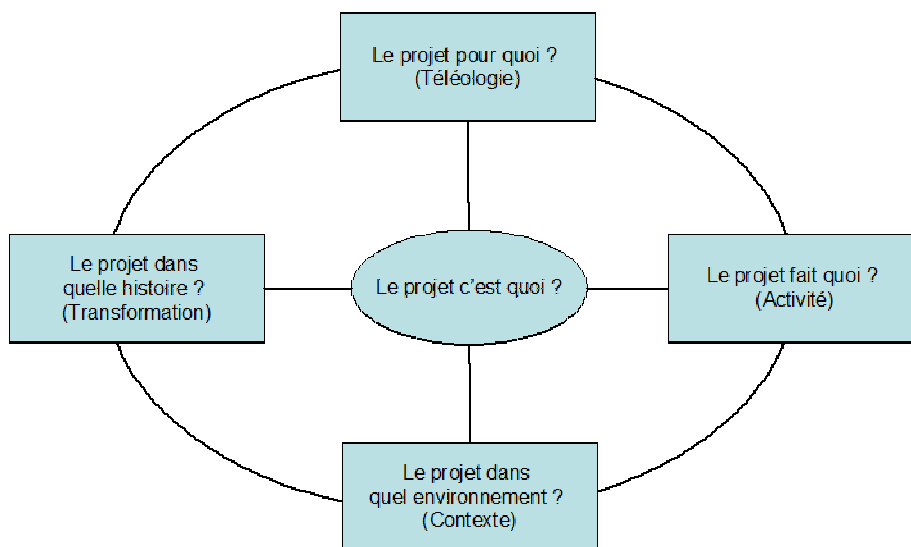
2.2.1 Présentation de la méthode IDÉO®

Si l'objectif est essentiellement de construire un scénario plus que son développement, il est important de développer des méthodes allant dans ce sens. Celle que nous avons retenue a

pour finalité la construction d'une représentation globale du scénario tenant compte des aspects internes et externes. Sans être exhaustif, il s'agit de faire un balayage formel assez large pour commencer à concevoir un scénario, de bâtir un projet autour d'une idée, de développer de la cohérence par rapport à cette idée.

La méthode, développée par Schmitt et Knoll (2003), est composée de cinq modules interdépendants, qui peuvent être abordés à n'importe quel moment et surtout, qui doivent être envisagés dans une logique d'allers-retours dans la construction du scénario :

Figure 34 .Les 5 modules de la méthode IDÉO® (Schmitt, 2003)



2.2.2 Les composantes de la méthode IDÉO©

Au final, la méthode permet de s'interroger sur l'idée retenue, de préparer le passage sur le terrain, de construire un discours cohérent autour de cette idée et surtout, d'évaluer le potentiel de cette idée. Dans cette méthode, l'enseignant joue le rôle de facilitateur.

L'objectif de ces différentes questions est de permettre aux porteurs de projet d'apprendre dans l'action et dans la réflexion. De cette manière, le projet devient un outil essentiel pour gérer les différentes situations auxquelles ils seront confrontés au cours du développement de leur projet.

1.- « Le projet c'est quoi ? ». Cette question permet non seulement à l'enseignant facilitateur de « s'appropriier le projet » et aux porteurs de projet de le formaliser autour de deux exercices. Le premier consiste à résumer le projet en une phrase conditionnée par la vision de l'organisation du porteur de projet et des échanges avec le reste du groupe. Le second consiste à dessiner le projet. Un exercice qui prolonge le premier en permettant l'expression de choses qui n'apparaissent pas au niveau de l'écriture. De plus, il fait apparaître des éléments de cohérence, ou d'incohérence, par rapport à la phrase rédigée précédemment. Cette mise en perspective du dessin par rapport à la phrase permet souvent de soulever nombre de questions liées au projet.

2.- « Le projet pour quoi ? ». Il s'agit de répondre aux questions suivantes : « à qui cela rend service ? » « Sur quoi agit le projet ? » « Dans quel but ce projet existe ? » afin de confronter la finalité du projet exprimée aux éléments de contexte de celui-ci. Notamment, cela amène les porteurs de projet à se poser des questions quant à leurs clients potentiels : « quelle forme prend la clientèle ? » et à la concurrence « comment je positionne mon projet par rapport à ce qui existe déjà ? » « Mais finalement qu'est-ce qui existe déjà ? ». Des questions qui obligeront ultérieurement les porteurs de projet à collecter les informations qui valideront leurs intuitions. En d'autres termes, il s'agit ici de faire ressortir la finalité du projet, donc le positionnement des porteurs de projet par rapport à leur propre organisation.

3.- « Le projet fait quoi ? ». Cette question renvoie à une représentation projective de ce que sera l'activité dans un fonctionnement quotidien en dimensionnant le projet et en mettant ces éléments en cohérence entre eux. Il s'agit de décrire ici les différentes activités liées au projet. Les informations collectées ici renseignent sur les ressources et les résultats de l'activité. En effet, si les porteurs de projet considèrent que leur projet a besoin de 2 ou 3 personnes, ce n'est pas la même chose que s'il en fallait une dizaine. Ces éléments conditionnent fortement par exemple la taille du local, le nombre de machines, les résultats attendus et les aspects financiers.

4.- « Quel environnement pour le projet ? ». Il s'agit de s'informer sur les différents environnements liés au projet et aux porteurs de projet (technique, politique, économique, juridique, culturel, géographique...). Ces différents environnements favorisent le questionnement a priori. Les porteurs de projet sont obligés de réfléchir à des aspects importants du projet, voire même qu'ils n'avaient pas envisagés. Il est important de connaître les éléments du contexte qui risquent d'avoir un impact sur la structuration de l'organisation.

5.- « Quelle histoire pour le projet ? ». De façon générale, les porteurs de projet sont invités à se positionner par rapport au passé, au présent et au futur. Le passé consiste à s'interroger sur des projets ayant peut-être déjà existés et à comprendre comment évoluent la demande, la concurrence. Le présent correspond aux décisions à prendre tout de suite en fonction des éléments recueillis. Enfin le futur renvoie à l'évolution du projet dans le moyen et le long terme, et inscrit le projet dans une perspective dynamique.

Précisons que la démarche présentée ne prend pas beaucoup de temps : entre 5 et 10 heures en fonction des enseignements complémentaires qui peuvent être dispensés. La démarche présentée permettra ensuite de gagner du temps, car à partir du moment où le

projet sera bien défini. Mais, il convient d'envisager ces différentes questions de façon itérative. En effet, bien que l'on commence souvent par renseigner sur la nature du projet (le projet c'est quoi ?), la réponse à cette question ne demeure pas figée. Elle est revue à chaque fois que l'on aborde les autres questions. Il n'est pas rare de voir les porteurs de projet modifier, ajuster la question initiale en fonction de leurs avancées dans le projet et de leur collecte d'informations. Il en va de même pour les autres questions. Tout au long des différentes étapes, il s'agit, par des allers-retours entre processus et finalité, de confronter la cohérence entre les deux. Au final, ces différentes questions doivent permettre de connaître les besoins du projet (financier, humain, technique ...) et de construire un outil synthétique qui servira à collecter des informations essentielles, mais aussi à communiquer avec les différentes personnes liées au projet.

Il s'agit maintenant de mettre en application la méthode IDéO© dans le contexte marocain afin de développer des enseignements qui soient en cohérence avec le paradigme du processus entrepreneurial.

Tiré de Schmitt et *al.* (2006) et Schmitt et *al.* (2007)

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons montré l'importance de construire des scénarios à partir des repères conceptuels présentés dans le chapitre précédent. Nous avons cherché à traduire ces concepts du point de vue méthodologique. Cela nous a amené dans un premier temps à nous intéresser à la place de l'enseignant dans l'enseignement de l'entrepreneuriat par les processus. Nous avons pu voir que son rôle n'est pas neutre, bien au contraire. En effet, il amène les porteurs de projet à modéliser leur projet, c'est-à-dire à se projeter dans un futur souhaité. Enfin, pour être en cohérence avec l'approche du processus entrepreneurial, il est important de réfléchir sur les supports mobilisés pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Dans cette perspective, les supports portant sur le visuel semblent être une base intéressante pour favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat.

La seconde partie de ce chapitre s'est focalisée sur la démarche en tant que telle. Il s'agissait de présenter les fondements de la méthode IDÉO[®]. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les repères conceptuels mis en évidence dans le chapitre précédent : conception, problématisation et traduction. A partir de ces trois concepts, nous nous sommes intéressés à leur déclinaison du point de vue méthodologique. Autour de la notion de scénario, nous avons pu montrer l'intérêt de ces différentes notions. Enfin, le dernier aspect du chapitre a présenté les éléments de la méthode IDÉO[®] autour de cinq questions essentielles servant à la mise en application des repères conceptuels et méthodologiques d'une approche de l'enseignement de l'entrepreneuriat par les processus. C'est ce que nous allons aborder dans le neuvième et dernier chapitre de la thèse.

Chapitre 9.

L'ENSEIGNEMENT DE

L'ENTREPRENEURIAT DANS UN

PARADIGME DU PROCESSUS

ENTREPRENEURIAL :

EXPERIMENTATIONS ET

RESULTATS

"Il apparaît que l'action sur les processus cognitifs, à travers les outils utilisant le visuel, a permis de modifier profondément les représentations des acteurs laissant apparaître des liens jusque-là ignorés, permettant d'ouvrir de nouveaux dialogues, de nouveaux possibles, pour certains inenvisageables ultérieurement"

(Schmitt, 2010)

Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous revenons plus particulièrement sur la mise en application du paradigme du processus entrepreneurial au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour cela, nous avons mobilisé la démarche IDéO[®] développée par Schmitt et Knoll (2003) et présentée dans le chapitre précédent. En tenant compte de notre problématique liée à l'enseignement de l'entrepreneuriat, ce chapitre présente différents cas d'application de la démarche dans le cadre de formations dispensées au sein du groupe l'ISIAM à Agadir au Maroc. L'articulation de ces différentes applications se fait autour de trois points. Le premier présente le groupe ISIAM du point de vue de l'enseignement et de l'entrepreneuriat. Nous présentons également le dispositif mis en place auprès des étudiants. La tradition développée au sein de ce groupe concernant l'enseignement de l'entrepreneuriat nous amène à favoriser la mise en place de ce type de démarche expérimentale. Dans le second point, nous revenons sur les actions d'enseignement en entrepreneuriat développées au sein du groupe ISIAM dans le cadre du paradigme du processus entrepreneurial. Nous avons cherché à faire ressortir les principaux résultats et enseignements de la démarche mise en place. En ce qui concerne les principaux résultats, nous avons mis en évidence la nécessité de problématiser pour aborder les situations entrepreneuriales, l'importance de la relation entre conception et action, la nécessité de communiquer autour du projet, la construction et le développement d'une vision, la recherche de l'approximation plutôt que l'exactitude et enfin la nécessité de travailler sur l'intuition sans que cela soit considéré comme suffisant. Nous avons fait ressortir trois principaux enseignements: l'importance des représentations, l'importance des savoirs humains et l'importance de la dimension collective. A la lumière de

ces éléments, nous reviendrons dans une dernière partie sur les apports et les enjeux liés à cette expérience dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Du point de vue des apports, nous nous intéresserons à l'accompagnement dans une perspective de processus entrepreneurial, notamment par rapport à la problématisation et de la projection. Au niveau des enjeux, il s'agit de discuter sur les aspects méthodologiques déployés et sur les connaissances scientifiques mises en évidence.

1. Le contexte de la formation

Ce premier point retrace le contexte de notre intervention au sein d'une formation en management à Agadir au Maroc. Après avoir présenté l'histoire et la construction du groupe ISIAM, nous en présentons les missions. Puis, nous nous intéressons à la place de l'entrepreneuriat au sein de ce groupe et nous détaillons le dispositif d'enseignement mis en place.

1.1. Historique du groupe ISIAM

L'Institut Supérieur d'Informatique Appliquée et de Management (ISIAM) à Agadir a été créé en 1989 en collaboration avec l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et avec l'appui de l'ACDI (Agence Canadienne de Développement International). C'est le premier institut d'enseignement supérieur privé dans la région sud et le premier au Maroc à adopter un système d'enseignement basé sur le modèle nord-américain. L'appui institutionnel de l'ACDI n'aurait pas eu lieu sans le caractère innovant du projet qui avait l'ambition d'exporter le modèle et la pédagogie nord-américaine au Maroc et en Afrique.

Constituée au départ d'une majorité de professeurs canadiens, l'équipe de l'ISIAM a été confrontée à deux défis importants : le défi du transfert de compétences pédagogiques aux

collègues marocains pour assurer la relève ; le défi de transformer des étudiants, longtemps habitués à une pédagogie passive, en acteurs actifs de leur propre formation. Le succès du modèle pédagogique de l'ISIAM s'illustre dans sa renommée nationale qui lui a permis, dès ses premières années, de recruter des étudiants de nombreuses villes du Royaume. Au fil des ans, cette renommée a grandi et s'est exportée vers plus de 17 pays africains où les étudiants ont été de plus en plus nombreux à suivre une formation supérieure aux standards internationaux à l'ISIAM.

Ayant formé plus de 2000 lauréats dans les filières de management, l'ISIAM a été pour la région du Souss une importante pépinière de compétences pour les entreprises. Les liens avec ces entreprises ne se sont pas limités au recrutement des lauréats. L'ISIAM s'est donné une mission d'accompagnement des acteurs économiques de la région pour relever les défis économiques et conjoncturels. En 1995, il a créé « Centaure », un cabinet spécialisé dans la formation continue et le conseil devenu, en 1999, le leader national en matière d'accompagnement aux certifications ISO9000 auprès de plus de 80 entreprises sur le territoire national. Aujourd'hui, l'ISIAM organise annuellement plusieurs événements scientifiques d'envergure internationale⁹⁹. Grâce à cette dynamique, les partenariats avec les universités internationales évoluent également et donnent lieu à plusieurs programmes d'échanges d'étudiants, de professeurs et de délocalisation de diplômés Master et MBA.

En 2003, l'ISIAM est passé d'institut à un groupement d'écoles. Un groupe qui a créé, en 2004, sa première école d'ingénieurs : l'Ecole Polytechnique d'Agadir, dont le but est d'accompagner l'initiative gouvernementale visant à former 10.000 ingénieurs par an. Puis, en 2006, il a créé l'Ecole Supérieure de Tourisme et de Technologies Hôtelières d'Agadir en signe d'adhésion aux efforts du gouvernement pour le développement du secteur touristique.

⁹⁹ Pour ne citer que quelques exemples, le sujet de la compétitivité des pays a fait l'objet d'un symposium international organisé par l'ISIAM en 1996, les enjeux de l'entrepreneuriat ont fait l'objet d'un colloque international en 2003 et la problématique de la responsabilité sociale des entreprises a fait l'objet d'un congrès international en 2007.

Après des 20 ans d'existence, le groupe ISIAM a lancé le projet « Technopole d'Agadir ». Pour l'ISIAM, c'est à la fois une consolidation des expériences et un apport d'une approche nouvelle d'enseignement supérieur axé sur le triptyque Enseignement – Recherche – Valorisation. En juin 2007 a eu lieu la pose de la première pierre de ce projet qui constitue la première plateforme dans la région à regrouper, sur un espace de 6 hectares, trois pôles principaux : le pôle enseignement, le pôle recherches et le pôle entreprises. Dans cette recherche, nous nous intéressons au pôle entreprises car il reflète fortement la volonté du groupe à développer l'entrepreneuriat. Ce pôle est basé sur un Technoparc de 3000 m² et structuré autour de trois entités principales : un incubateur de projets, une pépinière d'entreprises, un espace offshoring et un hall technologique. Il permettra d'accueillir plus de 20 entreprises en phase de création en mettant à leur disposition les moyens logistiques et humains nécessaires.

1.2. Les missions de l'ISIAM d'Agadir

L'ISIAM-Agadir a pour mission de dispenser un programme d'enseignement supérieur en gestion de type nord-américain adapté à l'environnement marocain et africain. L'ISIAM offre des programmes de formation en gestion qui permettent de préparer un diplôme de bac+3 (1^{er} cycle) et bac+5 (3^{ème} cycle).

Le cursus d'études dans cette composante de l'université, est organisé conformément au modèle LMD :

1er Cycle (Licence) :

- Ouvert aux détenteurs de Baccalauréat toutes séries, il se déroule sur 3 ans dont 2 ans de tronc commun. Le premier cycle dispense un programme d'études généraliste dans les différentes disciplines liées à la gestion. Il a pour objectif :
- Appréhender et maîtriser les concepts, les principes et les méthodes de gestion des organisations ;
- Maîtriser le processus de prise de décision en gestion et développer les habilités nécessaires pour l'organisation de travail ;
- Développer l'esprit de travail en groupe et management par objectif ;
- Acquérir des compétences polyvalentes dans les disciplines de Gestion, Marketing, comptabilité – finances, informatiques ...

2ème Cycle (Master) :

Programme d'études spécialisé dans les disciplines de Marketing, Finances, Ressources humaines et Entrepreneuriat. Ouvert aux détenteurs de Diplôme Bac+3 ou équivalent, il se déroule sur 2 ans de spécialisation. Il a pour objectif de doter l'étudiant d'une formation spécialisée lui permettant d'assumer son développement et son perfectionnement personnel et développer une capacité de mobilité dans différentes fonctions de l'entreprise.

1.3. L'entrepreneuriat à l'ISIAM

L'introduction de l'entrepreneuriat au sein de l'université est une initiative relativement récente. Ceci s'explique par l'aspect vital de l'entrepreneuriat sur le développement économique local et national et ce, par l'intermédiaire de la création d'entreprise et de sa contribution en terme d'emplois.

Dans ce sens, l'ISIAM comme acteur économique a un rôle à jouer en dégagant de nouveaux savoirs par la recherche liés au phénomène entrepreneurial, mais aussi en diffusant ces savoirs par la formation.

Ainsi, depuis sa création, dans son programme de formation initiale, l'ISIAM a voulu développer le concept de l'entrepreneuriat en instaurant l'étude de faisabilité pour la création d'entreprise. Au terme de leur deuxième année, les étudiants doivent réaliser, par groupe, un projet de fin d'études sous forme d'une étude de faisabilité permettant à l'étudiant de vivre l'expérience de la création d'entreprise. Il comprend une étude marketing, technique, administrative-juridique et financière, et s'étale sur une durée de six mois. Les étudiants mettent en œuvre une idée novatrice, la développent en bénéficiant de l'appui du corps professoral dans chaque partie du projet. Puis, ils soutiennent leur étude de faisabilité devant un jury composé de professeurs et de professionnels du domaine.

En 4^{ème} année, l'étudiant doit réaliser un mémoire de fin d'études qui répond aux objectifs des lauréats : intégration dans le milieu des affaires, poursuite des études supérieures ou création d'entreprise et ce, pour encourager la création d'entreprise et constituer une base de données importante en projets de création d'entreprise.

L'ISIAM compte chaque année une quarantaine d'études de création d'entreprise réalisées par les étudiants, qui se répartissent selon les secteurs d'activités suivants :

Tableau 15. Répartition des projets d'étudiants en fonction du secteur d'activité

Secteur d'activité	Pourcentage
Tourisme	15
Services	14
Agro-alimentaire	14
Loisirs	11

Immobilier et construction	11
Export	8
Système d'information	8
Commerce	8
Communication	5
Pêche	3
Restauration	3

L'objectif de ce programme est d'initier chez les étudiants l'esprit d'entreprendre et développer un savoir-faire en entrepreneuriat.

Pour compléter ce dispositif, en 1999, l'ISIAM Agadir a lancé, en collaboration avec l'ESM-IAE de l'Université de Metz, le Master Entrepreneuriat et Développement des PME qui a pour vocation de permettre l'expression de la volonté entrepreneuriale, d'apporter les compétences de gestion nécessaires à la création ou la reprise d'entreprise, au développement d'un projet au sein de l'entreprise. L'ISIAM compte, en moyenne, 15 projets de création par année dont 40% sont accomplis.

En 15 ans d'expérience, l'ISIAM a constitué une base de données de projets de création d'entreprise encadrés par des enseignants chercheurs et consultants qui constitue un potentiel inexploité.

A cet effet, l'ISIAM envisage la création de l'Université Privée et du Parc Technologique d'Agadir au sein de laquelle sera constituée une pépinière d'entreprises ayant pour mission de créer des entreprises à partir du potentiel existant, des études de faisabilité et de création d'entreprises. Cette pépinière donnera une structure formalisée aux projets menés depuis une dizaine d'années.

Dans cette perspective, la mise en place d'un incubateur universitaire a pour objectif d'assurer le transfert vers le monde socio-économique, local et national, des missions fondamentales de l'université par l'intermédiaire de la création d'activités et d'entreprises, de favoriser le développement de conditions propices à la création d'entreprise à partir des projets issus, d'une part des études de faisabilité et mémoires de fin d'études de l'ISIAM, et d'autre part du développement d'idées des porteurs de projets, d'héberger des projets issus de l'université sur un laps de temps plus au moins long, de favoriser l'accompagnement et de permettre de trouver des débouchés.

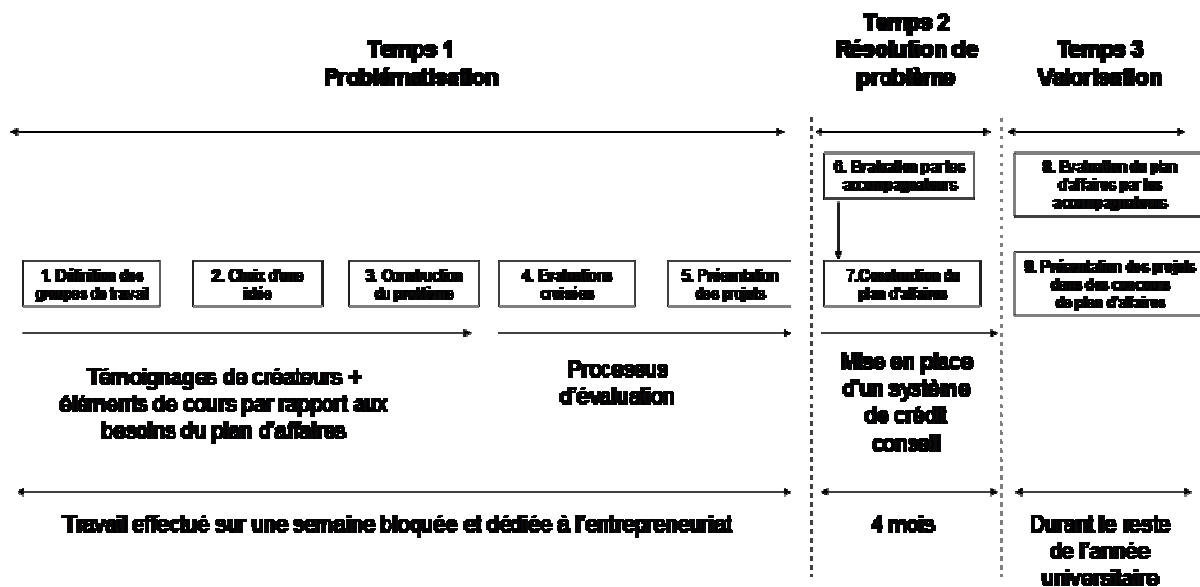
1.4. Le dispositif de formation : développement d'une formation en entrepreneuriat au sein d'une école en management autour du paradigme du processus entrepreneurial

La formation en entrepreneuriat développée au sein de cette école de management s'organise en trois temps que nous allons développer ci-après. Elle s'adresse tout particulièrement aux étudiants en 4^{ème} année d'un cursus de cinq ans. Il s'agit, à court terme, de les préparer à leur cinquième année où ils seront nombreux à piloter des projets pendant la période de formation, à travailler sur des projets pendant leur stage de fin d'étude, et à long terme, à gérer des situations qui formeront leur quotidien. Chaque année, plus de 200 étudiants suivent cette formation. Ils élaborent un cahier des charges du projet pour la partie problématisation et un plan d'affaires pour la partie résolution de problème. Depuis la mise en place de modules de formation, plus de 1000 étudiants de l'établissement en ont bénéficié. Comme le montre la figure 35, nous avons ajouté un troisième temps en plus des deux autres : celui de la valorisation.

141. Le temps de la problématisation

Il a pour objectif de fournir aux porteurs de projet certains outils pour problématiser leur idée de départ. La problématisation va leur permettre de discuter des différents aspects du produit ou du service retenu pour identifier les données de la situation. L'intérêt est donc de passer d'une idée quelconque centrée sur un produit ou un service à un projet entrepreneurial (Schmitt, 2003), c'est-à-dire une situation de gestion au sens de Girin¹⁰⁰. Pour cela, les porteurs de projet doivent travailler en groupe. A partir d'une idée d'affaires qu'ils choisissent eux-mêmes, ils se posent des questions relatives à l'évaluation de cette idée. Ce travail est d'autant plus important que, dans la pratique, les entrepreneurs ont une forte propension à plus travailler les aspects techniques liés à l'idée que les dimensions managériales du projet.

Figure 35. Présentation de l'organisation de la formation en entrepreneuriat (Schmitt et al., 2007)



La capacité cognitive des personnes à développer un dessin dans le but de réaliser un dessin (Boutinet, 1993), c'est-à-dire le *disegno* de Léonard de Vinci, est un élément important dans la conception du projet entrepreneurial. La problématisation demande un travail d'imagination

¹⁰⁰ Les participants sont réunis et doivent accomplir dans un temps déterminé une action conduisant à un résultat soumis à un jugement externe.

organisé et structurant¹⁰¹ (Boutinet, 1993) qui requiert de la méthode et des efforts (Filion, 1997). La problématisation va exprimer alors un futur désiré que l'on veut atteindre : la vision¹⁰². Cette vision permettra de construire un scénario complet tenant compte des aspects marketing, financier, organisationnel, humain, technique... L'exemple de la fabrication de chips au goût sucré est intéressante. Au-delà du produit lui-même, il convient de se poser des questions relatives aux aspects externes du projet (clientèle potentielle, identification de la concurrence...) et internes (activités à développer au sein de l'entreprise, ressources nécessaires à ces activités...). Elles sont autant utiles à se poser pour le développement d'un projet entrepreneurial que pour la représentation du projet.

Ainsi, si on oriente le produit vers la grande distribution (ou pas), cela aura une répercussion forte sur la représentation du projet. A ce stade, il ne s'agit pas d'amener les porteurs de projet à collecter de l'information à l'extérieur. Bien au contraire, il s'agit d'une réflexion qui se fait en « vase clos » en interaction avec les enseignants qui jouent un rôle de facilitateur au sens de P. Caillé (1991). Les porteurs de projet sont donc amenés à façonner une représentation de leur projet à travers différentes facettes qu'ils valideront par la suite sur le terrain. Dans cette phase de projection, le travail en groupe favorise la confrontation, l'émergence d'idées nouvelles, permet de travailler la solidité du projet à travers les questions posées, confirme la cohérence des éléments apportés par les porteurs de projet. Cette cohérence sera évaluée par la suite. En d'autres termes, les porteurs de projet développent un jeu d'hypothèses plausibles qu'il conviendra par la suite de valider ou non dans un temps dédié à la résolution de problème. Ces hypothèses les amènent à développer des capacités d'approximation alors que, bien souvent, ils évoluent dans l'exécution d'opérations arithmétiques exactes.

¹⁰¹ L'imagination ne porte pas sur le produit ou le service, cela relève de la créativité, mais plutôt sur la mise en cohérence organisationnelle.

¹⁰² Des auteurs, comme P. Cossette (2003), ont développé des méthodes pour aider le dirigeant d'entreprise à rendre sa vision stratégique plus explicite.

Nous avons vu précédemment que, pour évaluer cette solidité, nous avons mis en place un processus qui fait un retour sur ce travail de problématisation. En effet, chaque groupe est amené à évaluer le projet de deux autres groupes. Une évaluation croisée qui s'inscrit dans le jeu du silence développé par D. Schön (1996) : les porteurs de projet ne peuvent pas communiquer entre eux. Cette exigence leur permet de mesurer toute l'importance de la communication au travers d'un document écrit présentant le projet. L'exercice est intéressant à double titre. D'abord, les porteurs de projets peuvent évaluer un projet et en comprendre les attentes : l'idée ne fait pas tout, encore faut-il pouvoir donner des éléments sur l'ensemble de la situation à gérer. Puis, ils ont un retour sur leur réflexion avec les interrogations et les propositions du groupe évaluateur. Ce travail d'évaluation est complété par une présentation du projet émanant des groupes n'ayant pas fait l'évaluation du projet, ce qui permet d'obtenir des commentaires supplémentaires.

Ce travail s'effectue sur une semaine. Les porteurs de projet ont pour mission de remplir un document de travail appelé IDÉO[®]. Il correspond au cahier des charges du projet. Ils y font part de leurs réflexions sur leur projet à partir des questions qui leur sont posées. En complément, viennent s'ajouter durant la semaine de formation, des témoignages de créateurs et des cours relatifs à l'entrepreneuriat et au plan d'affaires. Le travail autour de la problématisation du projet réalisé, ils peuvent passer au deuxième temps de la démarche : la résolution de problème.

1.4.2. Le temps de la résolution de problème et de la valorisation

L'objectif de cette deuxième étape est d'amener les porteurs de projet à formaliser leur réflexion autour d'un plan d'affaires. Ce travail est d'autant plus à leur portée qu'ils ont problématisé leur projet précédemment. Ils vont donc pouvoir se servir des évaluations faites

par leurs collègues¹⁰³ et par les enseignants-accompagnateurs¹⁰⁴. Ils ont à valider ou invalider la solidité du scénario et de ses éléments élaborés lors du temps 1.

Ce temps 2 permet aux porteurs de projet de confronter leur réflexion au terrain. Prenons un exemple policier pour illustrer le lien entre problématisation et résolution de problème : d'un côté, un roman d'Agatha Christie ; de l'autre, un feuilleton de la célèbre série télévisée « Columbo ». La différence entre les deux se trouve dans la méthode mise en place pour découvrir le coupable. Dans le premier cas, le scénario mis en place par Agatha Christie ne permet pas de connaître le coupable avant les dernières pages. Le lecteur doit donc découvrir au fil de l'intrigue, entre fausses pistes et indices pertinents, le vrai coupable. Mais dans « Columbo », le coupable est connu dès le début. Le rôle de l'inspecteur de police est de le confondre.

Transposons à nos préoccupations entrepreneuriales la combinaison du temps 1 et du temps 2. Dans un scénario à la « Columbo », ont les éléments de leur projet à confronter aux éléments de terrain. Dans un scénario à la Agatha Christie, le temps 1 n'a pas d'intérêt. Le travail commence à partir du temps 2 où les porteurs de projet vont sur le terrain pour constater l'intérêt de l'idée retenue¹⁰⁵. Le risque de ce type de scénario est d'envoyer les porteurs de projet sur le terrain sans construire la situation, donc sans donner du sens aux informations qu'ils vont pouvoir collecter.

L'organisation proposée favorise le dépassement de cette difficulté, lors du premier temps, correspondant aux éléments de faiblesse du projet pour aller ensuite sur le terrain en temps 2 avec des idées plus précises. La discussion est facilitée avec les personnes rencontrées par les

¹⁰³ Evaluations faites à la fin du temps 1.

¹⁰⁴ Evaluations faites au début du temps 2.

¹⁰⁵ Sans émettre un jugement de valeur entre ces deux types de scénario, force est de constater que bien souvent, les entrepreneurs sont dans une situation paradoxale: ils ont besoin de construire la situation à gérer alors qu'on leur propose la plupart du temps un scénario digne d'un Agatha Christie, où il faut découvrir cette situation à la fin.

porteurs de projet, car ils en ont une idée assez précise. Ils peuvent leur montrer leur degré de réflexion¹⁰⁶.

En procédant de cette façon, nous amenons les porteurs de projet à évoluer dans un référentiel épistémologique plutôt constructiviste où la réalité est une représentation à construire, alors que bien souvent, les étudiants évoluent dans un référentiel plutôt positiviste, où il faut découvrir cette réalité. Ce changement de référentiel peut d'ailleurs leur créer quelques difficultés. C'est pourquoi un système de crédit conseil a été mis en place. Ce deuxième temps dure environ 4 mois.

Le troisième temps de la valorisation revêt deux formes complémentaires : la valorisation pédagogique et la valorisation par le milieu des affaires. Ces deux types d'évaluation se font à partir du plan d'affaires rendu par les porteurs de projet à la fin du semestre. L'objectif est avant tout d'amener les porteurs de projet à travailler en temps limité, de leur expliquer qu'ils doivent faire une photographie à un moment donné de leur réflexion sur leur projet. Nous essayons de privilégier la cohérence du projet à l'exhaustivité de l'information dont la recherche peut s'apparenter, de manière relative, à une quête du Graal. Chaque projet fait l'objet d'une notation grâce à une grille d'évaluation qui sera rendue, au final, à chaque groupe et qui validera son module. Cette pratique tranche avec l'acceptation habituelle de la notation finale. En effet, les étudiants ont rarement un retour qualitatif de leur note finale. La formation en entrepreneuriat ne s'arrête pas pour autant à cette évaluation pédagogique. En effet, au cours de la seconde partie de l'année, les projets des porteurs de projet sont présentés dans le cadre de concours de plan d'affaires. Une étape importante qui extériorise le travail des étudiants de son contexte pédagogique. Cela leur permet de confronter leur travail aux

¹⁰⁶ C'est à la qualité de la question posée que l'on peut mesurer le travail déjà effectué. Exemple : "quel statut juridique pouvez-vous nous conseiller de prendre ?" et "Nous pensons que le choix d'une SARL est pertinent pour notre affaire pour les raisons suivantes [...], qu'en pensez-vous ?"

exigences de la réalité entrepreneuriale et de leur montrer l'importance de la démarche, les outils utilisés pour problématiser et résoudre un problème, mais aussi d'accentuer et de renforcer les discours du corps enseignant lors des différents temps de travail.

Ces différents temps sont présentés de façon linéaire, mais des feed-back, éléments importants permettant de travailler la solidité du projet et sa cohérence, existent entre les différentes phases. L'intérêt de cette organisation pédagogique est de ne pas se centrer uniquement sur la construction d'un plan d'affaires qui se situerait dans une logique uniquement de résolution de problème. En effet, il est essentiel de pouvoir former les porteurs de projet à la construction de situations. C'est pourquoi, dans la suite du document, nous proposons de montrer comment peut s'opérationnaliser cette idée de problématisation à travers l'exemple d'une démarche mise en place au sein de l'ISIAM.

2. Retour sur les situations entrepreneuriales en formation

Revenons sur le dispositif mis en place au sein du groupe ISIAM. Pour cela, nous présentons les principaux résultats et les principaux enseignements qu'il est possible de tirer de la mise en place de la démarche IDéO[®].

2.1. Les principaux résultats

Nous sommes intervenus à différents moments des projets. Cela nous a permis de voir dans certains cas, les difficultés de problématisation pouvant exister. Depuis 2002, des entretiens ont été menés pour recueillir l'avis des porteurs de projet sur la démarche de problématisation du projet entrepreneurial. Ils ont permis notamment de mettre en évidence les apports et les limites de la démarche développée autour du projet entrepreneurial. L'analyse des réponses révèle un taux de satisfaction globale très élevé par rapport à l'ensemble de la démarche.

- **la nécessité de problématiser** : les porteurs de projet avouent souvent avoir une idée plus ou moins vague, mais de façon générale, ils ont du mal à l'exprimer. Le travail autour des cinq questions leur a permis d'en mieux préciser l'objet. Les porteurs de projet s'accordent à dire qu'ils n'ont pas d'outils pour les aider à se représenter une situation qui ne correspond pas aux activités quotidiennes. Ils n'ont pas l'habitude de réfléchir sur des problèmes pas ou mal définis. Enfin, ils soulignent l'importance de la problématisation, notamment pour savoir quelle information collecter. En effet, la phrase point de départ de la réflexion évolue par rapport à la phrase finale. Evoquons ce projet de micro brasserie défini au début par la « production d'une bière régionale de garde pour un public de connaisseur » et qui finalement, est devenu « production, distribution et commercialisation d'une bière régionale de garde pour un public de connaisseur ». Il a donc inclus un plus grand nombre d'activités de manière à se rapprocher au mieux du client.

- **l'importance de la relation entre conception et action** : la démarche mise en place favorise le développement et la structuration du projet entrepreneurial, c'est-à-dire l'organisation à partir d'une représentation d'une réalité à venir. Répondre aux différentes questions liées à la démarche oblige les porteurs de projets à structurer leur réflexion. Cela sous-entend que l'action (ce que fait l'entrepreneur) et la structure (les moyens mobilisés pour l'action) se co-déterminent par récursivité dans les interactions. Les porteurs de projets insistent sur l'importance de développer des allers-retours constants entre la conception et l'action, deux éléments qui leur apparaissent comme indissociables pour le bon développement de projets entrepreneuriaux.

Le cas du projet dans le domaine de l'habillement est, là encore, une bonne illustration des blocages rencontrés par les porteurs de projet. De toute évidence, ils ne savaient par quel bout prendre le problème. Pourtant, l'idée était claire dans leur tête. La démarche proposée leur a

permis de définir quelles étaient les actions à mettre en place prioritairement. Finalement, cela a permis d'enclencher un processus d'aller-retour entre leurs réflexions et les actions à mener.

- **la nécessité de communiquer autour du projet** : la démarche proposée, selon les porteurs de projet, favorise la communication autour du projet et des personnes qui y sont plus ou moins liées. Cette communication se fait notamment au cours de la phase de problématisation du projet, mais aussi une fois la phase de problématisation terminée. Dans le projet « métaux à mémoire de forme », issu de la recherche universitaire, les aspects techniques sont très solides. Le travail de problématisation a permis aux porteurs de projet de tenir un discours qu'ils avaient du mal à formuler initialement et de communiquer avec différentes personnes pour expliquer le projet. Ce travail de communication est important dans l'évolution du projet, car il participe au travail de structuration.

- **la construction et le développement d'une vision** : les porteurs de projet se sont beaucoup exprimés lors de l'entretien sur cette notion de vision. Beaucoup ont insisté sur le fait que la démarche proposée permettait de préciser la vision de départ, floue pour certains. Cela leur a donc permis de construire une vision. Pour d'autres, le travail a plutôt consisté à développer une vision existante. Certains d'entre eux ont fait émerger des éléments qu'ils n'avaient pas envisagés auparavant, notamment des problèmes d'incohérence. Citons l'exemple de ce groupe de projet qui avait pensé vendre un jus de fruit innovant dans des distributeurs automatiques et qui, avec le travail fait, s'est aperçu que les valeurs véhiculées à travers ce mode de distribution ne correspondaient à celles véhiculées par le produit. Ou encore, ces porteur de projet qui s'aperçoivent que pour leur projet de parc aventure, le principal blocage n'est pas financier mais politique, car les terrains qu'ils convoient sont publics et relèvent d'une gestion municipale.

- **la recherche de l'approximation plutôt que l'exactitude** : le projet entrepreneurial n'est pas une réplique du réel, mais plutôt une construction de sens par rapport à une réalité perçue. La démarche mise en œuvre favorise donc plutôt le développement de capacités d'approximation pour pouvoir estimer l'importance des différents points du projet. Prenons l'exemple d'un projet en informatique. Le nombre exact d'entreprises concurrentes dans le domaine dans une ville donnée n'est pas une information très pertinente. Par contre, savoir s'il y en a une dizaine ou une cinquantaine ou une centaine donne une information importante sur la pression concurrentielle du marché, plus pertinente à traiter. On passe donc d'une arithmétique exacte, souvent prônée au niveau de la gestion, à une arithmétique approximative, nécessaire pour problématiser des projets entrepreneuriaux.

- **l'intuition nécessaire mais pas suffisante** : l'intuition est importante dans le projet entrepreneurial. Elle est souvent le point de départ d'une réflexion, mais on ne peut s'y limiter. Elle doit être envisagée et utilisée dans des boucles récursives avec d'autres démarches telles la déduction (du particulier au général) et l'induction (du général au particulier). Evoquons ces porteurs de projet qui se sont interrogés, il y a quelques années, sur la pertinence d'un nouveau produit : les œufs enrichis en oméga 3. Certes les produits riches en omégas 3 se vendent bien en France. Mais les œufs enrichis en oméga 3 connaîtront-ils le même succès ? Sans entrer dans une explication technique de ce produit, précisons seulement qu'il existe, du point de vue du consommateur, une contradiction entre un œuf naturel et un œuf enrichi en oméga 3. L'intuition est une alliée importante dans le processus entrepreneurial. Mais gérer un projet uniquement de la sorte limite considérablement les chances de réussite. Il est donc nécessaire, comme le souligne de nombreux porteurs de projet, de renforcer cette intuition par des réflexions complémentaires (de types inductive et déductive), notamment au niveau de la clientèle et de ses attentes.

2.2. Les principaux enseignements

D'après ces différentes histoires, il est possible de dégager des enseignements éclairants pour aborder l'accompagnement de l'opportunité d'affaires :

L'importance des représentations. La construction d'une opportunité va être un élément important dans le processus entrepreneurial. Or, elle est rarement traitée dans les logiques d'accompagnement traditionnelles basées sur le plan d'affaires. Revenons en amont du processus. L'opportunité va permettre de construire une représentation, de partager du scénario que le porteur de projet souhaite développer et d'envisager des voies d'action. Le travail autour de l'opportunité favorise donc l'évolution des représentations initiales du porteur de projet, peut même faire émerger des liens jusque-là ignorés, voire inenvisageables. Ce travail autour d'un scénario à partir d'une opportunité sert aussi de moyen de communication autour des différentes parties prenantes. L'opportunité d'affaires n'a donc pas pour vocation de représenter fidèlement la réalité, à une recherche du « vrai »¹⁰⁷ au sens de Lacroux (1999), mais d'exprimer sa projection dans un futur plus ou moins proche à partir d'un scénario.

L'importance des savoirs humains. Les savoirs humains mis en œuvre dans ces différentes histoires résident « *dans l'aptitude pragmatique à reformuler les problèmes [...]* » (Lorino, 1999). Il est possible d'envisager l'opportunité et le travail de l'accompagnateur comme une heuristique au service des porteurs de projet pour les aider à construire et aborder les situations dans lesquelles ils vont évoluer. Les savoirs humains se manifestent donc par la capacité à mobiliser, développer et diffuser des connaissances permettant de construire et de reformuler une opportunité. Plus généralement, il s'agit de donner du sens aux informations liées aux situations à gérer. C'est par exemple le rôle du sage dans la répartition de l'héritage.

¹⁰⁷ Pour compléter, il est important de préciser à l'instar de P. Lorino (1999), que "le potentiel cognitif de la représentation n'est de fait pas fondé sur son réalisme, sur sa qualité d'image fidèle d'une réalité qu'on supposerait donnée".

Dans cette perspective, il faut insister fortement sur le fait que le porteur de projet ne doit pas rester seul. Bien au contraire, l'accompagnateur va jouer un rôle important d'intermédiation entre les différentes parties prenantes du projet et le porteur de projet permettant notamment à ce dernier de confronter ses représentations.

L'importance de la dimension collective. Accompagner ne se limite plus à une simple résolution de problème. Le rôle joué par l'accompagnateur est être envisagé dans la relation entre l'entrepreneur et lui-même. La relation porteur-projet-accompagnateur a toute son importance. Mais ce n'est pas suffisant. Il ne suffit pas d'être là et d'avoir de la méthodologie, il est essentiel d'apporter de la variété dans la représentation du porteur de projet. Ainsi, l'accompagnement ne doit pas se limiter à ce qu'il faut faire pour entreprendre, et réduire l'entrepreneuriat à des étapes, mais il doit se centrer de façon collective sur la construction du contenu des étapes, la construction de scénarios, d'hypothèses ou la cohérence du projet à partir de l'opportunité. Il est illusoire de penser que le porteur de projet détient la vérité et qu'il suffirait de la mettre en musique à travers le plan d'affaires. La confrontation devient donc un espace de construction important pour le porteur de projet. C'est pourquoi le collectif, comme le montre la méthode IDéO[®] (Chapitre 6), est un aspect important d'une démarche entrepreneuriale. Si d'autres personnes en plus de l'accompagnateur peuvent participer à ce travail de construction, la représentation s'en trouvera enrichie. Toutefois, il est important de les choisir en fonction de leur apport par rapport à la représentation du porteur de projet. Il est préférable d'avoir des apports divergents qu'uniquement convergents. Par conséquent, l'intérêt de ce travail collectif est de se pratiquer en petits groupes.

3. Les apports et les enjeux liés à la formation à l'entrepreneuriat

Si l'on accepte que l'opportunité est un élément important du processus entrepreneurial, il est nécessaire de s'interroger sur les apports et les enjeux de cette notion. Les apports amènent à repenser la création d'entreprise et son accompagnement autour de nouvelles dimensions : la problématisation et la projection du projet. Les enjeux sont au nombre de deux : la capacité à concevoir et la traduction du projet. La capacité de concevoir est le lieu où les connaissances vont s'organiser pour former le « projet entrepreneurial ». Il convient d'aider les porteurs de projet à concevoir leur scénario à partir de leur opportunité d'affaires quant à la traduction. Elle renvoie à la nécessité de coopération et de collaboration au niveau de la plupart des projets. En effet, un projet n'est jamais le fait d'une seule personne. Il implique des liens internes et externes. Encore faut-il que l'entrepreneur puisse traduire son opportunité auprès de ces personnes.

3.1. Les apports de l'accompagnement par rapport aux situations entrepreneuriales

Notre réflexion par rapport à l'opportunité se focalisera plus particulièrement autour des notions de problématisation et de projection

3.1.1. L'importance de la problématisation

Le projet doit être envisagé comme un outil facilitant la problématisation, donc la construction d'un scénario. En effet, les approches traditionnelles basées sur la résolution de problèmes sous-entendent que les données du problème sont connues alors que, bien souvent, le problème reste à poser et le scénario à construire. Les structures d'accompagnement dans le domaine de la création d'entreprise se comportent comme si le scénario était fait alors qu'il

reste à faire. En cela, l'entrepreneuriat est proche de l'innovation, de la créativité ou de l'invention (Lavoie, 1988). Comme évoqué dans le chapitre 4 de cet ouvrage, ces éléments sont typiques des logiques « projet » où l'avenir joue un rôle important. L'entrepreneuriat s'apparente donc plus à un processus qu'à un résultat. Plus précisément, l'entrepreneur, par rapport aux acteurs qui œuvrent dans les organisations, définit l'objet qui va déterminer son propre devenir (Filion, 1997). Ces différents constats nous amènent à avancer que les difficultés rencontrées par les entrepreneurs sont plus liées à la construction des problèmes complexes qu'à la mise en place de solutions (Schmitt, Julien et Lachance, 2002). Le rôle de l'accompagnement doit évoluer pour se porter sur la construction d'opportunités.

3.1.2. L'importance de la projection

L'intérêt de l'opportunité est de favoriser la capacité des personnes à imaginer des actions, leurs conséquences et leurs résultats sur leur environnement. Pour cela, il convient de se faire aider par un tiers pour arriver à se projeter dans un scénario plausible. Ce mécanisme de projection, bien que naturel, notre capacité au quotidien à concevoir, ne sont pas toujours correctement entretenus. Notre système scolaire favorise le développement de mécanismes basés sur le faire au détriment de mécanismes basés sur la projection. Il convient donc d'aider le porteur de projet à mobiliser ces mécanismes de projection. Il va permettre d'imaginer l'organisation que le porteur de projet souhaite mettre en place. L'opportunité est donc aussi une projection par rapport à un futur souhaité en fonction d'éléments présents. Cet aspect lié à la création d'entreprise renvoie à l'essence même du phénomène entrepreneurial : le développement d'une activité projective. Ainsi, si l'on définit « *l'opportunité comme un effort d'intelligibilité et de construction de l'action fondé sur la projection, c'est donc la question de la rationalisation de l'action qui est en jeu à travers le projet entrepreneurial* » (Schmitt et Bayad, 2006).

3.2. Les enjeux liés à la notion de processus entrepreneurial

Nous abordons ici deux types de discussions : l'une relative aux aspects méthodologiques ; l'autre relative aux connaissances scientifiques développées à travers notre recherche.

3.2.1. Discussions méthodologiques

3.2.1.1. Discussion sur l'intervention

Notre participation à ces différents projets entrepreneuriaux nous a permis d'appréhender l'aspect central du rôle de l'enseignant. Globalement, cette remarque renvoie à la notion de facilitateur évoquée précédemment. La légitimité de l'enseignant repose avant tout sur son expertise, mais c'est sa capacité à aider les acteurs à concevoir des modèles de représentations qui a été tout particulièrement privilégiée. L'avantage de la démarche IDÉO[®] est qu'elle combine les deux aspects : expertiser et aider les acteurs à concevoir quand, la plupart du temps, une dichotomie s'opère autour des démarches et des outils, réparateur versus facilitateur. Cela confirme les propos de Lorino (2002) : l'outil n'a pas d'âme. Il est le reflet des personnes qui l'utilise et de ce qu'elles souhaitent en faire. Dans notre cas, nous pensons qu'enseigner l'entrepreneuriat, ou même intervenir dans ce domaine, nécessite de combiner ces deux aspects. L'erreur serait d'occulter ces deux possibilités et de ne considérer qu'un aspect. Force est de constater, toutefois, que la partie aide à la représentation n'est pas spécifiquement mobilisée dans les approches développées par les structures d'accompagnement à l'entrepreneuriat. Souvent, comme nous avons pu le constater, les demandes d'intervention et de formation sont plus axées sur le plan d'affaires -donc sur le résultat-, que sur le processus. L'offre, la demande d'intervention et de formation en entrepreneuriat sont donc plus souvent orientées vers une position de réparateur que de facilitateur. Le repositionnement du problème dans toute sa complexité, phase de problématisation, permet de passer d'une approche traditionnelle basée sur la résolution de

problème à la construction des problèmes. Le développement d'une opportunité à partir d'une idée ne doit pas être envisagé comme figé autour duquel le plan d'affaires doit être construit, mais ouvert, suivant un cheminement qui n'est pas logique et rationnel. Souvent, l'idée apparaît comme une solution à laquelle on se demande à quel problème elle répond (phase de problématisation). L'articulation entre problématisation et résolution de problème ne doit plus être envisagé de façon linéaire : on construit le problème et après, on le résout. Il faut faire le cheminement inverse : résolution de problème, puis problématisation. La phase de problématisation permet d'envisager l'idée comme une opportunité ou non. Il apparaît donc que la problématisation à travers la méthode IDÉO[®] recouvre une palette large d'interventions que l'enseignant doit pouvoir utiliser à bon escient. Il serait d'ailleurs intéressant de prolonger cette réflexion sur le rôle de l'intervenant au niveau des structures d'accompagnement (incubateur et pépinière).

Pour être efficace, le temps de formation ne doit pas être forcément long. Dans notre cas, les formations dispensées en tout et pour tout n'ont pas duré plus de douze heures qui correspondent à des heures de travail effectif autour de la construction d'une situation entrepreneuriale à partir d'une idée. Les douze heures se décomposent en quatre séances de trois heures. Chaque séance fait l'objet d'un travail collectif et d'une analyse de la cohérence de l'ensemble. La première séance est importante car elle détermine les autres. Il est important que le porteur de projet puisse se projeter un scénario. A ce stade, les plus grandes difficultés de l'utilisation de la démarche correspondent bien souvent au fait que le porteur de projet n'a pas d'idée sur ce qu'il souhaite entreprendre et sur le scénario à mettre en œuvre. Le travail collectif prend ici toute son importance. Dans ce jeu d'interaction, il favorise le développement de la capacité projective du porteur de projet. L'interaction se fait aussi avec les autres participants au groupe de travail. Cela fait battre en brèche l'idée reçue qui considère l'entrepreneur isolé et solitaire. La complexité des situations rencontrées, au

contraire, comme nous le rappelle Morin (1990), nécessite de partager les représentations, et de les confronter. Ainsi, le choix des personnes qui vont participer à la scénarisation de la situation entrepreneuriale n'est pas neutre d'où l'importance du choix de ces personnes dans un groupe. Il paraît intéressant d'en avoir capables de consensus comme de dissensus. La variété des expériences est une source d'enrichissement intéressant qui apporte des regards que le porteur de projet n'avait pas forcément exprimés. Dans cette perspective, en terme de prolongement de nos travaux de recherche, nous devons regarder de plus près le fonctionnement des structures d'accompagnement en entrepreneuriat. Il est nécessaire de faire évoluer ce métier vers une remise en cause du rôle de l'accompagnement qui nécessite un travail collectif. Il ne peut se limiter à se positionner au niveau d'un travail autour des méta-règles de l'entrepreneuriat ni à une validation *a posteriori* du travail de l'entrepreneur autour du plan d'affaires. La seconde séance porte sur la définition des aspects externes du scénario. Il s'agit là de faire ressortir la valeur ajoutée du projet envisagé. Cette séance est souvent perçue comme difficile, car elle oblige le porteur de projet à se justifier devant un public qu'il ne connaît pas forcément. Elle montre la représentation que le porteur de projet a de son propre projet. Dans les verbatim recensés, évoquons ceux qui minimisent leur projet : « mon projet n'est pas très innovant, mais... », « ce n'est pas encore un vrai projet », « c'est une idée comme cela ». Cette deuxième séance a aussi pour objectif de mettre à l'aise le porteur de projet. Il ne faut pas qu'il se sente juger par rapport à son idée. Il est donc important de lui faire comprendre qu'il n'y a pas de mauvaises idées. L'utilisation de modèle connue d'entrepreneur ou d'idée qui ont réussies est quelque chose d'important pour l'amener à se dire que c'est possible aussi pour lui. La troisième séance s'intéresse à la représentation interne du scénario. Il s'agit de définir les grandes orientations que le porteur de projet souhaite développer au sein d'une organisation qui peut être une entreprise, une ONG, une association, un service public dans une perspective de création, de reprise ou encore de

développement. L'organisation retenue va permettre de définir le modèle économique sous-jacent au projet. Enfin, la quatrième et dernière séance cherche à relier les précédents éléments du scénario à différents environnements liés au projet. Elle permet d'élargir le champ des représentations, de sortir des logiques purement internes et externes, de s'interroger sur la cohérence du scénario en cours de construction. En ce sens, la démarche de formation mise en place répondait bien aux attentes des étudiants : donner à voir l'entrepreneuriat. Dans une perspective de formation à l'entrepreneuriat, il apparaît donc que la démarche IDÉO[®] est adaptée pour une configuration pédagogique afin d'y être enseignée.

3.2.1.2. Discussion sur le visuel

L'utilisation du visuel à travers la méthode IDÉO[®] apparaît non seulement comme un outil de modélisation qui rend intelligibles les situations entrepreneuriales, mais aussi comme un outil de pilotage permettant la dynamique de l'action. Avec cette méthode, il est possible de construire un scénario cohérent où le porteur de projet fait évoluer ses propres représentations. Il s'agit d'un outil dynamique qui autorise une reconstruction tant graphique que mentale¹⁰⁸.

Les modifications en temps réel de ces représentations graphiques permettent de les assimiler à des outils de simulation. Dans ces conditions, le recours au visuel « *n'amène pas nécessairement des décisions plus lentes ou inefficaces, [mais les outils visuels peuvent] mener à des décisions rapides* » (Lavallée, 1996).

Il apparaît que l'action sur les processus cognitifs, à travers les outils utilisant le visuel, a permis de modifier profondément les représentations des acteurs laissant apparaître des liens jusque-là ignorés. Ainsi s'ouvrent de nouveaux dialogues, de nouveaux possibles, jusque-là inenvisageables. En ce sens, la démarche IDÉO[®] peut être considérée comme un outil d'aide à la représentation (Schmitt, 1999) qui fait figure de « *langage universel du fait de la rapidité*

¹⁰⁸ Sur ce point voir notamment les propos de Simon (1991) et l'ouvrage de Clergue (1997).

de la perception visuelle ainsi que la simultanéité apparente de la reconnaissance de son contenu et de son interprétation » (Joly, 1993). A ce titre, il peut être qualifié d'effet espéranto, permettant d'utiliser tous les langages différents du personnel pour en arriver à une meilleure compréhension de la situation. L'utilisation du visuel, grâce à ses aspects projectif et réflexif, augmente la capacité d'imagerie et la probabilité du rappel des images. En effet, il véhicule des propriétés propres et souvent plus appropriées que la simple utilisation du langage.

L'utilisation d'outils graphiques participe, au même titre que d'autres supports, à la construction du problème (phase de problématisation) et à l'intelligibilité de la complexité (Filion, 2009). A partir de ce constat, il est intéressant de prolonger la réflexion sur les capacités de représentation des individus, c'est-à-dire leur capacité à développer l'utilisation de l'image dans le processus de décision plutôt que des mots. Des éléments de réponses ont été donnés par les entreprises qui utilisent déjà le visuel comme outil de communication, et, d'un point de vue théorique, par des disciplines telles que les sciences cognitives. Les apports de ces dernières aux sciences de l'organisation ne sont pas négligeables du point de vue méthodologique comme le montre Simon (1991). A partir des résultats des sciences cognitives, de nouveaux outils peuvent être utilisés comme, par exemple, la simulation par informatique qui permet de nourrir la gestion de situations complexes comme les situations de gestion.

En conclusion, « *on peut identifier des sujets ayant une préférence pour une stratégie linguistique et des sujets utilisant une stratégie visuelle* » (Lameyre, 1993), mais nous pouvons souligner le fait que les supports visuels s'adaptent à tous les individus, bien que des stratégies se construisent en fonction du problème rencontré par ceux-ci. L'utilisation du visuel « *facilite donc la construction de problèmes, mais sans devoir pour autant être*

considérée comme la condition nécessaire et suffisante de cette construction » (Denis, 1979).

3.2.1.3. Discussion sur la démarche IDéo®

L'utilisation que nous avons faite de la démarche IDéo® correspond bien aux objectifs définis par le concept de situations entrepreneuriales présentés dans les chapitres précédents, c'est-à-dire la capacité de se projeter dans un futur souhaité à partir d'une situation présente. Les porteurs de projet ont apprécié le fait que la démarche IDéo® ne mobilise pas de façon excessive les personnes, et qu'ils gardent toute l'autonomie de la réflexion, de l'action et de la décision.

Mais il est évident que la démarche IDéo® n'est qu'un prétexte pour amener les porteurs de projet à se projeter dans un futur souhaité. D'autres démarches relevant des principes de la démarche IDéo® permettraient d'aller dans le même sens. Les porteurs de projet ne peuvent utiliser seuls la démarche. Agir de la sorte revient à penser que l'outil sert à construire des scénarios. La démarche est contingente de la façon dont elle est utilisée et par qui elle est utilisée. Elle ne peut être séparée de la situation dans laquelle elle est utilisée. Donner la démarche à un porteur de projet enlève toute la partie collective. Cette partie est essentielle au niveau de la construction d'une situation entrepreneuriale. Sinon, le risque est de développer des scénarios pauvres en cohérence et ne prend en considération qu'une partie de la complexité. L'utilisation de la démarche IDéo® ne nécessite pas de recourir pendant son utilisation à des informations complémentaires. Il est demandé aux participants de construire leur scénario à partir des informations dont ils disposent. Nous avons fait différents essais en donnant notamment accès aux porteurs de projet durant leur formation à l'ensemble des données d'un centre de documentation. La conclusion a été négative. En effet, les porteurs de projet n'ont pas avancé sur leur travail comme les autres groupes qui n'ont pas eu accès au centre de documentation. La documentation la plus mobilisée a été trouvée sur Internet. Cette

façon de faire a été observée comme une façon de se rassurer par rapport à l'incertitude de la situation entrepreneuriale. Le travail a été fait par chacun de façon segmentée. La confrontation a été faible. Finalement, les scénarios proposés n'ont pas été cohérents. Les participants de la réflexion ont eu des hypothèses différentes sur lesquelles ils n'ont pas eu l'occasion de se mettre d'accord, qui se sont révélées tardivement, au moment d'une présentation à des personnes tierces au groupe projet. Notre conclusion est simple : la complexité des situations entrepreneuriales nécessite un travail en collectif qui amène de la variété au niveau du groupe projet, mais aussi de la confrontation dans une perspective réflexive par rapport au porteur de projet.

3.2.2. Discussions sur les connaissances scientifiques

3.2.2.1. Discussion sur le processus décisionnel et stratégique

Dans la plupart des cas, les connaissances théoriques sont « *peu adaptées pour répondre aux difficultés liées au pilotage des processus complexes dans les organisations* » (Chanal et al., 1997). Cela se retrouve au niveau des situations entrepreneuriales. La recherche que nous avons menée, à notre sens, comporte au moins un apport majeur par rapport à ce constat. L'interaction entre le terrain et la théorie permet de générer de nouvelles connaissances au niveau du processus entrepreneurial en général, et au niveau du processus décisionnel en particulier. En ce qui nous concerne, ces connaissances correspondent avant tout à la construction de situations entrepreneuriales, c'est-à-dire à la possibilité d'une construction d'un futur souhaité à partir d'une situation actuelle. La situation entrepreneuriale apparaît donc comme un point de départ à de nombreuses autres réflexions autour de la stratégie (Chabaud et Messeghem, 2010), notamment de l'approche cognitive de la stratégie¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Il s'agit là d'un des apports de l'approche cognitive de la stratégie. Cette position de désordre constructif est défendue dans les travaux de K.E.Weick.

3.2.2.2. Discussion sur l'actionnabilité de la recherche menée

Le type de recherche que nous avons entreprise renvoie à une « recherche ingénierique » (Chanal, Lesca et Martinet, 1997). Elle a permis d'articuler des connaissances théoriques sur un thème donné (processus entrepreneurial, les situations entrepreneuriales, l'entrepreneur...), mais aussi de se représenter une situation entrepreneuriale par rapport à la complexité du processus entrepreneurial. Les concepts que nous avons formulés autour de la démarche IDÉO[®] ont mis en évidence les liens nécessaires qui existaient entre théorie et pratique dans une perspective d'actionnabilité de la recherche, où la recherche se construit dans l'action et réciproquement (St Arnaud, 1992). Comme évoqué en introduction de la thèse en citant Martinet (1996), ce type de recherche « *montre l'un des genres possibles que peuvent revêtir les sciences de gestion quand on les envisage plutôt sous l'angle de l'ingénierie, de la conception ou de ce qu'avec le prix Nobel Herbert A. Simon l'on peut appeler les sciences de l'artificiel. [. . .] Ce genre de recherche débouche sur une pensée-méthode susceptible d'aider l'acteur à bien conduire sa raison, à se saisir des situations complexes qu'il doit affronter et à instruire des choix en meilleure connaissance de cause comme de finalité et de conséquences* ». Un regard nouveau est amené par ce type de recherche dans la mesure où l'objectif est moins la diffusion de modèle prêt à l'emploi pour l'action que la construction d'une représentation des situations à gérer avec les différentes personnes concernées. Il s'agit avant tout d'apporter un langage commun¹¹⁰ servant autant aux chercheurs qu'aux porteurs de projet. La conception d'artefacts évolutifs autour de la démarche IDÉO[®] va dans ce sens. Dit autrement, « *il s'agit moins de représenter fidèlement la réalité des situations entrepreneuriales, que de permettre l'expression de leur interprétation par les acteurs de l'entreprise pour faciliter leur compréhension à des fins d'action. Ce n'est pas le seul rôle de ces artefacts. En effet, il apparaît que le lien entre l'activité scientifique et l'activité*

¹¹⁰ Ce langage commun est à rajouter en plus des langages métiers issus de la recherche et du terrain. Ces langages "métiers" permettront à chacun une (ré)exploitation, dans son domaine, du travail fait en commun. Au niveau du chercheur, cela se traduira notamment par des publications par rapport aux problématiques de son domaine de recherche.

professionnelle ne se réalise que par l'intermédiaire de la méthodologie et des outils (Grawitz, 1993) » (Schmitt, 2005c).

Ainsi, la relation entre recherche et terrain peut s'envisager comme un processus d'allers-retours incessants demandant une traduction au sens de B. Latour (1995) afin de réduire la distance entre recherche et terrain. L'actionnabilité des connaissances issues de la recherche autour de la construction d'artefacts favorise le développement de connaissances « opératoires ». Se pose alors la question de l'évaluation. Il s'agit d'évaluer les actions mises en place et leur pertinence. Du fait que « *nous agissons en condition de connaissance imparfaite, il devient nécessaire de changer nos modes d'évaluation pour se porter vers des évaluations par tâtonnement*¹¹¹ » (Couix, 1997). Au final, comme le soulignent Chanal, Lesca et Martinet (1997), mais aussi Mévellec (1998), « *la valeur scientifique n'est pas à chercher du côté de la validité statistique qui nécessite un grand nombre de données. [...] La recherche, qui ne peut évidemment travailler que sur un nombre limité de cas, privilégie au contraire l'exploration en profondeur et la durée* ». Au final, la connaissance ne deviendra « opérationnelle » au niveau de l'individu que s'il s'approprie cette connaissance et s'il l'articule à d'autres connaissances (Teulier-Bourguine, 1997). Pour être actionnables, les connaissances doivent être reliées au niveau des porteurs de projet à des savoirs et notamment des savoir-faire. Comme le souligne Schmitt (2005c), « *la difficulté du chercheur réside donc dans les moyens pour évaluer cette appropriation. En effet, elle est bien souvent diluée, diffuse dans un ensemble d'actions. Dans cette perspective, le piège consisterait à se limiter à l'évaluation des résultats et à négliger l'évaluation du processus* ».

Ainsi, la contribution scientifique de notre recherche s'exprime à différents niveaux :

- une validation sur le terrain de nos constructions théoriques ;

¹¹¹ Ne serait-ce que de passer d'une évaluation basée sur les résultats (création d'entreprise) à une évaluation basée sur les processus.

- La production de nouvelles connaissances sur le processus décisionnel et la relecture des connaissances antérieures à la lumière d'un cadre théorique différent ;
- Une articulation des connaissances grâce à une construction originale basée sur la démarche IDéO[®].
- Une appropriation des résultats de la recherche par les porteurs de projet, ce qui est une dimension fondamentale de l'apprentissage organisationnel et contribue à une visibilité de la recherche en entrepreneuriat.

CONCLUSION

Notre proposition d'enseignement de l'entrepreneuriat s'inscrit dans une démarche développée dans différents pays. Elle montre que le processus entrepreneurial peut être abordé du point de vue de l'action dans le prolongement des réflexions sur les situations entrepreneuriales. Pour cela, ce dernier chapitre a permis de mettre en place un protocole scénario. Dans ces conditions, le changement de représentation des porteurs de projet est un premier résultat tangible. Il est nécessaire de dépasser l'idée de départ pour s'intéresser à la construction d'un scénario plausible et cohérent afin de positionner les porteurs de projet dans un processus entrepreneurial. La démarche mise en place facilite la construction de sens autour du projet et favorise l'interaction avec l'ensemble des environnements du projet. Les applications menées au sein du groupe ISIAM à Agadir justifient la légitimité des outils utilisés, notamment leurs apports dans la construction de sens et des représentations. Cette recherche vient compléter les précédentes recherches autour de la méthode IDéO[®]. Il a fallu bien sûr une adaptation au contexte local, mais les principes de la méthode ont été respectés. Les applications et leurs résultats sont en cohérence avec les travaux menés sur ce thème par Schmitt (2010). Nos travaux de recherche permettent aussi le prolongement des travaux initiés et le développement de nouvelles interrogations, notamment au niveau des concepts

sous-jacents à la méthode. A la lumière de ces premiers résultats terrain, de nouvelles questions, tant conceptuelles que méthodologiques, sont apparues, ouvrant des perspectives d'accompagnement et de connaissances mises en œuvre dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il ne faut pas perdre de vue que cette recherche est exploratoire tant du point de vue du processus entrepreneurial que dans la mise en place d'une démarche dédiée à des situations entrepreneuriales.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

Au cours de cette troisième et dernière partie, nous avons cherché à montrer qu'il était possible de mettre en place une démarche d'enseignement de l'entrepreneuriat à partir du paradigme du processus entrepreneurial. Pour cela, nous avons proposé de développer une recherche ingénierique, c'est-à-dire basée sur une intervention constructiviste par rapport à la complexité des situations à gérer. Nous avons donc cherché, au cours des différents chapitres de cette partie, à faire émerger des repères pour développer un enseignement de l'entrepreneuriat en cohérence avec les aspects évoqués tout au long de notre réflexion. Nous avons, dans un premier temps, défini les fondements de ce type de démarche. Cela a abouti à la mise en évidence de concepts méthodologiques à respecter pour mettre en place une démarche d'enseignement de l'entrepreneuriat dans un paradigme du processus entrepreneurial.

Une fois ces concepts présentés, nous avons cherché à les rendre actionnables. Il a fallu d'abord faire face à la complexité des situations à gérer en repensant le rôle de l'intervenant, mais aussi définir la nature des outils à utiliser. A partir des besoins qui ont émergé et des limites des outils actuellement, nous proposons, avec la méthode IDéO[®], de répondre à nos besoins d'enseignement en entrepreneuriat et d'enrichir les connaissances scientifiques dans ce domaine. L'utilisation des outils méthodologiques basés sur la méthode IDéO[®], dans le cas d'application du groupe ISIAM, a apporté des résultats significatifs, des questionnements nouveaux et des perspectives de recherches originales.

CONCLUSION

1. Synthèse de la recherche

Cette recherche porte sur l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir du paradigme du processus entrepreneurial. Elle a visé trois objectifs complémentaires.

1/ Positionner les travaux de recherche par rapport aux différents débats actuels liés au paradigme de l'entrepreneuriat. En effet, les recherches en entrepreneuriat évoluent, interpellant fortement les paradigmes dans lesquels les recherches se sont développées et se développent encore. Nous avons proposé une organisation de la multitude de paradigmes. Cette organisation nous a permis d'identifier le paradigme du processus entrepreneurial comme étant complémentaire du paradigme dominant dans la recherche en entrepreneuriat. Ce choix paradigmatique a des conséquences directes au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

2/ Comprendre à partir de quel paradigme l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est construit. Nous avons pu montrer qu'il existait une corrélation forte entre les paradigmes mobilisés dans la recherche en entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cette corrélation a été vérifiée notamment au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc.

3/ Mettre en place des méthodes d'enseignement permettant de s'inscrire dans le paradigme en émergence du processus entrepreneurial. Nous avons donc déployé, dans le cadre de la recherche intervention au sein du groupe ISIAM à Agadir au Maroc, une méthode allant dans ce sens.

1.1. Lecture paradigmatique de la recherche en entrepreneuriat

Le point de départ de notre recherche a été de faire une revue large et originale de la littérature dans le domaine de la recherche en entrepreneuriat. Il s'agit de proposer un regard introspectif de la façon dont la recherche en entrepreneuriat se structure. Il est pourtant important de savoir dans quel paradigme une recherche s'inscrit. Le fait de rendre explicite ce positionnement permet de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de la recherche menée.

Les différentes réflexions ont permis de montrer que la recherche en entrepreneuriat s'est largement construite autour d'un paradigme dominant : le paradigme de la vision libérale. A côté, une multitude d'autres paradigmes essaient de remettre en cause le paradigme dominant en proposant une lecture différenciée. Ces différents paradigmes tiennent compte de la complexité du processus entrepreneurial et en proposent une lecture renouvelée -mais trop parcellaire. Pour nous, ils ne sont, finalement, que des éléments constitutifs d'un paradigme plus large, des pré-paradigmes au sens de Verstraete et Fayolle (2005). Nous avons donc proposé de rassembler ces différents pré-paradigmes sous le paradigme du processus entrepreneurial et proposé une alternative au paradigme de la vision libérale basé sur des épistémologies positivistes autour de ce processus qui s'inscrit dans des épistémologies constructivistes. Les réflexions théoriques menées ont donc permis de faire émerger un cadre paradigmatique en accord avec la formulation de la première hypothèse de recherche.

1.2. Regards croisés autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat

L'objectif de la deuxième partie était de voir quelles étaient les pratiques en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat. Nous avons donc d'abord porté un regard sur la place de l'entrepreneuriat au sein de l'université. Puis, nous nous sommes interrogés sur la place de ce

processus dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Enfin, nous nous sommes intéressés à l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc.

Nous avons pu ainsi vérifier notre deuxième hypothèse de recherche fondée sur le fait que l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc suivait les orientations prises dans d'autres pays autour du paradigme dominant, et que sa place au sein de l'université était relativement faible. Dans les différents pays évoqués, la place de l'entrepreneuriat en est à des stades différents (initialisation, institutionnalisation, intégration), mais les actions menées n'en restent pas moins liées au paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat.

Les résultats issus d'une enquête menée auprès de dix établissements de l'enseignement supérieur sur le territoire marocain montrent que les activités d'enseignement sont largement guidées par les méthodologies dites de reproduction centrées sur le découpage de l'enseignement de l'entrepreneuriat en disciplines (le financement, l'organisation, le marketing...). L'enseignement de l'entrepreneuriat s'est donc plié aux différents domaines du management. Du point de vue méthodologique, les enseignements sont dispensés dans une relation où l'enseignant dispense son savoir. Force est de constater la faiblesse des autres aspects méthodologiques, notamment les méthodologies de co-construction qui favorisent des allers-retours constant entre l'enseignant et les porteurs de projet. Concernant la place de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université, les écrits de Schmitt (2005) montrent que le Maroc se situe dans une phase d'initialisation. Dans notre enquête, les activités de sensibilisation à l'entrepreneuriat représentent en effet plus de 60 % des activités d'enseignement au Maroc.

1.3. La proposition d'un enseignement de l'entrepreneuriat à partir du paradigme du processus entrepreneurial

L'enquête menée dans la partie 2 de la thèse a permis d'observer le peu de lien des activités d'enseignement de l'entrepreneuriat avec le paradigme du processus entrepreneurial. Il convient donc de prolonger cette réflexion en proposant un cadre conceptuel et méthodologique qui doit faciliter l'enseignement de l'entrepreneuriat dans un paradigme basé sur le processus entrepreneurial, en mettant en œuvre une méthode qui aborde la complexité du phénomène entrepreneurial, les problèmes rencontrés par les porteurs de projet et leurs stratégies face aux situations compliquées.

La pratique de ces concepts doit permettre de passer d'un enseignement de l'entrepreneuriat centré sur le paradigme de la vision libérale à un enseignement basé sur le paradigme du processus entrepreneurial. Nous nous sommes donc attachés à présenter les repères conceptuels et méthodologiques relevant d'un enseignement de l'entrepreneuriat centré sur le paradigme du processus entrepreneurial. Deux points ont été soulevés :

- **le rôle de l'enseignant** : il est, à la lumière des positions traditionnellement adoptées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, à reconsidérer. En effet, l'enseignant n'a pas à apporter des solutions par rapport à un problème donné (rôle d'expert) mais il doit faciliter la constitution de représentations réflexives (rôle de facilitateur) en se servant de sa position.
- **la nature des outils à utiliser** : nous avons montré en quoi les outils permettent de rendre intelligible la complexité, notamment ceux basés sur le visuel qui aident à la représentation des situations complexes telles que les situations entrepreneuriales.

Ayant répondu aux différentes questions liées à l'intervention de l'enseignement de l'entrepreneuriat, nous avons proposé l'utilisation d'un formalisme méthodologique développé

autour de la démarche IDéO. La méthode IDéO[®] développée par Schmitt (2005, 2008 et 2010) s'inscrit dans la démonstration que nous avons souhaité faire. En l'utilisant, nous avons voulu nous inscrire dans la continuité de ces travaux sur la problématisation dans le processus entrepreneurial.

Le dernier point a présenté l'application de cette méthode dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein du groupe ISIAM à Agadir. Après avoir présenté le cadre de l'expérimentation ainsi que ses résultats, nous avons discuté de ses limites et de ses différents apports, méthodologiques et scientifiques, engendrés par le développement d'un enseignement de l'entrepreneuriat centré sur le processus entrepreneurial. Cette dernière partie a permis une légitimation de notre troisième hypothèse de recherche qui portait sur le fait de mettre en place une méthodologie appropriée à l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le cadre paradigmatique du processus entrepreneurial.

1.4. Bilan de la recherche

Finalement, notre recherche a permis, de façon générale, de contribuer aux réflexions sur l'approche paradigmatique de la recherche en entrepreneuriat et, de façon particulière, de s'intéresser à l'opérationnalisation du paradigme du processus entrepreneurial.

1.4.1. Légitimation des hypothèses de la recherche

Pour répondre à notre problématique d'enseignement de l'entrepreneuriat dans le cadre du paradigme du processus entrepreneurial, nous avons cherché à légitimer nos hypothèses de recherche. La première hypothèse a consisté en la recherche d'une lecture structurée de la recherche en entrepreneuriat autour des paradigmes qui la constitue, et a proposé d'utiliser le processus entrepreneurial comme un paradigme alternatif au paradigme dominant basé sur la vision libérale de l'entrepreneuriat. Nous avons pu alors légitimer le fait que les enseignements en entrepreneuriat étaient corrélés à la prégnance du paradigme dominant : le

paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat. Une domination qui se retrouve dans l'enquête que nous avons menée au niveau de dix établissements supérieurs sur le territoire marocain. Enfin, à partir de ce constat, nous avons proposé un cadre conceptuel et méthodologique de ce processus entrepreneurial, permettant de faire travailler les porteurs de projet sur cet aspect fondamental. La troisième et dernière hypothèse a porté sur la mise en place d'une méthodologie adaptée au paradigme du processus entrepreneurial.

Ces différents résultats peuvent se résumer de la façon suivante :

Tableau 16. Synthèse des différentes hypothèses de recherche

Formulation des hypothèses	Légitimation
<i>Hypothèse 1</i> : Le paradigme du processus entrepreneurial est un paradigme fédérateur et alternatif au paradigme dominant de la vision libérale de l'entrepreneuriat.	oui
<i>Hypothèse 2</i> : Si le paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat est dominant dans les recherches dans le domaine, les activités liées à l'enseignement de l'entrepreneuriat sont fortement lié à cette domination.	oui
<i>Hypothèse 3</i> : Il est possible de mobiliser des méthodes pour rendre opérationnel le développement de l'enseignement de l'entrepreneurial autour du paradigme du processus entrepreneurial.	oui

1.4.2. Synthèse des principaux résultats de la recherche

Le tableau suivant présente de façon synthétique les principaux résultats de notre recherche (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Il met en perspective les deux approches paradigmatiques mobilisées dans la thèse. La première reprend les éléments recensés dans la littérature et dans l'enquête menée auprès de dix établissements de l'enseignement supérieur au Maroc. La seconde propose des éléments issus de la littérature et du développement d'une

démarche méthodologique mis en place dans le cadre d'enseignement dans le domaine de l'entrepreneuriat à Agadir au Maroc.

Tableau 17. Synthèse des principaux résultats de la recherche

	Paradigme de la vision libérale de l'entrepreneuriat	Paradigme du processus entrepreneurial
Cadre épistémologique	Positiviste	Constructiviste
Approche de la situation	Centré sur l'objectivation du projet entrepreneurial	Approche anthropocentrée de l'entrepreneuriat
Perception de l'entrepreneuriat	Objectif	Importance des représentations
Causalité	Causalité linéaire	Causalité circulaire
Place du projet	Le projet est donné	Le projet est le point de départ
Type de question	Pourquoi/Quoi	Comment
Type d'enseignement	Reproduction et Construction	Co-construction
Rôle de l'enseignant	Limité, voire expert	Facilitateur
Cadre méthodologique	Méthodologie basée sur le découpage (finance, marketing, organisation, ...)	Méthodologie favorisant une approche globale en construisant du sens
Nature de la méthode	Analytique	Vision globale
Objectif de la méthode	Décomposer les différents éléments de la situation entrepreneuriale	Créer un scénario pour donner du lien entre les différents éléments d'une situation entrepreneuriale
Méthode	Le plan d'affaires	IDÉO [®]
Type de solutions	Résolution de problème	Problématisation

1.5. Les limites de la recherche

Cette recherche souffre de son aspect exploratoire dont il est nécessaire d'être conscient pour évaluer les résultats. Les principales limites concernent l'observation des activités d'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de dix établissements au Maroc et l'intervention menée pour déployer un enseignement de l'entrepreneuriat basé sur le processus entrepreneurial. Elles se caractérisent tant du point de vue temporel que spatial. Dans le premier cas, il aurait fallu, pour une meilleure compréhension des activités d'enseignement dans le domaine de l'entrepreneuriat, pouvoir assister à ces activités et pouvoir rencontrer des étudiants avant et après la formation dispensée. Mais il ne faut pas perdre de vue que ce type de travail ne peut concerner qu'un petit nombre d'établissements, ayant pour conséquence « *de limiter encore la portée de l'effort de validation* » (Avenier, 1988). Dans le second, notre enquête s'est limitée dans un premier temps aux établissements marocains. Il serait bon de compléter cette photographie des activités d'enseignement à l'entrepreneuriat par une vue plus large. Notre étude peut devenir un point de référence à des observations concernant tout aussi bien le plan national qu'international, en profitant notamment de la position géographique du Maroc par rapport à l'Afrique.

Notre intervention dans l'enseignement de l'entrepreneuriat ne concernant qu'une seule situation, il est difficile de généraliser les résultats obtenus. Toutefois, il est possible de s'appuyer sur les expériences menées dans d'autres pays par les travaux de Schmitt (2005 et 2010). Notre objectif était avant tout de proposer de nouvelles voies d'intervention. Pour compléter notre recherche, il est nécessaire dans un premier temps de transférer nos propositions sur d'autres établissements du groupe ISIAM. Nous l'avons fait en déployant la méthode dans le parcours de formation d'ingénieurs de l'Ecole Polytechnique d'Agadir. Dans un second temps, il s'agira de déployer ce dispositif auprès des Centres Régionaux d'Investissement (CRI). De plus, une seule méthodologie a été présentée : la méthode IDéO[®].

Il serait intéressant de se pencher sur les outils existant actuellement¹¹² ou d'en concevoir d'autres. L'objectif, il est vrai, est avant tout d'utiliser des outils d'aide à la problématisation. Dans cette perspective, une recherche pluridisciplinaire pourrait être intéressante à mener avec les sciences de l'éducation autour de la notion de problématisation (Fabre, 1999).

¹¹² Tant au niveau des intervenants que des outils utilisés dans l'enseignement.

2. Les perspectives de recherche

Comme la plupart des recherches, celles-ci se terminent en soulevant plus de questions qu'elles n'en ont résolues. Nous avons pu identifier les concepts d'un enseignement de l'entrepreneuriat à partir du processus entrepreneurial permettant d'aborder des problèmes complexes, comme les situations entrepreneuriales. Mais de nombreuses perspectives de recherche et d'intervention prometteuses tant pour les théoriciens que pour les praticiens, apparaissent encore. Ainsi, deux aspects au moins l'entrepreneuriat seront prochainement explorés. Ils couvrent l'approche méthodologique en remettant en cause le plan d'affaires et l'approche conceptuelle autour de l'émergence organisationnelle.

2.1. Les perspectives méthodologiques

Le premier travail à faire est de mener le déploiement de la méthode IDéO[®] à son terme au sein du groupe ISIAM : terminer le déploiement au niveau de l'école d'ingénieurs Polytechnique d'Agadir, déployer la méthode IDéO[®] au niveau de l'école de tourisme. En parallèle, il conviendrait, comme évoqué précédemment, de proposer cette méthode pour évaluer le potentiel d'affaires des projets présentés dans les différents organismes de développement économique. Pour ces différentes applications, il serait nécessaire de monter un protocole de recherche approprié. De plus, l'utilisation de la méthode IDéO[®] au sein du groupe ISIAM pourrait faire l'objet d'une analyse longitudinale à mettre en place.

De façon plus générale, il convient de s'attaquer à l'hégémonie du plan d'affaires à l'aide des outils développés dans une perspective basée sur le processus entrepreneurial. En effet, le plan d'affaires est l'outil le plus récurrent dans le domaine de l'entrepreneuriat. Il correspond à des

fonctions bien précises, notamment au niveau de la résolution de problème. Son hégémonie a complètement occulté l'autre aspect de tout problème : la problématisation. Il ne s'agit pas de brûler le plan d'affaires (Filion et Ananou, 2010), mais plutôt de compléter cette démarche avec d'autres démarches basées sur la problématisation comme la démarche IDÉO[®]. En effet, le recours au plan d'affaires dans une perspective de résolution de problèmes amène à considérer l'idée de départ comme une opportunité alors la démonstration n'a pas été faite. Cette idée de départ est peu discutée alors qu'elle mériterait de l'être pour la faire évoluer. Comme le montre le recours à la démarche IDÉO[®], l'expression de l'idée de départ n'est pas simple et nécessite du temps et de la reformulation. Déjà en son temps, les travaux de Simon (1991) avaient montré que la résolution de problème n'était rien sans problématisation. Il convient donc de se poser la question de la place de la problématisation dans le processus entrepreneurial. Autre argument en faveur de la problématisation et de la relativisation du plan d'affaires : la dimension collective du processus entrepreneurial. Partant des principes de la théorie de la complexité (Le Moigne, 1990 et Morin, 1990), il n'est pas possible pour une personne d'avoir une représentation exhaustive d'une situation. La dimension collective prend un sens important dans une approche de la complexité du phénomène entrepreneurial. Cette dimension est quasiment absente de la logique de résolution de problème. En effet, les intervenants par rapport au plan d'affaires agissent pour amener les porteurs de projet à répondre aux différentes dimensions présentes dans un plan d'affaires. Ils agissent dans une perspective de saucissonnage pour faire entrer l'idée dans le formalisme du plan d'affaires. C'est le rôle du réparateur évoqué dans cette recherche. Il s'agit donc avant tout de situer l'intervenant dans une position de facilitateur, c'est-à-dire dans une position de métarègles. La construction de sens est donnée par les porteurs de projet, mais ils n'ont pas toujours la possibilité de le faire seul. C'est pourquoi l'intervention d'un facilitateur favorise l'expression de l'idée autour d'une opportunité. L'idée n'est pas donnée, elle est en émergence. La

dimension collective prend ici tout son sens. Il s'agit de développer des logiques d'apprentissage autodirigé où le rôle de l'enseignant est essentiellement d'apprendre à apprendre des porteurs de projet plutôt que d'apprendre uniquement. Des perspectives de recherche intéressantes apparaissent donc d'un point de vue méthodologique autour de la problématisation et le développement d'outils dans cette logique. Les sciences de l'éducation ont beaucoup travaillé sur cette notion de problématisation (Fabre, 1999 et 2006).

2.2. Les perspectives conceptuelles

Comme certains auteurs (Bréchet et Desreumaux, 2008 ; Chabaud et Messeghem, 2010), nous considérons que l'entrepreneuriat, quelque soit la forme retenue, est un cas singulier de la théorie des organisations. Dans cette perspective, l'entrepreneuriat, comme le mentionnait déjà Gartner (1993), correspond à une phase d'émergence organisationnelle qui se définit comme le processus conduisant à l'apparition d'une nouvelle organisation : « *Si l'émergence survient avant que l'organisation n'existe, alors le phénomène n'est pas une nouvelle organisation. L'émergence organisationnelle est le processus d'organisation qui mène à une nouvelle organisation* » (Gartner, 1993). La complexité liée à l'émergence organisationnelle renvoie à la complexité du phénomène entrepreneurial évoqué dans cette thèse. Si l'entrepreneuriat est un cas singulier de la recherche dans le domaine de la théorie des organisations, voire du management stratégique (Chabaud et Messeghem, 2010), certains questionnements se posent. Ils portent notamment sur la compatibilité des dimensions épistémologiques, théoriques et méthodologiques entre l'entrepreneuriat et la théorie des organisations. Finalement, comme l'avait exprimé Bygrave en 1989, l'entrepreneuriat n'est-il pas une forme pré-paradigmatique des organisations ? En effet, les réflexions portant sur les organisations se sont largement focalisées sur le faire négligeant fortement la capacité à

concevoir des acteurs (Hatchuel, 2004). Or, les organisations évoluent constamment. Elles ne font pas que s'adapter comme l'envisagent les théories basées sur l'écologie des populations dans une forme de darwinisme économique et social. L'entrepreneuriat permet de s'interroger sur ces dimensions de conception qui sont oubliées dans la littérature en matière d'organisations. Il y a des perspectives de recherches intéressantes au niveau de la compréhension des organisations, notamment au niveau de leur émergence. L'entrepreneuriat agit comme un paradigme par rapport aux paradigmes dominants dans les théories des organisations. Si on applique la réflexion portée dans notre thèse sur les positionnements paradigmatiques, il apparaît intéressant de mobiliser l'entrepreneuriat pour comprendre les phénomènes d'émergence au niveau des organisations. Cette singularité est rarement prise en considération tant dans les recherches portant sur l'entrepreneuriat que celles portant sur les organisations. C'est dans cette perspective que nous souhaitons prolonger nos réflexions au niveau de recherches à mener prochainement.

Ce travail de recherche n'est donc qu'une étape dans une réflexion plus globale.

Bibliographie

A

Abric (1987), *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset Del Val.

Adam A. J.-C., (1968), « Casablanca, essai sur la transformation de la société marocaine au contact de l'Occident », *Editions CNRS*, p.773.

Affaya N., Guerraoui D. (2009), *L'élite économique marocaine, étude sur la nouvelle génération d'entrepreneurs*, Publications l'ARCI, L'Harmattan.

Ajzen L. (1987), « Attitudes, Traits, and Actions: Dispositional Prediction of Behavior in Personality and Social Psychology », *Advances in experimental social psychology*, vol. 20, p. 2-63.

Ajzen L. (1991), « The theory of planned behaviour », *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, p. 179-211.

Albert P., Marion S. (1998), « Ouvrir l'enseignement à l'esprit d'entreprendre », dans : Birleys, Muzyka D. (dir.), *L'art d'entreprendre*, Village Mondial, p. 28-30.

Alter N. (1998), « Organisation et innovation, une rencontre conflictuelle », *Sciences Humaines*, H.-S., N° 20, mars-avril 1998, p. 56-59.

Alvarez F., Oriot F. (2007), « L'interaction du chercheur avec son sujet : du discours au sens », dans : Martinet A.-C. (dir.), *Épistémologie, pragmatique et anthropologie*, Vuibert, Paris, p. 139-164.

Argyris C. (1995), *Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, InterEditions, Paris.

Argyris C., Schön D.A. (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison-Westley Publishing Company.

- Audet J. (2004), « A longitudinal study of the entrepreneurial intentions of university students », *Academy of Entrepreneurship Journal*, vol. 10, nos. 1-2, p. 3-16.
- Avenier M. J. (1993), « La problématique de l'éco-management », *Revue Française de Gestion*, N° 93, mars-avril-mai, p. 73-85.
- Avenier M. J. (1996), « La stratégie tâtonnante : des interactions récursives entre vision et action stratégique », *6ème Conférence de l'AIMS*, Lille, France.
- Avenier M. J. (1997), « Une conception de la stratégie en milieu complexe », dans : Avenier M.-J. (dir.), *La stratégie "chemin faisant"*, Economica, Paris, p. 7-35.
- Avenier M. J. (2007), « Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience », dans : Avenier M.J., Schmitt C. (dir.), *La Construction de Savoirs pour l'Action*, L'Harmattan, p. 140-170.
- Avenier M. J. (2008), « Which prospects the paradigm for sciences for artificial offer to research in strategic management ? », *XVIIe International Conference of the AIMS*, Nice-Sophia Antipolis, Grece, 28- May 31st.
- Avenier M. J. (2010), « Shaping a Constructivist View of Organizational Design Science », *Organization Studies*, Special Issue "Organization Studies as Applied Science: The Generation and Use of Academic Knowledge about Organizations".
- Avenier M. J., Gavard-Perret M. L. (2008), « Inscire son projet de recherche dans un cadre épistémologique » dans : Gavard-Perret, D., Gotteland, C.H., Jolibert, A. (dir.) *Méthodologie de la recherche - réussir son mémoire ou sa thèse en sciences gestion*, Pearson Education, Paris, p. 5-45.
- Avenier M. J., Schmitt C. (2007), « Elaborer des savoirs actionnables et les communiquer à des managers », *Revue Française de Gestion*, N.174, p.25-42.
- Avenier M. J., Schmitt C. (2008), « Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il à la recherche en entrepreneuriat ? », *Colloque CIFEPME*,

Louvain-la-Neuve, octobre, 2008.

Avenier M. J., Schmitt C. (2010), « Et si c'était l'expérience du réel, plutôt que le réel lui-même, qui était connaissable : quelles conséquences pour la recherche en entrepreneuriat ? », *Colloque CIFEPME*, octobre, 2010.

Avenier M. J., Schmitt, C. (2009), « Un cadre méthodologique pour des recherches tirant parti de l'expérience des praticiens de la gestion en PME », *Economie et Société*, Série Economie de l'entreprise, N°2/2009, p. 271-294.

Avenier M. J. (1988), *Le pilotage stratégique de l'entreprise*, Presses du CNRS.

B

Bachelard (1934), *Le nouvel esprit scientifique*, P.U.F., Paris.

Bacq S., Janssen F. (2008), « L'Entrepreneuriat Social, Enfant Terrible ou Fils Légitime ? », dans : Schmitt C. (dir.), *Regards Prospectifs sur les Pratiques Entrepreneuriales*, Québec, Canada. Les Presses de l'Université du Québec, Collection "Entrepreneuriat et PME".

Baldegger R., Wuillemin L. (2008), « Entrepreneuriat et Hautes Ecoles en Suisse: liaison entre science et Pratique », dans: Schmitt, C. : *Université et entrepreneuriat*, Tome 2, Nancy.

Bandura A. (1982), « Self efficacy mechanism in human agency », *American Psychologist*, 37 (2), February 1982, p. 122-147.

Barney J. (1986), « Strategic factor markets: expectations, luck and business strategy », *Management Science*, Vol. 32, No. 10, p. 1231–1241.

Barwise J. (1989), *The Situation in Logic*, CSLI, Stanford.

Baumol W.J. (1993), « Formal entrepreneurship theory in economics: existence and bounds », *Journal of Business Venturing*, vol. 3, p. 197-210.

- Bayad M., Schmitt C. (2007), *Paroles d'artisans*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Bayad M., Garand D. (1998), « Vision du propriétaire-dirigeant de P.M.E. et processus décisionnel : de l'image à l'action », *Actes du 4^{ème} CIFEPME*, Nancy-Metz, 1998.
- Bayad M., Schmitt C., Grandhaye J.-P. (2002), « Pédagogie par projet et entrepreneuriat: réflexions autour d'une démarche et de différentes expériences », *2e Congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat*, Bordeaux, 17 et 18 avril, 2002.
- Bayad M., Gallais M., Schmitt C. (2006), « Prescription et adoption des outils de gestion dans les PME: quels facteurs facilitateurs? », *8e CIFEPME*, Fribourg, octobre, 2006.
- Bécharde J.-P. (1994), « Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et éducation », *Cahier de recherche HEC Montréal*, N°94-11-02.
- Bécharde J.-P. (1998), « L'enseignement en entrepreneurship à travers le monde : validation d'une typologie », *Management International*, vol.3, N°1, p.25 – 34.
- Bécharde J.-P. (1999), « Quelles sont les méthodes pédagogiques les plus appropriées pour nos entrepreneurs? », *Cahier de recherche HEC*, Montréal, N° 99-07.
- Bécharde J.-P. (2000) « Méthodes pédagogiques des formations à l'entrepreneuriat : résultats d'une étude exploratoire », *Gestion 2000*, N°3, mai-juin, p.165-178.
- Bécharde J.-P., Grégoire D. (1997), « Stratégies d'auto-formation à l'entrepreneuriat en contexte universitaire », *Cahier de Recherche HEC*, Montréal, N°97-07.
- Bécharde J.-P., Toulouse J.-M. (1992), « Essai de classification des programmes de formation à l'entrepreneuriat », *Cahier de recherche HEC*, Montréal, N° 92-09-01.
- Bécharde J.-P., Toulouse J.-M. (1995), « Fondements théoriques des programmes de développement en entrepreneurship : une étude exploratoire », *Cahier de recherche*

HEC, Montréal, N° 95-01.

Becker G. (1976), « Crime and Punishment: An Economic Approach », *Journal of Political Economy*, vol. 76, N° 2, p. 170-195.

Ben Haddou A, (1997), *Maroc : les élites du Royaume, essai sur l'organisation du pouvoir au Maroc*, Editions l'Harmattan, p.59.

Beriot D. (1992). *Du microscope au macroscopie, l'approche systémique du changement dans l'entreprise*. Thiron : ESF Editeur.

Bernoux P. (1990), *La sociologie des organisations*, Editions du Seuil, Paris.

Bernoux P. (2004), *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Le Seuil, nouvelle édition 2009, Paris.

Bird B.J. (1988), « Implementing Entrepreneurial Ideas: The Case for Intentions », *Academy of Management Review*, vol. 13, N° 3, 1988, p. 442-453.

Blandin P., Torres O. (2002), « Un cas d'entrepreneuriat comparé France-Etats-Unis: l'affaire Mondavi », *2^{ème} Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Bordeaux, 17-18 avril, p. 57-75.

Bogers M., Lhuillery S. (2006), « Measuring Informal Innovation: From Non-R&D to On-line Knowledge Production », *Cahier de recherche*, École polytechnique fédérale de Lausanne, mars 2006.

Boisanger P. (1990), « Le management en univers instable », *Revue Française de Gestion*, N° 80, septembre-octobre, p. 45-52.

Boissin J-P., Castagnos J-C., Guieu G. (2000), « PME et entrepreneuriat dans la littérature francophone stratégique », *Revue Internationale PME*, vol. 13, N°1, p.39-64.

Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Bouchikhi H. (1990), *Structuration des organisations. Concepts constructivistes et*

études de cas, Economica, Paris.

Bourguiba M. (2007), *De l'intention à l'action : approche comparative auprès de TPE françaises et tunisiennes*, thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Nancy.

Boutinet J. C. (1993), *Psychologie de la conduite à projet*, PUF, Paris.

Boyd N.G., Vozikis. G.S. (1994), « The Influence of Self-Efficacy on the Development of Entrepreneurial Intentions and Actions », *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (4), p.63–77.

Bréchet J.-P. (1994), « Du projet d'entreprendre au projet d'entreprise », *Revue Française de Gestion*, N°99, p. 5-15.

Brechet J.-P., Desreumaux A. (1998), « Le thème de la valeur en Sciences de Gestion. Transversalité, ambiguïté et enjeux », *Actes des XIVème journées nationales des IAE*, Nantes, p. 7-12.

Bréchet J.-P., Desreumaux A. (2008), « Une Project-Based View pour le Strategic Choice », *Revue Sciences de Gestion*, N°64, p. 383-405.

Bréchet J.-P., Desreumaux A., Lebas P. (2005), « Le projet comme figure de l'anticipation opératoire », *Communication à la XIVème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Angers.

Bruyat C. (1993), *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, Grenoble : Université Pierre Mendès France (Grenoble II), Thèse de Doctorat de Sciences de Gestion.

Bruyat C. (1994), « Contributions épistémologiques au domaine de l'entrepreneuriat », *Revue Française de Gestion*, N°101, p.113-125.

Burns T., Stalker G.M. (1961), *The Management of Innovation*, Tavistok, London.

Bygrace W.D. (1989), *The Entrepreneurship Paradigm (I et II): A Philosophical Look at its Research Methodologies*, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Fall et

Winter.

Bygrave, W.D., Hofer C.W. (1991), « Theorizing about entrepreneurship », *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2).

C

Caillé P. (1991), *Un et un font trois*, ESF, Paris.

Callon M., Latour B. (1992), *Aramis, ou l'Amour des Techniques*, Editions La Découverte, Paris.

Carland J.W., Hoy F., Boulton W.R., Carland J.A. (1984), « Differentiating entrepreneurs from small business owners: a conceptualization », *Academy of Management Review*, vol. 9, N° 2, p. 354-359.

Carrier C. (2000), « Défis, enjeux et pistes d'action pour une formation entrepreneuriale renouvelée », *Gestion 2000*, N°3, mai-juin, p. 151-163.

Carrier C. (2009), « L'enseignement de l'entrepreneuriat : au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires », *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol 8, N°2, p. 17-34.

Carrier C., Raymond L., Eltaief A. (2004), « Cyberentrepreneurship: A Multiple Case Study », *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, vol. 10, N° 5, p. 349-363.

Catusse M. (2008), *Le temps des entrepreneurs ? Politique et transformation du capitalisme au Maroc*, Editions Maisonneuve-La rose.

Cazes B. (1986), *Histoire des futurs*, Seghers.

Chabaud D., Messeghem K. (2010), « Le paradigme de l'opportunité », *Revue Française de Gestion*, p. 93-112.

Chabaud D., Ngijol J. (2005), « Contribution de la théorie des réseaux sociaux à la

reconnaissance des opportunités », *Revue Internationale PME*, vol 18, N°1, p. 29-46.

Chamberland G., Lavoie L., Marquis D. (1996), *20 formules pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec, Ste Foy.

Chanal V., Lesca H., Martinet A.-C. (1997), « Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion », *Revue Française de Gestion*, N° 116, novembre-décembre, p. 41-51.

Charney A., Libecap, G.D. (2000), « The economic contribution of entrepreneurship education: An evaluation with an established program », *Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation & Economic Growth*, 12, p.1-45.

Checkland P., Scholes J. (1990), *Soft systems methodology in action*, Chichester, John Wiley & Sons.

Chelly A. (2003), « L'identification et le développement d'opportunités entrepreneuriales », *Colloque "l'entrepreneur en action*, Agadir.

Clergue G. (1997), *L'apprentissage de la complexité*, Hermès, Paris.

Cohendet P., Llerena P. (1999), « La conception de la firme processeur de connaissance », *Revue d'économie industrielle*, N° 88, p. 211-235.

Cossette P. (1997), « Les travaux publiés dans la Revue internationale PME depuis sa fondation : caractéristiques et tendances », *Revue Internationale PME*, 10(2), p.109-128.

Cossette P. (2003), « Méthode systématique d'aide à la formulation de la vision stratégique : illustration auprès d'un propriétaire dirigeant », *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 2, N° 1, p.1-179.

Cossette P. (2001), « A Systematic Method to Articulate Strategic Vision: An Illustration with a Small Business Owner-Manager », *Journal of Enterprising Culture*, vol. 9, N° 2, p.173-199.

Coux N. (1997), « Evaluation "chemin faisant" et mise en acte d'une stratégie tâtonnante », dans : Avenier M.-J. (dir.), *La stratégie "chemin faisant"...*, Paris, Economica, p. 165-187.

Cullière O. (2004), « La légitimité du conseil en management aux TPE déterminée par les structures d'accompagnement. Le cas de jeunes entreprises technologiques intégrées à une pépinière », *7ème CIFEPME*, Montpellier.

Cunningham J.B., Lischeron J., (1991), « Defining entrepreneurship », *Journal of Small Business Management*, vol.29, N°1, p.45-61.

D

Darses F. (1994), « *Gestion des contraintes dans la résolution de problèmes de conception* », Thèse de doctorat en psychologie cognitive, Paris, Université de Paris 8.

David A. (2000), « *La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ?* », dans : David A., Hatchuel A., Laufer R., *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Vuibert/FNEGE, Paris, p. 193-214.

Davidsson P. (1995), « Determinants of entrepreneurial intentions », *RENT IX Workshop*, Piacenza, Italy, Nov. p.23-24.

Dehem R. (1984), *Histoire de la pensée économique*, Dunod, Paris.

Denis M. (1989), *Image et cognition*, P.U.F., Paris.

Denis M. (1979), *Les images mentales*, P.U.F., Paris.

Desreumaux A. (1992), *Structures d'entreprise : analyse et gestion*, Vuibert Gestion, Paris.

Drucker P. (1993), *Post-Capitalist Society*, Harper Business, New York.

Drucker P. (1996), *Structures et changements : balises pour un monde différent*»,

Paris, Village Mondial (traduction de *Managing in a Time of Great Change*).

Dubar C. (1996), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.

E

El Aouffi N. (2000), *L'entreprise côté usine, les configurations sociales de l'entreprise marocaine*, publication le Groupe d'Etudes et de Recherches sur les Ressources Humaines de l'Entreprise, p.53.

El Masslout A. (1999), *La mission inachevée de l'université marocaine*, Les éditions Toubkal.

Emery F.E., Trist E.L. (1965), « The casual texture of environment », *Human Relations*, vol. 18, p. 21-32.

F

Fabre M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, P.U.F., Paris.

Fabre M. (2006), « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey », dans : Fabre M., *Situations de formation et problématisation*, De Boeck, Bruxelles, p. 18-30.

Facchini F. (2007), « L'entrepreneur comme un homme prudent », *Revue des Sciences de Gestion*, N° 226-227, septembre, p.29-39.

Fayolle A. (2000), « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif supérieur français: un regard sur la situation actuelle », *Gestion 2000*, N° 3, (mai-juin), p. 77-95.

Fayolle A. (2002), *Du champ de l'entrepreneuriat à l'étude du processus entrepreneurial : quelques idées et pistes de recherche*, CIFEPME, Montréal.

Fayolle A. (2004), « A la recherche du cœur de l'entrepreneuriat : vers une nouvelle

- vision du domaine », *Revue Internationale PME*, vol. 17, N°1, p. 101.
- Fayolle A., Verzat C. (2009), « Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements », *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol 8, N°2, p. 1-16.
- Filion L.-J. (1991), *Visions et relations*, Éditions de l'entrepreneur, Montréal.
- Filion L.-J. (1997), « Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances », *Revue Internationale PME*, vol. 10, N°2, p.129-172.
- Filion L.-J. (1999 b), « De l'entrepreneuriat à l'entrepreneuriologie », *Revue Organisations & Territoires*, volume 8, N° 1 et 2, printemps-été 1999, p. 131-148.
- Filion L.-J. (1999), *Tintin, Minville, l'entrepreneur et la potion magique*, Montréal, Presses HEC, coll. « Les grandes conférences ».
- Filion L.-J. (2000), « Typologie d'entrepreneur : est-ce vraiment utile? », dans : Verstraete, T. (dir.), *Histoire d'entreprendre : les réalités de l'entrepreneuriat*. Caen (France)- EMS, p. 251-262.
- Filion L.-J. (2002), *Savoir entreprendre*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Filion L.-J. (2003), « Six Types of Small Business Owner-Managers », dans: Guallarte C., Vergés, J. (dir.), *Creacion de empresas – Entrepreneurship – Hommenaje al professor José Maria Veciana Vergés*, Universitat Autònoma de Barcelona, p. 75-86.
- Filion L.-J. (2004), « Operators and visionaries: Differences in the entrepreneurial and managerial systems of two types of entrepreneurs», *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 1, 1/2, p. 35-55.
- Filion L.-J. (2008), « Les représentations entrepreneuriales : un champ d'études en émergence », dans : Filion, L.J., Bourrions, C. (dir.), *Revue Internationale de psychosociologie*, volume XIV, N°32, Printemps, p. 13-43.

Fillion L.-J., Bourrions C. (2008), *Les représentations entrepreneuriales*, ESKA, Paris.

Fillion L.-J., Alano C. (2010), *De l'intuition au projet d'entreprise*, HEC- Montréal.

Forester Von H. (1981), « Ethique et cybernétique de second ordre », dans : Watzlawick P. (dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Seuil, Paris, p. 60-76.

Fontanille J. (1998), « Ce qu'innover veut dire », *Sciences Humaines*, N° 88, novembre 1998, p. 36-39.

Forest J., Micaëlli J.-P., Perrin J. (1997) « Innovation et conception : pourquoi une approche en terme de processus ? », *Deuxième Congrès International Franco-Québécois de Génie Industriel*, ALBI 1997.

Fornel M., Quéré L. (1999), *La logique des situations, nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Éditions de l'École des Hautes Études en sciences sociales, Paris.

Forsé M. (1989), *L'ordre improbable, entropie et processus sociaux*, P.U.F., Paris.

Fourastié J. (1966), *Essais de morale prospective*, Gonthier, Paris.

Fulconis F., Leymarie S. (2007), « Vers une approche anthropocentrée de l'organisation : les apports de l'éthologie humaine » dans : Martinet A.-C., *Sciences du management : épistémique, pragmatique et éthique*.

G

Gaglio C.M., Taub R.P. (1992), « Entrepreneurs and opportunity recognition », *Frontiers of Entrepreneurship Research*, p. 136-147.

Garel (2003), *Le management de projet*, La Découverte, Paris.

Garel, Godelier (2004), « *Enseigner le Management* », Hermes-Lavoisier, Paris.

Gartner W.B. (1985), « A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation », *Academy of Management Review*, 10 (4), p.696-706.

Gartner W.B. (1989), « Who is an Entrepreneur? Is the wrong question », *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13(4), p.47-68.

Gartner W.B. (1990), « What are we talking about when we talk about entrepreneurship? », *Journal of Business Venturing*, 5, p.15-28.

Gartner W.B. (1993), « Words lead to deeds: toward an organizational emergence vocabulary », *Journal of Business Venturing*, 8(3), p.231-239.

Gautier F. (2003), *Pilotage économique des projets de conception et développement de produits nouveaux*, Economica, Paris.

Germain-Ruth, (2007), « Comment se vit la pédagogie universitaire à l'université d'Ottawa », dans Langevin L., *Formation et soutien à l'enseignement universitaire*, Presses de l'Université du Québec, p. 139-156.

Gibb A.A. (1988), « Stimulating New Business Development » dans: *Stimulating Entrepreneurship and New Business Development*, Intennan, p. 47-60.

Gibb A.A., Cotton J. (2002), « Concept into Practice? The Role of Entrepreneurship Education in Schools and Further Education », *Foundation for SME Development*, University of Durham, p. 1-1-20.

Giddens A. (1987), *La constitution de la société* P.U.F., Paris.

Giordano Y. (1991), « Décision et organisations: quelles rationalités? », *Économies et Sociétés*, Série Sciences de gestion, N°17, p. 161-194.

Girin J. (1990), « L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthodes », dans A.-C. Martinet (coordination), *Épistémologies et Sciences de Gestion*, Editions Economica, Paris, 1990, p. 141-181.

Girod-Séville M., Perret V. (1999), « Fondements épistémologiques de la recherche

», dans : Thiétart R.A., *Méthodes de recherche en management*, Dunod, Paris, p. 13-33.

Glaserfeld E. von(2000), « La construction de la connaissance », dans : Watzlawick P., Narbonne G. (dir), *Stratégie de la thérapie brève*, Seuil, Paris, p. 34-48.

Glaserfeld E. von (1988), « Introduction à un constructivisme radical », dans : Watzlawick, P. (dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Seuil, Paris, p. 19-43.

Glaserfeld E. von (2001), « The radical constructivist view of science ». *Foundations of Science, special issue on Impact of Radical Constructivism on Science*, vol. 6, N°1-3, p. 31-43.

Glaserfeld E. von (2005), « Thirty years radical constructivism ». *Constructivist Foundations*, vol. 1, N°1, p. 9-12.

Goffman E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Minuit, Paris.

Goglio K. (2005), « L'entrepreneur porteur de fausses représentations chez J.-B. Say », dans : *La Problèmes Economiques*, N°2883, p. 33-39.

Grawitz M. (1993), *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris.

Greif M. (1998), *L'usine s'affiche, la communication visuelle au service du progrès*, Editions d'Organisation, Paris.

Gulati R. (1998), « Alliances and Networks », *Strategic Management Journal*, vol. 19, N° 3, p. 293-317.

H

Hatchuel A. (2004), « Histoire des révolutions de la gestion des entreprises », *Problemes Economiques*, N°2852.

Hatchuel A. (2005), « Towards an epistemology of collective action », *European*

Management Review, Vol 2, N° 1.

Hatchuel A., Weill B. (1992), *L'expert et le système*, Paris, Economica.

Hatchuel A., Weil B. (1999), *Design-oriented organizations*, European Development Conference, Cambridg.

Hatchuel A. (2000), « Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective », dans : David A., Hatchuel A., Laufer R., *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Vuibert/FNEGE, Paris, p.7-43.

Hernandez E.-M. (1999), « Modèles d'entrepreneuriat : vers une approche contingente et processuelle », *Revue Sciences de Gestion*, N° 26-27, p. 505-526.

Hernandez E.-M. (2004), « Coacher Pour développer le comportement entrepreneurial », *Personnel*, Septembre, p.30-31.

Hills G. E. (1995), « Opportunity recognition by successful entrepreneurs: a pilot study», *Frontiers of Entrepreneurship Research*, p. 105-117.

I

Illitch I. (1971), *Une société sans école*, Point Essai, Paris.

J

Janssen F., Schmitt C. (2008), « La formation en entrepreneuriat, un outil particulier pour aborder l'évolution des pratiques entrepreneuriales », dans : Schmitt C. (dir), *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*, Presses de l'Université du Québec, Collection Entrepreneuriat et PME, p. 301-318.

Jaziri R. (2009), « Une vision renouvelée des paradigmes de l'entrepreneuriat : vers une reconfiguration de la recherche en entrepreneuriat », Actes du Colloque International, *Entrepreneuriat et Entreprise : nouveaux enjeux et nouveaux défis*, 3-5 août, Gafsa.

Jeantet, A., Tiger H., Vinck D., Tichkiewitch S. (1996), « La coordination par les objets dans les équipes intégrées de conception de produit » dans : Terssac de G., Friedberg E. (dir.) *Coopération et conception*, Octares Editions, Toulouse, p. 87-121

Johannisson B. (1995), « Entrepreneurial Networking in the Scandinavian Context: Theoretical and Empirical Positioning », *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 7, N° 3, p. 189-192.

Johannisson B. (2003), « La modernisation des districts industriels: rajeunissement ou colonisation managériale? », *Revue internationale PME*, vol. 16, N° 1, p. 11-41.

Joly M. (1993), *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan Université, Paris.

Joly M., Muller J.-L. (1994), *De la gestion de projet au management par projet*, AFNOR, Paris.

Jonnaert P., (2006), « Action et compétence, situation et problématisation », dans : Fabre M., E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation*, De Boeck.

Julien P.-A. (2008), « Réseautage riche et croissance », dans : Schmitt C. (dir), *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*, Presses de l'Université du Québec, Collection Entrepreneuriat et PME, p. 1035-122.

Julien P.-A. (2000), « Les PME à forte croissance: les facteurs explicatifs », *IXe Conférence internationale de management stratégique*, Montpellier, 24-26 mai.

Julien P.-A., Marchesnay M. (1992), « Des procédures aux processus stratégiques dans la PME », *Piccola impresa*, N°1, p. 13-41.

Julien P.-A., Marchesnay M. (1996), *L'entrepreneuriat*, Economica, Paris.

Julien P.-A., Raymond L., Jacob R., Abdul-Nour G. (2003), *L'entreprise-réseau : Concepts et applications*, Dix ans d'expérience de la Chaire Bombardier Produits récréatifs - 1993-2003, Presses de l'Université du Québec.

Julien P.A., Richard R., Morin M. (2005), « Réseaux personnels, d'affaires et

informationnels, signaux forts et faibles et innovation », *Revue de management technologique*, numéro thématique sur 'Les réseaux personnels et l'innovation', 2005, p.7-43.

Julien P.-A., Schmitt C. (2008), « Pour une vision renouvelée des pratiques entrepreneuriales, de la vision libérale à la vision sociale de l'entrepreneuriat », dans : Schmitt C. (dir), *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*, Presses de l'Université du Québec, Collection Entrepreneuriat et PME, p. 15-34.

Julien P.-A. (2005), *Entrepreneuriat régional et économie de la connaissance*, Presses Universitaire du Québec.

Julien P.-A., Lachance R. (1999), « Networking: Willingness of Formal Network SME Members to Trade Information and a Descriptive Analysis of This Network », *44e congress international ICSB*, 22-24 juin, Naples.

Juma C. (1996), « Vers une économie non newtonienne », dans : *La mort de Newton*, Maisonneuve et Larose, Paris, p. 69-106.

K

Katz J.A. (2003), « The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999 », *Journal of Business Venturing*, 18(2), p. 283-300.

Kirzner I.M. (1979), *Perception, opportunity and profit*, University of Chicago Press.

Kirzner I.M. (1973), *Competition and entrepreneurship*, University of Chicago Press.

Kolb D. (1976), *Learning Style Inventory, Self Scoring Test and Interpretation*, Booklet, McBer and Company, Boston.

Krueger N. (1993), « Impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability », *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(1), p.

5-21.

Kuhn T.S. (1983), *La Structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris.

Kuratko D.F. (2005), « The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges », *Entrepreneurship, Theory & Practice*, N° 29, p. 577-598.

Kyrö P., Carrier C. (2005), « Entrepreneurial learning in universities: bridges across borders », dans: Kyrö P., Carrier C., *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, University of Tampere, p. 14-43.

L

Lacroux (1999), « La modélisation dans le contrôle de gestion », dans : Dupuy Y (dir), *Faire de la recherche en contrôle de gestion ?*, Vuibert-Fnege, Paris, p. 21-29.

Lameyre X. (1993), *L'imagerie mentale*, P.U.F., Paris.

Larkin J.H., Simon H.A. (1987), « Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words? », dans: *Cognitive Science*, vol. 11, p. 65-99.

Laroche H. (2007), « Les relations incertaines entre pratiques et enseignement dans le domaine de la gestion », *Revue Française de Gestion*, N° 178-179/2007, p. 55-69.

Latour B. (1995), *La science en action*, Gallimard, Paris.

Lavallée A. (1996), « Stratégie de gestion et complexité : une approche épistémologique et cognitive », *Revue Internationale de Systémique*, vol. 10, n°1-2, p. 57-77.

Lavoie D. (1988), « Créativité, innovation, invention, entrepreneurship-intrapreneurship- où est la différence ? », *Revue Gestion*, septembre 1988, p.64-71.

Lawrence R., Lorsch J.W. (1986), *Adapter les structures de l'entreprise ; intégration ou différenciation*, Éditions d'organisation, Paris.

Le Moigne J.-L. (1977), *La théorie du système général*, P.U.F., Paris.

- Le Moigne J.-L. (1990), *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod, Paris.
- Le Moigne J.-L. (1995), *Les Epistémologies constructivistes*, P.U.F. collection : Que Sais-Je?, Paris.
- Learned K.E. (1992), « What happened before the organization? A model of organization formation », *Entrepreneurship Theory Practice*, 17(1), p. 39-48.
- Léger-Jarniou C. (2001), « À propos de promotion auprès des jeunes : esprit d'entreprise ou esprit d'entreprendre », *Forum sur l'entrepreneuriat dans la Grande Région*, mai 2001, Luxembourg.
- Lemaire P. (2005), « Strategic Aspects of Human Cognition: Implications for Understanding Human Reasoning », dans: M. Roberts (dir.), *Cognitive Strategies and Human Reasoning*, Psychology Press, p. 11-29.
- Leroy D. (1996), « La management par projets : entre mythe et réalité », *Revue Française de Gestion*, janvier-février 1996, pp. 109-120.
- Lièvre P. (2005), « Introduction : les enjeux de l'investigation d'une activité à projet », dans : Lièvre P., Lecoutre M., Traoré M.K., *Management de projets. Les règles de l'activité à projet*, Hermès, Paris, p. 2-5.
- Lièvre P., Schmitt C. (2010), « Des pratiques entrepreneuriales aux activités entrepreneuriales », *Workshop 2010 Des pratiques entrepreneuriales aux activités entrepreneuriales*, Clermont-Ferrand, mars.
- Liouville J. (2002), « La fonction d'entrepreneur : Schumpeter revisité », *Actes du 2^{ème} congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat « Entrepreneuriat et dynamique des sociétés »* Bordeaux, novembre 2002.
- Long W., McMullan W.E. (1984), *Mapping the new venture opportunity identification process*, Frontiers of Entrepreneurship research, Babson College, Wellesley.

Lopez Monsalvo C., Tellez Martinez C., Schmitt C. (2008), « Les différentes réalités de la relation entre université et entrepreneuriat au Mexique », dans : Schmitt C. (dir.), *Université et Entrepreneuriat : Une relation en quête de sens*, L'Harmattan, Mouvements Economiques et Sociaux.

Lorino P. (1999), « Le sens giratoire et le chameau », dans : *Entre systémique et complexité, chemin faisant*, P.U.F., Paris, p. 147-156.

Lorino P. (2002), « Vers une théorie pragmatique et sémiotique des outils appliqués aux instruments de gestion », *Document de Recherche, ESSEC*, DR 02015, juillet.

Lorino P. (2005), « Théories des organisations, sens et action », dans : Lorino P. et Teulier R. (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, La découverte, Paris.

Lorino P., Tardeau J.-C. (1997), « De la stratégie aux processus stratégiques », *Revue Française de Gestion*, N° 117, janvier-février, p. 5-17.

Louart P. (1999), « Design organisationnel », dans *l'Encyclopédie de la Gestion et du Management*, Dalloz, Paris, p. 265-267

Low M.B. (2001), "The adolescence of entrepreneurship research: specification of purpose", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(4), p.17-26.

M

Majdouline I. (2009), « Modélisation de la dynamique du processus entrepreneurial », *6^{ème} Congrès de l'académie de l'Entrepreneuriat*, Nice Sofia Antipolis, novembre.

Martin J.C. (1994), *Managing innovation and entrepreneurship in technology-based firms*, John Wiley & Son, inc.

Martinet A.-C. (1993), « Une nouvelle approche de la stratégie, Introduction au dossier Gérer la complexité », *Revue Française de Gestion*, N° 93, mars-avril-mai,

p. 62-63.

Martinet A.-C. (1996), Préface dans : *Les stratégies de coopération industrielle*, Economica, Paris.

Martinet A.-C. (2000), « Epistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline », dans : David, Hatchuel, Laufer, (dir.) *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Vuibert/FNEGE, Paris, p. 111-139.

Mélèse J. (1972), *L'analyse modulaire des systèmes de gestion (AMS)*, Editions Hommes et Techniques, Paris.

Merllié D., Prévost L. (1997), *La mobilité sociale*, La découverte, "Repères".

Mévellec P. (1998), « La gestion simultanée des coûts et de la valeur : le défi », *Cahier de Recherche de l'IAE de Nantes*, octobre.

Midler C. (1993), « Introduction : gestion de projet, l'entreprise en question », dans : Giard V., Midler C. (dir.), *Pilotages de projets et entreprises*, Economica, Paris, p.17-31.

Moreau R. (2004), « L'identité entrepreneuriale de soi », *Revue Internationale PME*, vol 17, N°2, p. 11-42.

Moreira LA A. (2003), « Le discours systémique comme metaparadigme », *Revue Res-systemica*, vol 3, N° 1-2, octobre.

Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, E.S.F., Paris.

Morin E., Le Moigne J.-L. (1999), *L'intelligence de la complexité*, L'Harmattan, Paris.

Mustar P. (2001), « Diversité et unité des entreprises à forte croissance du secteur manufacturier en France », *Revue internationale PME*, vol. 14, No. 3-4, p. 66-89.

N

Nicot A.-M. (1997), « L'intervention de conseil », dans : Avenier M.-J. (dir.), *La*

stratégie "chemin faisant", *Economica*, Paris, p. 219-238.

Nonaka I., Takeuchi H. (1997), *La connaissance créatrice, la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck Université, Bruxelles.

Nooteboom B. (2000), *Learning and Innovation in Organization and Economics*, Oxford University Press.

O

Ouellet P. (2004), « Les nouveaux modes de production de connaissances, la recherche en PME et le développement économique: l'inévitable tension entre «pertinence sociale» et «scientificité», *Revue Internationale PME*, p. 93-120.

P

Palich L.E., Bagby, D.R. (1995), « Using Cognitive Theory to Explain Entrepreneurial Risk-taking: Challenging Conventional Wisdom », *Journal of Business Venturing*, vol. 16, N° 6, p. 425-438.

Paturel R. (2007), « Grandeurs et servitudes de l'entrepreneuriat », *Revue Internationale de Psychosociologie*, N° 31, automne 2007, p. 27-43.

Paturel R. (2007), « Démarche stratégique et performance des PME », dans : Filion L.-J., *Management et post-management de PME*, Éditions du Renouveau pédagogique, Québec.

Paturel R. (2004), « Les choix méthodologiques de la recherche doctorale française en entrepreneuriat - Remise en cause partielle d'idées préconçues », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 3(1), p.47-65.

Paturel R. (2005), « Pistes de réflexions en vue de l'élaboration d'une grille de positionnement des pratiques entrepreneuriales », *4e congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Paris, actes.

- Paturel R. (2006), « Délimitation du champ de l'entrepreneuriat par ses caractéristiques, pratiques et paradigmes », *1^{er} colloque International du Réseau Méditerranéen des Ecoles de Management*, 9 et 10 juin 2006, Beyrouth.
- Paturel R. (2006b), « Essai d'élaboration d'une grille de positionnement des pratiques et des paradigmes de l'entrepreneuriat », *Revue Marocaine de commerce et de Gestion*, N° 2, p. 75-89.
- Peirce C.S. (1978), *Ecrits sur le signe*, Seuil, Paris.
- Perrin J. (1994), « Application de "l'approche artefact" aux structures organisationnelles », dans : Jacot J.-H. (dir.), *Formes anciennes, formes nouvelles d'organisation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- Perrin J. (2001), « Analyse de la valeur et valeur économique des biens et services », *Revue Française de Gestion Industrielle*, N°2/2001, Volume 20, juin, p. 9-20.
- Piaget J. (1968), *Le structuralisme*, P.U.F., collection : Que sais-je ?, Paris.
- Piaget J. (1973), *La construction du réel chez l'enfant*, Éditions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Piotet F., Sainsaulieu R. (1994), *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et ANACT. Paris.
- Plaschka P.R., Welsch H.E. (1989), « Emerging structures in entrepreneurship education: Curricular designs and strategies », *Entrepreneurship Theory and Practice*, 14(3), p.55-71.
- Porter M. (1982), *Choix stratégiques et concurrentiels*, Economica, Paris.
- Prahalad C.K., Hamel G. (1995), *Competing for the future*, Harvard Business School Press.

R

Randolph P., Posner L. (1979), « Designing Meaning Learning Situations in Management: a Contingency, Decision Tree Approach », *Academy of Management Review*, July 1979, p. 459-467.

Raveleau B. (2006). « Former, se former à l'intention entrepreneuriale, au prix de quels défis pédagogiques ? », *Pratiques de formation*, numéro spécial, p.131-145.

Rix G. (2007), « Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine », dans : Avenier M.-J., Schmitt C. (dirs.), *La construction de savoirs pour l'action*, L'Harmattan, Paris, p. 87-108.

Rondstat R. (1990), « The educated entrepreneurs: A new era of entrepreneurial education is beginning », dans: Kent C.A. (dir.) *Entrepreneurship Education*, Quorum Books, New York, p. 69-88.

Rosnay J. (1977), *Le macroscopie, vers une vision globale*, Editions du Seuil, Paris.

Ruano-Borbalan J.-C. (1998), *Eduquer et Former*», Editions Sciences Humaines, Paris.

S

Saporta B., Verstraete T. (2000), « Réflexions sur l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des universités françaises », *Gestion 2000*, N° 3 (mai-juin), p. 97-121.

Sarasvathy S. D. (2001), « Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability of entrepreneurial contingency », *Academy of Management Review*, vol. 26, N° 2.

Sarasvathy S. D. (2008), « Designing Organizations that Design Environments: Lessons from Entrepreneurial Expertise », *Organization Studies*, vol. 29, N° 3, 2008, p. 331-350.

Savall H. (1998), « Réflexion sur une jeune discipline en voie de maturité », *Économies et Sociétés*, Sciences de Gestion, P.U.G., Grenoble, N° 8-9, p. 7-26.

Savall H., Zardet V. (2004), *Recherche en sciences de gestion : Approche qualimétrique*, Economica.

Schlanger J. (1990), *La situation cognitive*, Méridiens, Paris.

Schmitt C. (1999), *La dynamique de la valeur : contribution à la création de valeur en P.M.E. par la notion de désordre*, Thèse de doctorat en Génie des Systèmes Industriels, décembre 1999.

Schmitt C. (2000), « Ordre et désordre en P.M.E. : contribution du visuel au développement organisationnel », *Direction et Gestion*, N° 180-181, nov-déc 99-janv-fév 2000, p. 45-60.

Schmitt C., Knoll L. (2003), « De la formation à l'entrepreneuriat à la formation en entrepreneuriat », *Grand Atelier MCX-APC, "La Formation au défi de la Complexité : Interroger et modéliser les interventions de formation en situations complexes"*, Lille, septembre.

Schmitt C. (2004), « La construction de la valeur : proposition d'une approche dialectique », *Revue Sciences de Gestion*, N°38, p.105-132.

Schmitt C. (2004b), « Pour une approche dialectique de la relation entre recherche et pratiques entrepreneuriales : une relation en quête de sens », *Revue Internationale PME*, vol 17 N°3-4, 2004, p. 43-68.

Schmitt C. (2005), *Université et Entrepreneuriat : Une relation en quête de sens*, L'Harmattan. Mouvements Economiques et Sociaux.

Schmitt C. (2005b), « Quand savoir entreprendre, c'est savoir concevoir : réflexions autour de différentes expériences », *Colloque Cerisy "Intelligence de la complexité ? Épistémologie et pragmatique"*, juin.

Schmitt C (2005c), « Le chercheur et le praticien en management : quel(s) lien(s) pour quelle(s) relation(s) ? », *6th Systems Science European Congress*, Paris, 19-22 septembre.

Schmitt C. (2006), « De la convergence de l'entrepreneuriat vers la notion de projet », dans : Lievre P., Lecoutre, M., Traoré M.K., *Management de projets, les règles de l'activité à projet*, Hermes/Lavoisier, p. 125-135.

Schmitt C. (2008), *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*, Presses de l'Université du Québec, Collection Entrepreneuriat et PME.

Schmitt C. (2008b), *Université et Entrepreneuriat*, tome 2, Presses Universitaires de Nancy, Collection Organisations en action.

Schmitt C. (2009), « Les situations entrepreneuriales : une nouvelle grille d'analyse pour aborder l'entrepreneuriat », *Revue Economie et Sociale*, N°3, p. 11-25.

Schmitt C. (2010), *La valeur des produits et des services en PME*, Growth Publisher.

Schmitt C., Bayad M. (2000), « La dynamique de la valeur : proposition d'une approche conceptuelle », *XXI^{ème} Congrès de l'AFC*, Angers, 18-20 mai 2000.

Schmitt C., Bayad M. (2002), « Valeur et performance en PME : de l'importance de la vision à partager », *6^{ème} CIFEPME, HEC Montréal*, 30-31 octobre et 1^{er} novembre 2002.

Schmitt C., Bayad M. (2003), « L'importance de la conception dans la détermination de la valeur : entre vision stratégique et traduction », *AIMS*, 4-6 juin 2003, Tunis.

Schmitt C., Bayad M. (2006), « Le sens giratoire, le chameau et le projet entrepreneurial : Réflexions sur la place du projet pour aborder le phénomène entrepreneurial », *8^{ème} CIFEPME*, Fribourg, octobre.

Schmitt C., Fick M., Laurent F. (2007), « La nécessité de problématiser : présentation d'une expérience de formation en entrepreneuriat dans une école d'ingénieurs », *5^{ème}*

Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Sherbrooke (Canada), octobre.

Schmitt C., Filion L.J. (2009), « Le réel expérimenté pour explorer la TPE : apports conceptuels et méthodologiques », *Revue Management & Avenir*, N°30, p. 207-226.

Schmitt C. Gallais M., Fabbri R. (2007), « De la vision aux situations entrepreneuriales : réflexions et propositions d'une méthode pour aborder les situations entrepreneuriales », *Colloque « Entrepreneuriat et Stratégie »*, Bordeaux, juillet.

Schmitt C., Julien P.-A., Lachance R. (2002), « Pour une lecture des problèmes complexes en PME: approche conceptuelle et expérimentation », *Revue Internationale PME*, vol. 15, no 2, p. 35-62.

Schön D.A. (1996), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, Inc, San Francisco.

Schultz T.W. (1961), « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, Vol.51, p. 1-17.

Schumpeter J. (1928), « The instability of capitalism », *The economic journal*, 151, vol XXXVIII, september 1928, p. 379.

Schumpeter J. A. (1974). *The theory of economic development*, Oxford University Press.

Servant D. (1990), « Le rôle des images dans les sciences de gestion », *115^{ème} Congrès National des Sociétés Savantes, L'image et la Science*, Avignon, p. 387-409.

Shane S., Venkataram S. (2000), « The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research », *Academy of Management Review*, vol. 25, N°1, January, p. 217-226.

Shapero A. (1975), « The displaced, uncomfortable entrepreneur », *Psychology today*, 9 (November), p. 83-88.

Shapero A., Sokol L. (1982), « The social dimensions of entrepreneurship », *Ency-*

- lopedia of Entrepreneurship*, Englewoods Cliffs, Prentice Hall inc., p. 72-90.
- Shieb-Bienfait N. (2000), « Du projet de création comme pratique pédagogique : témoignage autour d'une expérience », *Gestion 2000*, mai-juin 2000, p. 123-148.
- Simon H.A. (1991), *The sciences of the artificial*, Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.), Cambridge, traduction française Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel, Dunod, Paris.
- Skouri A. (2005), « Université et entrepreneuriat au Maroc : Etat des lieux et perspectives d'évolution », dans : Schmitt C. (2005), *Université et Entrepreneuriat : Une relation en quête de sens*, L'Harmattan, Mouvements Economiques et Sociaux, p. 81-121.
- St Arnaud Y. (1992), *Connaître par l'action*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Stevenson H.H., Jarillo J.C. (1990), « A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial management », *Journal of Business Strategy*, vol. 11, p. 17-27.
- Steyaert C., Hjorth D. (2003), *"New Movements in Entrepreneurship"*, Cheltenham, Edward Edgar.
- St-Pierre J. (2008), « Un outil d'évaluation ou de diagnostic comparatif destiné aux entrepreneurs », dans : Schmitt C. (dir.), *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, p. 263-279.
- Suchman L.A. (1987), *Plans and situated actions: The problem of human-machine communications*, Cambridge, UK.

T

- Tangeaoui S. (1993), *Les Entrepreneurs marocains. Pouvoirs, société et modernité*, Karthala, Paris.

- Terrenoire J.-P. (1985), « Images et sciences sociales : l'objet et l'outil », *Revue Française de Sociologie*, XXVI, p. 509-527.
- Terressac de G. (1996), « Le travail de coopération : de quoi parle-t-on ? », dans : Terressac de G., Friedberg E. (dir.), *Coopération et conception*, Octares Editions, Toulouse, p. 1-22.
- Teulier-Bourgine (1997), « Les représentations : médiations de l'action stratégique », dans : Avenier M.-J. (dir.), *La stratégie "chemin faisant"*, Economica, Paris, p. 95-135.
- Thépot J. (1995), « La modélisation en sciences de gestion ou l'irruption du tiers », dans *Revue Française de Gestion*, N° 102, novembre-décembre, p. 66-70.
- Tödting F., Wanzenböck H. (2003), « Regional Differences in Structural Characteristics of Start-ups », *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 15, N° 4, p. 351-370.
- Tort P. (1997), *Darwin et la science de l'évolution*, P.U.F., Paris.
- Toulouse J.-M. (1980), *Les réussites québécoises. Défis des hommes d'affaires*, Editions Agence d'arc, Montréal.
- Toulouse J.-M. (1992), « Culture entrepreneuriale en éducation », *Colloque Éducation et Entrepreneuriat*, Centre d'entrepreneuriat du cœur du Québec, Trois-Rivières, Mai 1992.
- Tounès A. (2003), *L'intention entrepreneuriale. Une étude comparative entre des étudiants d'écoles de management et gestion suivant des programmes ou des formations en entrepreneuriat et des étudiants en DESS CAAE*, Thèse en Sciences de Gestion sous la direction de Orange. G., Université de Rouen – Crégo.
- Tounès A. (2006), « L'intention entrepreneuriale des étudiants : le cas français », *Revue des Sciences de gestion*, Direction et Gestion, N°219, p. 57-65.
- Tourraine A. (1999), *Sociologie de l'action*, Le Seuil, Paris.

Tremblay M. (2008), « L'identification collective d'opportunités : comment utiliser le milieu pour générer de nouvelles occasions d'affaires », dans Schmitt C. (dir), *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*, Presses de l'Université du Québec, Collection Entrepreneuriat et PME, p. 159-174.

V

Veltz P., Zarifian P. (1992), « Modèle systémique et flexibilité », dans : Terssac G. de, et Dubois P. (dir.), *Les nouvelles rationalisations de la production*, CEPADUES, Toulouse.

Verstraete T. (2000), *Histoire d'entreprendre, les réalités de l'entrepreneuriat*. Cormelles-le-Royal : Editions Management et Société.

Verstraete T., Fayolle A. (2005), « Paradigmes et Entrepreneuriat », *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 4 ; N°1, p. 33-52.

Volery T., Servais I. (2000), « Global Entrepreneurship Monitor », *Rapport 2000 sur l'Entrepreneuriat en France*, <http://www.gemconsortium.org/>.

W

Watzlawick P. (1988), « Effet ou cause ? », dans : Watzlawick P. (dir.), *L'invention de la réalité, contribution au constructivisme*, Seuil, Paris, p. 73-78.

Watzlawick P. (2000), « La construction des réalités cliniques », dans : Watzlawick P., Narbonne G. (dir.), *Stratégie de la thérapie brève*, Seuil, Paris, p. 19-33.

Watzlawick P., Weakland J., Fisch R. (1974), *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Editions du Seuil, Paris.

Weick K.E. (1995), *Sensemaking in organizations*, Sage Publications.

Winslow E.K., Solomon G.T., Tarabishy A. (1999), « Empirical Investigation

Education in the United States: Some Results of the 1997 National Survey of Entrepreneurial Education », *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson College, 1999.

Y

Yatchinovsky A. (1999), *L'approche systémique, pour gérer l'incertitude et la complexité*, ESF Editeur, Paris.

Liste des tableaux

<i>Tableau 1. Caractéristiques le plus souvent attribuées aux entrepreneurs par les spécialistes en comportement.....</i>	<i>38</i>
<i>Tableau 2. La typologie des programmes de développement en entrepreneuriat selon le Bureau International du Travail.....</i>	<i>130</i>
<i>Tableau 3. Etapes, tâches et besoins d'apprentissage dans les programmes de formation en entrepreneuriat.....</i>	<i>131</i>
<i>Tableau 4. Les trois stratégies pour rendre l'environnement éducatif plus entrepreneurial.....</i>	<i>137</i>
<i>Tableau 5. Mise en perspective des différences entre les activités « projets » et les activités « opérations ».....</i>	<i>154</i>
<i>Tableau 6. Les immatriculations d'entreprises entre 2004 et 2008.....</i>	<i>173</i>
<i>Tableau 7. Les immatriculations des entreprises au Maroc par secteur entre 2004 et 2009.....</i>	<i>174</i>
<i>Tableau 8. Les différentes méthodes pédagogiques pour aborder l'entrepreneuriat.....</i>	<i>184</i>
<i>Tableau 9. Liaison entre les approches entrepreneuriales et les approches pédagogiques.....</i>	<i>186</i>
<i>Tableau 10. Méthodologies mobilisées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc.....</i>	<i>190</i>
<i>Tableau 11. Comparaison Maroc – Québec des méthodologies mobilisées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.....</i>	<i>191</i>
<i>Tableau 12. Mobilisation des différents programmes dédiés à l'entrepreneuriat au Maroc.....</i>	<i>192</i>
<i>Tableau 13. Relation entre le programme de formation et la méthodologie dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc.....</i>	<i>193</i>
<i>Tableau 14. Les caractéristiques de la logique de transposition et de la logique de relation entre futur et présent.....</i>	<i>220</i>
<i>Tableau 15. Répartition des projets d'étudiants en fonction du secteur d'activité.....</i>	<i>259</i>
<i>Tableau 16. Synthèse des différentes hypothèses de recherche.....</i>	<i>292</i>
<i>Tableau 17. Synthèse des principaux résultats de la recherche.....</i>	<i>293</i>

Liste des figures

Figure 1. Les deux temps de notre recherche.....	9
Figure 2. Les trois dimensions de la recherche	12
Figure 3. Représentation de l'articulation entre la problématique et les hypothèses	17
Figure 4. Présentation des méthodologies utilisées	22
Figure 5. Représentation synthétique de l'articulation de la thèse	25
Figure 6. Organisation du Chapitre 1.....	30
Figure 7. Les différentes orientations de l'approche behavioriste de l'entrepreneuriat	37
Figure 8. Les principaux postulats d'une vision libérale de l'entrepreneuriat.....	46
Figure 9. Les différentes approches de l'entrepreneuriat dans le paradigme de la vision libérale	54
Figure 10. La relation entre désordre, ordre et organisation.....	62
Figure 11. Présentation du modèle GEM.....	66
Figure 12. La dialectique fins/moyens dans un espace temps présent/futur	72
Figure 13 . Exemple de représentation de liens entre différents paradigmes de l'entrepreneuriat.....	76
Figure 14. Proposition d'une organisation des paradigmes en entrepreneuriat.....	77
Figure 15. Vue organisée et synthétique des recherches en entrepreneuriat.....	85
Figure 16. Représentation traditionnelle d'un processus	87
Figure 17 .Proposition d'un méta-paradigme : le processus entrepreneurial.....	89
Figure 18. Les situations entrepreneuriales comme cadre d'analyse du processus entrepreneurial ..	94
Figure 19. Représentation de la situation entrepreneuriale	98
Figure 20. Les déclencheurs de l'enseignement de l'entrepreneuriat	119
Figure 21. Les trois missions principales de l'Université.....	122
Figure 22.Les trois grands débats dans la recherche en éducation.....	125
Figure 23. Les principaux débats de la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat.....	127
Figure 24 Les différentes méthodes pédagogiques selon les styles d'apprentissage de Kolb.....	134

<i>Figure 25. L'enfermement dans un paradigme de la vision libérale de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université</i>	<i>147</i>
<i>Figure 26. Evolution du nombre d'immatriculation d'entreprises 2004 – 2008</i>	<i>173</i>
<i>Figure 27. Les immatriculations des entreprises au Maroc par secteur 2004-2009</i>	<i>174</i>
<i>Figure 28. Dissonance cognitive et enseignement de l'entrepreneuriat</i>	<i>208</i>
<i>Figure 29. La relation présent/futur : d'une logique linéaire à une logique inversée et récursive</i>	<i>215</i>
<i>Figure 30. La place du porteur de projet dans les démarches de construction du futur : entre conception et évaluation.....</i>	<i>218</i>
<i>Figure 31. Les trois piliers d'un enseignement en entrepreneuriat par les processus.....</i>	<i>223</i>
<i>Figure 32. Articulation de repères méthodologiques pour aborder le réel expérimenté des porteurs de projet</i>	<i>236</i>
<i>Figure 33. La construction de scénario autour de la conception, problématisation et de la traduction</i>	<i>247</i>
<i>Figure 34 .Les 5 modules de la méthode IDÉO®</i>	<i>248</i>
<i>Figure 35. Présentation de l'organisation de la formation en entrepreneuriat</i>	<i>262</i>

Table des matières

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	5
1. Le cadre de la recherche	6
1.1. Le contexte de l'enseignement de l'entrepreneuriat.....	6
1.2. L'originalité de la recherche : une lecture paradigmatique de l'enseignement de l'entrepreneuriat	7
1.3. Les objectifs de la recherche.....	8
1.4. L'enseignement de l'entrepreneuriat à la croisée d'opportunités.....	10
1.5. Le terrain d'application de la recherche	12
2. Problématique et hypothèses	14
2.1. Le questionnement	14
2.2. Présentation des hypothèses et synthèse des résultats	15
3. Positionnement épistémologique et démarche adoptée	18
3.1. Le recours aux épistémologies constructivistes.....	18
4. Construction de la thèse.....	23
PARTIE 1.. LECTURES PARADIGMATIQUES DE LA RECHERCHE EN ENTREPRENEURIAT	26
INTRODUCTION A LA PREMIERE PARTIE	27
CHAPITRE 1. AUX FRONTIERES DE L'ENTREPRENEURIAT : DES RECHERCHES CONVERGENTES MAIS LIMITEES	28
INTRODUCTION	29
1. Les fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat : l'approche économique.....	31
1.1 Les précurseurs : Cantillon et Say	32
1.2. Une accélération de la reconnaissance de l'entrepreneuriat dans l'approche économique : les travaux de J. Schumpeter	33
2. L'élargissement de la recherche en entrepreneuriat aux sciences humaines : apports et limites du behaviorisme.....	36
2.1. L'individu au centre de la réflexion entrepreneuriale : une perspective internaliste de l'entrepreneuriat.....	37
2.2. L'irruption des décisions dans la réflexion entrepreneuriale : une perspective externaliste de l'entrepreneuriat	40
2.3. Les limites des approches internalistes et externalistes de l'entrepreneuriat	42

3. La domination de la vision libérale de l'entrepreneuriat.....	45
3.1. Le paradigme dominant dans l'approche de l'entrepreneuriat	45
3.2. Les différents postulats issus de la recherche en entrepreneuriat	47
CONCLUSION	55
CHAPITRE 2. LE DEVELOPPEMENT DE NOUVEAUX PARADIGMES DANS LA RECHERCHE EN ENTREPRENEURIAT	57
INTRODUCTION	58
1. Pour le dépassement du paradigme dominant dans le domaine de l'entrepreneuriat : la synthèse de Verstraete et Fayolle (2005).....	59
1.1. Le paradigme de l'opportunité d'affaires ou de l'occasion d'affaires	59
1.2. Le paradigme de la création d'une organisation	61
1.3. Le paradigme de la création de valeur	63
1.4. Le paradigme de l'innovation	67
2. L'émergence de nouveaux paradigmes	69
2.1. L'entrepreneuriat comme une activité à projet	69
2.2. L'entrepreneuriat, du processeur d'information au processeur de connaissances	72
3. Le développement d'une synthèse des approches paradigmatiques de la recherche en entrepreneuriat	75
3.1. Vers une synthèse de différents paradigmes de l'entrepreneuriat	75
3.2. Les apports et les limites des travaux de recherche portant sur la synthèse des différents paradigmes.....	78
CONCLUSION	80
CHAPITRE 3. POUR LE DEVELOPPEMENT D'UN PARADIGME BASE SUR LE PROCESSUS ENTREPRENEURIAL	82
INTRODUCTION	83
1. L'émergence d'un nouveau paradigme dominant : le processus entrepreneurial	84
1.1. Des questions pour délimiter les différents paradigmes de l'entrepreneuriat.....	84
1.2. Définitions et limites de la notion de processus.....	85
1.3. Définition du processus entrepreneurial	88
1.4. Les limites liées à la définition du processus entrepreneurial.....	90
2. De l'importance des représentations dans les processus entrepreneuriaux aux situations entrepreneuriales.....	92
2.1. Vers une représentation anthropocentrée du phénomène entrepreneurial	92
2.2. Les situations entrepreneuriales comme cadre d'analyse des processus entrepreneuriaux	94
2.3. Les situations entrepreneuriales : des situations finalisantes et finalisées	98
3. Du réel unique au réel expérimenté pour aborder le processus entrepreneurial.....	100

3.1. La prégnance du réel unique dans les recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat	101
3.2. Positionnement épistémologique et questionnement de recherche autour du réel expérimenté.....	103
3.3. Les situations entrepreneuriales comme représentations du réel expérimenté	105
CONCLUSION	109
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	110
PARTIE 2.. REGARDS CROISES AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT.....	111
INTRODUCTION A LA DEUXIEME PARTIE.....	112
CHAPITRE 4. L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT AU SEIN DE L'UNIVERSITE	113
INTRODUCTION	114
1. La place de l'entrepreneuriat dans l'université.....	115
1.1. Le sens de la relation entre université et entrepreneuriat : un questionnement autour du « quoi » et du « comment ».....	115
1.2. Le développement de l'entrepreneuriat dans l'université.....	117
2. Les fondements de l'enseignement de l'entrepreneuriat.....	124
2.1. De la recherche en éducation à la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat	124
2.2. Les principaux débats dans le domaine de la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat	127
3. Le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités : les différents angles de vue retenus.....	129
3.1. L'angle des programmes de formation	129
3.2. L'angle du contenu	130
3.3. L'angle des méthodes d'enseignement	133
3.4. L'angle des infrastructures.....	135
3.5. L'angle des valeurs éducatives	137
CONCLUSION	139
CHAPITRE 5. LA PLACE DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT	141
INTRODUCTION	142
1. Lectures paradigmatiques de la place de l'entrepreneuriat au sein de l'université : de l'approche endogène à l'approche exogène.....	143
1.1. Éléments de présentation de l'approche endogène de l'entrepreneuriat au sein de l'université : approche par les traits	144
1.2. Éléments de présentation de l'approche exogène de l'entrepreneuriat au sein de l'université : approche par les faits	145

1.3. Les limites de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université : une construction autour d'une hypothèse fondatrice de séparation entre l'interne et l'externe	146
2. Pour une approche par les processus de l'enseignement de l'entrepreneuriat	149
2.1. Le principe de finalité : l'importance des projets	150
2.2. Le principe d'interaction : l'importance de la conjonction	151
2.3. Le principe de conception des situations	152
3. Intégrer la dimension processus dans l'enseignement de l'entrepreneuriat	153
3.1. L'émergence d'une démocratisation des projets.....	153
3.2. Renouveler la représentation de l'enseignement de l'entrepreneuriat : des défis à relever	156
3.3. Le lien entre les dimensions individuelles et dimensions sociales	159
3.4. Le lien entre connaissance et action dans l'enseignement de l'entrepreneuriat	160
CONCLUSION	163
CHAPITRE 6. REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT AU MAROC	165
INTRODUCTION	166
1. L'entrepreneuriat au Maroc	167
1.1. Contexte économique et données sur l'entrepreneuriat au Maroc	167
1.2. Différentes thèses sur l'entrepreneuriat au Maroc	168
1.3. L'identité de l'entrepreneur marocain	171
2. L'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc.....	176
2.1. L'absence de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans l'université marocaine : prééminence des besoins publics	177
2.2. Le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc : une histoire récente	179
3. La réalité de l'enseignement de l'entrepreneuriat au Maroc : approche par les méthodologies.....	183
3.1. Le cadre d'analyse retenu	183
3.2. Méthodologies et résultats	187
CONCLUSION	194
Annexe.....	196
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....	200
PARTIE 3. L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT A PARTIR DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL	201
INTRODUCTION A LA TROISIEME PARTIE	202
CHAPITRE 7. REPERES CONCEPTUELS POUR INTEGRER LE PARADIGME DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT.....	203

INTRODUCTION	204
1. Éléments de cadrage pour aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial	205
1.1. L'importance des représentations dans l'enseignement de l'entrepreneuriat	205
1.2. La démocratisation des activités à projet : un levier important dans l'enseignement de l'entrepreneuriat	209
2. La place du futur pour favoriser le processus entrepreneurial dans l'enseignement.....	213
2.1. Entreprendre, c'est aussi envisager un futur	214
2.2. D'un futur donné à un futur construit par le porteur de projet.....	216
2.3. Le rôle du futur dans l'opportunité entrepreneuriale : l'importance des scénarios et des experts.....	217
3. Favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial	222
3.1. L'importance de la conception des situations entrepreneuriales dans l'enseignement de l'entrepreneuriat	223
3.2. La traduction : partager une vision	228
CONCLUSION	231
CHAPITRE 8. REPERES METHODOLOGIQUES POUR INTEGRER LE PARADIGME DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT	233
INTRODUCTION	234
1. La place de l'enseignant dans l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial	235
1.1. La nécessité de recourir à la modélisation	237
1.2. La nécessité de redéfinir le rôle de l'enseignant.....	237
1.3. La volonté de recourir à des supports originales et adaptés.....	239
2. Présentation de la méthode utilisée	242
2.1. Les fondements de la méthode IDéo®	243
2.2. La méthode IDéo® pour aider l'entrepreneur à concevoir un scénario à partir d'une situation entrepreneuriale.....	247
CONCLUSION	252
CHAPITRE 9. L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT DANS UN PARADIGME DU PROCESSUS ENTREPRENEURIAL : EXPERIMENTATIONS ET RESULTATS	253
Introduction	254
1. Le contexte de la formation	255
1.1. Historique du groupe ISIAM	255
1.2. Les missions de l'ISIAM d'Agadir.....	257
1.3. L'entrepreneuriat à l'ISIAM	258

1.4. Le dispositif de formation : développement d'une formation en entrepreneuriat au sein d'une école en management autour du paradigme du processus entrepreneurial	261
2. Retour sur les situations entrepreneuriales en formation.....	267
2.1. Les principaux résultats	267
2.2. Les principaux enseignements	271
3. Les apports et les enjeux liés à la formation à l'entrepreneuriat	273
3.1. Les apports de l'accompagnement par rapport aux situations entrepreneuriales.....	273
3.2. Les enjeux liés à la notion de processus entrepreneurial	275
CONCLUSION	284
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE	285
CONCLUSION.....	286
1. Synthèse de la recherche.....	287
1.1. Lecture paradigmatique de la recherche en entrepreneuriat	288
1.2. Regards croisés autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat	288
1.3. La proposition d'un enseignement de l'entrepreneuriat à partir du paradigme du processus entrepreneurial.....	290
1.4. Bilan de la recherche.....	291
2. Les perspectives de recherche	296
2.1. Les perspectives méthodologiques	296
2.2. Les perspectives conceptuelles	298
Bibliographie	300
Liste des tableaux	331
Liste des figures.....	332
Table des matières	334