HAL
open science

L'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université : la contribution de la méthode des cas

Loyda Lily Gomez Santos

To cite this version:

Loyda Lily Gomez Santos. L'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université : la contribution de la méthode des cas. Gestion et management. Université de Lorraine, 2014. Français. NNT : 2014LORR0125 . tel-01750936

HAL Id: tel-01750936

https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01750936

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.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

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

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
École Doctorale de Sciences Juridiques, Politiques, Économiques et de Gestion
Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion

Loyda Lily GÓMEZ SANTOS

L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT AU SEIN DE L'UNIVERSITÉ : LA CONTRIBUTION DE LA MÉTHODE DES CAS

Soutenue le 29 Septembre 2014

Directeur de thèse :	M. Christophe SCHMITT Maître de conférences HDR, Université de Lorraine. Titulaire de la Chaire "Entreprendre".
Codirecteur de thèse :	M. Julien HUSSON Maître de conférences HDR, Université de Lorraine.
Rapporteurs :	M. Olivier TORRÈS Professeur des universités, Université Montpellier 1.
	M. Jean-Pierre BOISSIN Professeur des universités, Université Pierre Mendès.
Suffragants :	Mme. Sandrine BERGER-DOUCE Professeure, Ecole des Mines de Saint-Etienne.
	M. Eduardo ROSKER Directeur pour l'Amérique Latine, The world association for case method research & application (WACRA).

L'université n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans la thèse, celles-ci devant être considérées comme propres à leur auteur.

Résumé

Alors que l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est souvent orienté vers la création d'entreprise, de nouvelles conceptions émergent autour de la notion de processus entrepreneurial. Au sein de cette notion, la mise en situation acquiert une place importante en tant que source favorisant l'action entrepreneuriale. Nous soulignons, dans la première partie de cette thèse, que les approches classiques focalisées uniquement sur la création d'entreprise demeurent insuffisantes pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants porteurs de projet. Dans cette perspective, nous avons orienté notre travail de recherche vers l'enseignement de l'entrepreneuriat en considérant l'aller-retour entre la réflexion et l'action. Pour cela, nous proposons, dans la deuxième partie, une nouvelle façon d'aborder la Méthode des cas en adoptant un cadre conceptuel autour de la démarche de recherche-intervention appliquée au Pôle Entrepreneuriat Etudiant de Lorraine (PeeL). Il s'agit de montrer que la valorisation des expériences vécues dans la mise en situation permet de favoriser la construction de savoirs utiles pour l'action entrepreneuriale.

Mots clés : enseignement de l'entrepreneuriat, processus entrepreneurial, Méthode des cas, savoirs actionnables.

Abstract

Even when the entrepreneurship teaching has generally been oriented to the company creation new proposals focused on the notion of the entrepreneurial process has emerged. Within this concept the contextualization gains great importance as a becoming element in the entrepreneurial process. As we have demonstrated in the first part of the thesis, the classic theories focused only on the creation of companies seem to be insufficient to face the learning needs of the entrepreneurship students. From this perspective, our research has been pointed to the entrepreneurship teaching attending the double link between reflection and action. To do this, in the second part of our thesis, we proposed a new way of adopting the case method by a process of intervention at the Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine (PeeL). We try to show that the appreciation of experiences when students are part of a real situation can benefit the construction of useful knowledge to the entrepreneur.

Key words: entrepreneurship teaching, entrepreneurial process, case method, knowledge for action

Resumen

Mientras que la enseñanza del emprendimiento, generalmente, se ha orientado hacia la creación de empresa, surgen nuevas propuestas focalizadas sobre la noción del proceso emprendedor. Dentro de este concepto, la puesta en situación adquiere gran importancia como elemento favorecedor de la acción del emprendedor. Como lo mostramos en la primera parte de esta tesis, las teorías clásicas focalizadas especialmente en la creación de empresa parecen ser insuficientes ante las necesidades de aprendizaje de los estudiantes emprendedores. Bajo esta perspectiva, nuestro trabajo de investigación se ha orientado hacia la enseñanza del emprendimiento teniendo en cuenta la relación biunívoca entre la reflexión y la acción. Para ello, proponemos, en una segunda parte, una nueva forma de adoptar el método de casos mediante un proceso de intervención en el Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine (PeeL). Se trata de mostrar que la valorización de las experiencias vividas en la puesta en situación, permite favorecer la construcción de saberes útiles para la acción del emprendedor.

Palabras claves: enseñanza del emprendimiento, proceso emprendedor, método de casos, saberes accionables.

Remerciements

Qu'il me soit permis ici d'exprimer toute ma gratitude envers celles et ceux qui m'ont aidé à mener à bien la présente thèse doctorale.

Tout d'abord, je tiens à témoigner toute ma gratitude envers Christophe Schmitt. Je le remercie d'avoir accepté de diriger ce travail et je le remercie surtout pour ses remarques m'ayant toujours amenée à réfléchir pour mener à bien mes travaux scientifiques.

En codirigeant mon travail, Julien Husson a contribué à l'aboutissement de cette étude de recherche. Grâce à lui, il m'a été possible d'accéder à divers espaces de confrontation m'ayant permis de trouver de nouvelles pistes pour la définition de la problématique de ma thèse.

Ensuite, je tiens à exprimer ma reconnaissance à Olivier Torrès, Jean-Pierre Boissin et Sandrine Berger-Douce pour avoir bien voulu participer au Jury de thèse.

Je voudrais aussi remercier Eduardo Rosker pour sa participation au Jury et pour l'intérêt porté à mon travail de recherche. Il m'a aidé à mieux comprendre les enjeux autour de la Méthode des cas et s'est toujours rendu disponible pour répondre à toutes mes interrogations

Mes remerciements s'adressent aussi aux porteurs de projet du Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine (PeeL) pour leur collaboration dans la mise en œuvre de l'intervention réalisée dans cette thèse. Au personnel de l'IAE à Metz pour leur chaleureux accueil. À Cindy Will, mon professeur de français, ses corrections m'ont bien aidé à mieux exprimer mes idées.

Enfin, rien n'aurait pu être pareil sans l'amour de ma famille. Ma reconnaissance la plus profonde va à mes parents, Benjamin et Lucy, à mon frère Benjamin et à ma sœur Veronica. Votre soutien, votre bonne humeur et l'aide que vous m'avez apportés tout au long de ce chemin ont été pour moi très précieux.

"If you tell me, I will listen. If you show me, I will see. But if you let me experience, I will learn."Lao-Tsé.

Sommaire

Introduction Générale 7

Première partie : Cadre traditionnel de l'enseignement de l'entrepreneuriat 26

Chapitre 1 : Fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat : Des apports et des limites 29

Chapitre 2 : Regards croisés sur l'enseignement de l'entrepreneuriat 66

Chapitre 3 : De nouvelles approches autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat : La place du processus entrepreneurial 103

Deuxième partie : Proposition d'une nouvelle approche en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat : La Méthode des cas comme méthodologie favorisant l'enseignement de l'entrepreneuriat 134

Chapitre 4 : Les généralités autour de la Méthode des cas 137

Chapitre 5 : L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus : Pour une nouvelle conception de la Méthode des cas 164

Chapitre 6 : La Méthode des cas comme méthodologie d'apprentissage par le processus: Expérimentations et résultats 193

Conclusion Générale 238

Bibliographie 246
Liste de figures 274
Liste de tableaux 276
Liste de graphiques 277
Annexes 278
Table de matières 280

Introduction Générale

1. Cadre de la recherche

Au cours des dernières années, l'intérêt des chercheurs s'est de plus en plus concentré sur le rôle de l'entrepreneuriat dans le développement économique des nations[1]. Que ce soit des points de vue politique, social, économique ou pédagogique, le développement de l'entrepreneuriat constitue un élément clé de divers programmes d'éducation (Solomon, Weaver, & Fernald, 1994). Or, si l'entrepreneuriat concerne l'action humaine visant la génération de valeur (Seymour, 2012), cela signifie que la dynamique entrepreneuriale est rattachée au milieu social par une expérience et un savoir-faire (Boutillier & Uzinidis, 1999). Il semble donc que les établissements d'enseignement de l'entrepreneuriat peuvent avoir un impact sur cette expérience et ce savoir-faire.

À travers cette recherche, nous souhaitons faire cette démonstration en proposant une nouvelle manière de valoriser les expériences pour l'apprentissage entrepreneurial. Cette introduction a pour objet la présentation du cadre global de notre étude de recherche. Nous reviendrons sur le contexte général de l'enseignement de l'entrepreneuriat qui nous a conduit vers la difficulté de l'entrepreneur à mobiliser des connaissances afin de favoriser la compréhension du contexte et rendre son action plus efficace.

1.1. Contexte général de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Dans le plan d'action de la Stratégie de Lisbonne[2] concernant le savoir et l'innovation, la promotion de l'esprit d'entreprise auprès des jeunes dès l'école constitue l'une des démarches menées par l'Union Européenne. En effet, dès 2000, le Conseil de Lisbonne a inclus l'esprit d'entreprise dans les « nouvelles compétences de base » à acquérir par

1 Sur ce point voir le Global Entrepreneurship Monitor (GEM) qui illustre notamment le lien entre l'entrepreneuriat et la croissance économique des pays. Site web : www.gemconsortium.org/.

2 La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi a été lancée en 2000 pour adapter l'Europe à la mondialisation. Suite aux changements et aux crises économiques dans le monde, la Commission européenne a décidé de faire quelques ajustements et a créé la Stratégie Europe 2020. Celle-ci cherche fondamentalement à réaliser les objectifs de la stratégie de Lisbonne. Voir notamment : http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/entrepreneurship-2020/index_en.htm

tout citoyen pour vivre et travailler dans une société fondée sur le savoir[1]. Cela concerne l'apprentissage tout au long de la vie, la promotion d'aptitudes et d'attitudes entrepreneuriales à tous les niveaux d'enseignement. De plus, l'Union Européenne a récemment postulé, dans sa stratégie « Europe 2020 », que l'éducation doit encourager le travail sur le terrain et l'apprentissage entrepreneurial à partir de l'expérience (European commission, 2013). Cela consiste à amener l'expérience réelle des entrepreneurs aux salles de classe. Afin de concrétiser ces efforts vers un même but, les propos ont été consolidés dans une définition précise de l'éducation à l'entrepreneuriat : « *Un concept élargi de l'enseignement des attitudes et compétences entrepreneuriales, qui englobe le développement de certaines qualités personnelles sans être strictement focalisé sur la création de nouvelles entreprises; et un concept plus spécifique de formation à la création et à la gestion d'une entreprise* ». (Commission de Communautes Europeennes, 2005, p. 12). L'Union Européenne établit donc comme l'une de ses priorités la promotion de l'intérêt pour l'entrepreneuriat et d'inciter les écoles et les Universités à offrir des programmes allant dans ce sens. Le monde académique dédié à l'entrepreneuriat doit donc être « *en capacité de répondre à la demande sociétale de diffuser un esprit d'entreprendre auprès des jeunes en favorisant le passage à l'acte* » (Boissin, Fayolle, & Messeghem, 2012, p. 7).

À ce titre, la création et la mise en place de politiques de la part des nations autour de l'entrepreneuriat semblent être récentes. En France, on peut souligner la mise en marche d'actions au niveau politique, scientifique et pédagogique. Parmi elles, la création des Maisons de l'Entrepreneuriat, les Pôles Entrepreneuriat Etudiant et récemment, les Pôles Etudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE). En plus, la France est pionner avec le lancement d'un statut national Etudiant-Entrepreneur pour les étudiants passant à l'acte entrepreneurial. Toutefois, il est possible de constater que l'intérêt pour le domaine a émergé il y a quelques décennies. En effet, les États-Unis se sont historiquement considérés comme les pionniers (Hernandez & Marchesnay, 2008) grâce aux premiers cours d'« *entrepreneurship* » délivrés à Harvard en 1947. À la fin des années 90, le secteur éducatif américain comptait plus de 2200 cours, près de 1600 écoles, 44 journaux académiques et environ 100 centres (Katz J.-A., 2003, p. 284). En Europe, c'est à partir des années 90 que le nombre d'établissements et de centres de

1 En plus de l'aptitude à la lecture, à l'écriture et au calcul, le Conseil de Lisbonne a appelé à y ajouter de nouvelles compétences comme la maîtrise des TIC et l'esprit d'entreprise. (Commission de Communautes Europeennes, 2005)

recherche en entrepreneuriat commence à augmenter (Welter & Lasch, 2008, p. 243). Même si dans des pays comme la France les premiers enseignements de l'entrepreneuriat datent de 1976, les communautés de recherche en entrepreneuriat émergent surtout dans les années 90 (Hernandez & Marchesnay, 2008). Le sujet a attiré plus d'attention dans les années 2000. Et c'est en 2013 qu'émergent des politiques gouvernementales plus concrètes qui encouragent de multiples secteurs tant publics que privés à promouvoir l'entrepreneuriat. Par rapport à d'autres nations, les études de Schmitt (2005 (b); 2008 (a)) montrent l'importance que l'entrepreneuriat a acquise au sein de l'Université dans des pays d'Amérique du sud, d'Afrique, d'Europe de l'Est ou d'Asie. C'est le cas du Brésil, du Liban, de l'Algérie, de la Pologne, de l'Iran, du Vietnam ou du Maroc.

Cela nous donne une idée des multiples facteurs de type culturel, économique ou politique pouvant influencer les programmes impartis par les établissements de formation. Le modèle sur lequel ceux-ci s'appuient tient donc une place importante dans l'enseignement. Dans cette logique de modèle, selon Filion (1997 (a)), la nature de l'activité qu'exerce l'entrepreneur, l'amène à pratiquer et développer certaines caractéristiques. « *On peut voir l'entrepreneur tant comme quelqu'un qui doit continuer à apprendre pour s'ajuster à un métier dont la nature des activités l'amène à demeurer en constante évolution, que comme quelqu'un qui définit ses besoins d'apprentissage et organise son apprentissage en conséquence de ces besoins. L'entrepreneur doit non seulement définir ce qu'il doit faire mais aussi ce qu'il doit apprendre pour être en mesure de le faire.* » (Filion, 1997 (a), p. 10). Il convient de considérer l'environnement autour de l'entrepreneur et le rôle que les établissements d'enseignement jouent dans la construction de cet environnement.

Les processus de recherche autour des interactions entre les variables influençant le processus d'apprentissage pourraient donc favoriser l'identification de leurs apports à la formation entrepreneuriale et à la conception des politiques, des stages et des stratégies au sein des établissements éducatifs. À ce sujet, les travaux de Gibb (1989) soulignent l'utilité de l´apprentissage par l´action pour la formation entrepreneuriale ainsi que la pertinence de l'envisager comme une pédagogie de formation. Tout cela dans le but de développer des compétences individuelles nécessaires pour la gestion. Dans ce sens, Gregoire et al, (2011, p. 1456) encouragent les chercheurs à envisager simultanément le

rôle et les interactions parmi les différentes variables afin de mieux saisir les relations dynamiques entre l'esprit, l'environnement et l'action entrepreneuriale. D'autres proposent la création de programmes promouvant d'ailleurs le développement du leadership, de l'esprit créatif et de l'innovation (Vesper & Mcmullan, 1988) et de la tolérance à l'ambiguïté (Ronstadt, 1988).

Nous remarquons, dans la littérature consultée, que l'entrepreneuriat est envisagé du point de vue des paradigmes classiques : l'opportunité d'affaires, la création d'organisation, l'innovation, la création de valeur, l'entrepreneuriat comme une activité à projet. Nous remarquons de même que l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est souvent encadré dans les paradigmes sous lesquels l'entrepreneuriat est envisagé. Selon Verstraete et Fayolle (2005), l'intérêt de ces paradigmes classiques est fixé sur l'obtention de résultats focalisé sur la création d'entreprise. Ce qui peut négliger l'existence d'autres éléments et étapes faisant partie de l'entrepreneuriat et de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Tel que le manifestent Steyaert et Hjorth (2003), les résultats n'offrent pas la possibilité d'être postulés avec certitude car ils dépendent du contexte. Dans ce sens, en montrant les limites de ces paradigmes dans lesquels s'inscrit souvent l'entrepreneuriat, nous souhaitons orienter nos travaux de recherche vers l'enseignement de l'entrepreneuriat en considérant l'environnement autour de l'entrepreneur. Il s'agit de tenir compte du paradigme du processus (Bouchikhi, 1993; Hernandez E.-M., 1999 (a); Schmitt C., 2005 (b); Hjorth & Johannisson, 2009; Landström & Lohrke, 2010) permettant d'adopter des pratiques d'enseignement qui concernent les expériences, les besoins d'apprentissage et les aspirations de l'entrepreneur.

1.2. Cadre théorique : La place de l'expérience dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

En dépassant la connotation innée de l'entrepreneuriat, les débats autour de la recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat se sont particulièrement focalisés sur trois sujets (Schieb-Bienfait, 2000(b); Fayolle A. , 2002; Fayolle & Verzat, 2009) :

- Pourquoi enseigner l'entrepreneuriat ? : La conception de l'éducation
- Qu'enseigner ? : La conception du contenu
- Comment enseigner l'entrepreneuriat ? : La conception de l'apprentissage

Alors que la conception de l'éducation fait référence aux buts poursuivis, la conception du contenu concerne les curriculums de formation et le type de programme. De son côté, la conception des apprentissages se résume en deux points : la structure du programme (les cours faisant référence à un sujet spécifique concernant les sciences de gestion) et les méthodes pédagogiques (centrées sur le professeur, sur l'étudiant, etc). Cela nous donne une idée de l'absence d'un modèle pédagogique unique pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cette variété peut « *s'expliquer par l'hétérogénéité des publics, des objectifs et des résultats escomptés des programmes et formations* » (Tounés, 2003, p. 7). Mais cela concerne aussi un changement de logique éducative. D'après Fayolle et Verzat (2009), cette logique passe de la transmission de connaissances à la pédagogie par objectifs, puis à la logique du développement de compétences.

Dans la logique de transmission de connaissances, nous soulignons les pratiques pédagogiques axées notamment au contenu (Béchard & Toulouse, 1991) ainsi que l'adoption des méthodologies considérées classiques (Fayolle A., 1999; Carrier C., 2009) comme les cours magistraux, l'élaboration de projets de création d'entreprise, l'élaboration de business plan, les simulations sur des ordinateurs, les études de cas d'Harvard. Ces approches sont particulièrement évidentes dans les programmes qui, selon Tounés (2003), « *s'appuient souvent sur des approches fonctionnelles et beaucoup moins sur des approches transversales*[1] » (p. 8). Par ailleurs, l'enseignement de l'entrepreneuriat a également été vu de l'angle processuel (Schmitt, Gallais, & Bourguiba, 2008). À l'intérieur, l'apprentissage est envisagé comme un processus dont la connaissance est créée à travers la transformation des expériences (Kolb, 1984; Dewey J., 1968)[2]. Sous cette notion expérientielle, l´apprentissage entrepreneurial intègre non seulement les processus cognitifs, mais aussi l´engagement affectif et l´action (Fayolle, Lassas-Clerc, & Tounes, 2009). On trouve quelques travaux allant dans ce sens. C'est le cas de la littérature autour des cartes cognitives (Cossette, 2003), la valorisation de l'expérience comme favorisant la cognition entrepreneuriale (Bourion,

1 Pour lui, « *Ces dernières intègrent une vision globale et non éclatée du projet ou de l'entreprise, prennent en compte les temps forts de la vie d'un projet et d'une entreprise en démarrage et imbriquent la dialogique individu/projet* » (Tounés , 2003, p. 8).

2 À propos de la notion d'expérience, Kolb souligne que : " *The transactional relationship between the person and the environment is symbolized in the dual meanings of the term experience-one subjective an personal…. This two forms of experience interpenetrate and interrelate in very complex ways, as, for example, in the old saw, "He doesn't have 20 years of experience, but one year repeated 20 times" "* (1984, p. 35).

2008; Cope, 2005; Gibb, 1987; Politis, 2005; Rae & Carswell, 2000; Rae, 2005 ; Krueger, 1993 ; Shapero et Sokol , 1982), l'influence de la cognition sur la génération d'idées (Gemmell, Boland, & Kolb, 2011) et les approches et méthodes de recherche cognitives pour l'entrepreneuriat (Filion & Bourion, 2011; Katz & Sheperd, 2003; Schmitt C., 2012 (a)). Ces approches démontrent ainsi que l'apprentissage expérientiel porte sur le processus cognitif de transformation des connaissances et, dans le sens piagétien, sur le processus d'adaptation[1].

Dans le cadre de la relation entre expérience et apprentissage entrepreneurial, certains ouvrages suggèrent que l'apprentissage développé à l'intérieur du contexte entrepreneurial est expérientiel par nature (Sarasvathy, 2001; Collins & Moore, 1970; Deakins & Freel, 1998; Reuber & Fischer, 1993). D'autres auteurs soulignent que l'expérience de démarrage d'une entreprise est proche de l'apprentissage entrepreneurial (Sapienza & Grimm, 1997; Ronstadt, 1988). Pour Politis (2005), l'étude de l'apprentissage entrepreneurial s'est souvent focalisée sur l'analyse des différences entre les expériences cumulées dans un instant déterminé, et le rapport de ce stock d'expériences avec les changements au moment de se lancer dans une nouvelle expérience entrepreneuriale. Au niveau de la recherche, ces changements introduits délibérément constituent un moyen de développer de nouvelles connaissances dans le domaine entrepreneurial (Avenier & Schmitt, 2010). Par ailleurs, Gibb (1989) insiste sur l'utilité de l'apprentissage par l'action dans la formation entrepreneuriale afin de favoriser le développement de compétences individuelles. Sur ce point, nous pouvons souligner le Référentiel de compétences : Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre[2] ainsi que les mécanismes d'accompagnement du processus de passage à l'acte de l'étudiant comme les PEPITE. Ce qui constitue une concrétisation des travaux francophones mettant en avant l'apprentissage par l'action.

Ces réflexions montrent d'une part l'intérêt des chercheurs à comprendre le processus d'apprentissage de l'entrepreneur à partir de ses expériences, et d'autre part, l'intérêt des programmes de formation entrepreneuriale pour l'adoption de méthodologies complémentaires aux méthodes traditionnelles de formation. C'est le cas

1 L'adaptation concerne « *l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience* ». (Piaget, 1969, p. 208)

2 Voir notamment : http : //gilles-phan.fr/creatude/sites/default/files/files/referentiel_de_ competences_entrepreneuriat_et_esprit_dentreprendre_dec_2012_44607.pdf

des pédagogies actives (Bechard & Toulouse, 1991; Fayolle & Verzat, 2009) qui s'orientent vers le processus d'apprentissage par la pratique et l'enquête[1]. En favorisant la production plutôt que la cumulation de connaissances (Harrison & Leitch, 2005), les pédagogies actives permettent d'envisager l'entrepreneuriat dans une perspective plus globale concernant l'influence du contexte (Carrier, 2009).

Dans ce sens, la pédagogie active de la Méthode des cas reste encore dominante dans une grande partie des programmes de formation en entrepreneuriat (Vesper, 1993; Béchard J.-P., 2000; Solomon, Duffy, & Tarabishy, 2002). Cependant, elle n'est pas suffisamment développée en Europe (Crijns, de Clercq , Janssen, Pirnay, & Surlemont, 2004). Et, même si elle est reconnue pour favoriser l'apprentissage par essais et erreurs (Laflamme, 2005), des études montrent que cette pédagogie présente des limites liées tant à la nature des Cas qu'au fonctionnement de la Méthode (Van Stappen, 1989).

1 Pour John Dewey, le concept du « Learning by doing » concerne un processus d'apprentissage par la pratique permettant à l'étudiant d'apporter son imagination et d'identifier ce qui est significatif pour la vie. L'« enquête », ou « Inquiry » en anglais, part d'une « situation indéterminée » dont l'incertitude ne porte pas sur un élément unique. En fait, l'incertitude s'inscrit dans un ensemble d´éléments qui font partie d´un contexte global non évident aux yeux de l'individu. (Dewey, 1968)

2. Problématique et positionnement épistémologique

En le considérant comme un phénomène complexe, l'entrepreneuriat comprend diverses activités, avec des caractéristiques techniques, humaines, managériales et le soutien de plusieurs outils (Filion, 2011). La dimension de contexte semble donc être un élément important pour la recherche autour de l'entrepreneuriat et de l'enseignement de l'entrepreneuriat[1]. Dans ce constat, nous avons choisi cette voie pour approfondir le rôle des expériences entrepreneuriales dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.

2.1. Problématique et question de recherche

Des divers études et rapports s'accordent autour du besoin de développer l'esprit d'entreprendre pour favoriser croissance[2]. Et cela concerne notamment la participation des jeunes quel que soit leur niveau de formation. « *L'Entrepreneuriat est aussi un levier de changement pédagogique dans l'enseignement supérieur : l'encourager suppose de valoriser la prise de risque, le travail en équipe, l'alternance, les stages encadrés, l'interdisciplinarité…* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013(b)). Dans ce sens, enseigner l'entrepreneuriat demande de favoriser tout autant la maîtrise des techniques que de placer l'étudiant dans des contextes favorisant le développement de compétences entrepreneuriales (Saporta & Verstraete, 1999). Néanmoins, l'enseignement de l'entrepreneuriat « *est vu trop souvent comme la juxtaposition, la combinaison de connaissances et de savoir-faire qui relèvent de différentes fonctions de l'entreprise et non comme des connaissances spécifiques qui portent sur des « moments » de la vie d'entreprises et d'individus et sur des processus qui se déroulent dans des contextes très particuliers où il n'est pas possible de dissocier (disjoindre) les nombreux éléments qui interviennent et inter-agissent.* » (Fayolle A., 1999, p. 24). Les acteurs liés à la formation dans le domaine de l'entrepreneuriat pourraient pourtant changer la perspective autour de l'entrepreneuriat et de l'usage des pédagogies. Il reste cependant à savoir où les pédagogies sont les mieux adaptées et trouver la pédagogie la plus appropriée (Girin, 1990) en accord aux objectifs à atteindre.

1 Outre les auteurs évoqués auparavant, nous voulons citer également les travaux de (McIntyre & Roche, 1999), (Byrne & Fayolle, 2010), (Toutain, 2010) et (Bouslikhane, 2011).

2 Parmi eux : le rapport de la Cour des Comptes (janvier 2013), le rapport L'innovation – un enjeu majeur pour la France (février 2013), les Assises de l'Entrepreneuriat (mars 2013) ou le « Plan d'action Entrepreneuriat 2020 - Raviver l'esprit d'entreprise en Europe » de la Commission européenne.

Même si les concepts théoriques sont toujours applicables, voire nécessaires, il reste à expliquer à nos étudiants comment les appliquer (Fiet, 2000, p. 107). Et, l'expérience entrepreneuriale joue un rôle primordial : elle peut contribuer à la compréhension des éléments du contexte interagissant et permettre de mobiliser les savoirs théoriques pour mieux agir. Dans cette perspective, nous formulons comme question de recherche : **Comment enseigner l'entrepreneuriat à partir des expériences entrepreneuriales des étudiants ?**

Pour répondre à cette question, nous nous sommes interrogés sur :

- Les recherches existantes autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat ;
- Les objectifs, outils, méthodologies et contenus intégrant les programmes de formation entrepreneuriale dans les établissements d'enseignement, et
- Les méthodes à mobiliser pour favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial.

Pour aborder notre recherche, nous avons mobilisé des connaissances autour de :

- La formation entrepreneuriale autour du processus de l'apprentissage (Rae & Carswell, 2000; Politis, 2005)
- L'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984; Argyris, 1995(b); Sapienza & Grimm, 1997; Sarasvathy, 2001; Cope, 2005)
- La conception de situations (Girin J., 1990; Martinet, 2000; Schmitt, Gallais, & Fabbri, 2008; Saporta & Verstraete, 1999).
- La Méthode des cas (Hamel, Dufour, & Fortin, 1993; Juarrero, 2008; Hlady Rispal, 2002; Barnes, Christensen, & Hansen, 1994; Yin, 2003).

Nous avons également développé une recherche basée sur l'ingénierie permettant de favoriser l'interaction entre les connaissances et l'action. Cette « recherche ingénierique » se caractérise, selon Chanal, et al, (1997) par :

- « *Co-construire le problème avec les acteurs du terrain ;*
- *Articuler les connaissances dans un modèle qui favorise la compréhension des processus complexes dans une perspective d'apprentissage;*
- *Concevoir un outil (ou artefact, logiciel, modèle, grille d'interprétation...) pour améliorer l'appropriation par les praticiens des connaissances et de la représentation produites en collaboration avec le chercheur ;*

- *Elaborer de nouvelles connaissances procédurales, qui viennent se confronter avec les connaissances théoriques existantes et les enrichir*. » (p. 3)

C'est-à-dire, une ingénierie[1] qui, sous l'interprétation constructiviste, permette de représenter de manière intelligible les interventions des acteurs au sein des organisations (Le Moigne J.-L., 1990 (a)).

2.2. Positionnement épistémologique de la recherche

Les liens entre la cognition et l'expérience nous amènent à retenir un cadre épistémologique constructiviste. Contrairement à cette notion, l'approche positiviste considère qu'il existe une essence propre à l'objet, celui-ci est pourtant indépendant du sujet (Girod-Séville & Perret, 1999). Dans ce sens, l'épistémologie positiviste est fondée sur un critère de « *légitimation de connaissances enseignables* » (Le Moigne J.-M., 2012, p. 36)[2]. Cela signifie que la réalité est postulée, susceptible d'être connue et que le sujet est pourtant soumis à un ordre et à un conditionnement produit par cette réalité. Par rapport à notre sujet de recherche, cette approche positiviste ne favorise pas la mise en place de liens avec l'expérience de l'entrepreneur au sein de cette réalité ni la valeur qu'il peut l'attribuer à l'expérience. Comme le manifeste Le Moigne (2012) : *« la connaissance de l'expérience du sujet…est connaissance s'il lui attribue quelque valeur propre* » (p. 68). Le recours au constructivisme permet, dans ces conditions, de réunir divers facteurs tant externes qu'internes à l'individu. Pour cela, il se base sur deux hypothèses (Le Moigne J.-M., 2012), à savoir :

1. Hypothèse phénoménologique : « *le réel connaissable est un réel en activité qu'expérimente le sujet, et ce sujet se construit, par des représentations symboliques…* » (Le Moigne J.-M., 2012, p. 73). Cette hypothèse permet d'identifier trois caractéristiques de l'expérience ou du réel connaissable :

- L'irréversibilité de la cognition : le concept d'action est lié au concept de temporalité.

1 Dans le cadre des sciences de l'artificiel, le concept d'ingénierie se rapporte au processus de conception. (Simon, 2004)

2 D'ailleurs, selon cet auteur, l'épistémologie positiviste « *ne permet pas de construire une discipline académique enseignable telle que la science de gestion…* » (Le Moigne J.-L., 1990 (a), p. 89).

- La dialogique de la cognition : le caractère dialogique que le sujet connaissant attribue à ses perceptions.
- La récursivité de la cognition : la représentation d'un phénomène connaissable transforme récursivement la connaissance que nous avons de lui. Celle-ci, à son tour, transforme la représentation du phénomène.[1]

2. Hypothèse téléologique ou projective : elle prend en compte les intentions du sujet connaissant. Elle est liée à la finalité de connaissance que l'individu s'est donné. Le comportement cognitif du sujet s'interprète en termes de « finalités » mais, la transformation de ces finalités doit aussi être interprétée en termes produits par l'individu.

Le recours au constructivisme favorise la réflexion sur les connaissances retenues et sur la façon d'agir. L'entrepreneur peut réorganiser ses structures cognitives et construire des relations entre elles à travers le processus d'adaptation (Piaget, 1969). Les épistémologies constructivistes permettent ainsi de dépasser l'approche traditionnelle de la connaissance en favorisant la « *construction progressive de l'entrepreneur* » (Avenier & Schmitt, 2010, p. 11). Il apparaît donc qu'elles contribuent au développement des connaissances et des perspectives de recherche complémentaires aux approches traditionnelles en matière de formation entrepreneuriale[2]. Positionner notre recherche dans un cadre constructiviste peut donc faciliter, au sens de Bouchikhi (1993), l'étude de l'entrepreneuriat lorsqu'il est vu comme un processus d'interactions complexes entre l'entrepreneur et l'environnement.

1 La phrase du biologiste Theodore Dobzhansky peut élargir la comprehénsion de cette caracteristique : « *En changeant ce qu'il connaît du monde, l'homme change le monde qu'il connaît.et en changeant le monde dans lequel il vit, l'homme se change lui-même.* » (Dobzhansky, 1966)

2 Sur ce point, les travaux de (Charreire & Huault, 2001) permettent de donner une idée de la place que les épistémologies constructivistes ont occupée dans les recherches françaises.

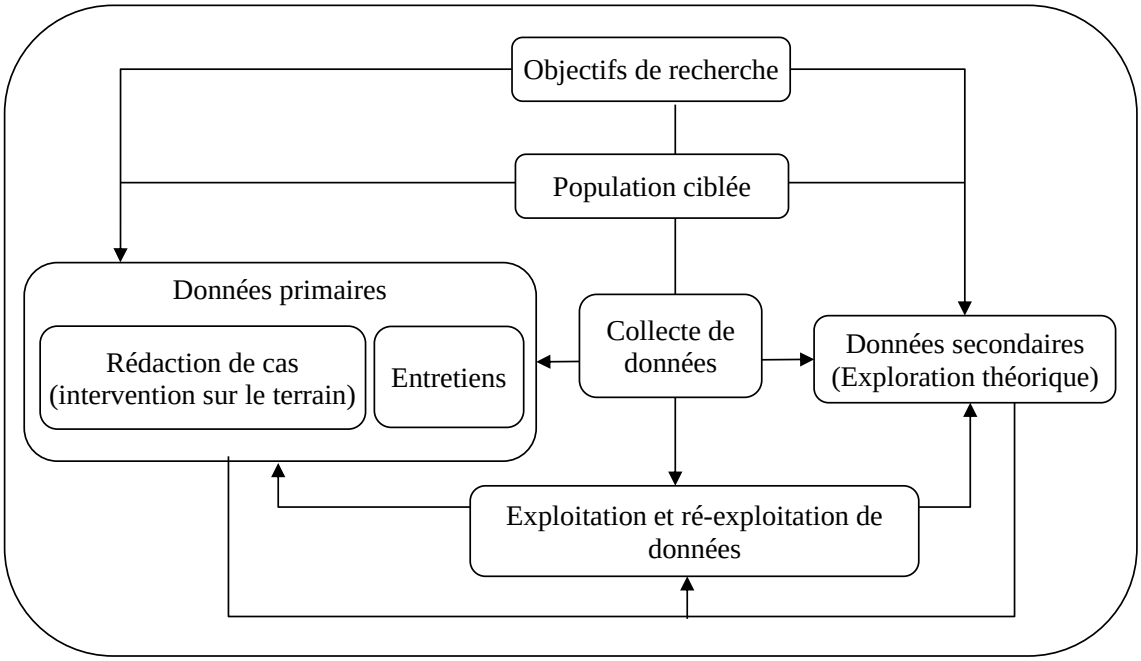
3. Méthodologie de la recherche

Le cheminement scientifique de cette recherche nous a conduit à adopter une démarche de recherche-intervention en tant que méthodologie transformative (Van de ven & Johnson, 2006). Elle consiste à aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles, outils et procédures de gestion adéquats, en ayant comme objectif de produire des connaissances utiles pour l'action (David, 2000). Et c'est précisément ce que vise notre recherche : valoriser l'expérience entrepreneuriale en envisageant autrement la Méthode des cas pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agit de donner un rôle plus actif au porteur de projet en participant à la rédaction de son propre cas.

3.1. Articulation des composantes de recherche

Nous mobilisons différentes approches et méthodes de recherche : revue de littérature, recueil de données quantitatives, l'intervention sur le terrain et la rédaction des cas grâce à l'intervention sur le terrain. Il s'agit de combiner les données issues de l'exploration théorique (secondaires) et de la recherche empirique (primaires) pour élargir notre analyse. Cette articulation est illustrée dans la figure 1.

Figure 1 : Articulation des composants de recherche
Source : Notre recherche



3.2. Méthodologies adoptées

La proposition de ce travail de recherche se construit à partir de l'utilisation de la Méthode des cas dans une dimension plus globale autour de la réflexion et l'intervention. Ce qui nous conduit à adopter plusieurs approches méthodologiques :

- Une revue de littérature portant principalement sur l'entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat. Le recueil de données secondaires autour des pratiques dans la formation entrepreneuriale sera mobilisé pour soutenir tant notre proposition que pour élaborer les instruments utilisés pour l'intervention sur le terrain. Nous avons de même consulté des documents par rapport au terrain d'application de notre étude, par exemple des études publiées par des institutions gouvernementales.
- Une étude qualitative appuyée par des entretiens. Ils permettront de mieux interagir avec les porteurs de projet en favorisant la connaissance et la compréhension de leurs représentations, leurs points de vue et leur perception des expériences vécues. Dans ce sens, le guide d'entretien contient des questions qui peuvent être classées selon trois thématiques: les caractéristiques des étudiants porteurs de projet, l'idée du projet entrepreneurial et la perception du contexte autour du projet.
- L'observation sur le terrain. Ce qui permet de connaître un peu mieux le comportement des étudiants, l'interaction avec leurs camarades et les facteurs ayant plus d'influence sur la construction de leurs projets. Nous adoptons un rôle d'observateur participant « *pour vivre la réalité des sujets observés et pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité*. » (Bastien, 2007, p. 128).
- Une intervention sur le terrain au travers de notre participation[1] à la rédaction des cas. Celle-ci constitue une source de données ainsi que, dans le sens de (Miles & Huberman, 2003), un processus de condensation[2] et de transformation de données. Adopter la rédaction de cas comme source d'information nous a donc amené à poursuivre le processus d'analyse jusqu'à l'achèvement de notre étude.

1 Dans le sens de Lièvre (2007), nous sommes en quelque sorte des chercheurs « praticiens de l'objet de recherche ». Ce qui nous amené à développer une posture tant d'observation que de participation.

2 « *La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions « finales » et les vérifier.* » (Miles & Huberman, 2003, p. 29).

3.3. Terrain d'application de la recherche

Il est clair que le contexte de référence du chercheur influence forcément son positionnement. Sur le terrain, les éléments théoriques et pratiques constituent des référents initiaux pour le chercheur, ainsi, *« sous l'angle de son entrée sur le terrain, on voit que le chercheur emporte avec lui tout ce qu'il sait, ce qu'il a appris, ce qu'il a lu.* » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 79). L'expérience d'enseignants auprès des élèves intéressés par l'entreprise et l'entrepreneuriat ainsi que des liens avec certaines associations d'entrepreneurs a influencé notre sujet, le type de démarches à adopter ainsi que le terrain sur lequel nous allons mettre en œuvre notre étude. Il s'agit spécifiquement du Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine[1] (PeeL) rattaché à l'Université de Lorraine.

Le choix de ce terrain d'intervention porte sur :

- L'intention de l'Université de favoriser l'intérêt pour l'entrepreneuriat chez ses jeunes étudiants dans les différentes filières ;
- La volonté de l'institution de mobiliser l'expérience et les ressources vers la formation à l'entrepreneuriat ;
- La facilité d'accès au terrain ;
- L'intérêt du PeeL d'offrir une formation en accompagnant les étudiants porteurs de projets et en adoptant des méthodologies portant sur l'action entrepreneuriale.

1 Son objectif est de favoriser le développement territorial en dynamisant l'initiative entrepreneuriale au sein de l'Université de Lorraine. Créée le 1er janvier 2012, celle-ci est issue de la fusion entre l'Institut National Polytechnique de Lorraine, l'Université Henri Poincaré, l'Université Nancy 2 et l'Université Paul Verlaine-Metz.

4. Construction de la thèse

Depuis quelques années la notion de savoir actionnable[1] a de plus en plus constitué le sujet principal de la recherche en sciences de gestion et en éducation[2]. Toutefois, cette notion, notamment au plan de sa recherche et de sa pratique, reste encore problématique (Avenier M.-J. , 2007). Dans ce sens, nous mettons en valeur l'intérêt de cette thèse dont les résultats pourraient enrichir la littérature au sujet de l'enseignement de l'entrepreneuriat. L'intérêt de ce travail ainsi que la description de son articulation sont présentés ci-dessous.

4.1. Intérêt de la recherche

Notre étude de recherche réside dans la notion de savoir actionnable (Argyris, 1995(b)). Il envisage à :

- Élargir notre compréhension du rôle de la complexité du processus entrepreneurial dans la formation entrepreneuriale. Nous souhaitons mieux comprendre les actions des porteurs de projet ainsi que les connaissances dont ils ont besoin en amont de la construction de leur projet.
- Favoriser le rôle actif de l'étudiant porteur de projet. Il s'agit d'aider les entrepreneurs à évaluer l'apprentissage acquis et à mieux profiter de leurs capacités personnelles. Notre recherche s'intéresse ainsi à comment favoriser l'apprentissage dans des circonstances où les étudiants peuvent appliquer la théorie au contexte de la pratique et en retour tirer des conclusions pour leur apprentissage. Contribuer à la prise de conscience de la part de l'entrepreneur « *sur ce qu´il a eu raison de faire ou sur ce qu´il n´aurait pas fallu qu´il fasse* » (Bourion, 2007, p. 248).
- Démontrer les apports de l'usage de la Méthode des cas sous un angle différent autour de l'explicitation et de l'auto-confrontation. Partant du constat que les meilleurs cas sont ceux qui illustrent les expériences, des cas vivants (Learned, 1991; Mintzberg, 2009), envisager le cas en tant qu'outil de confrontation de l'entrepreneur face à son projet entrepreneurial. Ce qui permettrait également de fournir une

1 Un savoir actionnable selon Argyris (1995(b)) est : « *un savoir, à la fois valable et pouvant être "mis en action" dans la vie quotidienne, dont l'utilisation par les praticiens ou les chercheurs offre précisément l'occasion de le tester dans la vie de tous les jours* » (p. 257)

2 Sour ce point nous soulignons les travaux de (Hatchuel, 1994; Argyris, 1995(b); Schön, 1997; Martinet, 2000; Avenier & Schmitt, 2007). Ainsi que des publications comme le numéro spécial de la Revue internationale PME vol. 17, N. 3-4 autour de l'actionnabilité de la recherche en entrepreneuriat

description pertinente de la représentation de la réalité aperçue et de la façon dont le parcours de conception du projet a favorisé l'action entrepreneuriale.

- Enrichir la littérature à propos de la formation entrepreneuriale. Élargir les travaux de recherche autour des apports de l'action entrepreneuriale pour l'apprentissage entrepreneurial. Illustrer, à travers les cas, les expériences entrepreneuriales des porteurs de projet ainsi que le cheminement de leur processus d'apprentissage lors de l'expérience entrepreneuriale. Apporter les cas rédigés en tant que matériel utile pour la formation entrepreneuriale.

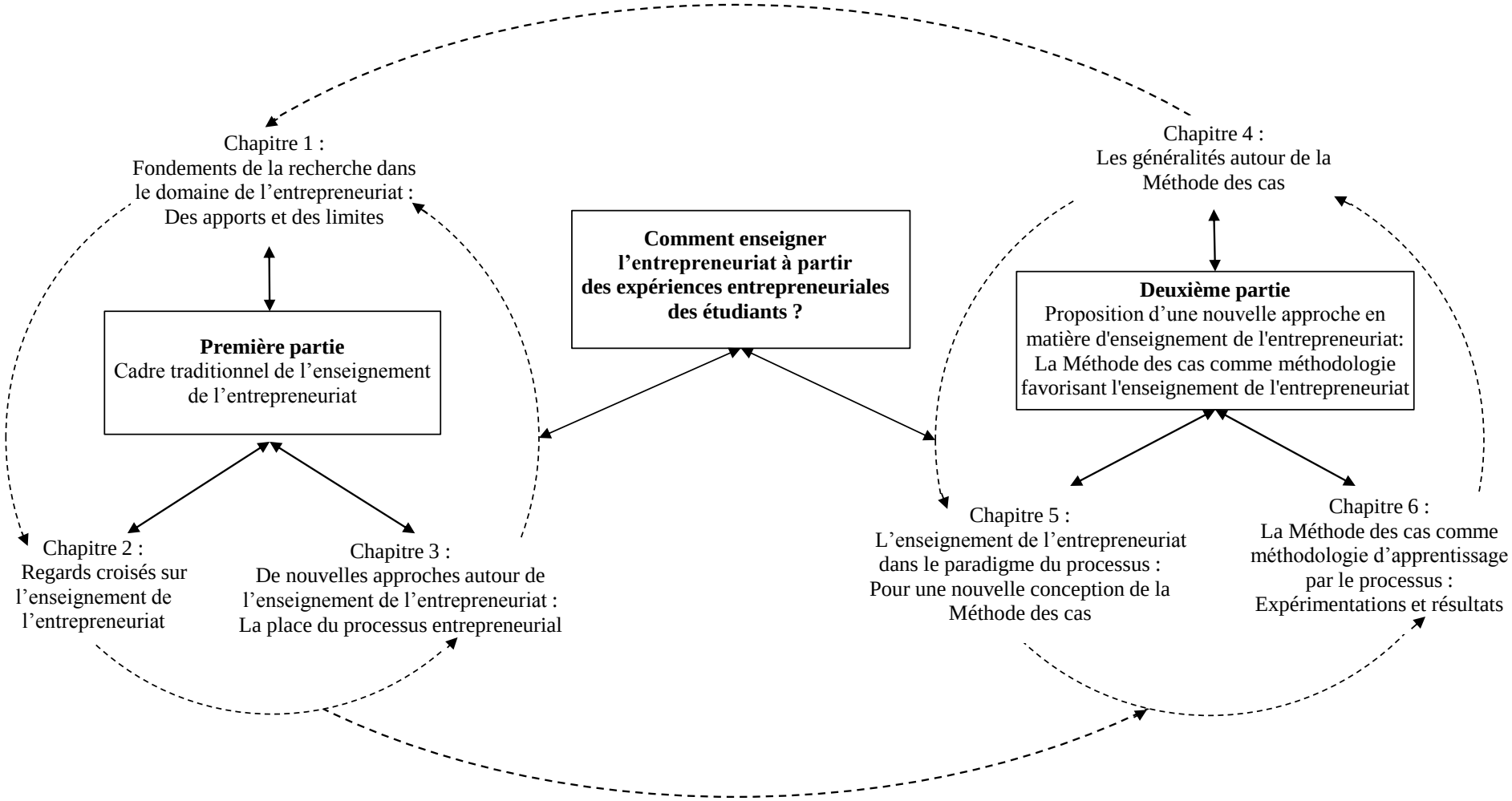
4.2. Plan de la thèse

Cette thèse aboutira à deux principales propositions : l'une porte sur le processus entrepreneurial adopté par les porteurs de projet ; l'autre propose une nouvelle façon d'envisager la Méthode des cas en tant que pédagogie pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour y parvenir nous avons structuré notre recherche autour de deux parties :

La première partie présente le cadre traditionnel autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agit d'accéder aux ressources littéraires permettant d'établir les bases de notre recherche dans un domaine très diversifié comme l'entrepreneuriat. Cette partie sera composée de trois chapitres. Dans le premier chapitre intitulé « Fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat : Des apports et des limites », nous analyserons des concepts littéraires concernant la définition, l'évolution et les formes sous lesquelles l'entrepreneuriat s'est souvent manifesté. Ce qui nous permettra d'aborder les différents paradigmes afin de mieux consolider notre recherche et de relier ces différentes formes d'expression. Le deuxième chapitre : « Regards croisés sur l'enseignement de l'entrepreneuriat », traitera de l'évolution des concepts et des pratiques liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat. Il s'agira de donner une perspective autour du sujet permettant de mieux identifier les caractéristiques et les apports ainsi que de montrer les limites de certaines approches. Cette analyse littéraire présentée nous amènera au troisième chapitre: « De nouvelles approches autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat : la place du processus entrepreneurial ». Nous aborderons la notion de futur et son importance pour la construction de scénarios. Un modèle concernant trois pôles : la conception, la problématisation et la traduction, constituera notre point d'appui.

L'objectif de la seconde partie est, à partir de l'application d'une démarche de recherche-intervention, d'identifier les facteurs clés participant au processus d'apprentissage basé sur l'expérience. Elle est composée des chapitres 4, 5 et 6, et est consacrée à la description de notre proposition de recherche, à sa mise en place ainsi qu'à la présentation des résultats obtenus. Pour cela, le quatrième chapitre « Les généralités autour de la Méthode des cas », montrera l'analyse autour de la définition, les caractéristiques et les limites de de cette méthodologie. Nous décrirons également les éléments faisant partie de sa mise en place et les champs dans lesquels la Méthode des cas est souvent adoptée. Ensuite, nous présenterons le cinquième chapitre intitulé « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus : Pour une nouvelle conception de la Méthode des cas ». Nous aborderons la Méthode des cas sous la notion de la recherche-intervention pour valoriser la mise en situation, la construction de scénarios et la problématisation. Ce qui implique également de penser à redéfinir le rôle joué par le porteur de projet dans la rédaction de son propre cas et par l'enseignant dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Finalement, dans le sixième et dernier chapitre « La Méthode des cas comme méthodologie d'apprentissage par le processus : Expérimentations et résultats » nous décrirons la démarche de type qualitative adoptée. Cela concerne les étapes de l'enquête, le champ d'étude, les instruments d'analyse et la collecte de données. Nous terminerons cette partie en présentant les résultats. L'analyse sera encadrée par les éléments spécifiques du processus entrepreneurial : la problématisation, la conception et la communication, et par l'importance des savoirs humains et de la dimension collective de l'entrepreneuriat.

Figure 2 : Articulation de la thèse



Première partie :
Cadre traditionnel
de l’enseignement
de l’entrepreneuriat

Introduction de la première partie

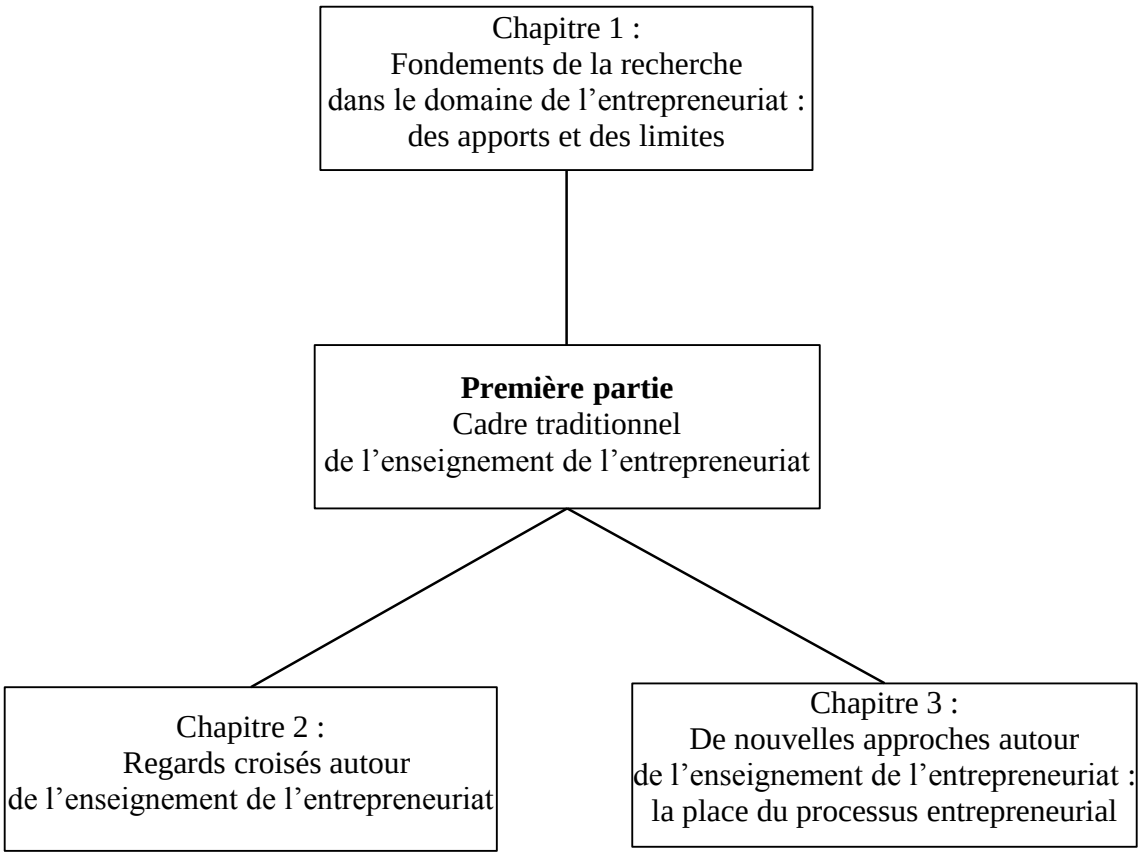
Notre travail de recherche a pour objectif de proposer une analyse autour du développement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université ainsi que d'approfondir sur l'apport de la Méthode des cas. Il nous semble donc pertinent de commencer par définir l'entrepreneuriat en tant qu'objet d'enseignement. Et pour cela, il est possible d'accéder à une large offre littéraire permettant d'établir les bases de notre recherche car l'entrepreneuriat attire l'intérêt d'une importante communauté scientifique (Zoltan & Audretsch, 2003). Ce qui peut nous amener à le considérer comme un domaine très diversifié.

Le premier chapitre présentera un cadre théorique autour des différents aspects liés à l'entrepreneuriat. Nous analyserons des concepts littéraires concernant la définition, l'évolution et comment il s'est souvent manifesté. Faire le point sur ces éléments nous permettra d'approfondir sur les différentes expressions ou pré-paradigmes (Verstraete & Fayolle, 2005) du phénomène entrepreneurial afin de mieux consolider notre recherche. Cela consistera à aborder le paradigme du processus semblant permettre de relier ces différentes formes d'expression.

Le deuxième chapitre traitera plus particulièrement de l'évolution des concepts et des pratiques liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce regard historique nous permettra d'apprécier l'intérêt des divers acteurs liés à l'entrepreneuriat pour la recherche et la formation entrepreneuriale. Notre intention est de donner une perspective d'ensemble permettant de mieux identifier les caractéristiques et les apports ainsi que de montrer les limites de certaines approches. Tout cela dans le but de proposer un cadre conceptuel différent.

Suite à cette analyse littéraire, nous souhaitons présenter dans le dernier chapitre les éléments de cadrage pour aborder le changement en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour cela, nous allons approfondir le rôle du processus en tant que voie différente autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université. Nous reviendrons particulièrement sur l'importance du caractère humain de l'entrepreneuriat et de la notion du futur. Il s'agit de montrer comment la conception de situations peut favoriser l'action de l'entrepreneur et en même temps comment les actions entrepreneuriales peuvent devenir une source enrichissant l'apprentissage entrepreneurial.

Figure 3 : Organisation de la partie 1



Chapitre 1 :
Fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat : Des apports et des limites

Introduction

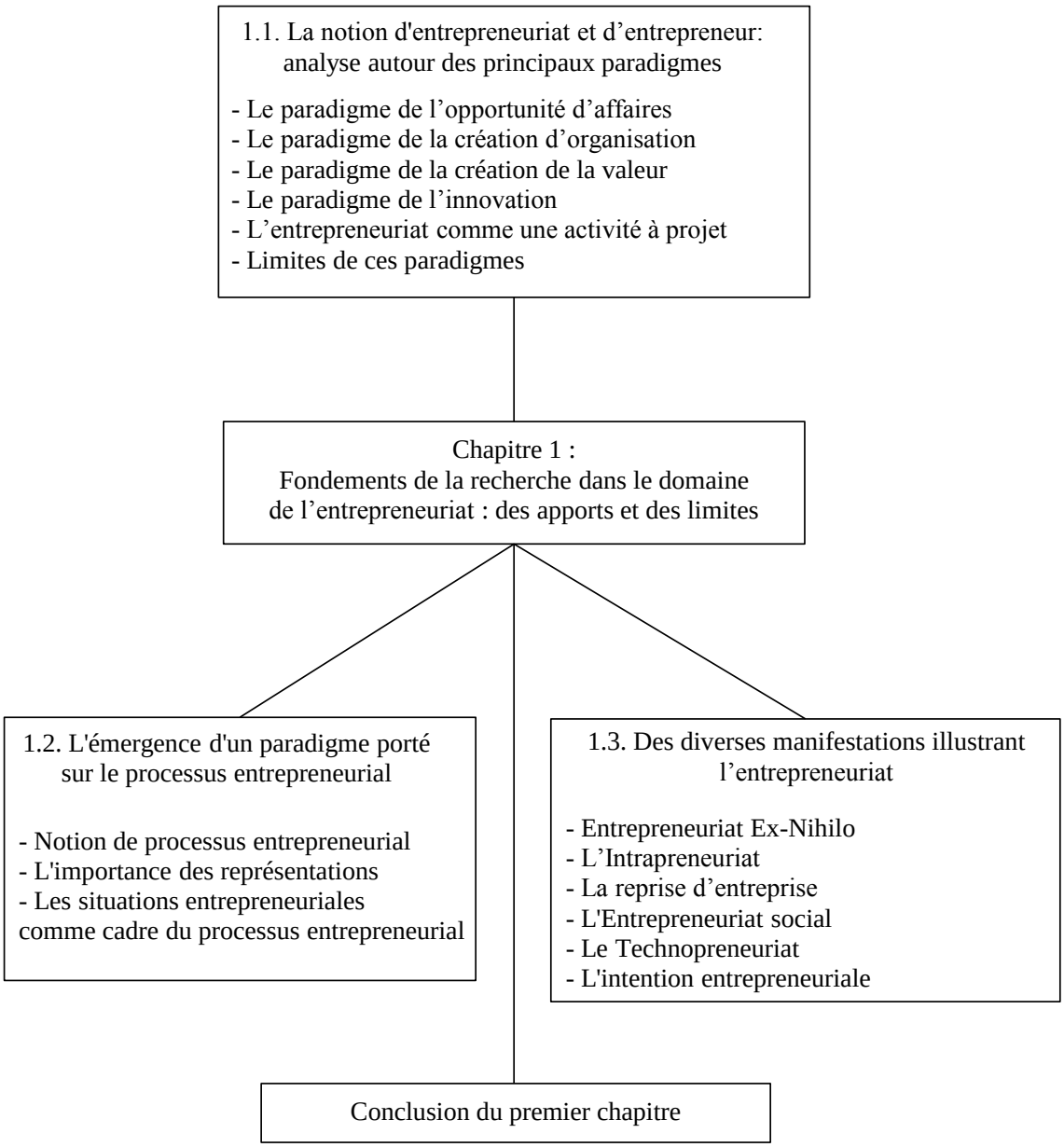
Ce premier chapitre a pour objectif de faire le point sur la structuration de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. À ce titre, la revue de littérature nous a permis d'identifier de divers travaux se focalisant souvent soit sur l'entrepreneur soit sur le phénomène entrepreneurial. Afin de mieux présenter notre recherche, il nous semble donc pertinent de porter un regard sur les positionnements de ces études de recherche.

Une première partie du chapitre est alors consacrée à l'analyse de la littérature sur les notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur autour de quatre paradigmes constituant fréquemment la base des recherches. À savoir : l'opportunité d'affaires, la création d'organisation, la création de la valeur, l'innovation et l'activité à projet. Nous montrerons que le débat, autour de la notion d'entrepreneuriat et d'entrepreneur, est en effet à l'origine de multiples divergences. Par exemple, autour des prémisses de la discipline dont le chercheur est spécialiste. Le regard porté sur chacun de ces paradigmes nous permettra d'identifier leurs caractéristiques, les apports et les limites et de nous positionner sur une définition globalisante d'entrepreneuriat portant les éléments analysés.

Face aux limites de ces quatre paradigmes, de nouvelles recherches se sont développées autour d'un paradigme porté sur le processus entrepreneurial. Dans une deuxième partie, nous présenterons une définition de cette notion et décrirons les aspects en faisant partie d'elle. Nous soulignerons l'importance des représentations et des situations entrepreneuriales comme cadre pour le développement de la notion de processus entrepreneurial.

Ces conclusions nous amèneront, dans une dernière partie, à présenter quelques formes où l'entrepreneuriat s'est communément manifesté. Nous pouvons voir que la pluridisciplinarité de positions autour de la conception d'entrepreneuriat et d'entrepreneur est aussi à l'origine de l'émergence de formes distinctes de l'entrepreneuriat. Pour effets de notre travail de recherche, nous nous focaliserons sur : l'entrepreneuriat Ex-Nihilo, l'intrapreneuriat, la reprise d'entreprise, l'entrepreneuriat social et le technopreneuriat. Finalement, nous évoquerons la notion d'intention entrepreneuriale liée notamment au sujet de la formation à l'entrepreneuriat.

Figure 4 : Organisation du chapitre 1



1.1. La notion d'entrepreneuriat et d'entrepreneur : analyse autour des principaux paradigmes

Le champ de l'entrepreneuriat a occupé une place privilégiée au sein du monde académique et a été au centre des intérêts d'une importante communauté scientifique (Zoltan & Audretsch, 2003). En effet, nous pouvons constater qu'une multitude de chercheurs s'intéressent à l'entrepreneuriat, mais aussi qu'une grande partie d'entre eux proviennent de disciplines différentes et ne font pas de l'entrepreneuriat leur champ d'activités principal (Filion L., 1997 (a)). Cet intérêt pluridisciplinaire conduit généralement à la formulation de définitions faites, entre autres raisons, en fonction de la culture, de la logique ou des méthodologies plus ou moins établies par la discipline d'origine du chercheur. De plus, il convient d'ajouter l'influence de l'expérience et du contexte de son travail. Envisager la totalité des facteurs influençant la compression du phénomène entrepreneurial, dans le contexte de chaque discipline, est donc presque impossible. Toutefois, nous pouvons souligner d'une part l'émergence de diverses définitions dont l'entrepreneuriat a été l'objet, et d'autre part, que celles-ci sont proposées soit du point de vue de l'entrepreneuriat lui-même ou du point de vue de l'entrepreneur. Si l'on s'intéresse à l'entrepreneuriat et aux principaux paradigmes à travers lesquels il se manifeste, il faut forcément s'intéresser à l'entrepreneur.

Dans cette perspective, il est possible de voir que la notion d'entrepreneur, de même que la notion d'entrepreneuriat, a été l'objet de divers débats à l'intérieur des disciplines essayant de classifier les entrepreneurs. Définir qui est entrepreneur et qu'est-ce qu'un entrepreneur représentent les étapes les plus difficiles au moment d'étudier l'entrepreneuriat (Casson, 1982). Il existe donc une relation très proche entretenue entre les termes entrepreneur et entrepreneuriat au moment de donner une définition. Or, même s'il n'est pas possible d'avoir une seule définition, celle-ci peut fournir une base pour mieux comprendre les valeurs, l'ensemble d'activités, le type de pensée et la vision qui précède l'action (Filion L.-J., 1998) de l'entrepreneur. C'est pourquoi, les définitions sur l'entrepreneur réunissent donc de divers éléments en fonction du niveau de relevance concernée par les différents auteurs intéressés par le sujet. Nous pouvons noter que si autant d'auteurs s'intéressent à l'entrepreneur ou à l'entrepreneuriat, alors autant de définitions pourrons-nous trouver dans la littérature.

Pour illustrer cette diversité d'auteurs et de définitions, nous allons prendre comme référence les travaux de recherche menés par Filion (2008) et consolidés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Les éléments les plus communs dans les définitions du terme « entrepreneur ».
Source : adapté de (Filion L., 2008(a), p. 5)

Innovation	Schumpeter (1947); Cochran (1968); Drucker (1985); Julien (1989; 1998).
Risque	Cantillon(1755); Knight (1921); Palmer (1971); Reuters (1982); Rosenberg (1983).
Coordonner des ressources pour la production; organiser le processus de production ou gérer les ressources	Ely et Hess(1893); Cole (1942 et dans Aitken 1965); Belshaw (1955); Chandler (1962); Leibenstein (1968); Wilken (1979); Pearce (1981); Casson (1982).
Création de la valeur	Say (1815, 1996); Bruyat et Julien (2001); Fayolle (2008).
Projection dans l'avenir et visionnaire	Longenecker et Schoen(1975); Filion (1991; 2004)
Se focaliser sur l'action	Baty (1981).
Moteur du système économique	Weber (1947); Baumol (1968); Storey (1982); Moffat (1983)
Création d'entreprise	Collins, Moore et Unwalla (1964); Smith (1967); Collins et Moore (1970); Brereton (1974); Komives (1974); Mancuso (1979); Schwartz (1982); Carland, Hoy, Boulton et Carland (1984); Vesper (1990).
Identification d'opportunités	Smith (1967); Meredith, Nelson et Neck (1982); Kirzner(1983); Stevenson and Gumpert (1985);Timmons (1989); Dana (1995); Shane et Venkataraman (2000); Bygrave et Zacharakis (2004); Timmons et Spinelli (2004).
Créativité	Zaleznik et Kets de Vries (1976); Pinchot (1985).
Anxiété	Lynn (1969); Kets de Vries (1977; 1985).
Contrôle	McClelland (1961)
Mise en place de changements	Mintzberg (1973); Shapiro (1975).

Les éléments mentionnés dans ce tableau concernent des caractéristiques de l'entrepreneur comme personne (leadership, anxiété..), des facteurs liés aux activités et à la mise en place d'actions (créer de la valeur, innover, coordonner…) ou des facteurs

liés à la possible influence sur son environnement (générateur de dynamique dans le système économique). Si l'on considère qu'entrepreneur et entrepreneuriat sont liés, il est possible de manifester que les éléments caractérisant l'entrepreneur et faisant partie des recherches au sein de diverses disciplines, constituent d'une certaine manière la base sur laquelle l'entrepreneuriat est généralement envisagé.

Or, ainsi que de multiples disciplines se sont orientées à donner une définition de l'entrepreneuriat, des chercheurs spécialisés sur le sujet ont manifesté que l'entrepreneuriat est un domaine trop complexe et trop hétérogène (Gartner W., 1985; Verstraete & Fayolle, 2005) pour se limiter à une seule définition (Verstraete T., 2000; Anderson, 2002). Le débat pour s'accorder sur une définition précise de l'entrepreneuriat et de l'entrepreneur n'est, semble-t-il, pas encore terminé.

Dans ce constat et pour effet de notre recherche, il est utile de s'inscrire dans une vision plus globale comprenant plusieurs positions. Pour cela, nous allons prendre en référence le travail de Verstraete et Fayolle (2005) autour de quatre paradigmes constituant souvent la base pour définir d'entrepreneuriat. À savoir : l'opportunité d'affaires, la création d'organisation, la création de la valeur et l'innovation. Un cinquième paradigme concernant l'entrepreneuriat comme une activité à projet sera exposé ultérieurement. Nous présentons donc les caractéristiques et le rôle sous lequel l'entrepreneuriat est particulièrement envisagé par chacun de ces paradigmes.

1.1.1. Le paradigme de l'opportunité d'affaires

La notion d'opportunité trouve ses racines au XIIIe siècle par emprunt au latin *opportunitas*, et s'illustre par l'emploi du mot *opportunité* rapporté à « facilité, aisance ». À partir du XIXe siècle, le terme opportunité commence à être rapporté au terme anglais *ocassion « Circonstance opportune. Ex : profiter de l'opportunité.* » (Rey, 2013, p. 1748).

La notion d'Affaires est née étymologiquement au XIIe siècle de l'union entre les mots *à* et *faire* signifiant « *ce que qqn a à faire, ce qui l'occupe ou le concerne* » (Rey, 2013, p. 41). Pendant des centaines d'années le mot affaire a notamment été rapporté aux occupations et intérêts de la vie publique ainsi qu'au milieu juridique. Mais à partir du XVIe siècle, l'utilisation du mot *affaire* se généralise en l'associant au mot anglais

business qui signifie : « *des activités économiques, notamment dans leurs conséquences commerciales et financières*. » (Rey, 2013, p. 41).

Que ce soit à partir de ces ou d'autres définitions, le concept d'opportunité a largement constitué la base des approches de multiples auteurs intéressés par l'entrepreneuriat. Nous pouvons citer quelques-unes de ces propositions :

Schumpeter (1928)	L'essence de l'entrepreneuriat se situe dans la perception et l'exploitation de nouvelles opportunités dans le domaine de l'entreprise.
(Penrose, 1963)	L'entrepreneuriat concerne l'identification d'opportunités dans un système économique.
(Kirzner, 1979)	L'entrepreneur identifie et agit en profitant des opportunités, il est essentiellement un arbitre
(Kao & Stevenson, 1985)	Entrepreneuriat est une tentative de création de valeur à travers la reconnaissance d'opportunités d'affaires
(Bygrave & Hofer, 1991)	Un entrepreneur est celui qui identifie une opportunité et crée une organisation pour la poursuivre.
(Timmons, 1999, p. 7)	« *L'entrepreneuriat concerne le processus de création ou de saisie d'une opportunité et de sa poursuite sans tenir compte des ressources disponibles*»[1].
(Bygrave and Minniti, 2000:27)	L'entrepreneur est « *celui qui saisit une opportunité, agit sur elle à travers de la création d'une organisation, et met en jeu au long du processus, une partie significative de son bien-être personnel* »[2].
(Stevenson & Sahlman, 1987) .	L´entrepreneuriat s'oriente vers la capacité d'identifier et de poursuivre des opportunités
(Shane & Venkataraman, 2000)	l'entrepreneuriat est caractérisé par la découverte, l'évaluation et l'exploitation des opportunités.

Ces citations associent l'opportunité tant au terme entrepreneuriat qu'à des éléments rapportés à l'entrepreneuriat : ressources, création de la valeur, création d'une organisation ou processus. Le paradigme de l'opportunité d'affaires peut donc constituer une notion ambigüe au moment d'envisager l'entrepreneuriat ou l'entrepreneur. Cette appréciation est renforcée, par des propositions qui ne définissent

1 Traduit de l'original : " *entrepreneurship is the process of creating or seizing an opportunity and pursuing it regardless of resources presently controlled* " (Timmons, 1999, p. 7)

2 Traduit de l'original : " *someone that recognizes an opportunity, acts on it by creating an organization, and, in the process, risks a significant amount of personal wealth* " (Bygrave & Minniti, 2000, p. 27)

pas l'entrepreneuriat du point de vue de l'opportunité. Bien au contraire, qui définissent l'opportunité du point de vue des éléments rapportés à l'entrepreneuriat. C'est le cas de :

- Lumpkin & Bergmann (2005) qui considérent que la reconnaissance de l'opportunité est la capacité à identifier une bonne idée et la transformer en un concept d'entreprise qui ajoute de la valeur et génère des revenus, ou,
- Eckhardt & Shane (2003) qui définissent les opportunités entrepreneuriales comme « *...des situations dans lesquelles de nouveaux biens, services, matières premières, des marchés et méthodes d'organisation peuvent être introduits à travers la formation de nouveaux moyens, de nouveaux fins, ou de relations moyens-fins* »[1]

En rapportant l'opportunité aux éléments liés à l'entrepreneuriat, celle-ci peut forcement être influencée par le rôle joué par l'entrepreneur. En effet, l'opportunité en soi-même n'a de sens que dans la mesure où l'action de l'entrepreneur est mise en place. Il peut être « *quelqu'un capable d'augmenter la possibilité de production économique, et en le faisant, de créer des opportunités pour les autres entrepreneurs* » (Bygrave & Minniti, 2000, p. 26). Dans ce sens, les entrepreneurs ne découvrent pas les opportunités, plutôt, ils les créent, en profitant de l'évolution technologique ou d'une innovation se produisant dans l'économie (Dutta & Crossan, 2005). Ce caractère constructif de l'opportunité peut se montrer par exemple à travers la génération d'idées et de la créativité.

En effet, dans l'émergence de nouvelles idées ou opportunités d'affaires, la créativité constitue souvent un élément essentiel (Hills, Shrader, & Lumpkin, 1999). Cette émergence n'est possible que dans la mesure où ce processus est encouragé par des activités allant dans ce sens. Les d'opportunités deviennent donc une moyen mobilisant les capacités des individus et leurs connaissances (Carrier, Cadieux, & Tremblay, 2010) à travers la combinaison de concepts, l'analogie et la formulation d'un problème (Ward T., 2004). Pour Filion, Ananou, et Schmitt (2012) les opportunités se construisent au long d'un processus consistant en la perception constructive de l'environnement, portée par la quête de sens et l'action. La conception de l'opportunité est alors un processus

1 Traduit de l'original : " *entrepreneurial opportunities as situations in which new goods, services, raw materials, markets and organizing methods can be introduced through the formation of new means, ends, or means-ends relationships* " (Eckhardt & Shane, 2003, p. 336)

itératif par lequel les idées sont envisagées, des nouvelles informations sont recueillies et examinées, et la connaissance est créée au cours du temps (Lumpkin & Bergmann, 2005). Cela signifie que l'élément culturel (expériences, croyances, etc.) constitue un facteur influençant la façon à concevoir ce qui peut être une opportunité.

Or, même si le paradigme de l'opportunité d'affaires a été objet de diverses études dans le champ de l'entrepreneuriat, il présente des limites. Tel que nous l'avons montré dans le tableau 1, les entrepreneurs sont d'habitude différenciés d'autres personnes par leur capacité d'identifier les opportunités et de les exploiter. Pour une analyse plus profonde de ces termes, nous recourrons aux définitions du dictionnaire:

Identifier : du latin scolastique *identificare*, de *identicus* « identique ». le terme fait référence à « *Considérer comme identique, comme assimilable à autre chose (identité qualitative) ou comme ne faisant qu'un (avec qqch.)* »… « *Reconnaître comme appartenant à une certaine espèce ou classe d'individus*. » (Rey, 2013, p. 1272)

Exploiter : vient du latin *explicitare* qui signifie « accomplir ». Il fait référence a « *Faire valoir (une chose); tirer parti de (une chose), en vue d'une production ou dans un but lucratif* »… « *Utiliser d'une manière avantageuse, faire rendre les meilleurs résultats à.* » (Rey, 2013, p. 984)

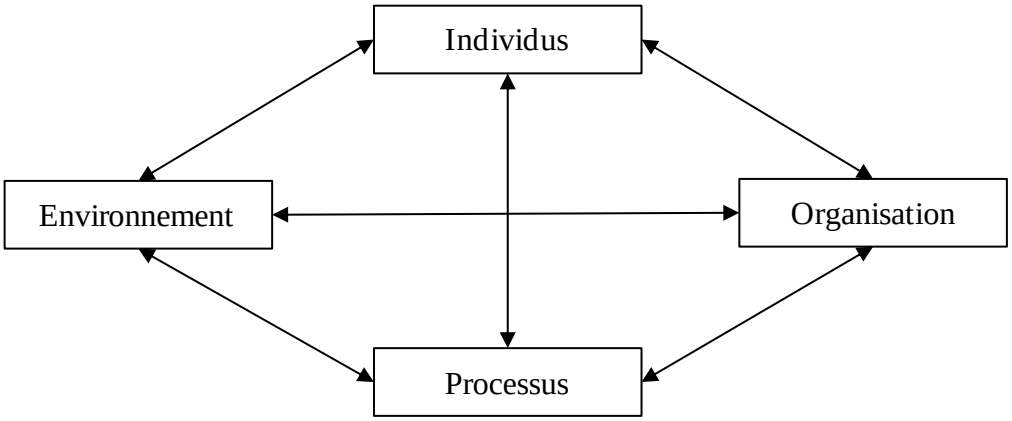
Identifier fait référence à quelque chose qui existe déjà. La détection des opportunités d'affaires donne l'idée de chercher et de trouver et constitue d'habitude un point de départ pour l'entrepreneur. C'est le cas, de certains programmes, établissements ou formations autour du domaine entrepreneurial. Par ailleurs, l'acte d' « exploitation » d'une opportunité porte une connotation économique débouchant sur la création d'un produit ou d'un service (Lumpkin & Dess, 1996). Autrement dit, l'identification et exploitation d'une opportunité d'affaires peut constituer « *le tout premier pas vers la création d'une entreprise* » (Tremblay, 2008, p. 159). Le paradigme d'opportunité d'affaires est ainsi notamment lié à la notion de résultat : un produit, un service ou encore une entreprise. Il faudrait, comme le rappelle Fayolle (2002), construire l'opportunité au cours du processus de création de l'activité et non pas l'envisager comme un élément à découvrir.

1.1.2. Le paradigme de la création d'organisation

Comme nous l'avons cité dans la section précédente, certains auteurs comme Bygrave et Hofer (1991) et Bygrave et Minniti (2000, p. 27) font référence à l'identification des opportunités dans un contexte d'« organisation ». Ce concept d'organisation est plutôt lié au terme « entité » comme un résultat représenté par la création d'une entreprise. Néanmoins, ce sens d'entité a changé (Verstraete & Fayolle, 2005). Dans les travaux de Gartner (1985), la recherche en entrepreneuriat a dépassé la création d'une entreprise et se situe dans une notion d'« émergence organisationnelle » autour des dimensions de dynamique et de structure. Dans ce contexte, tel que le soulignent Verstraete et Fayolle (2005), l'entrepreneuriat réaffirme le caractère interdisciplinaire de ses origines. Ce paradigme de création d'organisation favorise pourtant l'élargissement de la recherche autour de l'entrepreneuriat.

L'émergence organisationnelle, selon Gartner (1985), concerne une réflexion autour de « *l'organisation de nouvelles organisations* » où organiser signifie « *mettre en place des actions indépendantes à travers d'une séquence raisonnable d'événements qui génèrent des résultats raisonnables* » [1] Pour lui, la « nouvelle organisation » comprend quatre dimensions[2] présentées dans la figure 5.

Figure 5 : Dimensions comportées par la définition de nouvelle organisation
Source : (Gartner W., 1985, p. 698)



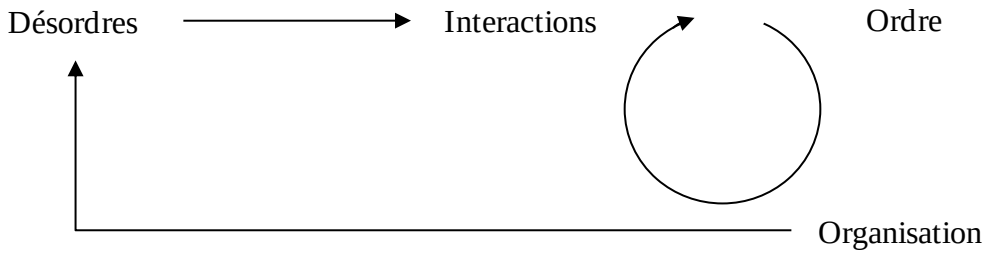
Les organisations émergentes se différencient des autres par la recherche d'information, la combinaison de ressources et la gestion de processus permettant de

1 Traduit de l'original: " *to assemble ongoing interdependent actions into sensible sequences that generate sensible outcomes"* (Weick, 1979, p. 3) » cité par (Gartner W., 1985, p. 697)
2 Issues des analyses de Gartner (1978) portés sur la définition de nouvelle organisation développée par *the Strategic Planning Institute*.

définir les limites entre l'entreprise et l'environnement et, l'échange entre les personnes et les organismes externes (Katz & Gartner, 1988, p. 429)[1]. Quand Gartner parle d'« émergence », il fait référence à quelque chose qui n'existe pas. Ses travaux se focalisent spécialement sur: « *comment, les organisations, parviennent-elles à exister?* » et « *Comment les organisations se font connaître ?* » [2]. Le phénomène de l'émergence organisationnelle est alors un processus se produisant avant l'existence même de l'organisation (Gartner W., 1995, p. 71) comme une entité.

Si l'on parle d'émergence, la création d'organisation semble débuter par l'intention de l'entrepreneur de faire quelque chose de nouveau par rapport à ce qui existe. L'entrepreneur fait partie de ce processus dynamique : « *il agit, structure et engage son environnement à des fins socio-économiques. Son action induit du changement et conduit à une modification partielle d'un ordre existant* » (Verstraete T., 2000, p. 12). Nous pouvons dire que l'organisation est issue des éléments en désordre qui sont organisés par l'entrepreneur. Dans ce sens, cette conception d'organisation s'encadre dans le principe de la dialogique proposé par Morin lequel : « *nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes*. » (2005, p. 99). La dialogique permet de constituer « *une navette ... à travers laquelle se tisse et se crée la conception, c'est-à-dire un nouveau mode d'organiser l'expérience et d'envisager le possible* » (Morin E., 1986, p. 142).

Figure 6 : Représentation de la relation entre désordre, ordre et organisation
Source : (Morin E. , 1977, p. 58)



Si l'entrepreneur fait quelque chose de nouveau, il ne peut se définir qu'en référence à un objet dont il fait partie, dont il est lui-même la source ou le créateur et dont il est

1 Selon les auteurs, il est possible trouver, des propositions de divers chercheurs qui classifient les organisations émergentes en trois groupes : par la taille des organisations, les processus (structuraux et cognitifs) et les types d'organisations (pour la fabrication, la distribution…).

2 Traduit de l'original : "*How do organizations come into existence?*" (Katz & Gartner, 1988, p. 437) ; "*How organizations make themselves know*?" (Gartner W., 1993, p. 234)

également le résultat (Bruyat, 1993). Dans cette logique, il se produit une dialogique entre le sujet (l'entrepreneur) et l'objet (l'organisation) où, d'après Schmitt (1999), l'entrepreneur ne se définit pas par lui-même, il se définit par les relations avec les autres. L'entrepreneur est un organisateur de ressources, qui étant indépendants produisent désordre, dans une perspective de création de valeur sur le marché (Schmitt C., 1999).

Partant de ces analyses, nous pouvons voir que cette approche sur la création d'organisation a contribué à la recherche en entrepreneuriat. Néanmoins, certains auteurs ont critiqué son orientation. Par exemple, Shane & Venkataraman (2000), soulignent que cette approche s'intéresse notamment à la création d'organisation dans le contexte de théorie des organisations. Par ailleurs, étant donné que la création d'organisation concerne une la dialogique sujet/objet encadrée dans une dimension de changement, comme le montre Bruyat (1993), certains chercheurs semblent négliger l'importance du niveau de ce changement. Pour cet auteur, ce niveau doit se mesurer plutôt en fonction du point de vue de la création de la valeur et du point de vue de l'individu.

1.1.3. Le paradigme de la création de la valeur

Les références bibliographiques consultées mettent en évidence que la notion de valeur a spécialement fait partie des analyses de précurseurs du domaine des sciences économiques. C'est le cas de Schumpeter pour qui « *la valeur est le signe d'importance qu'ont certaines quantités de biens pour un agent économique* » (1999, p. 11), ou de Say qui manifestait qu'« *un fondement de la valeur d'une chose est l'utilité que les hommes y trouvent*. » (2006, p. 592).

La revue bibliographique nous permet également, à l'égard de Verstraete et Fayolle (2005), de constater que les approches économiques autour de la valeur accordent souvent à l'entrepreneuriat un caractère d'apporteur de richesse aux nations. Nous pouvons citer les travaux de (Say J., 1841; Cantillon, 1755) montrant l'entrepreneur comme quelqu'un qui exécute des nouvelles combinaisons des facteurs et des ressources[1] de production favorisant le développement économique. De nos jours, le

1 Dans cette conception entrepreneur/ressources, Casson fait référence à l'entrepreneur comme « *un coordinateur de ressources rares* » (1982, p. 23).

Global Entrepreneurship Monitor (GEM)[1], par exemple, est un modèle illustrant le lien entre l'entrepreneuriat et la croissance économique des pays. Le GEM est un projet de suivi global de l'entrepreneuriat débuté en 1997 à l'initiative du Babson College et de la London Business School. Il évalue principalement les aspects suivants :

- Le produit intérieur brut PIB et la variation de l'emploi.
- La création, la fermeture, l'expansion et la restructuration d'entreprises.
- L'existence d'opportunités et la facilité qu'ont les individus à les percevoir.
- Des facteurs de l'environnement : financiers, politiques, infrastructure, culturels, sociaux, le degré d'ouverture d'un pays, la technologie ….

Ce modèle montre que considérer l'entrepreneuriat comme un « promoteur » du développement économique (Schieb-Bienfait, 2000 (a); Bechard & Gregoire, 2009; Ketchen, 2003), amène à le considérer aussi du point de vue de la de création d'entreprise et de la génération d'emploi (Schmitt, Janssen, & Baldegger, 2009). Il se porte sur les travaux de Schumpeter autour de l'« *évolution économique* » à l'intérieur desquels l'entrepreneur est considéré comme un agent de changement s'inscrivant dans un contexte et se différenciant notamment des capitalistes[2].

Alors que certains parlent de l'entrepreneuriat et de la valeur sous la conception de développement économique, d'autres se sont manifestés autour de l'entrepreneuriat comme un processus de création de valeur. Par exemple :

- Les travaux de (Gartner W., 1990) sur les thémes rapportés à l'entrepreneuriat dont la création de valeur.

1 http://www.gemconsortium.org/

2 C'est le cas d'Adam Smith (1723-1790) et John Stuart Mill (1808-1873), qui associent la fonction de l'entrepreneur à celle du capitaliste. Par contre, de même que Schumpeter, Say associe l'entrepreneur à l'innovation et fait une distinction entre l'entrepreneur et le capitaliste (1841, p. 397).

- La définition de Ronstadt : « *L'entrepreneuriat est le processus dynamique de création de bien-être supplémentaire. Celui-ci est créé par des individus prenant des risques en termes d'équité, de temps et / ou du compromis professionnel afin de fournir de la valeur à un produit ou un service. Le produit ou le service lui-même peut ou non être nouveau ou unique, cependant la valeur doit, d'une certaine manière, être créé par l'entrepreneur en assurant et en adoptant les compétences et les ressources nécessaires* »[1] (1984, p. 28).
- Les études de recherche de (Bruyat, 1993) autour de la relation individu/création de valeur. Pour lui, la relation dialogique individu/création de valeur est définie comme:

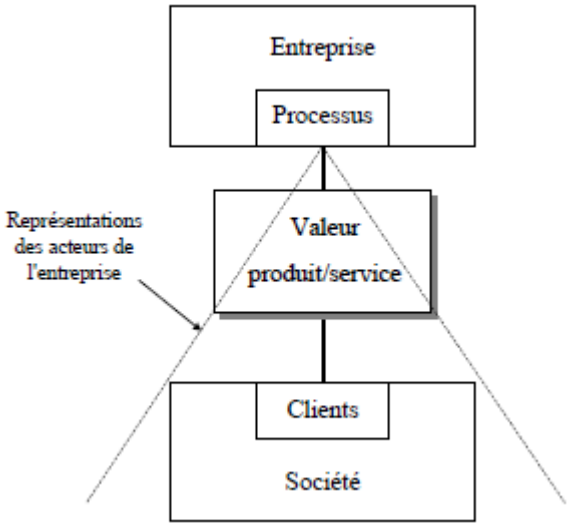
> « *- l'individu est une condition nécessaire pour la création de valeur, il en détermine les modalités de production, l'ampleur... Il en est l'acteur principal. Le support de la création de valeur, une entreprise par exemple, est la "chose" de l'individu, nous avons :*
>
> ***Individu --> création de valeur***
>
> *- la création de valeur, par l'intermédiaire de son support, investit l'individu qui se définit, pour une large part, par rapport à lui. Elle occupe une part prépondérante dans sa vie (son activité, ses buts, ses moyens, son statut social...), elle est susceptible de modifier ses caractéristiques (savoir-faire, valeurs, attitudes...), nous avons :*
>
> ***Création de valeur --> individu*** » (Bruyat, 1993, p. 58)

La notion (création de valeur -----> individu) proposée par Bruyat nous renvoie à considérer d'une part, la dynamique entre l'ensemble d'activités permettant d'organiser et réorganiser des ressources, et d'autre part, l'interaction entre l'individu, l'organisation, l'environnement et les processus. Ainsi, tel que le montrent les études de Schmitt (1999), la notion de valeur se construit au travers de l'autonomie, c'est-à-dire, de la capacité de l'entreprise à se développer en relation avec son environnement, avec son marché plutôt « *qu'à une logique déterministe, [la valeur] obéit à une démarche*

1 Traduit de l'original : " *Entrepreneurship is the dynamic process of creating incremental wealth. This wealth is created by individuals who assume the major risk in termes of equity, time, and/or career commitment of providing value for some product or service. The product or service itself may or may no be new or unique but value must somehow be infused by the entrepreneur by securing and allocating the necessary skills and resources* " (Ronstadt R. , 1984, p. 28)

d'apprentissage (identification des processus créateurs de valeur) » (Lorino (1991) cité par Schmitt (1999, p. 48)).

Figure 7 : Autonomie de la notion de valeur
Source : (Schmitt C., 1999, p. 48)



Le processus de création de valeur émerge dans une dimension systémique de l'organisation. Selon Schmitt, il s'agit de faire le lien entre la construction de représentations et les actions des acteurs, et l'information disponible dans l'environnement.

La création de valeur s'inscrit pourtant dans la notion d'effectuation de Sarasvathy (2001) :

« *Les processus d'effectuation sont excellents pour exploiter les contingences*[1] *… La vie humaine est riche en imprévus qui ne peuvent pas facilement être analysés et prédits, mais qui peuvent être saisis et exploités, et, par conséquent, les processus d'effectuation sont beaucoup plus fréquents et beaucoup plus utiles pour comprendre et traiter les sphères de l'activité humaine.* »[2]

1 La contingence est souvent rapportée au risqué et à l'incertitude. Selon Knight (1942), le risque est la probabilité quantifiable qu'un événement se produise tandis que l'incertitude ne peut pas être quantifiable ou déterminée.

2 Traduit de l'original : " *Effectuation processes are excellent at exploiting contingencies…Human life abounds in contingencies that cannot easily be analyzed and predicted but can only be seized and exploited, and, therefore, effectuation processes are far*

Suivant cette notion, la création de valeur est largement liée à la capacité humaine de construire des représentations permettant de gérer les imprévus, dans notre cas, à la capacité de l'entrepreneur de conduire ses actions dans le but de générer un changement. De ce fait, la création de valeur et l'innovation semblent s'associer, cependant, dans le sens contraire une innovation ne conduit pas nécessairement à la création d'une valeur nouvelle importante (Bruyat, 1993). La valeur nouvelle serait ce qui permet de passer de l'invention[1], comme un espace d'activité imaginative à l'entrepreneur, à l'innovation.

1.1.4. Le paradigme de l'innovation

Contrairement à la notion d'entrepreneuriat dans un sens le rapportant soit à la « croissance économique » soit au à la « création d'organisation », certains auteurs accordent une importance spéciale à la relation entrepreneuriat-innovation. À savoir :

Alfred Marshall (1842-1924) accorde une grande importance au risque. L'innovateur, selon lui, prend des risques, mais aussi, produit des biens plus efficacement au travers de méthodes permettant de réduire les coûts de production.

Joseph Schumpeter définit l'innovation comme : « *Une destruction créatrice qui révolutionne incessamment de l'intérieur la structure économique, en détruisant continuellement ses éléments vieillis et en créant continuellement des éléments neufs* » (1998, p. 116). La fonction de l'entrepreneur, selon lui, est d'innover ou de mettre en place de nouvelles combinaisons.

Pour **Peter Drucker** (1985), l'innovation est « *…l'outil spécifique des entrepreneurs, à travers laquelle ils exploitent le changement comme une opportunité de nouvelles affaires ou un service différent* »[2]

De manière générale, ces définitions relient le concept d'innovation au contexte de l'entreprise. En reprenant nos réflexions sur la création de la valeur, l'entreprise

more frequent and very much more useful in understanding and dealing with spheres of human action. " (Sarasvathy, 2001, p. 250)

1 Schumpeter manifeste que l'invention « *pourrait être un processus endogène stimulé par le désir de réduire la pression de la rareté* ». Cité par (Casson, 1982 , p. 345).

2 Traduit de l'original : " … *is the specific tool of entrepreneurs, the means by which they exploit change as an opportunity for a different business or a different service* " (Drucker, 1985, p. 28).

constitue l'espace où l'innovation invite à faire des modifications importantes dans le but de créer un changement significatif. Dans la conception Schumpetérienne, l'entrepreneur serait celui qui exploite des nouvelles possibilités et des nouvelles découvertes offres par le milieu afin de générer ces modifications. L'intérêt de l'entrepreneuriat signifie donc avoir un processus continu d'innovation et de créativité (Kuratko, 2003, p. 22) à l'intérieur des organisations mais aussi, comme le manifeste Schumpeter, agir dans une perspective de transformation comme voie pour le développement économique des pays (Schumpeter, 1999).

Cette conception d'innovation comme source du développement économique, renvoie à la conception de l'innovation autour des aspects technologiques et la valorisation économique des recherches : « *l'innovation est la source du développement économique et dépasse généralement la seule mise sur le marché de produits ou de services innovants par une firme établie* » (Verstraete & Fayolle, 2005, p. 42) . L'entrepreneuriat, au sein de cette dimension technologique, peut être vu comme une partie d'un processus plus large.

Par ailleurs, d'autres auteurs envisagent l'innovation comme un élément central du comportement des entrepreneurs, voire de la fonction entrepreneuriale. Selon, Julien et Marchesnay : « *l'innovation constitue le fondement de l'entrepreneuriat, puisque celui-ci suppose 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* » (1996, p. 35).

De son côté, Drucker (1985, p. 138) manifeste que pour que l'innovation soit possible, elle doit avoir trois conditions :

- L'innovation signifie faire des efforts. Elle requiert des connaissances et d'ingéniosité.
- Les innovateurs doivent construire en s'appuyant sur leurs atouts. Cependant, l'innovation demande de se construire des forces car elle comporte des risques et favorise la capacité de performance.

- L'innovation produit des effets sur l'économie et la société ou des modifications sur les processus. Par exemple, la façon dont les personnes travaillent et produisent.

1.1.5. L'entrepreneuriat comme une activité à projet

Depuis quelques années, un certain nombre d'auteurs ont associé l'entrepreneuriat à l'activité à projet. C'est le cas des travaux de De La Ville (2001) ; Schmitt (2006 (a); 2006 (b)) ; Schmitt et Bayad (2008) et de la Revue de l'Entrepreneuriat qui a publié quelques articles en 2009 ainsi qu'une édition spéciale sur le sujet en 2011[1]. Malgré l'intérêt de la recherche autour de cette notion, il convient de souligner que dans certains travaux « *le projet est souvent sous-entendu comme un résultat sur lequel tout le monde s'accorde et sur lequel personne n'intervient* » (Schmitt & Bayad, 2008, p. 147). Par exemple, des approches qui tendent souvent à envisager l'entrepreneuriat soit sur la perspective internaliste (l'individu), soit sur la perspective externaliste (le contexte) (Hernandez E., 1999(b)). Toutefois, conformément à Schmitt (2006 (a)), l'entrepreneuriat est une activité à projet singulière caractérisée par la diversité de situations à affronter de la part des entrepreneurs, il demande pour autant de trouver un point commun permettant d'intégrer ces deux perspectives.

À ce titre, la recherche autour de l'entrepreneuriat semble s'orienter vers une perspective processuelle (Fayolle A., 2002) permettant de complémenter la notion de résultat. C'est précisément dans cette perspective qu'il convient de s'intéresser, non uniquement à qui est l'entrepreneur ou à ce qu'il fait. En outre, il convient de s'intéresser à la façon dont l'entrepreneur organise sa pensée et ses actions sous un système d'activités entrepreneuriales (Filion L. J., 2008(b)). Parler de processus mentaux signifie recourir aux sciences cognitives. Et, dans ce sens, le projet entrepreneurial intervient comme un artefact favorisant ces processus mentaux.

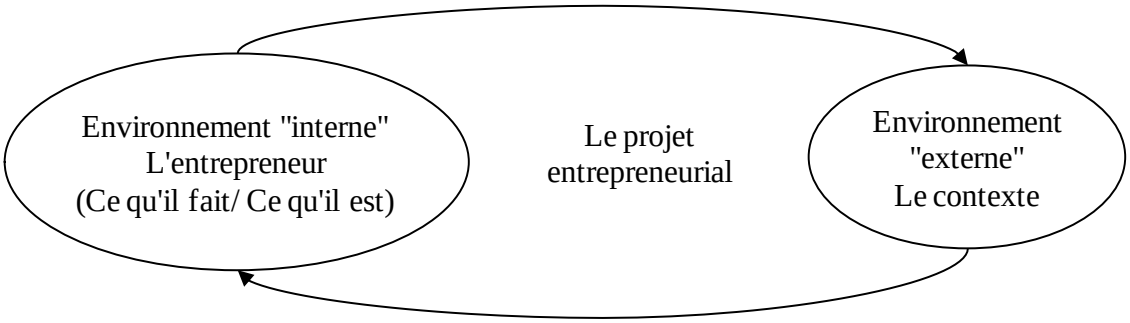
En reprenant les propos de Simon, « *un artefact peut être considéré comme un point de rencontre…entre un environnement « interne », la substance et l'organisation de l'artefact lui-même, et un environnement « externe », les alentours dans lesquels il est mis en œuvre* » (2004, p. 33). Il peut « *designer de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques.* » (Rabardel, 2002, p. 269). Le projet facilite de faire le lien entre l'entrepreneur et la

1 Voir : http://www.cairn.info/revue--de-l-entrepreneuriat-2009-1.htm
http://www.cairn.info/revue--de-l-entrepreneuriat-2011-2.htm

représentation de son contexte. Il se situe dans la convergence entre interne/externe, au centre de l'interaction sujet/objet. Le projet est au contact du mode réel mais aussi au contact du sujet comme acteur dont la pensée est « engagée » dans l'action (Lorino P. , 2002).

Les environnements internes et externes (Figure 8) étant dynamiques, il est donc possible d'attribuer au projet entrepreneurial le caractère d'artefact évolutif.

Figure 8 : Interaction entre les environnements internes et externes
Source : notre recherche



Pour compléter nos réflexions, nous pouvons citer l'apport d'autres chercheurs rapportant la notion de projet à la notion de vision entrepreneuriale (Filion L., 1991(a); 1991(b); Fransman, 1994; Cossette, 1996; Creplet & Mehmanpazir, 2008).

La vision peut être définie comme : « *(…) une 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* » (Filion L., 1991(a)). Cette notion temporelle permet à certains auteurs, selon Schmitt (2005(b)), de différencier les notions de vision et de représentation. Alors que la vision renvoie à une notion de futur, la représentation renvoie plutôt à une situation présente. Selon ce dernier auteur, il existe, donc, dans la littérature sur la vision, une claire dichotomie entre le présent et le futur.

En reprenant les notions d'évolution et d'artefact traitées précédemment, la vision en tant qu'élément du projet entrepreneurial peut être considérée comme un artefact. D'après Avenier (1996), la vision est encadrée dans une dialectique fins-moyens rapportés aux contextes (évolutifs) dans lesquels les fins s'appliqueront et les moyens seront mis en œuvre. Cette conception renvoie à la structuration et l'intermédiation

comme les deux fonctions essentielles du projet entrepreneurial (Schmitt C., 2005(b)). Ainsi, la vision se structure et participe à la structuration de l'organisation. Elle est une intermédiaire favorisant la relation fins/moyens ainsi que le dialogue entre des différentes parties prenantes du projet entrepreneurial.

1.1.6. Limites de la recherche en entrepreneuriat portant sur ces paradigmes

Las réflexions menées par des différents auteurs, que nous venons de présenter, ont pour objectif de montrer une analyse critique par rapport aux modèles dominants autour du phénomène entrepreneurial. Les paradigmes exposés permettent de souligner les différentes facettes de l'entrepreneuriat. Leur confrontation montre que la recherche autour du phénomène vise notamment à définir les limites du champ ainsi que le besoin d'envisager l'entrepreneuriat autour de sa dynamique (Busenitz, Page West III, Shepherd, Nelson, Chandler, & Zacharakis, 2003). Et c'est précisément cette diversité de paradigmes ce qui démontre le dynamisme de la recherche en entrepreneuriat.

Sachant que ces paradigmes restent encore limités, spécialement par leur perspective simplificatrice de la réalité complexe (Sarasvathy, 2001), certains auteurs s'accordent autour de la proposition d'une définition les intégrant. C'est le cas de Bygrave et Hofer (1991) qui combinent la création d'organisation, l'innovation et la création de valeur, ou la définition établie par Fayolle et Verstraete :

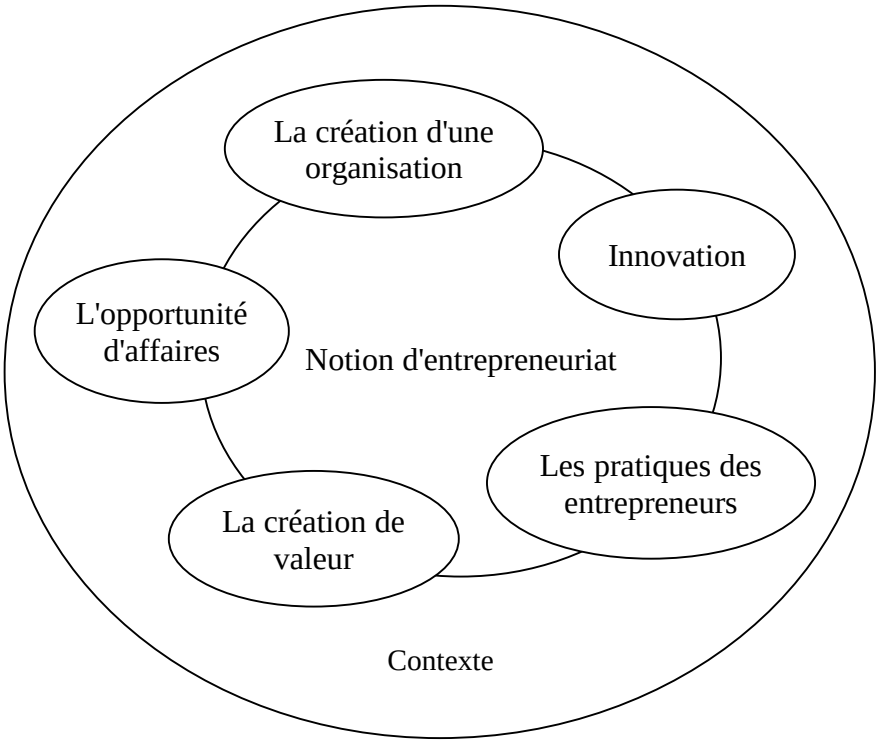
« *Entrepreneuriat : Initiative portée par un individu (ou plusieurs individus s'associant pour l'occasion) construisant ou saisissant une opportunité d'affaires (du moins ce qui est apprécié ou évalué comme tel), dont le profit n'est pas forcément d'ordre pécuniaire, par l'impulsion d'une organisation pouvant faire naître une ou plusieurs entités, et créant de la valeur nouvelle (plus forte dans le cas d'une innovation) pour des parties prenantes auxquelles le projet d'adresse.* » (2005, p. 45)

En considérant la participation d'un ou plusieurs individus mettant en place des actions, le champ de l'entrepreneuriat comprend donc les pratiques des entrepreneurs. Allant dans ce sens, l'entrepreneuriat « *est concerné par leurs activités, leurs caractéristiques, par les effets économiques et sociaux de leur comportement ainsi que par les modes de soutien qui leur sont apportés pour faciliter l'expression d'activités entrepreneuriales* » (Filion L., 1997 (a), p. 23). C'est pourquoi, l'entrepreneuriat

s'encadre dans une conception systémique permettant d'avoir une plus large compréhension du contexte dans lequel les décisions sont prises.

En élargissant son terrain de recherche, la discipline de l'entrepreneuriat demande d'évoluer dans le but de comprendre que *« ... les activités entrepreneuriales, les fonctionnalités et les caractéristiques ne sont pas des « objets » d'un statut ontologiquement fixe ou statique tel qu'elles se présentent. Au contraire, elles sont dynamiques et en constante émergence, en cours de réalisation, façonnées et construites au travers de processus sociaux* »[1]. Sous la notion d'effectuation de Sarasvasthy (2001), il faudrait donc envisager des cadrages théoriques favorisant l'intégration du caractère humain présent dans les décisions prises par les entrepreneurs. Et cela est plutôt possible en envisageant aussi l'entrepreneuriat de façon à favorier l'interaction entre les actions et le contexte. Les notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur semblent donc être indissociables.

Figure 9 : Notion globalisante de l'entrepreneuriat



1 Traduit de l'original : " *Entrepreneurial activities, features and characteristics are not 'objects' given a fixed or static ontological status as they come into being. Instead, they are dynamic and constantly emerging, being realized, shaped and constructed through social processes* " (Fletcher, 2003, p. 127)

1.2. L'émergence d'un paradigme porté sur le processus entrepreneurial

Ces dernières années, la recherche en entrepreneuriat a fait émerger une notion intégrant les paradigmes évoqués dans la première partie de ce chapitre. La notion de processus entrepreneurial (Bouchikhi, 1993; Filion L.-J., 1997 (a); Hernandez E.-M., 1999 (a), 1999 (b); Sarasvathy, 2001; Fayolle A., 2004 (b) ; Schmitt C., 2005(b)) souligne la pertinence de la relation entre l'entrepreneur et le contexte. C'est précisément la dimension sous laquelle s'oriente notre recherche sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. Dans cette dernière partie du chapitre, nous chercherons à montrer l'intérêt de cette dimension processuelle.

1.2.1. Définition de la notion de processus

Afin de mieux présenter nos réflexions sur le sujet, il nous semble pertinent de faire le point autour de la définition du terme processus. Pour cela nous avons pris en référence les propositions suivantes :

« *Ensemble de phénomènes, conçu comme actif et organisé dans le temps…Ensemble de phénomènes se déroulant dans le même ordre; façon de procéder…Suite ordonnée d'opérations aboutissant à un résultat* » (Rey, 2013, p. 2030)

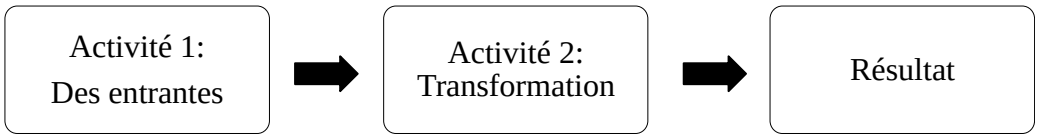
« *Un processus est une activité, ou un ensemble d'activités, qui se fonde sur un certain nombre d'entrantes pour les transformer et leur apporter de la valeur ajoutée afin de produire une ou plusieurs sortantes.* » (Ritzman & Krajewski, 2010, p. 3)

Ces définitions mettent en évidence : que le processus concerne plusieurs activités ou opérations dans l'ensemble, l'existence d'un lien permettant la mise en relation de ces activités et que le processus conduit à l'obtention d'un résultat souvent prédéfini. À partir de ces trois aspects nous pouvons souligner que :

- Considérer le rassemblement et relation entre les activités nous renvoie à considérer la notion de système. Celui-ci peut être défini comme « *une unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus* » (Morin E., 1977, p. 102) où organiser permet de lier les interrelations à l'unité globale. Le système est pour autant, dans le sens de Morin, constitué d'éléments et de processus.

– La notion de processus a souvent été rapportée à la notion de résultat. Dans cette perspective, le processus concerne spécialement une séquence linéaire d'activités organisées.

Figure 10 : Modèle traditionnel représentant la notion de processus
Source : notre recherche



Or, certains auteurs font référence au processus en dépassant cette conception générale de linéarité. Sarasvathy (2001), met en cause les processus fondés sur le modèle cause-effet et s'oriente plutôt vers le modèle d'effectuation liant l'entrepreneuriat aux sciences de l'artificiel. Pour Lorino et Tarondeau (2006), le processus « *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* » (p. 318). Ces deux chercheurs considèrent que le processus est une manière de combiner des actions dans le but de faire face aux contraintes de l'environnement. D'un autre côté, Hernandez (1999 (a)) indique que le processus se caractérise par l'évolution et l'interaction entre des éléments. Ici, l'évolution constitue le sens et compte plus que les éléments eux-mêmes.

Ces propositions élargissent la conception de la notion de processus autour de la mise en relation de différentes activités, selon un ordre prédéfini ou non, et de la dimension de temporalité (Forest, Micaëlli, & Perrin, 1997). En outre, la notion de processus transforme les ressources utilisées par les activités qu'il intègre et présente un caractère coopératif entre les acteurs qui l'intègrent.

1.2.2. Définition de la notion de processus entrepreneurial

Le processus entrepreneurial concerne des multiples variables, est itérative, produit une discontinuité dans le temps et un changement (Hofer & Bygrave, 1992; Davidsson & Wiklund, 2001; Bird & West, 2007). Selon Gartner (1995), le processus entrepreneurial combine quatre dimensions : l'individu, l'organisation, l'environnement

et les actions menées. Pour lui, la notion de processus s'oriente vers la création de nouvelles activités.

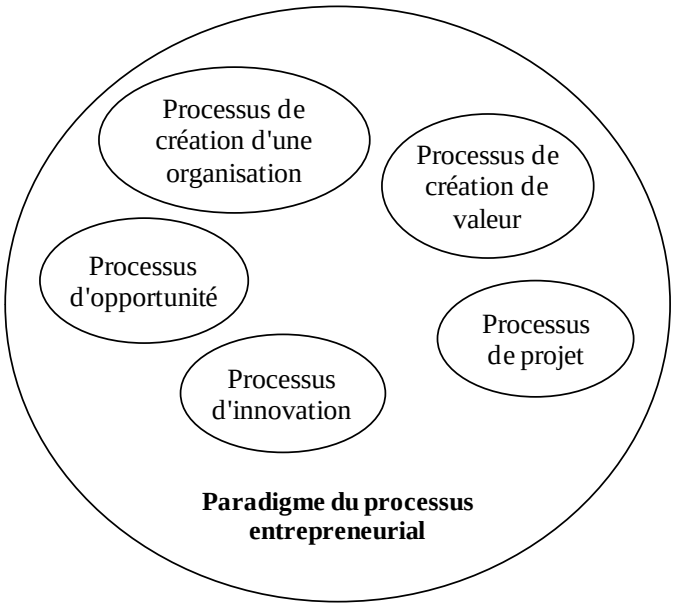
Ces réflexions accordent au processus entrepreneurial le caractère de dynamique et d'émergence d'une nouvelle activité[1]. Le processus entrepreneurial s'intéresse pourtant au système d'activités (Filion L.-J., 2008 (c)) de l'entrepreneur en faisant référence au « comment » ou à « que fait l'entrepreneur ». L'émergence de divers questionnements autour des activités de l'entrepreneur le démontrent. Par exemple: « *Comment penser et s'organiser pour exercer efficacement le métier d'entrepreneur* ? » (Filion L.-J., 1997 (b)) ; « *Comment l'entrepreneur met au point la vision stratégique ?* » (Verstraete & Saporta, 2006)[2] ou « *Comment les responsables de l'entreprise envisagent la conception du projet entrepreneurial?* » (Schmitt C., 2005(b)).

Les paradigmes traditionnels, ou pré-paradigmes, dans le sens d'Aldrich et Baker (1997, p. 396) et de Verstraete et Fayolle (2005), analysés précédemment, comportent, à l'intérieur, certains processus. Ce nouveau paradigme autour de l'entrepreneuriat, et sur lequel se porte notre recherche, est fondé précisément sur la notion de processus. Il ne s'agit pas de négliger l'utilité des autres conceptions, mais plutôt d'harmoniser l'approche du phénomène entrepreneurial à travers ces différents pré-paradigmes.

1 D'autres auteurs se focalisent plutôt sur la définition du point de vue « *du processus de création ou de saisie d'une opportunité* ». Voir la définition de (Timmons, 1999) présentée dans la première partie de ce chapitre.

2 Nous trouvons cette question notamment dans les travaux rapportés à la cartographie cognitive. Sur ce point voir notamment les travaux de recherche de (Cossette, 1996)

Figure 11 : Paradigme du processus entrepreneurial
Source : adaptée de (Schmitt, Bouslikhane, Majdouline, & Husson, 2009)



En s'intéressant aux activités de l'entrepreneur, la notion de processus évoque le besoin 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… 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).* »[1]. La dynamique entrepreneur/processus donne une importance spéciale au temps et au caractère des phénomènes dans un contexte. Ceux-ci constituent la source des informations[2] et des événements dont les interprétations deviennent le fondement pour la mise en place des actions. Le processus entrepreneurial permet donc d'envisager l'entrepreneuriat sous l'angle de l'action (Degeorge & Magakian, 2008). Plus précisément, le recours au processus entrepreneurial permet d'envisager l'action comme une représentation que l'entrepreneur se fait du monde.

1.2.3. L'importance des représentations

Le nouveau paradigme sur le processus entrepreneurial nous a amené à nous intéresser au système d'activités et aux questions autour du « comment ». Les réponses

1 Cité par Schmitt et al, (2009)
2 Dans la perspective de transformation d'information, l'idée de trouver les informations à un seul endroit s'inscrit dans la représentation de l'entrepreneuriat comme processeur d'information. (Schmitt & Janssen, 2012)

apportées à ces questions se trouvent essentiellement dans le système de représentations des entrepreneurs (Schmitt & Filion, 2010). Les représentation émergent de l'interprétation que l'entrepreneur fait d'une action ou d'un contexte, et se forgent en outre, en fonction de ses habitudes, de sa culture, de son expérience, des informations dont il dispose.

Conformément à Avenier et Schmitt (2008), les représentations sont des constructions symboliques à travers lesquelles l'entrepreneur exprime sa connaissance de son expérience du réel. Et c'est à l'intérieur du processus de représentations entrepreneuriales, que se situe « *la structure de base à partir de laquelle l'activité entrepreneuriale peut être apprise, conçue, modélisée et exprimée* » (Filion L.-J., 2008 (c), p. 17). Elles permettent d'illustrer, dans le cadre des sciences cognitives, des éléments de l'action entrepreneuriale non évidents à première vue.

Comme évoqué précédemment, le recours au processus permet d'envisager l'entrepreneuriat sous l'angle de l'action comme une représentation du monde. Il apparaît que les actions développées par l'entrepreneur le poussent à faire évoluer les perceptions et à changer ses représentations. C'est-à-dire, l'entrepreneur influence ses représentations, et celles-ci en retour influencent l'entrepreneur. L'intérêt porte non seulement sur l'entrepreneur soi-même mais aussi dans sa globalité et ses interactions (Julien & Schmitt, 2008).

Il s'agit de comprendre que « *l'entrepreneur n'est pas simplement une machine blindée qui répond automatiquement au stimulus environnemental…mais un être humain capable de créer, d'apprendre et d'influencer l'environnement* »[1]. Le recours aux représentations permet donc de voir « *des liens jusque-là ignorés, permettant d'ouvrir de nouveaux dialogues, de nouveaux possibles, pour certains inenvisageables ultérieurement* » (Nicot, 1997). Il convient, comme l'indique (Filion L.-J., 2008 (c)), de centrer l'étude de l'acteur entrepreneurial sur l'acte d'entreprendre ainsi que sur les analyses mentales qui le précédent. Il s'agit d'avoir une représentation holistique et dynamique de l'entrepreneuriat.

1 Traduit de l'original : " *The entrepreneur to be not simply a blind machine responding automatically to environmental stimuli…but a human being capable of creating, learning and influencing the environment* ". (Bruyat & Julien, 2001, p. 165)

1.2.4. Les situations entrepreneuriales comme cadre du processus entrepreneurial

En se construisant soit autour de l'entrepreneur, soit autour de ses actions, la recherche en entrepreneurial semble négliger l'importance autour des liens existants. Dans cette perspective, les réflexions sur le processus nous renvoient à considérer la notion de situation entrepreneuriale[1].

Les travaux de Girin (1990) s'intéressent tout particulièrement à la place de la situation dans l'organisation. Elle est d'ailleurs considérée comme un phénomène en construction (Weick, 1979). D'autres auteurs comme Journé et Raulet-Croset (2004) font d'abord une analyse sur la « situation » favorisant les liens qui unissent l'action (individuelle et collective) et la connaissance, et ensuite sur le caractère indéterminé de la situation. Pour aborder cette notion situation, nous portons notre regard sur la définition proposée par Alain Fayolle : « *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* » (2004 (c), p. 114). Une définition qui porte certaines difficultés autour du rôle de médiation joué par le projet entrepreneurial par rapport à l'environnement et de la volonté d'abstraire l'action de ses circonstances (Schmitt, Azoury, Nobile, Gómez, & Morua, 2012).

Pour répondre à ces difficultés, il convient d'introduire la notion d'action « située » (Suchman, 1987)[2] selon laquelle, le processus de réflexion chez l'individu progresse en s'appuyant sur les ressources que la situation met à sa disposition. Or, au-delà de envisager l'action de l'entrepreneur comme la réponse à une situation, il convient de la considérer comme création, innovation et attribution de sens (Tourraine, 1999). Dans la mesure où est possible de prendre en considération les ressources mises à disposition et

1 « *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* » (Avenier & Schmitt, 2008, p. 22).

2 Cité par (Journé & Raulet-Croset, 2004)

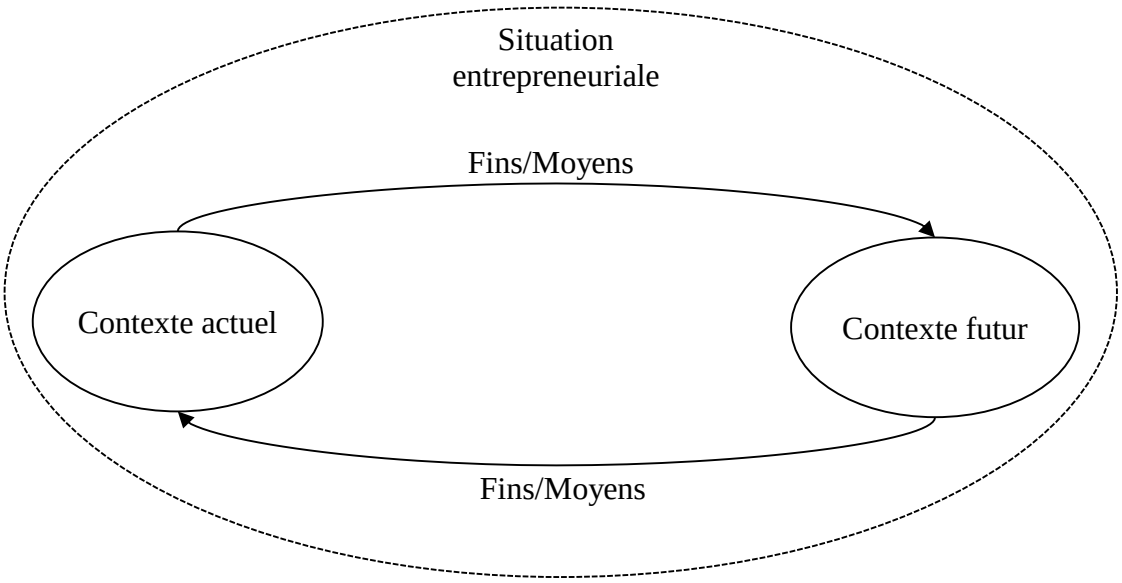
la perception que l'entrepreneur se fait de ces ressources, il est aussi possible de donner du sens aux situations.

Dans ses travaux, Morin (1990) qualifie les situations comme complexes. Elles se caractérisent par de multiples interactions et incertitudes certainement impossibles de toutes prendre en compte. La situation peut ainsi, comme le précise Schmitt (2006 (b)), agir en tant qu'« espace de problématisation » construit autour des multiples possibilités trouvées par l'entrepreneur. La situation devient une situation-problème ouverte sans aucune solution prédéterminée. C'est l'entrepreneur qui donne une réponse à partir du sens donné à la situation. L'espace de problématisation devient donc la construction de sens par rapport à un futur souhaité par l'entrepreneur (Schmitt, Gallais, & Bourguiba, 2008).

Dans cet ordre d'idées, une grande partie des difficultés rencontrées par les entrepreneurs est plus liée à la construction de situations qu'à la mise en place de solutions (Schmitt, Julien et Lachance, 2002)[1]. D'après Simon (2004), il est commun de tenter d'adapter une représentation déjà utilisée dans le passé à une nouvelle situation. Cependant, il arrive un moment où cette représentation du passé ne s'ajuste pas totalement à la situation du présent. C'est pour cela que nous considérons pertinent d'évoquer la notion de conception qui «*s'intéresse au comment les phénomènes tels qu'ils pourraient être, à l'invention d'artefacts permettant d'atteindre des buts*.» (Simon H., 2004, p. 207). Ainsi, le recours aux situations entrepreneuriales permet de faire le lien entre la situation présente et la situation souhaitée dans le futur, entre les moyens et les fins.

1 Cité par: (Schmitt C., 2008(b))

Figure 12 : Représentation de la situation entrepreneuriale
Source : (Schmitt et al, 2012)



À partir de la notion de problématisation émergent des pistes favorisant l'élargissement de la recherche autour du phénomène entrepreneurial. Dans ce sens, l'entrepreneuriat peut être considéré comme une activité de conception « *visant à changer une situation existante en une situation préférée* » (Simon H., 2004, p. 201). Cette notion de conception apporte plus des pistes pour la recherche autour de l'entrepreneuriat.

1.3. De diverses manifestations illustrant l'entrepreneuriat

Grâce aux recherches sur les parcours de différents entrepreneurs, des auteurs comme Fayolle (2004 (a)) ou Filion (1997 (b)) ont identifié de multiples formes sous lesquelles l'entrepreneuriat peut se manifester. Il ne s'agit pas de montrer une liste exhaustive, mais plutôt de faire comprendre les différentes expressions illustrant le phénomène entrepreneurial. Dans cette troisième partie, nous allons décrire quelques-unes de ces formes d'entrepreneuriat : l'entrepreneuriat Ex-nihilo, l'intrapreneuriat, la reprise d'entreprise, l'entrepreneuriat social, le Technopreneuriat et l'intention entrepreneuriale.

1.3.1. Entrepreneuriat Ex-Nihilo

Concerne la « *création par un individu ou un groupe (salarié, chômeur...) d'une entreprise indépendante exerçant une activité nouvelle* » (Bruyat, 1993, p. 98). Cette forme d'entrepreneuriat se caractérise par un degré élevé de nouveauté, des activités et d'indépendance de l'entreprise. Selon Hernandez (1999 (a)), pour certains ce type de création où rien n'existe mérite le nom d'entrepreneuriat et, dans la conception Schumpeterienne, seul le créateur mérite le nom d'entrepreneur.

1.3.2. L'Intrapreneuriat

Dès ses premières manifestations, l'intrapreneuriat a été orienté vers l'innovation à l'intérieur des organisations. Il est défini « *comme l'ensemble des démarches ou des comportements stratégiques et organisationnels, liés à la découverte et à l'exploitation de nouvelles occasions de création de valeur au sein d'organisations existantes* » (Basso, Fayolle, & Witmeur, 2009). Cependant, l'intrapreneuriat peut tout de même amener à la création de nouvelles organisations. En effet, tel que l'indique Carrier (2008), la mise en marche de processus d'innovation à grande escale à l'intérieur d'une organisation peut amener à la création de filiales de cette organisation ou de nouvelles organisations. Celui qui met en place l'intrapreneuriat, c'est-à-dire l'intrapreneur, doit avoir la capacité à concevoir des visions et des stratégies, à convaincre les autres personnes de suivre son projet. L'implantation de l'intrapreneuriat semble donc être un processus complexe demandant de l'intégration de multiples variables, de la disponibilité de ressources et l'ouverture d'esprit au changement de processus et de règles au sein de l'organisation.

1.3.3. La reprise d'entreprise

Cette forme d'entrepreneuriat est d'habitude associée à la reprise ou à la succession des entreprises familiales. Cependant, la reprise d'entreprise va au-delà et peut être définie comme « *un processus par lequel une personne psychique ou morale, le repreneur, acquiert la propriété d'une entreprise ou d'une activité existante et occupe les fonctions de direction générale* » (Fayolle A., 2004 (a), p. 169). Certaines reprises d'entreprise peuvent être analysées comme des quasi-créations ex-nihilo lorsque le nouveau dirigeant propriétaire transforme radicalement l'activité de l'entreprise acquise (Bruyat, 1993, p. 101). Toutefois, contrairement à la création « ex-nihilo », qui concerne une liberté d'action, la reprise d'entreprise définit un ensemble de limites liées « à cet existant » (Paturel, 2008). Les conditions, temporelles et matérielles, sous lesquelles le repreneur prend en charge l'organisation sont certainement à tenir en compte car elles constituent des facteurs bien importants pour la prise de décisions dans l'avenir.

1.3.4. Entrepreneuriat social

Compte tenu du manque de consensus sur la définition de ce type d'entrepreneuriat, les approches plus connues s'orientent vers l'économie sociale, l'entrepreneur social ou encore l'entreprise sociale (Fayolle A., 2004 (a)). L'entrepreneuriat social est souvent confondu avec des activités ou des projets menés par entreprises dans leur cadre de responsabilité sociale et environnementale mais à finalité lucrative (Bacq & Janssen, 2008). Il est également défini spécifiquement du point de vue de l'entrepreneur qui est considéré comme « *un individu visionnaire, dont le principal objectif n'est pas de faire du profit mais de créer de la valeur sociale, capable à la fois de saisir et d'exploiter les occasions qui se présentent à lui, de lever les ressources nécessaires à la conduite de sa mission sociale et de trouver des solutions innovantes aux problèmes sociaux de sa communauté non traités par le système en place* » (Bacq & Janssen, 2008, p. 150). A la lumière de cette définition, le travail de l'entrepreneur social permet donc de combiner la stratégie et le but social de l'entreprise.

1.3.5. Technopreneuriat

Il s'agit des nouvelles pratiques d'entrepreneuriat rendues possibles grâce aux technologies de l'information et de la communication. Ces outils permettent d'innover en matière de produits et de processus, d'organiser des ressources et mobiliser des

compétences afin de saisir des opportunités d'affaires et générer des avantages (Carrier, Raymond, & Eltaief, 2004). Des outils comme le Business to Consumer (B2B) et le Business to Business (B2B) donnent à l'entrepreneur un support à l'échange d'information et aux transactions commerciales en lui facilitant son travail. Néanmoins, leur adoption n'est pas appropriée pour toutes les entreprises, bien au contraire, l'adoption est déterminée surtout par la taille de l'entreprise, le contexte environnemental et managérial, le contexte organisationnel et l'orientation stratégique (Raymond, 2002).

Comme nous l'avons exposé au début du chapitre, l'entrepreneuriat est en effet envisagé soit du point de vue de l'entrepreneuriat lui-même ou du point de vue de l'entrepreneur. En fonction du point de vue, émergent aussi de différentes manières sous lesquelles le domaine de l'entrepreneuriat peut se manifester. Sans négliger l'existence d'autres types d'entrepreneuriat, analyser ces multiples formes confirme, d'une certaine manière, que le consensus autour d'une seule définition sur l'entrepreneuriat reste encore une illusion.

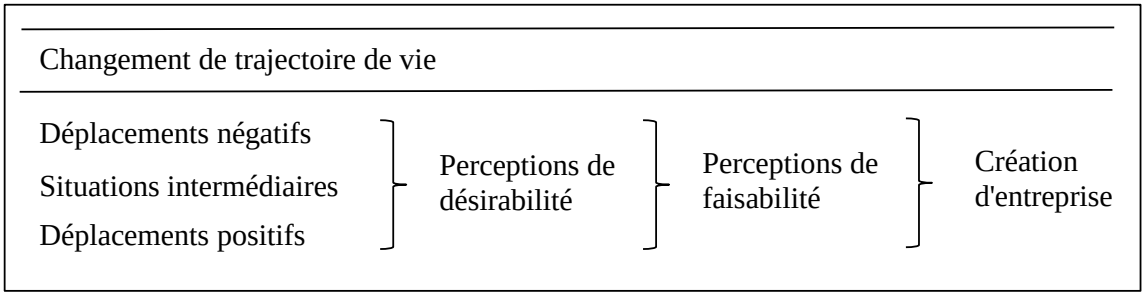
À côté de ces formes connues de l'entrepreneuriat, nous pouvons évoquer également la notion d'intention culture entrepreneuriale qui relève une importance particulière.

1.3.6. L'intention entrepreneuriale

La variété de manifestations autour de l'entrepreneuriat nous permet de voir que l'entrepreneuriat est un sujet qui éveille l'intérêt de plusieurs personnes : chercheurs, enseignants, dirigeants d'entreprises, consultants, des personnes rapportées à la politique, etc. Ce qui peut, d'une certaine manière, conduire d'autres individus à développer une propension entrepreneuriale. Et cette propension entrepreneuriale peut devenir une intention entrepreneuriale (Tounés, 2006). En fait, les travaux de Hills et Welsch (1986) montrent qu'il existe un étroit rapport l'exposition de l'étudiant à l'entrepreneuriat et son intention d'entreprendre. Par ailleurs, selon Tounés, d'autres auteurs parlent de « processus de formation de l'intention entrepreneuriale ». Dans ce sens, tout individu serait donc, un entrepreneur en puissance (Fayolle A. , 2004 (a)).

L'intention peut être considérée comme l'expression d'une volonté personnelle (Bruyat, 1993). Par rapport à notre thème l'intention entrepreneuriale est une structure cognitive qui inclut des fins et des moyens (Krueger & Carsrud, 1993). Elle « *est une phase majeure du processus de création d'entreprise subdivisée en quatre stades : la propension, l'intention, la décision et l'acte* » (Tounés A. , 2006, p. 58)[1]. Ce processus est au cœur du modèle de Shapero et Sokol (1982) considérée l'origine de l'école de la décision dans les années 80. Selon Shapero et Sokol, l'événement entrepreneurial (variable dépendante) constitue l'objet d'analyse et celui-ci doit être envisagé en termes de processus. Dans ce sens, l'entrepreneur et son entourage constituent des facteurs explicatifs (variables indépendantes). Tel que l'indique la figure 13 l'événement entrepreneurial est ancré dans l'action et dans des trajectoires de vie. Les événements positifs ou négatifs peuvent ainsi amener à choisir la voie de l'entrepreneuriat. Ce processus cognitif est donc conditionné par des facteurs d'ordre social, économique, politique ou culturel.

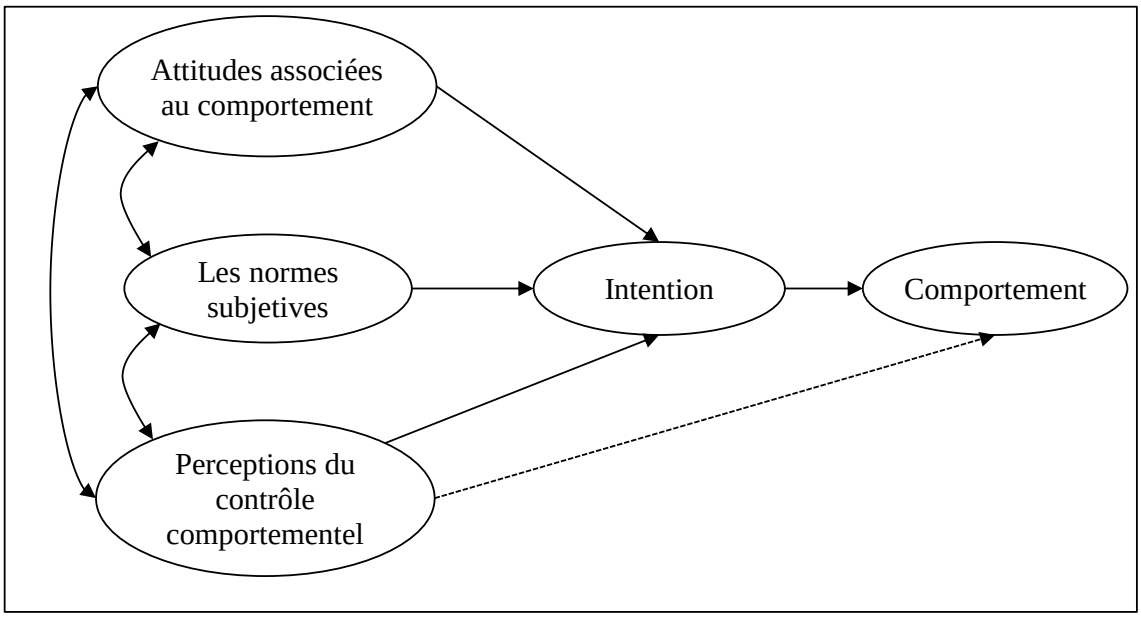
Figure 13 : Illustration du Modèle de Shapero et Sokol
Source: Adaptée de (Shapero & Sokol, 1982, p. 83)



Dans *the theory of planned behaviour* d'Ajzen (1991), l'intention est un processus cognitif que sert à canaliser des croyances, perceptions et d'autres facteurs externes vers l'action. Cette théorie confère à l'intention de l'individu une place importante dans son comportement. Autrement dit, l'intention prédit le comportement à travers trois variables (figure 14).

1 Ces phases sont une synthèse des réflexions personnelles de l'auteur ainsi que de l'analyse qu'l fait des travaux d'Autio et Alii (1997), Emin (2003), Krueger et Carsrud (1993), Learned (1992) et de Raijman (2001) conjuguée avec nos réflexions personnelles.

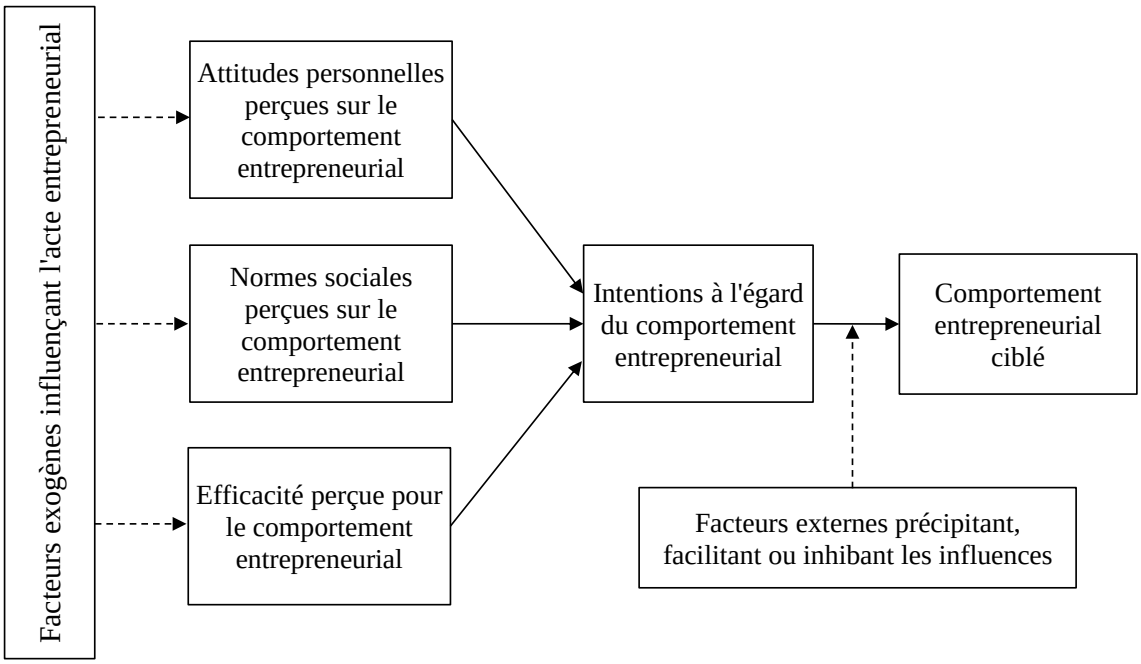
Figure 14 : Illustration de la théorie du comportement proposé par Ajzen
Source : Adaptée de (Ajzen, 1991)



Tandis que la théorie de l'événement planifié de Shapero et Sokol est propre au champ de l'entrepreneuriat, la théorie de Ajzen provient de de la psychologie sociale. Dans la première, la préférence de l'acte entrepreneurial est mesurée par la désirabilité et faisabilité. La deuxième s'intéresse plutôt au contexte autour de cet évènement mesuré par les facteurs psychologiques (attitudes), facteurs sociaux (Normes) et facteurs contextuels (contrôle).

Afin d'élargir le cadre théorique de l'intention entrepreneuriale, nous analysons un troisième modèle : le modèle de Krueger (2000). Selon l'auteur, l'acte de créer une entreprise devient un comportement susceptible d'être prédit au regard des croyances, les attitudes ou la personnalité. Processus expliqué dans la figure 15.

Figure 15 : Illustration du Modèle de Krueger
Source : Adaptée de (Krueger, 2000).



Le modèle permet de montrer que l'intention peut être mieux prédite par des attitudes de l'individu mais aussi, que celles-ci sont issues de l'influence des facteurs exogènes. Dans le cadre de notre recherche, Fayolle (2004 (a)) manifeste que l'intention peut devenir un facteur approprié pour évaluer l'efficacité des programmes de formation entrepreneuriale. Dans ce sens, les facteurs prédisposant le comportement entrepreneurial, constituent les variables dépendantes : les attitudes personnelles perçues, les normes sociales perçues et le contrôle comportementale perçue. Des facteurs liés aux programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat comme les contenus, les pédagogies, systèmes d'évaluation, etc, constituent les variables indépendantes.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé le concept de l'entrepreneuriat en nous appuyant sur la revue de littérature. Sur ce point, nous pouvons confirmer non seulement l'existence de différentes recherches menées au sein de la communauté scientifique intéressée par l'entrepreneuriat mais aussi, l'existence d'un avis partagé autour de la conception du phénomène entrepreneurial. Dans cette perspective, l'entrepreneuriat va au-delà des modèles orientés particulièrement vers la création d'entreprise et se consolide comme un phénomène dont les formes d'expression sont multiples et diverses. En faisant le point sur les éléments autour de la notion d'entrepreneuriat, nous pouvons nous apercevoir du rôle de l'entrepreneur. Il doit se confronter à des situations devenant de plus en plus difficiles à cause de multiples facteurs. Identifier ces facteurs et les relations entre eux demande de développer des compétences parfois précises. Les situations rencontrées par l'entrepreneur constituent donc une source riche pour l'analyse du métier de l'entrepreneur. Nous pouvons nous apercevoir ainsi de l'inclination de la communauté de chercheurs à envisager l'entrepreneur du point de vue d'un angle processuel s'intéressant à son système d'activités (Filion L.-J., 2008 (c)) en faisant référence au « comment » ou à « que fait l'entrepreneur ».

Sur ce point nous avons pu retenir les éléments suivants :

- Notre travail de recherche concerne la notion processuel de l'entrepreneur dans lequel l'entrepreneur est un visionnaire. Il est capable de construire des opportunités d'affaires pour créer de la valeur. Ce qui permet également de tenir compte de l'intention entrepreneuriale comme élément préalable à la création d'entreprise (envisagé généralement en tant que le seul but à atteindre).
- Les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des Universités, doivent se construire en tenant compte des propositions des différentes communautés scientifiques focalisées sur l'entrepreneuriat. Il s'agit de se focaliser à la fois sur le développement des caractéristiques individuelles de l'individu, de l'action entrepreneurial axé sur l'innovation, et de la capacité d'interprétation et de construction du sens.

Par ailleurs, l'identification des formes reconnues de l'entrepreneuriat, nous a permis d'approfondir les différentes expressions du phénomène entrepreneurial afin de mieux

consolider notre recherche. Compte tenu de l'inexistence d'un consensus autour d'une seule définition sur l'entrepreneuriat et d'entrepreneur, nous trouvons en effet que les objectifs de cette thèse peuvent être liés à ces multiples formes illustrant l'entrepreneuriat. Or, après les différentes conceptions sur l'entrepreneuriat, serait-il possible de trouver une unique méthode d'enseignement de l'entrepreneuriat ?

Ayant fait, à travers ce chapitre, les choix théoriques de base liés aux notions fondamentales de l'entrepreneuriat, et pour répondre à cette question, nous évoquerons, dans le chapitre qui suit, les notions et les pratiques de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce deuxième chapitre nous permettra de faire la transition vers la place occupée par la notion du processus dans l'enseignement entrepreneurial. Ce qui fera l'objet du troisième chapitre.

Chapitre 2 :
Regards croisés sur l’enseignement de l’entrepreneuriat

Introduction

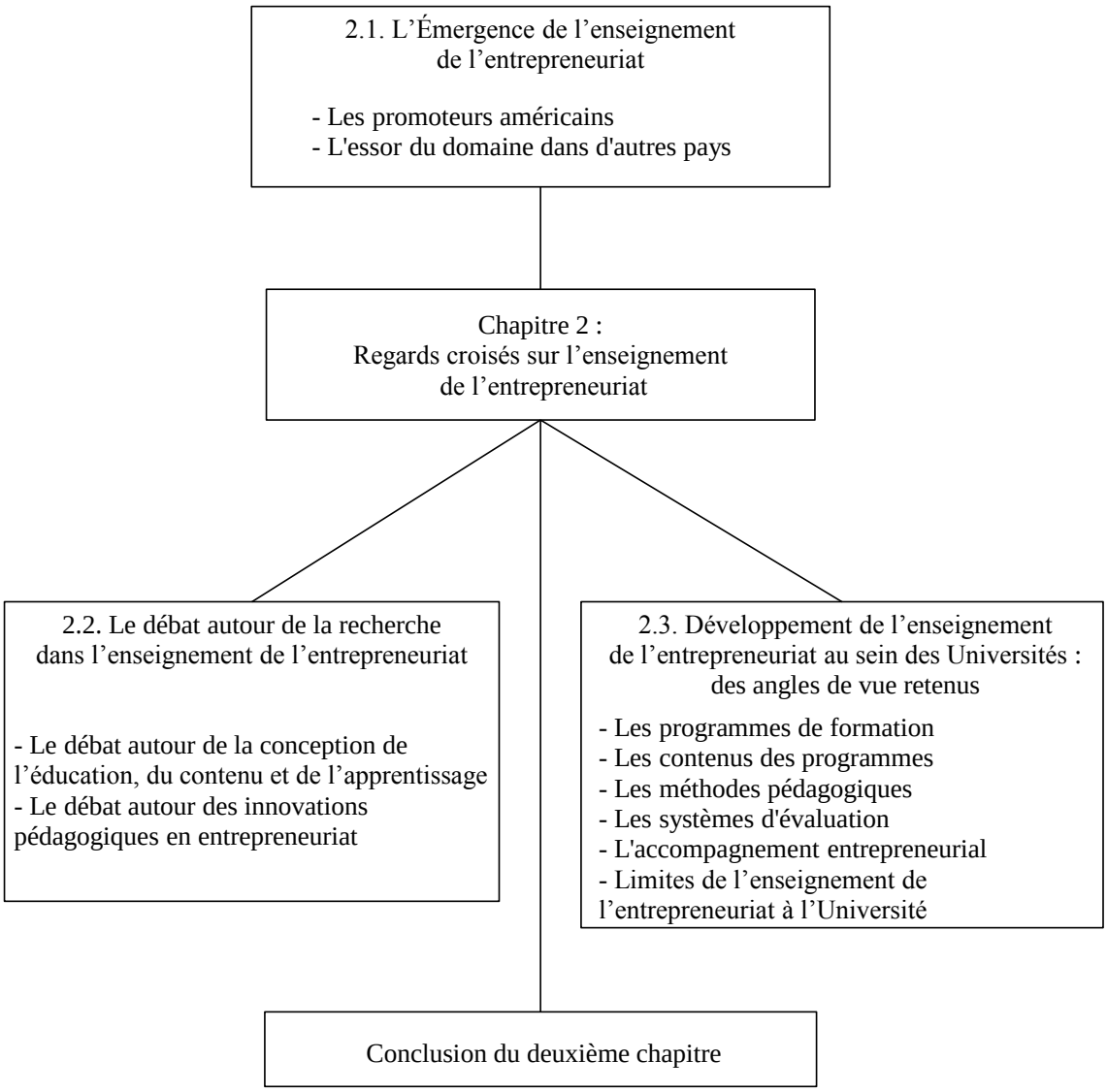
Après avoir mis en évidence, dans le chapitre précédent, les différentes positions autour des notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur, l'objectif du présent chapitre est de passer à l'analyse des pratiques et des caractéristiques de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Pour ce faire, l'exploration littéraire nous fournit une base conceptuelle permettant de maîtriser les multiples composants quant à l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Dans ce chapitre, nous procéderons à une étude de la littérature afin d'observer l'évolution des concepts et des pratiques liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cette analyse reposera, dans une première partie, sur la présentation de l'état actuel de l'émergence de l'entrepreneuriat. À partir du recueil d'information, nous examinerons les évènements les plus remarquables sur la recherche et l'enseignement entrepreneurial depuis le début du XXe siècle. Le but est de voir dans quelle mesure notre travail de recherche pourra apporter une contribution nouvelle aux pratiques de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

La deuxième partie sera consacrée à l'analyse des principaux débats autour du sujet. Nous exposerons, d'une part, les éléments clés du débat autour de la conception de l'éducation, du contenu et de l'apprentissage entrepreneurial et d'autre part, les éléments concernant le débat autour des innovations pédagogiques en entrepreneuriat. Soit à partir du point de vue des conceptions des chercheurs, soit à partir du point de vue des institutions d'enseignement, ces débats montrent les différentes dimensions encadrant généralement les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat.

La dernière partie a pour objet de montrer le cadrage théorique concernant les actions mises en place au sein des Universités. Nous présenterons une synthèse de quelques travaux autour des contenus, des programmes, des pédagogies adoptées, des systèmes d'évaluation et de l'accompagnement entrepreneurial. Le regard critique porté sur les éléments théoriques, les expériences pratiques et leurs limites, nous permettra de comprendre la situation actuelle concernant les approches utilisées. Le but est de mobiliser les concepts et les expériences sur l'enseignement de l'entrepreneuriat traités dans la littérature afin de consolider notre proposition sur une nouvelle façon de concevoir les pratiques pour l'enseignement entrepreneurial.

Figure 16 : Organisation du chapitre 2



2.1. L'Émergence de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Tel que nous l'avons montré dans le chapitre précédent, l'entrepreneuriat a acquis une connotation du point de vue économique et social. En effet, l'entrepreneuriat a de plus en plus fait l'objet de diverses recherches et a de plus en plus été un sujet d'enseignement à l'intérieur des établissements éducatifs[1]. Ce développement se manifeste notamment dans le nombre croissant de cours d'entrepreneuriat et des programmes offerts à tous les niveaux du système d'éducation, et dans les infrastructures émergentes visant à soutenir l'enseignement de l'entrepreneuriat (Obrecht, 1999; Finkle & Deeds, 2001; Solomon, Duffy, & Tarabishy, 2002; Kuratko D. , 2003).

Or, en plus des multiples formes d'expression, l'entrepreneuriat fait encore objet de débats autour de son caractère enseignable. Selon Peter Drucker, l'entrepreneuriat, peut être considéré comme une discipline, et étant une discipline, il pourrait être enseigné (Drucker, 1985). Gibb (1992) partage cette position mais insiste sur la nécessité de construire des situations et des contextes d'apprentissage cohérents avec l'objectif de l'enseignement. Enseigner l'entrepreneuriat, pour ce dernier auteur, concerne une grosse cumulation d'expériences et le développement de projets en appliquant divers modes d'apprentissage. Par ailleurs, des auteurs comme (Stevenson & Sahlman, 1987; Henriquez, Verheul, Van der Knaap, & Bischoff, 2001; Fayolle A., 2004 (a)), considèrent que le caractère d'entrepreneur n'est pas forcément issu de facteurs génétiques et qu'un individu peut développer ce potentiel à travers des connaissances, des compétences, des expériences.

À ce sujet, nous trouvons des références littéraires relatives à l'entreprise et à l'entrepreneuriat, ainsi que des études empiriques suggérant que l'entrepreneuriat peut être enseigné, ou au moins, encouragé par l'éducation en entrepreneuriat (Gorman, Hanlon, & King, 1997; Perruchoud, Girod Lehmann, & Surlemont, 2011). Les études de Gorman et al., (1997) illustrent l'évolution de l'entrepreneuriat comme un sujet de grande importance pour la recherche. Après les conflits entre pays, la deuxième moitié du XXe siècle a constitué une époque d'intérêt pour la croissance économique, le développement technologique, les échanges commerciaux. Il fallait donc la création de

1 Sur ce point, voir notamment : (Dana, 1992), (Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Staff, 2001) et (Byrne & Fayolle, 2010).

nouvelles entreprises pour y arriver. Cela a produit outre un intérêt autour de la nature, le contenu et la pertinence des programmes d'enseignement en entrepreneuriat (Leitch & Harrison, 1999).

2.1.1. Les promoteurs américains

Dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, les États-Unis se sont historiquement considérés comme les pionniers (Hernandez & Marchesnay, 2008) grâce aux premiers cours « entrepreneurship » délivrés à Harvard en 1947. Toutefois, au niveau des publications et de la recherche, l'entrepreneuriat et l'entrepreneur commencent à être le sujet central quelques années auparavant avec les travaux de Schumpeter et de Knight (présentés dans le premier chapitre). Depuis cette époque, l'entrepreneuriat s'est de plus en plus manifesté au travers de cours, publications et institutions favorisant le débat autour de lui.

Le tableau 2 nous permet de présenter, de manière synthétisée, différents événements faisant partie de la chronologie du développement de l'entrepreneuriat pendant le XXe siècle aux États-Unis.

Tableau 2 : Des événements relatifs au développement de l'entrepreneuriat aux États-Unis
Source : adapté de (Katz J. , 2003, pp. 286-290).

1911	Joseph Schumpeter publie le livre: *The Theory of Economic Development* (En Allemagne).
1921	Frank Knight publie: *Risk, Uncertainty and Profit,* fournissant le premier modèle américain du processus entrepreneurial
1946	Création de *The Research Center for Entrepreneurial History* par Schumpeter and Arthur Cole à Harvard. (Premier Centre de recherche focalisé sur l'entrepreneuriat)
1947	*Management of New Enterprises*, premier MBA en entrepreneurship débuté à Harvard.
1951	Création de la *Coleman Foundation* (La première fondation focalisée sur l'éducation entrepreneuriale)
1953	L'*University of Illinois* offre un cours en ''*small business or entrepreneurship development*''
1953	Peter Drucker offre le cours *Entrepreneurship and Innovation* à l'University of New York.
1954	*Small Business Management*, premier cours du MBA offert à Stanford.
1958	Cours en entrepreneurship offert au MIT par Dwight Baumann.

1963	Publication du *Journal of Small Business Management* (JSBM). (Premier journal référençant : entrepreneurship et small business research.)
1967	Premiers cours contemporains en entrepreneuriat du MBA offerts aux Universités de *Stanford* et *New York* (ces cours se focalisent sur la création de richesse vs. Création d'entreprise, la marque de petites entreprises)
1968	Première formation en entrepreneurship en premier cycle, *Babson College*.
1969	David C. McClelland and David G. Winter publient *Motivating Economic Achievement* (Première grande étude sur la formation en entrepreneuriat et l'évaluation des résultats.)
1970	*Caruth Institute of Owner-Managed Business*, premier centre moderne en entrepreneuriat établi à *Southern Methodist University*.
1970	Soixante écoles offrent des cours en entrepreneurship (Vesper, 1999).
1971	Premier MBA concentré sur l'entrepreneuriat, *University of Southern California*.
1972	Première concentration sur l'entrepreneuriat en premier cycle, *University of Southern California*.
1973	Lawrence Klatt's publie Small Business Management: Essentials of Entrepreneurship. (L'un des premiers livres illustrant le pas des petits business vers l'entrepreneuriat)
1974	Création du Groupe d'intérêt sur l'entrepreneuriat de l'*Academy of Management* sous la direction de Karl Vesper.
1975	Création du *Students in Free Enterprise* (SIFE), soutien à l'entrepreneuriat et à la libre entreprise, par Robert Davis du *National Leadership Institute*.
1975	104 Collèges/Universités offrent des cours en entrepreneuriat (Vesper, 1993).
1975	Première publication de l'*American Journal of Small Business* (Depuis1988, *Entrepreneurship: Theory and Practice*).
1976	Début de publication de l'*Entrepreneur Magazine*
1979	263 établissements postsecondaires avec cours en entrepreneuriat et petites entreprises (Solomon et al., 1994).
1981	Première *Babson Entrepreneurship Research Conference* et première publication de *Frontiers of Entrepreneurship Research* (Vesper, 1981).
1982	Publication de l'*Encyclopedia of Entrepreneurship*, éditée par Kent, Sexton et Vesper.
1982	315 établissements postsecondaires avec cours en entrepreneuriat et petites entreprises (Solomon et al., 1994).
1983	Premier cours en entrepreneuriat offert dans l'école d'ingénierie de l'*University of New Mexico.*
1983	Création de l'*Association of Collegiate Entrepreneurs* (ACE)
1984	Robert Hisrich et Candida Brush publient ''*The woman entrepreneur: management skills and business problems*'' dans JSBM. (Le premier gros travail sur les femmes entrepreneuses)
1985	Début de la publication du *Journal of Business Venturing*

1985	Peter Drucker publie *Innovation and Entrepreneurship* (Cet ouvrage a légitimé l'entrepreneuriat dans les facultés des écoles en management et a considérablement augmenté la visibilité de l'entrepreneuriat à travers ses diplômés)
1986	253 Collèges et Universités avec cours en entrepreneuriat (Vesper, 1993).
1986	590 écoles post secondaires avec cours en petites entreprises ou en entrepreneuriat (Solomon et al., 1994).
1991	Edition spéciale sur l'entrepreneuriat: Théorie et pratique sur l'infrastructure de la discipline académique en entreprenariat.
1991	57 programmes de premier cycle et 22 MBA avec concentrations sur l'entrepreneuriat (Robinson et Haynes, 1991).
1991	1060 écoles de premier cycle enseignent entrepreneuriat (Solomon et al., 1994).
1992	Création du *Center for Entrepreneurial Leadership* par la Fondation *Ewing Marion Kauffman*
1993	370 Collèges et Universités avec cours en entrepreneuriat (Vesper, 1993).
1993	Début d'EGOPHER (Premier site internet dédié exclusivement à l'éducation entrepreneuriale. Succédé par eWeb—www.slu.edu/eweb— en 1995.)
1993	Jérôme Katz et Robert Brockhaus publient *Advances in Entrepreneurship* sur l'émergence et la croissance de l'entreprise (Première grande série annuelle de recherche sur l'esprit d'entreprise ordinaire.)
1995	Près de 450 écoles participent au programme de l'Institut des Petites Entreprises
1997	264 écoles participent au concours annuel du programme *Students in Free Enterprise* (SIFE)
1998	VuSME, l'Université virtuelle pour la PME (Premier programme d'éducation à distance développé par une Université, dans ce cas par un consortium de 4 Universités)
1999	Publication du ''*Special Research Forum on International Entrepreneurship*'' dans le Journal de l'Academy of Management

À la fin des années 90, le secteur éducatif American comptait plus de 2200 cours, près de 1600 écoles, 44 journaux académiques et environ 100 centres (Katz J. , 2003, p. 284). Les chiffres nous donnent une idée des efforts faits tant de la part des institutions éducatives que du gouvernement pour élargir l'offre de possibilités. L'entrepreneuriat acquiert ainsi une place importante au sein du milieu académique américain.

2.1.2. L'essor du domaine dans d'autres pays

En Europe, le nombre d'établissements et de centres de recherche en entrepreneuriat commence à augmenter à partir des années 80 (Welter & Lasch, 2008, p. 243). C'est le cas du Royaume-Uni ou des pays nordiques. Dans des pays comme la France ou l'Allemagne, les communautés de recherche en entrepreneuriat émergent surtout dans

les années 90 (Hernandez & Marchesnay, 2008). Selon (Welter & Lasch, 2008), la recherche en entrepreneuriat illustre, en autre, le contexte national en termes de taille des pays : certaines communautés académiques sont repliées sur elles-mêmes tandis que d'autres sont plus ouvertes au monde extérieur, construisent et acquièrent de la légitimité à l'international. Par exemple, des grands pays comme le Royaume-Uni, la France ou l'Allemagne, se caractérisent par les communautés repliées sur elles-mêmes, notamment dans les premières années de l'institutionnalisation du champ entrepreneurial. Dans le cas de l'Allemagne, Schmude, Welter et Heumann (2008) soulignent qu'il existe une culture entrepreneuriale intégrée par un gros nombre de chaires offertes dans les Universités et supportées par des banques et des fondations (Klandt 1998)[1], des conférences nationales et un important programme de recherche interdisciplinaire. Toutefois, il n'existe pas beaucoup de divulgation ou d'échange avec la communauté internationale (Schmude, Welter, & Heumann, 2008, p. 289). Par contre, en France, l'intérêt surtout focalisé sur la PME constitue une importante contribution à la communauté internationale et un sujet de débat. Cependant, la divulgation des connaissances, habituellement en langue française, limitent la diffusion des recherches (Lasch & Yami, 2008). Selon la littérature, les premiers enseignements de l'entrepreneuriat en France datent de 1976. Le HEC serait le pionner dans la mise en place d'un cours sous le titre « HEC entrepreneurs ». À cette époque, l'entrepreneuriat commence à être envisagé comme favorisant du développement économique (Béchard & Gregoire, 2009), la société et l'économie française commencent à voir l'entrepreneur comme un agent efficace de création et de diffusion des connaissances (Hernandez & Marchesnay, 2008). L'intérêt pour l'entrepreneuriat acquiert une connotation politique, scientifique et pédagogique (Marchesnay & Meseghem, 2011). Et divers apports et réflexions ont énormément contribué à élargir l'intérêt et les actions menés dans le pays. Nous citons :

- Les recommandations de la Cour des Comptes autour du développement de la culture entrepreneuriale : « *prolonger et approfondir les actions menées depuis quelques années auprès des élèves de l'enseignement supérieur ; développer dès le collège et le lycée la sensibilisation des élèves à la culture entrepreneuriale*. »[2]

1 Cité par (Gibb, 2002, p. 236)

2 Sur ce point voir le rapport réalisé en 2012 et rendu public le 14 février 2013: http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Les-dispositifs-de-soutien-a-la-creation-d-entreprises

- Les 15 mesures pour une nouvelle dynamique de transfert de la recherche publique, levier de croissance et de compétitivité. Elles ont été annoncées par la Ministre de L'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le cadre du plan de développement durable (2014-2017). Nous soulignons plus précisément la mesure 7 : « *mettre en place le suivi obligatoire d'un cours dédié à l'innovation et à l'entrepreneuriat dans toutes les formations de l'enseignement supérieur*. »[1]. Celle-ci peut se complémenter par la mesure 14 qui propose la mise en place d'un programme de soutien au transfert par la création d'entreprise.
- Le rapport L'innovation, un enjeu majeur pour la France présenté par Jean-Luc Beylat et Pierre Tambourin[2]. Dans le premier axe, Développer la culture de l'innovation et de l'entrepreneuriat, les auteurs font des recommandations autour du besoin de réviser les méthodes pédagogiques de l'enseignement pour développer les initiatives innovantes et de mettre en place un programme de grande ampleur pour l'apprentissage de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Le but est d'intégrer les cours, les expériences d'anciens étudiants (porteurs de projet ou créateurs d'entreprise) et les pratiques rapprochant l'étudiant du contexte entrepreneurial (jeux d'entreprise ou montages de projet entrepreneuriaux).
- Les assises de l'Entrepreneuriat issues du Pacte national pour la compétitivité, la croissance et l'emploi[3]. Le groupe de travail n°1 propose développer l'esprit d'entreprendre chez les jeunes comme un enjeu majeur pour l'économie française. Et pour ce faire, il recommande mettre en place des actions pour que tout étudiant puisse entreprendre sur son campus. Ces actions concourent aux objectifs suivants :
    - Donner envie d'entreprendre et engendrer une véritable culture entrepreneuriale chez les jeunes ;
    - Développer les démarches de sensibilisation des élèves à l'entrepreneuriat sous toutes ses formes (collège et toutes filières du lycée) ;
    - Généraliser l'enseignement de l'entrepreneuriat sous toutes ses formes dans toutes les filières de l'enseignement supérieur et,
    - Identifier et lever les obstacles spécifiques à la création d'entreprise par les jeunes.

1 Voir : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/transfert/05/2/DP-15_mesures_pour_le_transfert_de_la_recherche_232052.pdf
2 Voir : http://www.redressement-productif.gouv.fr/files/rapport_beylat-tambourin.pdf
3 Voir : http://www.redressement-productif.gouv.fr/assises-entrepreneuriat/thematique-1-developper-lesprit-dentreprendre-aupres-des-jeunes

Au niveau *politique*, les gouvernements ont développé un cadre favorable, d'abord, au travers de programmes qui stimulent la création d'entreprise et l'enseignement de l'entrepreneuriat[1] et ensuite, de la création, en 2001, d'un Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat. Le gouvernement a également appuyé des initiatives comme les Maisons de l'Entrepreneuriat (2004), les 23 Pôles de l´Entrepreneuriat Etudiant (2009) qui rassemblent 227 établissements, 1,1 million d'étudiants et près de 350 partenaires économiques[2], et les Pôles Etudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE)[3] en 2014. En associant différents acteurs territoriaux et proposant des initiatives en matière de sensibilisation, de formation ou d'accompagnement, ces Pôles se focalisent sur le développement d'une culture entrepreneuriale et de l'innovation et l'incitation à entreprendre. Ces actions envisagent favoriser « *l'employabilité des étudiants dans des organisations existantes (intrapreneuriat, conduite de projets) ou le passage à l'acte entrepreneurial (création ou reprise d'entreprise ou d'activités quelles que soient les structures juridiques sociétés, associations ou coopératives, individuellement ou collectivement)* » (Boissin, 2013, p. 6) [4]. Quant au niveau *scientifique,* ont émergé de diverses institutions (publiques et privées) qui ont soutenu des espaces de discussion et ont encouragé la recherche autour de ce sujet. D'un côté des associations académiques francophones comme l'Académie de l'entrepreneuriat créée en 1997 et d'un autre côté, la création d'équipes de recherche en entrepreneuriat[5] rattachées à des institutions d'enseignement et à des réseaux avec des pays francophones. Au niveau *pédagogique* la France compte plusieurs formations de type BAC+2 et Masters focalisées sur l'entrepreneuriat. En 1996, le pays comptait déjà environ 30 écoles et Universités offrant des cours en entrepreneuriat (Fayolle A., 1997). D'autre part, l'éducation entrepreneuriale est incluse, depuis une décennie, à partir du troisième niveau d'éducation français (Henriquez, Verheul, Van der Knaap, & Bischoff, 2001). Spécifiquement pour

1 Voir par exemple (Commission de Communautés Européennes, 2006)
2 Voir notamment : http://media.apce.com/file/53/7/dp_entrepreneuriat_etudiant_277645.63537.pdf
3 www.apce.com/pid14170/plan-entrepreneuriat-etudiants.html?espace=5
4 Professeur à l'Université de Grenoble (IAE-CERAG), Jean-Pierre Boissin est le coordonnateur national du Plan Etudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat. Il est chargé de l'animation du plan d'action en faveur de l'entrepreneuriat étudiant.
5 Par exemple : IRGO (Université de Montesquieu Bordeaux IV), Centre de recherche (Advancia-Negocia), Management stratégique en entrepreneuriat (CERAG Grenoble), Centre de recherche en entrepreneuriat Lyon (EM Lyon Business School), PME-Entrepreneuriat (Université de Montpellier I), CEREFIGE (Université de Lorraine).

l'acquisition de compétences et d'informations nécessaires pour la mise en marche de l'action entrepreneuriale. C'est le cas des écoles d'ingénieurs et de commerce qui ont développé des formations en matière d'entrepreneuriat et des incubateurs existant dans les écoles. Dans le but de favoriser le développement de l'entrepreneuriat au sein des établissements d'enseignement supérieur, le gouvernement a mise en marche quatre mesures :

- La création des Pôles étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE), dans tous les sites universitaires. Les établissements d'éducation intéressés sont rattachés à l'un de ces Pôles.
- Le lancement d'un statut national « Étudiant-Entrepreneur » dont l'objectif est de mieux reconnaître et accompagner les projets de création d'entreprises des étudiants et des jeunes diplômés.
- La généralisation des formations à l'entrepreneuriat en licence et en master et l'intégration des formations à l'entrepreneuriat pour tous les doctorants.
- La création d'un prix "Etudiant-Entrepreneur". Cela concerne des Prix jusqu'à 10 000 € et une journée de sensibilisation à la création d'entreprise innovante.

Par rapport à la formation en doctorat, Fayolle et Messeghem (2011) indiquent qu'en 2009, la formation à ce niveau avait fortement favorisé la tendance à la hausse de la production académique. Partant de ces constats, les Universités envisagent l'entrepreneuriat non seulement du point de vue de l'enseignement, mais aussi comme un moyen favorisant le développement de nouvelles approches. Celles-ci reposent, selon (Fayolle A., 1999), sur des fondations théoriques et une recherche active, et présupposent la professionnalisation d'un corps spécifique d'enseignants-chercheurs. L'étude publiée par Fayolle et Messeghem en 2011, montre que les Universités et les Grandes Ecoles françaises recherchent de plus en plus d'enseignants-chercheurs et des chercheurs internationaux. Par exemple, l'HEC, l'INSEAD, l'ESSEC ou l'EM Lyon sont fortement reconnues pour leur dimension internationale. La recherche et l'éducation entrepreneuriale française se sont alors développées et structurées visant tant les besoins internes du pays que le contexte international.

À partir de cette information nous retiendrons que l'entrepreneuriat a été l'un des sujets les plus développés dans les sciences de l'éducation dans les quatre dernières décennies. L'entrepreneuriat a en effet été envisagé sous différents angles selon la

recherche et l'enseignement ainsi que sous l'angle des facteurs liés au contexte. Par exemple, l'aspect culturel qui constitue souvent la base de traitement de l'entrepreneuriat dans différents pays. Excepté dans les pays développés comme les Etats Unis ou la France, dont la trajectoire en matière de ce phénomène est plus longue, les études de Schmitt (2005 (a); 2008 (a); 2008 (a)) montrent que dans plusieurs pays, l'entrepreneuriat a pris une place importante au sein de l'Université au niveau de la formation et de la recherche. C'est le cas du Brésil, du Liban, de l'Algérie, de la Pologne, de l'Iran, du Vietnam ou du Maroc. Nous voyons ainsi que les Universités ont mis en place des actions et ont développé des moyens favorisant le domaine de l'entrepreneuriat. De même, elles permettent généralement, à des porteurs de projet, de se bénéficier des outils proposés (Schmitt C., 2005 (a), p. 16). Par ailleurs, l'intérêt des Universités pour le développement de la culture entrepreneuriale les a amenés à partager leurs programmes et leurs outils avec d'autres Universités à l'extérieur. Nous soulignons la convention entre l'IAE-Metz et l'École d'Ingénieurs à Agadir dont les étudiants Marocains suivent des cours avec de professeurs experts en entrepreneuriat français. Le programme Business Unit du Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine, attaché à l'Université de Lorraine, qui permet aux porteurs de projet de suivre des formations à la Business School de Fribourg (Suisse). Ou le programme de l'Institut de la Francophonie pour l'Entrepreneuriat à l'Île Maurice dont l'objectif est de former des jeunes entrepreneurs francophones des pays Africains, de l'Asie et de l'Ile Maurice. De même, il est possible de souligner l'engagement des gouvernements, notamment français, à travers la mise en place de politiques[1] et d'actions intégrant des différents acteurs. Ce qui permet d'élargir le point de vue autour lequel l'entrepreneuriat est souvent envisagé.

Cet historique nous permet d'apprécier l'état actuel et le progrès réalisé dans le domaine de la recherche et de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Le phénomène entrepreneurial continue alors à susciter l'intérêt des chercheurs à contribuer à son développement. Néanmoins, il faut bien pourtant continuer la recherche de nouvelles pratiques de formation entrepreneuriale ou le renforcement des pratiques actuelles

1 Outres les mesures exposées auparavant, nous soulignons la création de l'article 31 de la loi du 22 juillet 2013 qui reconnaît pour la première fois la formation à l'entrepreneuriat comme l'un des objectifs des formations de l'enseignement supérieur.

autour de l'enseignement entrepreneurial. Notre travail de recherche vise particulièrement approfondir sur la pratique de nouvelles expériences favorisant l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'intérieur des Universités.

2.2. Le débat autour de la recherche dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Dans la ligne de l'intérêt croissant pour l'entrepreneuriat, celui-ci a fait l'objet d'analyse de disciplines comme l'économie, la psychologie, l'histoire, les sciences de gestion ou les sciences de l'éducation (Filion L.-J., 1997 (a)). Cette pluridisciplinarité a entraîné l'émergence de divers sujets de recherche relatifs à son champ d'application. Nous présentons certains de ces sujets dans le tableau 3.

Tableau 3 : Liste de sujets faisant souvent partie du domaine de la recherche en entrepreneuriat
Source : adapté de (Kuratko D. , 2003; 2005)

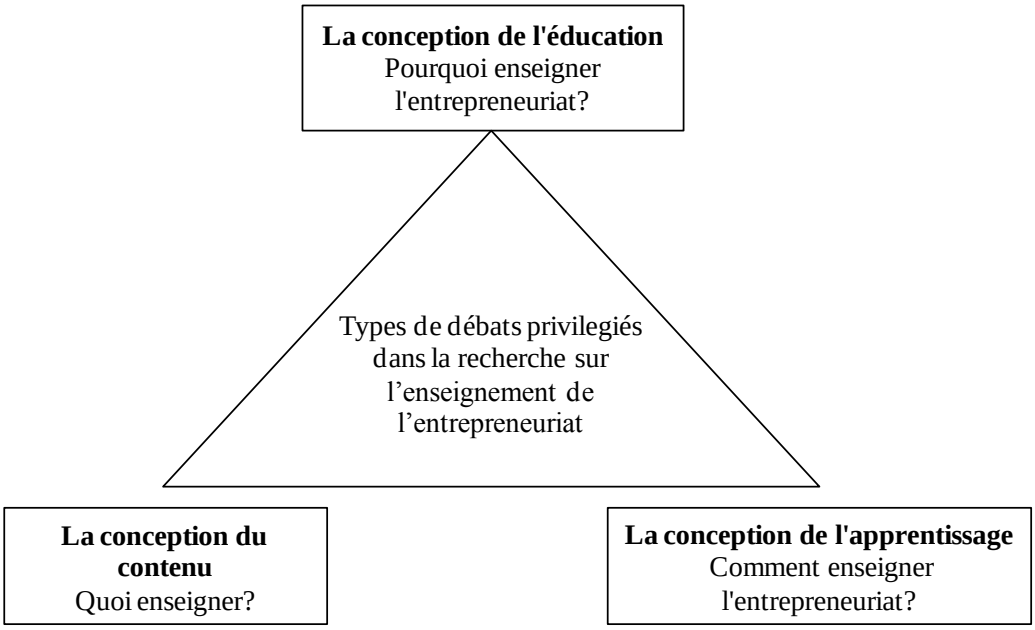
Entrepreneuriat et management	(Stewart, et al., 1999;Ireland, Hitt, & Sirmon, 2003)
Le financement dans la création d'entreprise	(Shepherd & Zacharakis, 2001, 2002; Dimov & Shepherd, 2005)
Intrapreneuriat et la nécessité d'une culture entrepreneuriale	(Miles & Covin, 2002; Kuratko, Ireland, & Hornsby, 2001; Kuratko, Ireland, Covin, & Hornsby, 2005; Morris & Kuratko, 2002; Zahra, Kuratko, & Jennings, 1999)
La stratégie entrepreneuriale	(Hitt, Ireland, Camp, & Sexton, 2001)
Les types d'entrepreneurs et les méthodes qu'ils ont utilisées pour atteindre le succès	(Kickul & Gundry, 2002)
Les risques et les compromis de la carrière entrepreneuriale	(McGrath, MacMillan, & Scheinbert, 1992)
Les femmes entrepreneuses et les entrepreneurs issus de minorités	(Gundry & Welsch, 2001; Chaganti & Greene, 2002; and Greene, P.G, Hart, M.M., Gatewood, E.J., Brush, C.G., & Carter, N.M, 2003.).
L'universalité de l'entrepreneuriat	(McDougall & Oviatt, 2003; Zahra, Hayton, Marcel, & O'Neil, 2001)
Les contributions économiques et sociales des entrepreneurs, de nouvelles entreprises et des entreprises familiales	(Upton, Teal, & Felan, 2001; and Chrisman, J.J., Chua, J.H., & Sharma, P., 2003)
L'éducation entrepreneuriale / L'enseignement de l'entrepreneurait	(Solomon, et al., 2002; Katz, 2003;Béchard, 1994 ; Fayolle, 2000 ; Carrier, 2000 ; Tounès, 2003 ; Filion, 1999 ; Schmitt 2005 et 2008)
L'éthique et l'entrepreneuriat	(Kuratko & Goldsby, 2004; Morris, Schindehutte, Walton, & Allen, 2002)

Le domaine de la recherche en entrepreneuriat continue de puiser des éléments dans un large éventail de disciplines (Grégoire, Noël, Dery, & Bechard, 2006). Il s'appuie

spécialement sur des discussions menées à l'intérieur des communautés éducatives autour des concepts et des approches et de la relation entre eux. Donner une représentation précise de la couverture de la recherche en entrepreneuriat en comprenant toutes les disciplines et sujets de recherche nous semble donc difficile. La diversité globale des ancrages disciplinaires indiquent que la recherche en entrepreneuriat ne se porte pas sur un point de vue unique (Grégoire, Noël, Dery, & Bechard, 2006; Harrison & Leitch, 2005, p. 356). En outre, cette « multidisciplinarité » semble être au cœur des divergences autour de la recherche sur les conceptions et représentations de l'entrepreneuriat et de l'enseignement de l'entrepreneuriat (Schieb-Bienfait, 2000(a), p. 136).

2.2.1. Le débat autour de la conception de l'éducation, du contenu et de l'apprentissage

Développé, depuis quelques années, en tant que courant de recherche, l'enseignement de l'entrepreneuriat a été l'objet de multiples débats. Pour des auteurs comme (Schieb-Bienfait, 2000(b)) ces débats sont de trois types :



La conception de l'éducation fait référence notamment aux buts poursuivis. En dépassant la connotation innée de l'entrepreneuriat, selon Schieb-Bienfait (2000(b)), ce débat se concentre sur l'attention que les sciences de l'éducation prêtent à l'intention de former, informer ou éduquer. Des questions additionnelles par rapport au résultat attendu, constituent de même le centre de ce type de débat. En se basant sur les travaux

de certains auteurs, Tounés (2003) manifeste que le débat autour des finalités est constitué de trois groupes : le premier consiste à sensibiliser à l'entrepreneuriat, à travers la stimulation de l'esprit d'initiative et d'autonomie. Le deuxième consiste à se spécialiser dans des activités concernant l'entrepreneuriat et à motiver à la création d'entreprise. La dernière finalité a pour but l'accompagnement aux porteurs de projets entrepreneuriaux.

La conception du contenu concerne les curriculums de formation et le type de programme. Ce dernier peut être choisi en fonction de la finalité : la sensibilisation à l'entrepreneuriat, la création d'entreprise, le développement de la petite ou moyenne entreprise ou la formation de consultants en entrepreneuriat. À ce sujet, il convient de se questionner autour de l'exclusivité des formations, de la possible combinaison d'objectifs à atteindre et des types de public. Comme l'indiquent Saporta et Verstraete (1999), les programmes pédagogiques sont habituellement construits du point de vue des profils d'étudiants visés et des caractéristiques du lieu où se dispense la formation. Et cette « *hétérogénéité des profils des étudiants peut être porteuse de riche partage d'expérience*. » (Tounés A., 2003, p. 4)

Le troisième type de débat sur la conception des apprentissages se résume autour de deux points (Schieb-Bienfait, 2000(b)): la structure du programme (les cours faisant référence à un sujet spécifique ou rapportés aux sciences de gestion) et les méthodes pédagogiques (centrées sur le professeur, sur l'étudiant, etc). Cela nous amène, comme le souligne Bouslikhane (2011), à considérer le rôle de l'enseignant (quelle que soit sa nature universitaire, conseiller, entrepreneur, accompagnateur, coach…).

2.2.2. Le débat autour des innovations pédagogiques en entrepreneuriat

Les travaux de Béchard & Gregoire (2009)[1] montrent l'existence d'un débat autour des innovations pédagogiques proposées par les institutions d'enseignement. Cette variété, selon les auteurs, se produit, entre autres raisons, en fonction de deux facteurs :

1 Ils ont tenu compte des exemples d'innovation reconnus par la communié académique, dans de différents pays et multiples systèmes éducatifs. Les sources consultées comprenaient : des listes de récipiendaires de récompenses, des sites web soulignant les meilleurs pratiques, des bases de données et des publications scientifiques.

- La compréhension des prérequis dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage et,
- L'appréhension des facteurs du contexte pour la conception et la mise en œuvre des innovations pédagogiques.

Les premières sont de nature ontologique et font référence au modèle pédagogique tandis que les secondes sont de nature opérationnelle et plutôt liées à l'infrastructure qui la supporte. Les caractéristiques de ces deux dimensions sont décrites dans le tableau 4.

Tableau 4 : Caractéristiques des dimensions sous lesquelles sont souvent étudiées les innovations pédagogiques en entrepreneuriat
Source : Adapté de (Béchard & Gregoire, 2009)

Les prérequis dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage (Le modèle pédagogique)
Les conceptions des éducateurs sur eux-mêmes et sur les étudiants L'idée qu'ils se font des connaissances à acquérir Les objectifs pédagogiques Le type de connaissances mis en avant Méthodes pédagogiques et moyens utilisés Techniques d'évaluation
Les facteurs de contexte participant à la conception et à la mise en œuvre de l'innovation pédagogique (L'infrastructure de support)
Degré d'autonomie du site le plan académique La mission spécifique du site Mécanismes de coordination et d'allocation de ressources Degré d'autonomie du site au plan institutionnel Degré de centralisation d'un système éducatif Politiques nationales en matière d'innovation et d'entrepreneuriat

Dans ce sens, il existe, à l'égard de ces derniers auteurs, trois modèles inspirant l'enseignement entrepreneurial : le modèle d'offre, le modèle de demande et le modèle de compétences dont la description est faite dans le tableau 5.

Tableau 5 : Trois modèles utilisés pour l'enseignement de l'entrepreneuriat.
Source : adapté de (Béchard & Grégoire, 2005, p. 5)

		Modèle d'offre	Modèle de demande	Modèle de compétences
Niveau Ontologique	**Paradigme philosophique**	Objectiviste	Subjectiviste	Interactionniste
	Fondements Théoriques	Sciences comportementales Théorie de la reproduction (en sociologie et éducation)	Sciences humaines Ressources humaines(en économie et éducation) Psychologie sociale et personnalité	Sciences cognitives Psychologie socio-historique Théorie de la cognition situationnelle
	Conceptions de l'enseignant sur l'enseignement	Enseigner consiste à fournir l'information Enseigner= raconter des histoires *Egocentrism** (centré sur l'enseignant)	Enseigner consiste à assurer l'appropriation de la connaissance Enseigner = organiser activités pour les étudiants *Aliocentrism** (centré sur l'apprenant)	Enseigner consiste à discuter avec les étudiants sur la connaissance Enseigner = rendre l'apprentissage possible *Systemocentrism** (centré sur l'interaction enseignant/apprenant)
	La conception des éducateurs sur eux-mêmes et sur les étudiants	Enseignant = Présentateur d'information Etudiants = recepteurs passifs	Enseignats-tuteur / facilitateur Les étudiants sont participants	Enseignant=coach,"développeur" Etudiants= participants actifs de la construction de leur propre connaissance
	La conception des éducateurs sur les connaissances à acquérir	Contenus fondés sur la recherche dans le domaine d'étude	Contenus définis à partir des besoins des étudiants par rapport au domaine d'activité	Contenus fondés sur les problèmes à résoudre par acteurs compétents en situations de la vie réelle
Niveau Opérationnel	**Les objectifs pédagogiques**	Se souvenir (repérer dans la mémoire) Appliquer (résoudre des problèmes simples)	Comprendre (donner du sens) Analyser (organiser connaissances)	Evaluer (conclusion/critique) Créer (réorganiser la connaissance pour agir)
	Le type de connaissance prévu	Théorique Déclarative et procédurale	Personnalisé Déclarative, procédurale et affective	Compétences mobilisant les ressources pertinentes pour l'apprentissage
	Les méthodes pédagogiques et moyens utilisés	Méthode emphatisant la transmission et reproduction de connaissances et l'application de procédures (e.g. conférences; matériel écrit; documents audiovisuels, DVD, etc.)	Méthodes emphatisant l' exploration, la discussion, l'expérimentation (e.g. Bibliothèque, sites web et d'autres recherches interactives, laboratoires, visites sur terrain, simulations)	Méthodes emphatisant la communication et discussion (e.g., séminaires, présentations, débats, échanges on-line, etc.) et production (e.g. essais, modélisations, etc.)
	Les techniques d'évaluation	Restitution de connaissances	Formatives et de restitution de connaissances	Performance sur la situation réelle

*Termes originaux en anglais

« *Les modèles pédagogiques forment un pont entre les connaissances et les croyances d'une part des éducateurs, et d'autre part leurs pratiques pédagogiques. D'un côté, ces modèles sont influencés par des caractéristiques personnelles telles que le sexe, les expériences passées, le type de discipline enseignée, ainsi que par des facteurs d'ordre administratif et institutionnel (cf Neumann, 2001 ; Singer 1996). De l'autre, ils influencent leur style d'enseignement (cf Robertson, 1999 ; Saroyan et Snell, 1997), lequel influence à son tour la manière dont les étudiants apprennent, et, au final, les résultats de l'enseignement (cf Kember et Grow, 1994). Sur un plan pratique, ces relations causales suggèrent la nécessité de maintenir une cohérence optimale entre les conceptions des éducateurs à propos de leur rôle d'enseignant, et leurs comportements effectifs lorsqu'ils s'engagent dans une innovation pédagogique (cf Murray et Mac Donald, 1997 ; les notions d'« alignement constructif » développées par Biggs, 1999 : chapitre 2)* »[1]. Dans cette perspective, les questions relatives au quoi, au comment et au pour quels résultats sont cruciales (Fayolle & Verzat, 2009) pour mieux comprendre les enjeux autour de l'enseignement de l'entrepreneurial.

Cette information peut nous donner une idée de l'absence d'un modèle pédagogique unique pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ces débats montrent également différentes dimensions encadrant souvent les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat. Ceux-ci sont, pour nous, conçus à partir des conceptions que les chercheurs se font autour du domaine entrepreneurial, mais aussi à partir du point de vue des institutions mettant en place de multiples actions. Les angles de vue retenus de nos analyses et décrits par la suite dans ce chapitre, permettront de mieux comprendre les actions menées au sein des Universités.

1 Source: traduit de l'original en anglais : " *teaching models form a bridge between educators'knowledge, conceptions and beliefs about teaching, and their teaching behavior per se. On the one hand, teaching models are influenced by individual characteristics from gender to abilities and attitudes to past experiences, by the discipline one is educated in, by the discipline one is teaching, and by a range of departmental and institutional factors (cf. Neumann, 2001; Singer, 1996). On the other hand, teaching models influence lecturing styles (cf. Robertson, 1999; Saroyan & Snell, 1997), which in turn influence students' learning approaches and ultimately, learning outcomes (cf. Kember & Gow, 1994). In practice, these causal considerations suggest the importance of maintaining an optimal degree of coherence between one's conceptions and beliefs about teaching, and one's behavior vis-à-vis a given pedagogical situation (cf. Murray & MacDonald, 1997; but see also Biggs' notion of "constructive alignment", cf. Biggs, 1999: chapter 2)* " (Béchard & Grégoire, 2005, p. 2).

2.3. Développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des Universités : des angles de vue retenus

Comme vu dans le tableau 2 concernant les événements relatifs au développement de l'entrepreneuriat, depuis les premiers travaux de recherche et les premiers cours sur l'entrepreneuriat impartis, l'intérêt des établissements pour l'offert de nouveaux programmes de formation en entrepreneuriat ne cesse d'augmenter. Les travaux sur l'état de la recherche en entrepreneuriat menés par Alain Fayolle et Karim Messeghem présentent, entre autres conclusions, que *« le champ de l'entrepreneuriat connaît une croissance vigoureuse et doit relever de nombreux défis liés à une forte demande sociale.* » (2011, p. 68). L'intérêt pour l'étude des phénomènes organisationnels devient, une source pour l'enseignement de l'entrepreneuriat à tous les niveaux de l'éducation. C'est le cas de la production scientifique issue des recherches dans la formation doctorale qui, en 2009, avait atteint « *un niveau jamais encore rencontré dans l'histoire de la discipline* » (Fayolle & Messeghem, 2011, p. 68). Étant un champ à forte demande sociale, il convient de noter que cet intérêt pour l'enseignement de l'entrepreneuriat concerne l'influence des facteurs économiques, politiques, sociaux et culturels.

Dans le but d'analyser les actions mises en place au sein des Universités, nous nous basons sur cinq angles de vue utiles en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat : les programmes de formation, les contenus, les méthodes pédagogiques adoptées, les systèmes d'évaluation et l'accompagnement entrepreneurial

2.3.1. Les programmes de formation

Trois organisations internationales[1] se sont mises d'accord pour donner une définition autour de ce qu'elles appellent Programme de Développement en Entrepreneurship. Ce concept comprend l'ensemble des processus de développement de l'entrepreneuriat. « *Il commence par la culture et l'éducation et la formation des jeunes, la promotion de l'entreprise et de sensibilisation, et se déplace sur le démarrage d'entreprise, la survie et la croissance. Il couvre non seulement des programmes pour les entrepreneurs (...) Mais la formation des formateurs et des entrepreneurs en tant*

1 The International Management Development Network (INTERMAN), The United Nations et Development Program (UNDP) et The International Labour Organisation (ILO) of Geneve. Voir notamment: (INTERMAN, UNDP, & ILO, 1992).

que formateurs »[1]. Les programmes d'enseignement entrepreneurial peuvent pourtant être classifiés sous quatre types présentés dans le tableau 6.

Tableau 6 : Types de programmes de développement de l'entrepreneuriat
Source : (Béchard J.-P., 1994)

Type de programme	**Objectifs de programmes**
Sensibilisation à l'entrepreneuriat	Informer sur l'entrepreneuriat et sur la carrière d'entrepreneur
Création d'entreprise	Former des compétences techniques, humaines et managériales pour générer son propre revenu, créer sa propre entreprise ou créer des emplois.
Développement des entreprises	Répondre aux besoins spécifiques des propriétaires/dirigeants
Développement des formateurs	Développer des compétences pour la consultation, l'enseignement et le suivi des petites entreprises

En utilisant le terme « informer » la sensibilisation tend à s'encadrer dans des manifestations dont le but est de donner des informations à ce sujet. Sur ce point, Hamilton (1981) et Watkins (1982) indiquent qu'il faut commencer par promouvoir l'entrepreneuriat en tant qu'option de carrière. Toutefois, au-delà de rendre l'entrepreneuriat possible et accessible, la sensibilisation peut avoir comme objectif de stimuler, de favoriser, d'éveiller ou de réveiller des attitudes entrepreneuriales chez les étudiants (Senicourt & Verstraete, 2000). Cela concerne les étudiants à tous les niveaux d'éducation dès l'école primaire, le collège, le lycée et l'Université. Pour Schieb-Bienfait (2000(b)), il existe de multiples programmes de sensibilisation poursuivant des objectifs bien spécifiques. Il est donc possible de trouver des formations privilégiant la création d'entreprise, celles axées sur le développement de petites et moyennes entreprises et celles visant la formation de consultants, formateurs spécialisés en entrepreneuriat. Selon le rapport de proposition autour des PEPITES[2], les programmes de sensibilisation sont plutôt développés en Licence face aux programmes de

1 Traduit de l'original en anglais : " *It begins with culture and the education and training of youth, business promotion and awareness creation, and moves onto business start-up, survival and growth. It covers not only programs for the entrepreneurs (...) but the training of trainers and entrepreneurs as trainers. (Interman, 1992, p 4) "* Cité par: (Béchard J.-P., 1994, p. 4).

2 Sur le sujet voir : http://media.apce.com/file/10/0/propositions_et_experiences_pepites_(v3).64100.pdf

spécialisation déroulés en master et doctorat. Cependant, cela n'empêche pas aux étudiants d'aller plus vite et développer un projet entrepreneurial dès le niveau Licence.

Pour Tounés (2003), les programmes spécialisés ont comme but central de permettre à des étudiants d'approfondir leurs connaissances et leurs apprentissages, d'appréhender la diversité de l'entrepreneuriat et de leur donner un esprit entrepreneur. Il ne s'agit pas, selon lui, de préparer des créateurs ou des repreneurs d'entreprise, mais plutôt des individus qui auront une bonne connaissance des formes et des problématiques entrepreneuriales. Un programme de formation entrepreneurial peut donc commencer par sensibiliser en suscitant des « vocations » d'entrepreneur, mais aussi, il peut tenter de le « sensibiliser » à accéder à un autre niveau, par exemple celui de la formation (Senicourt & Verstraete, 2000). En outre, un programme efficace doit, d'après Ronstadt (1987), d'une part, montrer aux élèves « comment » se comporter en tant que entrepreneurs et, d'autre part, les mettre en relation avec des gens qui pourraient être en mesure de faciliter leur formation et réussite.

2.3.2. Les contenus des programmes

Parler de programmes d'enseignement entrepreneurial implique de faire le point sur les contenus les composant. À ce titre, Vesper et Gartner (1997) considèrent que définir les contenus des programmes d'entrepreneuriat dépend des facteurs suivants :

- Les thèmes impartis
- Le nombre de différents cours intégrant la totalité de la formation
- La quantité d'étudiants par cours
- Le nombre de crédits ou de séances de classe
- La façon dont les cours sont dispensés et le rôle de l'enseignant.

À travers le tableau 7, il est possible d'identifier certains des cours proposés dans les offres de formation. Il est également possible de constater, selon l'avis des auteurs, que certains de ces cours ne sont pas régulièrement mis en marche. Par exemple à cause du manque d'étudiants inscrits.

Tableau 7 : Types de cours souvent offerts par des programmes entrepreneuriaux
Source : adapté de (Vesper & Gartner, 1997) et (Béchard J.-P., 1994)

Wilson (1991)	Vesper (1982 ; 1985)	Harper (1984)	Vesper & Gartner (1997)

Nature de la petite entreprise	Finance de projet	Séances de motivation à réaliser : -Jeux des anneaux -Test projectif	Entrepreneuriat pour (banquiers, des concepteurs de logiciels, des biologistes, ou d'autres domaines)
Potentiel entrepreneurial	Marketing de projet	Initiation à la gestion	Management de petites entreprises
Plan d'affaires	Gestion entrepreneuriale	Initiation à un métier technique	Reprise d'entreprise
Support technique	Gestion de l'innovation	Préparation d'un plan d'affaires	Démarrage et opération d'une entreprise
Formes juridiques de l'entreprise	Design et développement du produit	Préparation de la demande de financement	Plan de risques
Stratégies de marketing	Economie de l'entrepreneurship	Suivi auprès de l'entrepreneur et l'entreprise	Plan d'affaires
Lieu d'affaires	Psychologie de l'entrepreneur		Entrepreneuriat pour les organisations non commerciales
Financement de l'entreprise	Histoire de l'entrepreneurship		Entrepreneuriat ou création de nouvelles entreprises
Aspects légaux	Entrepreneurship dans la grande entreprise		Développement de la créativité
Lois gouvernementales	Comptabilité et taxes pour le projet		Développement de franchises
Gestion de l'entreprise	Entrepreneurship et les autres disciplines		Entreprise à l'international
Gestion de ressources humaines	Les lois et le projet		Droit entrepreneurial
Promotion de l'entreprise	L'immobilier et le projet		Évaluation de l'innovation
Art de la vente	Histoire de héros en entrepreneurship		Transfert de technologie
Gestion des finances	Etude de faisabilité		Coopération inter-entreprises
Rapports	Idées et invention		Entreprise familiale

administratifs			
Protection de l'entreprise			

Face à ces propositions, les études de Hood et Young (1993) montrent que les programmes d'enseignement sont composés par des contenus mais aussi par des traits de la personnalité et des habiletés à développer chez l'entrepreneur. Or, parler d'habiletés et attitudes signifie s'insérer dans un contexte d'entreprise (Béchard J.-P., 1994). Et sous cette dimension, les contenus peuvent être définis autour de la création d'entreprise (Béchard & Toulouse, 1991; Verstraete T., 2002; Kuratko D., 2003; Schieb-Bienfait, 2000(a)). Précisément, Gibb (1988) propose une démarche composée de six étapes qui décrivent la façon de concevoir les apprentissages dans un contexte de création d'entreprise. Il associe à chaque étape les tâches à faire et les besoins d'apprentissage de l'individu. Le but est de favoriser le processus d'apprentissage dans la dynamique de l'entreprise dont les contenus émergent naturellement.

Tableau 8 : Définition des contenus des programmes de formation à partir des étapes pour la création d'une entreprise
Adapté de (Gibb A., 1988)

Étape	Tâche	Besoin d'apprentissage
1. De l'intuition et de la motivation à l'idée brute	- Trouver une idée - Générer une idée - Evaluer son potentiel et sa motivation à devenir son propre patron	- Maîtrise du processus de création et d'évaluation d'idées - Compréhension des différentes manières d'utiliser ses connaissances et ses habilités personnelles - Compréhension des exigences et des satisfactions qu'amène le fait de créer son propre emploi - Développement d'une vision personnelle de la direction de sa propre entreprise - Auto-évaluation
2. De l'idée brute à l'idée valide	- Clarifier l'idée - Identifier le besoin auquel elle répond - Essayer l'idée et vérifier si elle fonctionne - Valider l'idée dans des conditions de fonctionnement d'affaires - Explorer la réaction des	- Compréhension des caractéristiques d'une idée valide - Maîtrise du processus de production - Analyse des besoins des consommateurs - Identification de concurrents - Déterminer le prix de vente et estimer les coûts de production

	consommateurs - Identifier les concurrents	- Identification des façons de s'introduire sur le marché
3. De l'idée valide à la détermination des ressources et de l'échelle d'opération	- Identifier le marché en définissant le nombre de consommateurs, la localisation et leurs caractéristiques - Identifier le volume d'opérations minimum pour survivre - Définir les activités de promotion - Evaluer les exigences financières du projet	- Réalisation d'une étude de marché - Etablissement de la stratégie de marketing - Planification du processus de production - Prévision du volume de ventes - Etablissement des prévisions de profits et de pertes - Estimer les besoins de main d'œuvre
4. De l'échelle d'opération au plan d'affaires et à la négociation	- Elaborer un plan d'affaires - Négocier avec les banques et les autres sources de financement	- Elaboration du plan d'affaires -Développement des habilités de négociation - Connaissance de fournisseurs - Connaissances de diverses formes de contrats et des formes de paiement - Compréhension du fonctionnement des institutions financières
5. De la négociation au lancement	- Compléter les exigences égales pour l'enregistrement de l'entreprise - Satisfaire aux exigences des autorités - Etablir un système de gestion répondant aux besoins de la nouvelle entreprise	- Connaissance des formes juridiques - Connaissance des obligations légales de l'entreprise - Maîtrise des systèmes de gestion et de contrôle de production, marketing et finances - Connaissances du rôle des conseillers externes - Développement des habilités à diriger du personnel
6. Du lancement à la survie	- Consolider les systèmes de gestion et production - Assurer le contrôle financier - Développer le marché : acquérir de nouveaux clients - Suivre l'évolution et anticiper les changements - Maintenir de bonnes relations avec la banque, les clients, les fournisseurs…	- Maîtrise des systèmes de contrôle de gestion - Maîtrise des techniques de gestion : Mouvements de trésorerie, comptes payables.. - Développement d'une stratégie de marketing et des études de marché - Développement d'aptitudes à la vente et au leadership - Apprentissage de l'observation de l'environnement - Apprentissage de la délégation de fonctions et gestion du temps

Nous trouvons que, comme le montre l'information présentée autour de l'angle des contenus, certains programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat restent souvent fondés sur le plan d'affaires, le business plan ou les études de marché (Zeithaml & Rice, 1987; Solomon, Duffy, & Tarabishy, 2002; Katz J., 2003; Carrier C., 2009; Filion, Ananou, & Schmitt, 2012). Or, il ne s'agit pas d'éliminer ce type de contenus des programmes de formation en entrepreneuriat, mais plutôt de « maximiser l'utilisation » (Carrier C., 2009). Et en effet, d'après le tableau 8 de Gibb (1988), le plan d'affaires ou les études de marché peuvent être envisagés comme l'une des dimensions de l'entrepreneuriat. Autrement dit, comme un sujet complémentaire dans les contenus des programmes d'enseignement.

2.3.3. Les méthodes pédagogiques

Sur le plan des méthodes pédagogiques utilisées, force est de constater, là encore, une très grande variété. Les études de Béchard (2000) montrent la classification des pédagogies dans trois catégories présentées dans le tableau 9.

Tableau 9 : Catégories des méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement entrepreneurial
Source : adapté de (Béchard J. P., 2000)

Pédagogies de reproduction	Ces méthodes se caractérisent par le contrôle de l'apprentissage par le formateur et se focalisent sur l'étudiant.
Pédagogies de construction	Elles sont focalisées sur l'étudiant et c'est lui qui contrôle son apprentissage.
Pédagogies de co-construction	L'enseignant et l'étudiant contrôlent ensemble les apprentissages.

En analysant les méthodes pédagogiques et les programmes de formation, Béchard conclut que la plupart des programmes d'éducation évalués utilisent des méthodes de reproduction et de co-construction. Cela correspond spécifiquement aux programmes orientés à la création d'entreprise et au développement de petites entreprises.

À ce titre, certains auteurs ont, il y a quelques années, fait référence au caractère fonctionnel des modèles d'enseignement de l'entrepreneuriat. C'est le cas de Tounés pour qui ces modèles « *s'appuient beaucoup moins sur des approches*

transversales » (2003, p. 8)[1] ou Fayolle pour qui « *le modèle français … est basé sur des approches qui sont encore… moins processuelles* » (Fayolle A., 1999, p. 24). De ce fait, nous pouvons énumérer, de manière synthétisée, les méthodes qui ont été le plus fréquemment évoquées dans la littérature sur l'enseignement entrepreneurial (Carrier C., 2009; Fayolle A., 1999):

- Les cours magistraux
- L'élaboration de projets de création d'entreprise
- L'élaboration de business plan et leur évaluation par des professionnels
- Les études de cas de Harvard
- Les simulations comportementales en entrepreneuriat
- Les simulations sur des ordinateurs
- Les témoignages et conférences d'entrepreneurs et de professionnels de la création d'entreprise
- Les vidéos d'entrepreneurs reliées à des cas ou à des constructions pédagogiques

De manière générale, ces données peuvent être considérées comme des approches de caractère plutôt fonctionnel qui facilitent particulièrement l'actualisation et la synthèse de l´information (Nlemvo & Witmeur, 2010), le suivi de la collecte et la distribution des ressources et de la définition des opérations concrètes (Fayolle, Lassas-Clerc, & Tounes, 2009) à l'intérieur de l'entreprise. Or, du fait que l'entrepreneuriat ne se réduit pas à seule la dimension technique (Saporta & Verstraete, 1999) de cause-effet, il convient de noter de même l'émergence de méthodes complémentaires (Carrier C., 2009; Fayolle A., 1999) :

- Les échanges organisés entrepreneurs-étudiants sur des idées de création
- Les discussions conduites par des entrepreneurs et relatives à leurs "propres cas"
- La recherche de brevets comme sources possibles de création d'entreprise
- L'utilisation d'entrepreneurs formés à la pédagogie et qui exercent une activité de professeur à temps partiel
- Les travaux d'étudiants sur des transferts de technologie
- La réalisation de tests psychologiques pour déterminer les caractéristiques entrepreneuriales des étudiants porteurs de projets

1 Pour lui, « *Ces dernières intègrent une vision globale et non éclatée du projet ou de l'entreprise, prennent en compte les temps forts de la vie d'un projet et d'une entreprise en démarrage et imbriquent la dialogique individu/projet* » (2003, p. 8).

- L'élaboration de prototypes de produits
- L'utilisation des récits de vie
- L'utilisation de jeux de rôles

Étant un phénomène complexe et hétérogène (Fayolle & Verstraete, 2005), l'entrepreneuriat est à l'origine d'un grand nombre de paramètres difficilement maîtrisables ainsi qu'à l'émergence de pratiques individuelles (Schmitt C., 2008 (b)). Ces méthodes particulaires permettent non seulement de complémenter les méthodes traditionnelles mais aussi de favoriser les comportements entrepreneuriaux.

Allant dans ce sens, les pédagogies actives font de plus en plus partie des programmes d'enseignement entrepreneurial (Bechard & Toulouse, 1991; Fayolle & Verzat, 2009). Considérées comme favorisant la production plutôt que la cumulation de connaissances (Harrison & Leitch, 2005), les pédagogies actives permettent d'envisager l'entrepreneuriat dans une perspective plus globale concernant l'influence du contexte (Carrier C., 2009). Les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat s'apuyant sur ces pédagogies utilisent réguliérement des méthodes comme: l'apprentissage par problème, la méthode des cas ou la pédagogie par projet. La Méthode des cas, en particulier, a reçu de multiples critiques par rapport à la manière dont elle est adoptée dans les salles de cours. Faisant partie de notre sujet central de recherche, les aspects concernant la Méthode des cas seront largement traités dans la deuxième partie de cette thèse

Les programmes de formation concevant l'entrepreneuriat sous la dimension processuelle visent notamment à favoriser la mise en situation pour que les étudiants développent des compétences, des habilités ainsi que l'acquisition de talents et d'aptitudes. Les méthodes adoptées cherchent à favoriser l'interaction étudiant-enseignant au sein de laquelle l'étudiant adopte un rôle actif tandis que l'enseignant adopte le rôle d'accompagnateur. Celui-ci cherche à « *faciliter leur développement personnel et les faire progresser* » (Angelo, Cross, 1993)[1] dans l'intention de déclencher des comportements chez l'entrepreneur. L'enseignement de l'entrepreneuriat porte donc non seulement sur le « quoi faire » mais plutôt sur « comment le faire ».

1 Cité par (Béchard & Gregoire, 2009).

Dans ce cadre processuelle, la France a envisagé impartir des formations non seulement dans le domaine de l'entrepreneuriat mais aussi de l'innovation. Sachant que la transmission et évaluation de connaissances ne suffit pas, le pays envisage des programmes d'enseignement supérieur basés sur l'innovation afin de favoriser l'employabilité des étudiants, le progrès les organisations et l'intégration de ressources nécessaires à la compétitivité des organisations publiques ou privées (Boissin, 2013). Même si ces intentions sont relativement récentes, elles permettent d'ancrer les intérêts des différents acteurs concernés par le sujet et consolidés en 4E (Boissin, 2013) : Enseignants, Etudiants, Employeurs dans le contexte des Ecosystèmes territoriaux sociétaux, technologiques et économiques regroupant les autres parties prenantes.

2.3.4. Les systèmes d'évaluation

Autant les contenus et les méthodes pédagogiques constituent une partie essentielle des programmes de formation, l'évaluation est un élément clef de l'apprentissage. Elle peut être vue comme « *une lecture de la réalité à la lumière d'une grille de référence* » (Hadji, 1992, p. 146).

Pour Claret, Charreire-Petit, et Ben Mahmoud Jouini (2006) l'évaluation peut se définir à partir de trois actions :

- Vérifier la présence d'une connaissance ou d'une compétence.
- Situer un individu par rapport à un niveau, une cible.
- Juger la valeur de quelque chose

De son côté, (Paradas, 1999, p. 293) manifeste que l'évaluation s'engage sur un objet et peut se structurer à partir de :

- Les hommes : profils, motivations, expérience
- Les connaissances : information, suivi et gestion, techniques
- Les comportements : savoir-être, savoir-devenir
- Les résultats : efficacité, efficience, effectivité
- Les apports à la formation

En fonction des buts établis, il est donc possible d'adopter différents types d'évaluation (tableau 10). Pour (Hadji, 1992), ces types d'évaluation sont structurés sur la base des fonctions que l'on envisage à accomplir.

Tableau 10 : Différents types d'évaluation selon les fonctions
Source : adapté de (Hadji, 1992, p. 61)

Type d'évaluation	Fonction principale	Fonctions annexes
Sommative	Certifier	Classer / Situer / Informer
Formative	Réguler Comprendre des difficultés	Inventorier Harmoniser / Sécuriser Assister /Guider Renforcer / Corriger Créer un dialogue
Diagnostique	Orienter	Explorer ou identifier Guider Comprendre (un mode de fonctionnement) Adapter (des profils)

L'évaluation sommative cherche à faire un bilan des résultats obtenus à la fin d'une période de formation. Le système d'évaluation est par conséquent focalisé sur la mesure de l'acquisition de connaissances, du domaine de concepts, etc. En ce qui concerne l'évaluation formative, le but est de favoriser l'apprentissage en cours. Ce deuxième type d'évaluation tend à mesurer l'apprentissage acquis dans des situations quotidiennes plutôt que la quantité de connaissances retenues et appliquées. L'évaluation diagnostique sert à identifier les lacunes et difficultés trouvées afin d'établir un diagnostic et de situer l'individu dans son processus d'apprentissage. Ce type d'évaluation correspond notamment aux programmes de formation dont le but est l'acquisition d'apprentissages précis. Cependant, elle peut devenir une évaluation formative dans la mesure où elle fait un feed-back sur les objectifs attendus et les difficultés.

En plus de définir le type d'évaluation à adopter, les établissements d'enseignement définissent les évaluateurs s'en chargeant. À ce titre, les programmes de formation comprenant la conception d'un projet entrepreneurial, comptent souvent sur des évaluateurs tant internes qu'externes. Au niveau interne, les autres porteurs de projet ainsi que des autorités des programmes sont ceux qui d'habitude jouent le rôle d'évaluateurs. Au niveau externe, ceux-ci concernent notamment d'autres entrepreneurs, des experts en entrepreneuriat, des représentants de la banque ou des secteurs auxquels appartiennent les projets. Le but est de confronter, devant eux, la finalité du projet exprimée aux éléments de contexte de celui-ci (Schmitt C., 2005 (b)).

De ce point de vue, nous pouvons considérer la confrontation comme une forme d'évaluation. Celle-ci, selon Schmitt et al, (2009), favorise l'émergence d'idées nouvelles permettant de travailler la robustesse du projet à travers les différentes questions auxquelles les porteurs de projet doivent répondre. Autrement dit, « *la confrontation de la vision du porteur de projet et celles d'évaluateurs…, permet, au porteur de projet de progresser dans ses apprentissages* » (Claret, Charreire-Petit, & Ben Mahmoud Jouini, 2006, p. 49).

Pour définir le système d'évaluation le plus adapté, il est nécessaire de comprendre que les entrepreneurs ne possèdent pas les mêmes caractéristiques et que leurs besoins sont différents (Paradas, 1999). De ce fait, il convient aux institutions d'enseignement de bien définir les objectifs à atteindre ainsi que de prendre en compte les aspirations de chacun des étudiants. En plus de bien définir les contenus, les programmes et les pédagogies les plus appropriés, les institutions d'enseignement ont le besoin de compter avec les instruments nécessaires permettant de mesurer leur pertinence (Vesper & Gartner, 1997) et leur impact.

2.3.5. L'accompagnement à l'entrepreneuriat

Suite à l'analyse des contenus, les méthodes et les systèmes d'évaluation, nous traitons la notion d'accompagnement entrepreneurial qui joue un rôle indéniable dans la réussite du processus entrepreneurial (Couteret & Audet, 2008).

D'après Fayolle (2004 (a)), certains considèrent que l'accompagnement s'oriente vers la création d'entreprise tandis que pour d'autres, cela correspond à avoir accès à des dispositifs d'orientation, d'information, de financement ou de mise en réseau. Pour Couteret et Audet (2008) les formes d'accompagnement n'ont pas toutes la même efficacité et la plupart proposent du soutien standardisé ou du conseil[1] dont le but est de donner des solutions concrètes. Par ailleurs, Bruyat (1993, pp. 189,192) insiste sur l'importance d'améliorer les pratiques d'accompagnement dans le but de renforcer l'autonomie et la liberté stratégique de l'entrepreneur.

Dans ce sens, l'enjeu de l'accompagnement concerne plutôt l'enrichissement des capacités à faire évoluer les représentations du contexte (Bayad, Gallais, Marlin, &

1 Pour (Bruyat, 1993, p. 164) : *« le terme de conseil est utilisé lorsqu'il s'agit de consultations spécifiques relatives à des aspects ponctuels techniques: juridiques, fiscaux...* ».

Schmitt, 2010) que de transmettre une solution. Cela renvoie à la notion d'accompagnement individualisé (Dupouy & Pilniere, 2010, p. 9) favorisant la relation entre le porteur de projet et son accompagnateur. Le rôle de celui-ci serait du « facilitateur » (Gallais, Husson, & Schmitt, 2012) qui intervient pour amener l'entrepreneur à se poser des questions favorisant la construction d'opportunités et l'évolution du projet entrepreneurial. L'accompagnement mené sous cette dimension, permet à l'entrepreneur d'acquérir des apprentissages utiles et d'accéder à des ressources favorisant le développement des compétences nécessaires pour la concrétisation de son projet.

Parmi les structures d'accompagnement nous trouvons d'une part les couveuses, les incubateurs ou les pépinières lesquelles offrent généralement un accompagnement plutôt standardisé qui se personnalise et s'individualise ensuite à travers des réseaux (Couteret & Audet, 2008; Richomme-Huet & Andria, 2012). D'autre part nous trouvons le tutorat, le mentorat ou le coaching comme formes émergentes qui cherchent notamment à révéler le potentiel entrepreneurial des individus (Barès & Persson, 2011). Nous les présentons dans le tableau 11.

Tableau 11 : Des structures utilisées dans l'accompagnement entrepreneurial
Source : adapté de (Bruner, 1983; Albert, Bernasconi, & Gaynor, 2003; Couteret & Audet, 2008; Barès & Persson, 2011).

Incubateurs	Accompagnent le porteur de projet jusqu'à la phase de création. Il peut exister de divers types en fonction des objectives, finalités, et activités dominantes des projets
Pépinières	Accueillent et hébergent la jeune entreprise et offrent des moyens logistiques, humains et financiers différents des incubateurs de projets.
Couveuses	Se focalisent sur l'organisation de l'"hébergement juridique" des porteurs de projet pour leur permettre de conserver leurs droits juridiques.
Coaching	Vise l'acquisition ou le développement de compétences spécifiques précises. Fondé notamment sur les compétences techniques et une relation d'affaires.
Mentorat	Fondé sur la relation personnelle entre mentor/mentoré. Son but est l'apprentissage du métier même d'entrepreneur dans son sens général : capacités de décision, de gestion de changement, d'anticipation.
Tutorat	Le tuteur donne des indications et corrige. Le tutoré suit les indications. Le tuteur est considéré comme un… « *« spécialiste », [qui] vient en aide à quelqu'un qui est moins spécialiste que lui* » (Bruner, 1983, p. 261)

Puisqu'il n'existe pas un manuel pour accompagner aux personnes voulant entreprendre, les institutions de formation tentent de répondre à la demande en développant des actions et des moyens allant dans ce sens. L'accompagnement concerne non seulement une fin mais aussi un processus favorisant le renouvellement de ces formes de soutien et d'orientation. Nous pouvons surtout faire référence aux Pôles d'entrepreneuriat dont la mission est la coordination des différentes actions liées à l'entrepreneuriat au sein de l'Université française. « *Au-delà des activités de conseil et d'accompagnement, [ces structures permettent] de travailler sur l'aspect pédagogique et sur des méthodes liées à l'entrepreneuriat et de développer une recherche non seulement d'observation mais aussi de recherche-intervention* » (Berger-Douce & Schmitt, 2004). De même que pour l'apprentissage, il apparait pertinent de prendre en considération le rôle de l'évaluation dans l'évolution de ces formes d'accompagnement (Claret, Charreire-Petit, & Ben Mahmoud Jouini, 2006).

2.3.6. Limites de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'Université

Les réflexions autour du développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat nous ont permis de constater d'une part, l'existence de nombreuses formes d'expression dans des publications anglo-saxonnes et d'autre part, l'influence du modèle américain sur les programmes de formation entrepreneuriale. De façon générale, il est possible d'avancer que l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est largement développé autour du paradigme dans lequel les actions concernant l'entrepreneuriat se sont souvent inscrites. Autant l'entrepreneuriat est centré sur l'entreprise, autant l'enseignement de l'entrepreneuriat s'oriente vers la création d'entreprise en tant que finalité.

La finalité autour de la création d'entreprise semble s'accorder avec des approches techniques (Saporta & Verstraete, 1999) qui ont spécifiquement comme intention de « donner » les connaissances sur le domaine de l'entrepreneuriat pour que les étudiants les « prennent » (Béchard & Gregoire, 2009). En réponse, l'étudiant agit plutôt comme un « *réceptacle passif* » (Schwebel & Raph, 1976, p. 30) de la connaissance impartie.

Axés notamment aux contenus, les programmes de formation « *mettent l'accent principalement sur le savoir quoi et négligent d'autres connaissances telles les savoir quand (intuition) les savoir qui (habiletés sociales), les savoir comment (habiletés techniques) et les savoir pourquoi (attitudes, valeurs et motivation)* » (Béchard J.-P.,

1994, pp. 32-33). Il existe pourtant un décalage entre les intérêts des institutions de formation, les savoirs des enseignants et les besoins des étudiants.

Or, si la visée d'une formation en entrepreneuriat n'est pas forcément de créer de créateurs d'entreprise (Saporta & Verstraete, 1999), il convient de favoriser l'esprit entrepreneurial pouvant se manifester de multiples autres façons (reprise d'entreprise, intrapreneuriat, etc) (Senicourt & Verstraete, 2000). Dans ce sens, les outils techniques, tels que le plan d'affaires, ne peuvent pas constituer une fin en soi mais un support pour l'étudiant entrepreneur dans son « éducation » (Knoll, Schmitt, & Bayad, 2003).

L'apprentissage de l'esprit d'entreprise appel donc à la connaissance incarnée par l'expérience acquise (Hjorth & Johannisson, 2009). Envisager « *l'apprentissage entrepreneurial comme un processus suggère que tous les sens de l'homme participent à tout ce qui est visé dans l'entrepreneuriat, dans l'apprentissage entrepreneurial comme un processus (l'invention de nouvelles pratiques, la réalisation de nouveaux mondes)* »[1]. Parler des expériences entraîne la prise en compte de l'entourage de l'étudiant, des établissements, des enseignants. Et sur ce point, il est évident que la France a fait des efforts notables. Les approches en formation entrepreneuriale peuvent varier d'un pays à l'autre et être influencées par la conception de l'éducation. Il convient pourtant de différencier les discours pour connaître l'impact de ces différences et pouvoir en tirer des profits (Kyrö & Fayolle, 2008). Penser à l'enseignement de l'entrepreneuriat nous amène donc à nous questionner sur les fondements théoriques des programmes de formation, la pertinence des méthodologies adoptées et la cohérence entre eux.

1 Traduit de l'original : " *Learning as an entrepreneurial process suggest that all human senses must be invited since what is aimed for –the invention of new practices, the making of new worlds- happens in entrepreneurship, in learning as an entrepreneurial process* ". (Hjorth & Johannisson, 2009, p. 75)

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord voulu montrer l'évolution de l'entrepreneuriat en tant que phénomène en émergence depuis le XXe siècle. Ce regard historique nous permet d'apprécier l'intérêt des établissements d'éducation et des gouvernements par la recherche autour de nouvelles expériences favorisant la recherche et la formation entrepreneuriale. Il est possible de voir que les divergences entre pays, - pays émergents inclus -, « *sont autant de pistes potentielles de réflexions pour les différents acteurs universitaires, ou non, liés à l'entrepreneuriat* » (Schmitt C., 2008 (a), p. 16). Considéré comme un facteur influençant la croissance économique, le phénomène entrepreneurial a suscité l'offre de cours, de programmes privilégiant la recherche ainsi que la création d'entités dédiées à sa divulgation et à sa promotion. Les liens entre Université et Entrepreneuriat se sont donc considérablement développés et le nombre de formations et de structures dédiées à l'entrepreneuriat au sein de l'Université continue à augmenter.

Du fait que la diversité d'ancrages disciplinaires semble être au cœur des divergences autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat; dans la deuxième partie, l'objectif a été d'introduire notre réflexion aux débats existants à ce sujet. Force est de constater que l'enseignement de l'entrepreneuriat est influencé tant par les conceptions individuelles des chercheurs intéressés par l'entrepreneuriat que par l'appréhension des facteurs du contexte pris en compte pour la conception des innovations pédagogiques. Ce qui nous a permis de mieux identifier les différentes dimensions encadrant souvent les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat et de corroborer l'inexistence d'un modèle unique.

Finalement, l'examen des actions mises en place au sein des Universités nous a conduit à repérer les modalités et les pratiques pédagogiques utilisées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. L'identification de cinq angles privilégiés dans la littérature de l'enseignement entrepreneurial a permis de tirer des conclusions à prendre en considération dans la construction de notre travail de recherche. Les angles de vue retenus sont: les programmes de formation, les contenus, les méthodes pédagogiques adoptées, les systèmes d'évaluation et l'accompagnement entrepreneurial.

Autour de l'angle des programmes, nous avons souligné l'importance de concevoir des programmes de sensibilisation visant la formation entrepreneuriale. Il s'agit non seulement de montrer les avantages de l'entrepreneuriat mais aussi, d'éveiller l'intérêt

des individus pour les étapes supérieures concernant la formation entrepreneuriale. Or, comme nous l'avons exposé dans l'angle concernant les contenus des programmes en entrepreneuriat, ceux-ci continuent à porter sur les techniques orientées notamment vers la création d'entreprise. Il convient cependant d'envisager les programmes de formation et leurs contenus du point de vue du processus entrepreneurial. Des techniques comme le plan d'affaires peuvent en revanche devenir des outils complémentaires.

En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, nous avons retenu les pédagogies actives comme pratiques mobilisables dans notre travail, plus précisément, la Méthode des cas. Non seulement elle a été l'une des pédagogies les plus souvent utilisées dans les programmes d'entrepreneuriat mais elle a aussi été l'objet de nombreuses critiques. Partant de ces limites, la Méthode des cas constitue le sujet central de notre analyse autour de nouvelles perspectives d'adoption des pratiques pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce qui sera traité en profondeur dans la deuxième partie de notre travail de thèse.

Nous avons retenu le type d'évaluation portant sur l'apprentissage plutôt que sur l'acquisition de connaissances précises. L'évaluation de type formative, à notre avis, permet de mieux guider le porteur de projet pour le faire progresser, lui donner du feed-back afin de l'aider à identifier par lui-même ses difficultés. Dans ce sens, la confrontation de la vision du porteur de projet peut favoriser la cohérence des projets entrepreneuriaux ainsi que l'apprentissage entrepreneurial. Nous considérons qu'il faut cependant envisager d'autres moyens de mesure complémentaires. En particulier, ceux qui favorisent l'identification des apprentissages acquis grâce à de nouvelles formes d'application de la Méthode de cas dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Finalement, nous soulignons les apports de la notion d'accompagnement entrepreneurial. Il est vu comme un moyen facilitant l'autonomie de l'entrepreneur ainsi que le soutien dans les démarches nécessaires pour la construction du projet. C'est le cas de la mise à disposition de ressources (informatiques, administratives etc.), la possibilité de développer des réseaux et l'accès à du financement.

Par rapport à notre problématique, nous avons pu identifier un contexte favorable pour l'application de notre recherche. D'un côté, l'existence de différents rapports, groupes de réflexion et expériences qui encouragent le gouvernement français à développer la culture entrepreneuriale des jeunes. Et de l'autre, d'importants

investissements dans l'éducation et la recherche à promouvoir l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. En fait, selon le baromètre Ernst and Young de l'entrepreneuriat dans les pays du G20, la France obtient la première place dans le pilier « Éducation et formation »[1]. L'un des principaux objectifs de la France est d'améliorer le transfert des technologies dans le secteur universitaire. Et cela concerne le passage à l'acte entrepreneurial grâce à des expérimentations réussies comme les Pôles Entrepreneuriat Etudiants (2010-2013) devenus les Pôles Etudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat PEPITE (2014-2017). À ce titre, dans le chapitre suivant, nous approfondirons sur le processus entrepreneurial en tant que cadre pour l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université.

1 Voir : http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Barometre_2013_de_l-entrepreneuriat_dans_les_pays_du_G20_-_Focus_France/$FILE/EY-Barometre-G20-Entrepreneurs-Focus-France-2013.pdf

Chapitre 3 :
De nouvelles approches autour de l’enseignement de l’entrepreneuriat : La place du processus entrepreneurial

Introduction

Dans les deux premiers chapitres nous avons traité successivement les notions d'entrepreneuriat et d'enseignement de l'entrepreneuriat. Grâce à ce cadrage théorique nous avons pu établir un panorama général autour de l'évolution de l'entrepreneuriat et des paradigmes dont il se manifeste, parmi eux le paradigme du processus entrepreneurial. Il a été également possible de repérer certains éléments en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat qui nous ont permis d'élargir notre regard autour de sa situation actuelle. Nous souhaitons dans ce chapitre, approfondir sur le rôle du processus entrepreneurial comme cadre pour l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'Université.

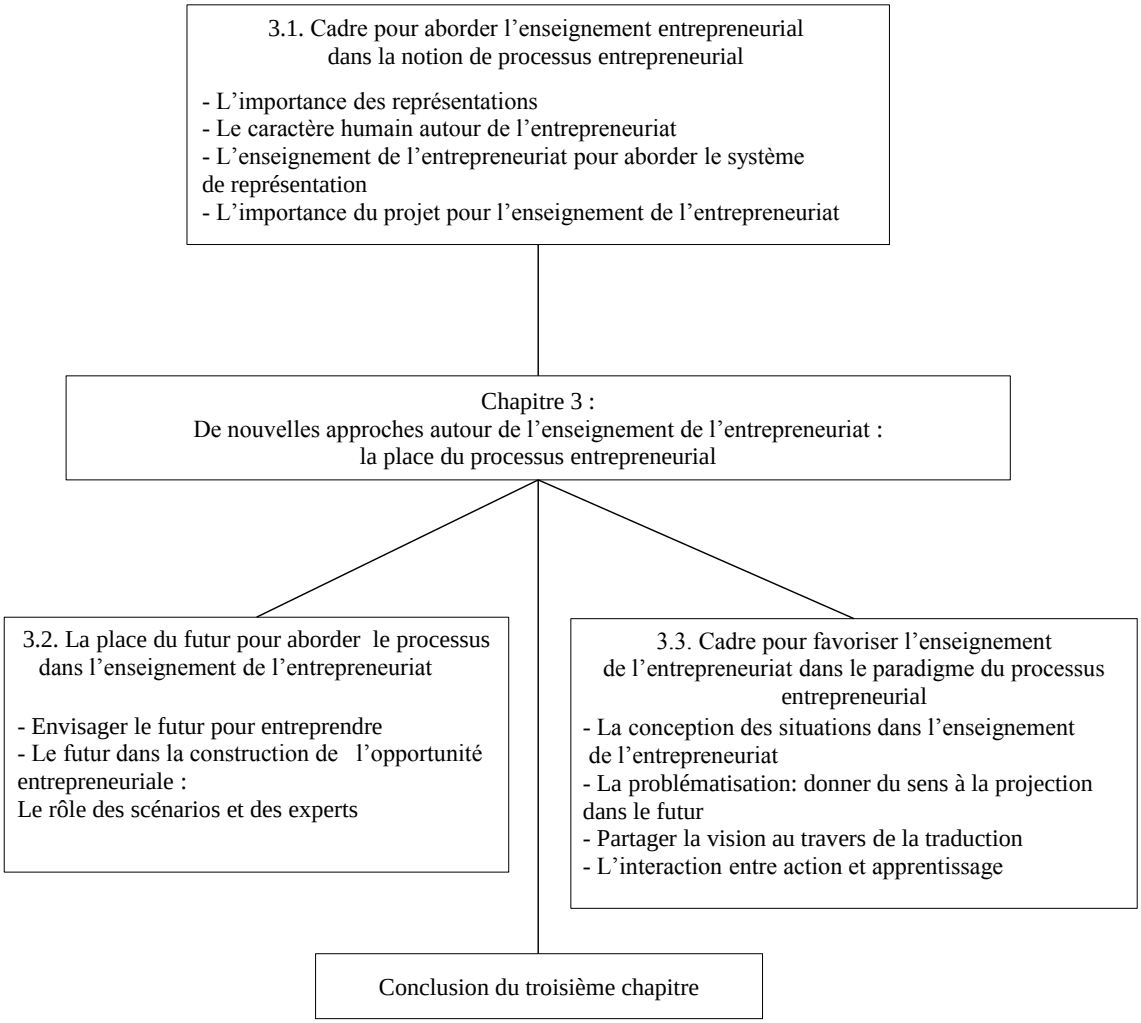
La première partie a pour objectif de présenter les éléments de cadrage pour aborder le changement en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat. Nous reviendrons particulièrement sur l'importance des représentations comme média permettant à l'individu de valoriser l'expérience. Dans cette perspective, le caractère humain en tant que déterminant de la fabrication du sens devient un élément important à traiter. En analysant les représentations, nous soulignerons de même leur influence sur la perception autour de l'efficacité de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Cela nous amènera à reprendre la notion de projet évoquée dans le premier chapitre. Le but étant de souligner son importance dans le processus entrepreneurial en tant qu'artefact permettant d'illustrer la vision de l'entrepreneur.

Dans une deuxième partie, nous nous focaliserons sur l'analyse du futur et de son rôle dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Nous aborderons d'abord, la notion de temporalité, plus précisément la relation entre présent et futur. Il s'agit d'insister sur la nécessité de changer la notion linéaire autour de laquelle le futur est communément envisagé. En se tournant vers le futur, nous examinerons les notions de scénarios et des experts et leur fonction dans la construction de l'opportunité entrepreneuriale. Il s'agit d'une part, d'envisager les scénarios et ses possibles représentations pour favoriser la mise en place d'actions dans le présent par rapport au futur, et d'autre part, d'apporter de nouvelles perspectives à travers l'intervention des experts.

Tout cela nous amène à la présentation, dans une dernière partie, des éléments permettant, dans ce travail de recherche, d'aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat sous le paradigme du processus entrepreneurial. Nous nous appuierons sur un modèle

concernant trois pôles : la conception, la problématisation et la traduction. Le but est de souligner l'importance de la conception de situations. Cela concerne également l'illustration de l'intégration du futur grâce à la construction d'une problématique et la confrontation de la vision du porteur de projet à travers sa traduction. Nous finaliserons cette partie en faisant référence au lien existant entre l'action et l'apprentissage. Nous insisterons particulièrement sur le besoin de considérer les pratiques entrepreneuriales au sein des objectifs fixés autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Figure 17 : Organisation du chapitre 3



3.1. Cadre pour aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus entrepreneurial

Le recours au processus entrepreneurial permet d'envisager l'action comme une représentation que l'entrepreneur se fait du monde. Il est possible donc, comme l'indiquent Degeorge et Magakian (2008), que le processus entrepreneurial permette d'envisager l'entrepreneuriat sous l'angle de l'action. Aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus demande pourtant d'identifier les éléments de cadrage à mobiliser. Nous recourons particulièrement à la capacité de l'entrepreneur à interpréter des expériences et à se représenter une situation pour favoriser le développement de projets d'entrepreneuriat. En analysant ce cadrage, nous pourrons identifier les éléments conceptuels et méthodologiques convenant à l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus entrepreneurial.

3.1.1. L'importance des représentations pour l'enseignement de l'entrepreneuriat

Le principe de représentation se fonde sur la possibilité d'accéder au réel expérimenté (Avenier & Schmitt, 2010) et permet à l'individu d'exprimer ses connaissances de l'expérience de ce réel. La représentation favorise, dans les réflexions de Von Glasersfeld : « *la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par nos expériences* » (1988, p. 27). Ce qui nous renvoie à l'intérêt porté sur les questions autour du « comment »[1] et plus précisément, en ce qui concerne notre recherche, à la façon d'enseigner l'entrepreneuriat. L'expérience constitue donc un angle sous lequel il convient d'aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat.

L'idée d'apprentissage expérientiel a été travaillée par des auteurs comme (Piaget J., 1964, 1969; Dewey J., 1968; Kolb D., 1984; Argyris & Schön, 2002). Leurs recherches visent l'apprentissage comme un processus intégrant divers facteurs internes et externes à l'individu. Cela signifie que l'apprentissage n'est pas fixé et qu'il est susceptible de se construire et reconstruire en fonction des expériences et du contexte autour d'elles. Des phénomènes comme le temps et l'espace constituent ainsi des aspects faisant partie de la manière de faire l'expérience du réel (Von Glasersfeld, 1988).

1 Abordées dans le premier chapitre.

Selon Le Moigne (2012), « *la connaissance qu' [un sujet] peut construire du réel est celle de sa propre expérience du réel* » (p. 68). Les représentations comme constructions symboliques dépendent du système de représentation qui « *se conçoit et donc se construit, se modifie et se perfectionne* » (Le Moigne J.-L., 1977, p. 83). Elles sont pourtant influencées par les conditions personnelles et contextuelles du sujet. À ce titre, Varela & Shear (1999) parlent d'une approche nommée « *méthodologie en première personne* ». Il s'agit de se focaliser sur ce qui est vécu d'une manière perceptive et qui constitue l'expérience vécue en première personne sans l'intervention d'autres. Par conséquent, les représentations deviennent des interprétations de l'expérience de personnes (Avenier, 2008) et permettent d'expliquer la diversité du comportement humain, de l'action et de la pensée humaines (Gardner, 1993(a), p. 54).

Dans le champ de l'entrepreneuriat, il existe des recherches à partir des représentations qui s'intéressent aux dimensions dont le réel est perçu par les acteurs entrepreneuriaux (Schmitt & Filion, 2010). Ces travaux montrent d'ailleurs, que les représentations construites par l'acteur entrepreneurial sont influencées de même par les représentations des collaborateurs et des autres parties prenantes. On pourrait alors parler de différentes typologies d'entrepreneurs et de propriétaires-dirigeants de PME[1]. Ces typologies deviennent une sorte de représentation autour de l'acteur entrepreneurial dans son environnement car elles « *fournissent une base de conceptualisation mieux adaptée dans un domaine où il existe une grande diversité de personnes et de comportements entrepreneuriaux.* » (Filion L.-J., 1998, p. 1). Nous pouvons de même évoquer le débat autour d'une seule définition de l'entrepreneuriat exposé dans le premier chapitre. Le manque de consensus autour d'une seule définition démontre également la diversité des représentations construites autour du phénomène entrepreneurial.

3.1.2. Le caractère humain autour de l'entrepreneuriat

Envisager l'entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat autour de la notion de représentation peut en fait avoir l'intention de traiter le phénomène entrepreneurial en construisant une certaine réalité. Et celle-ci peut être construite par ses observateurs qui sont dès lors ses constructeurs (Le Moigne, 2012, p. 43). Les analyses autour des différents paradigmes présentés dans le premier chapitre semblent être éloignées de

1 Sur ce point voir notamment : (Filion L.-J., 1998; 2000)

cette intention. Ils s'inscrivent notamment dans le cadre de deux considérations extrêmes autour de la réalité : « *la réalité entièrement donnée et extérieure* » *ou* « *la réalité…construite collectivement avec une coordination complète entre les acteurs*. » (David, 1999, p. 15). Dans ce sens, l'enseignement de l'entrepreneuriat est souvent envisagé soit du point de vue des caractéristiques de la personne, soit du point de vue des actions.[1]

Or, si comme le postule David (1999), « *la réalité est intermédiaire* »[2], il convient de considérer l'entrepreneuriat comme un construit humain (Avenier & Schmitt, 2010). Dans le cadre des sciences de l'artificiel, l'entrepreneuriat peut alors être envisagé comme un artefact « *ayant subi une transformation, d'origine humaine (…), susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées* » (Rabardel, 1995, p. 59). Il est lié à une situation représentant l'ensemble des circonstances personnelles et professionnelles faisant partie de l'entourage de l'entrepreneur. Il nous semble que l'évidence ontologique du domaine de l'entrepreneuriat « *se trouve renversée au profit d'une approche axiologique, qui engage les représentations et les croyances des personnes concernées et le sens donné aux situations rencontrées* » (Schmitt, Roux, Bayad, Bourguiba, Barbo, & Delobel, 2005, p. 4). L'enseignement de l'entrepreneuriat s'encadre donc dans un changement de paradigme qui agit comme un « *mécanisme perceptif et cognitif qui transforme la réalité en représentation* » (Le Moigne J. L., 1990 (b)). Celui-ci impose des concepts, des méthodes et des outils différents qui demandent d'être « *conçus en fonction d'un environnement humain* » (Rabardel, 1995, p. 9). L'objectif est de développer des connaissances sur les processus (Julien & Marchesnay, 1992) plutôt que sur le contenu, ainsi que de générer des outils favorisant et modifiant la manière d'agir de l'entrepreneur.

Dans son ouvrage la Méthode Instrumentale en Psychologie, Vygotski (1985) met en fait en évidence l'importance du langage et des outils. Selon lui, ils se caractérisent par « l'activité médiatisée » et se différencient par la direction de leur action. « *Le premier s'adresse au psychisme et au comportement, tandis que le second, tout en constituant un*

1 Pour Solotareff (2012, p. 129), il existe une réalité concernant le monde intérieur et une autre concernant le monde extérieur. La difficulté porte sur la capacité de référer les deux réalités.

2 « *Seule une partie de cette réalité peut être raisonnablement considérée comme cible d'un projet d'action, le reste pouvant être considéré comme « donné ». La réalité peut être construite dans nos esprits, parce que nous n'en avons que des représentations ou parce que les différents acteurs la construisent ou aident à la construire* »… (David, 1999, p. 15).

élément intermédiaire entre l'activité de l'homme et l'objet externe, est destiné à obtenir tel ou tel changement dans l'objet même. [Le langage] ne provoque pas de changement dans l'objet ; il tend à exercer une influence sur le psychisme propre (ou celui des autres) ou sur le comportement. Il n'est pas un moyen d'agir sur l'objet. Dans l'acte instrumental se manifeste par conséquent une activité relative à soi-même et non à l'objet » (Vygotski, 1985, p. 43). L'enseignement de l'entrepreneuriat pourrait donc avoir pour mission de favoriser la remise en question des systèmes de représentation en intégrant l'action entrepreneuriale. Autrement dit, il pourrait favoriser, au sens de (Piaget J., 1969), l'assimilation de l'expérience aux structures et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience.

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

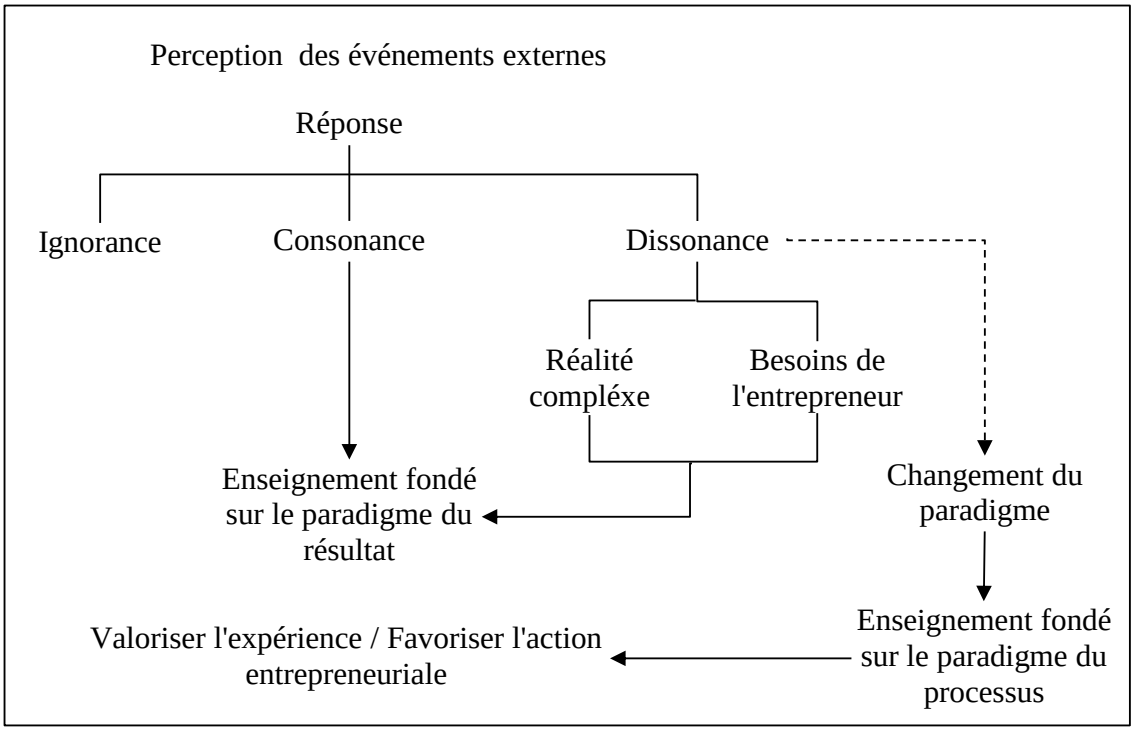
En se focalisant sur le résultat comme une finalité, les approches de l'enseignement de l'entrepreneuriat communément adoptées[1] peuvent être considérées comme réductrices de l'incertitude (Marion & Senicourt, 2003). Ces approches tendent à produire chez l'individu une sorte de sécurité en croyant contrôler les situations et leur avenir. Le risque est, dans le sens de Schmitt (2005 (c)), de développer une dissonance cognitive[2]. D'un côté entre la réalité complexe et le simplisme des modèles servant à l'appréhender, et d'un autre, entre la réalité perçue et la simplification des outils disponibles pour aider à concevoir de nouvelles formes d'action. Les entrepreneurs développent une dissonance cognitive entre la réalité expérimentée et les enseignements dispensés.

Nous expliquons la notion de dissonance cognitive à travers la figure 18.

1 Sujet traité dans le deuxième chapitre

2 « *Les notions essentielles de cette théorie sont…: l'existence simultanée d'éléments de connaissance qui d'une manière ou d'une autre ne s'accordent pas (dissonance) entraîne de la part de l'individu un effort pour les faire d'une façon ou d'une autre mieux s'accorder (réduction de la dissonance).* » (Festinger & Aronson, 2010, p. 14)

Figure 18 : Illustration de la dissonance cognitive du point de vue des établissements d'enseignement
Source : adapté de (Johnson G., 1988, p. 87)



Envisager l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir du paradigme du résultat, semble nous conduire à négliger par ailleurs la réalité vécue par les personnes dans une entreprise. Il apparaît que sous ce paradigme, « *les organisations ont été longtemps analysées comme des réponses à des contraintes objectives venant de l'extérieur. Leur problème, dans cette optique, est d'abord un problème d'adaptation à cet environnement conçu comme une donnée non modifiable* » (Bernoux, 1985, p. 105). Ainsi, autant l'enseignement de l'entrepreneuriat est dispensé sous une approche mécaniste où la réalité peut devenir une menace, autant la perception de la complexité associée à la réalité fait que l'enseignement de l'entrepreneuriat peut être perçu positivement ou négativement suivant les représentations des étudiants. Et ces représentations d'une certaine manière matérialisent les apprentissages et définissent le répertoire des actions de l'entrepreneur.

La diversité de programmes et d'approches adoptés peut amener les acteurs liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat à se positionner par rapport à une notion dont l'entrepreneuriat se manifeste (opportunité d'affaires, création d'une organisation, création de la valeur, innovation, processus…). Le fait que ces acteurs se trouvent avec des alternatives de choix, nous conduit à penser que la notion d'entrepreneuriat retenue

conditionne fortement la façon de l'enseigner en négligeant que « *les acteurs au sein des organisations ont toujours des choix possibles* » (Schmitt C., 2004, p. 5). Une proposition renforcée par Fourastié (1994) pour qui : « *en prenant une décision, on en connaîtrait scientifiquement les conséquences, un peu comme un joueur d'échecs qui, avant de placer un pion, est capable d'explorer les suites des choix possibles.* » (p. 188). Les nouvelles orientations ne sont pas neutres et reflètent un changement de paradigme (Gómez Santos & Schmitt, 2013). Accepter ce changement de paradigme demande d'élargir notre champ de représentation de l'entrepreneuriat de l'aval (résultat) vers l'amont (le processus).

3.1.4. L'importance du projet entrepreneurial pour l'enseignement de l'entrepreneuriat

Derrière l'intérêt autour de l'entrepreneurial du point de vue processuel[1], il est possible d'identifier aussi l'intérêt par la notion de projet. Le processus est devenu « ... *l'épicentre des objets et des projets de recherche en entrepreneuriat* ». (Fayolle A., 2004 (b)). Bachelard dans son texte « Épistémologie non cartésienne », manifestait qu'« *au-dessus du sujet, au-delà de l'objet, la science moderne se fonde sur le « projet ». Dans la pensée scientifique, la méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme du projet* » (Bachelard, 1934, p. 15). Cette médiation se produit, à l'égard des sciences de l'artificiel, entre les rencontres des intentions ou buts (des porteurs de sujet) et (les objets) de l'environnement[2]. Le projet apparait ainsi comme une figure d'anticipation associant le moment de la conception et le moment de la réalisation (Boutinet, 2011).

Dans ce sens, le projet permet de prendre en considération la nature relationnelle du processus entrepreneurial (Aldrich & Zimmer, 1986). Bruyat (1993) manifeste en fait clairement cette relation. Selon lui : l'entrepreneur « *...a du moins au début du processus de création, tout pouvoir sur le projet qu'il cherche à construire : son projet est sa chose. Mais, dans la dialogique, il va créer une entreprise, système ouvert, qui, par essence même, va être modifiée par son environnement : l'individu sera lui aussi*

1 Parmi les auteurs évoqués auparavant, nous voulons citer les travaux de (Shapero, 1984), (Stevenson & Sahlman, 1987) et (Stevenson & Jarillo, 1990).

2 Selon Simon : « *la réalisation d'une intention ou l'adaptation à un but impliquent une relation entre trois termes : l'intention ou le but, les caractéristiques de l'artefact et l'environnement dans lequel cet artefact est mis en œuvre*. » (2004, p. 32)

modifié par son projet » (p. 58). L'émergence du projet entrepreneurial apparaît plutôt comme un processus « collectif » d'attribution de sens que comme un processus pleinement intentionnel (Weick, 1995)[1]. Au travers le projet, selon Boutinet (2011), nous pouvons concrétiser notre propre pensée, nos intentions mais aussi nous les communiquons à autrui pour leur permettre d'être juges de leur contenu. Si autant les entrepreneurs sont différents, autant leurs projets entrepreneuriaux sont différents les uns des autres (Gartner, 1985). Dans le sens de l'intermédiation, le projet fait par conséquent partie de l'entrepreneuriat comme construit humain car « *le projet en tant que figure d'anticipation est une caractéristique spécifiquement humaine* ». (Boutinet, 2011, p. 9)

Malgré son apparition récente, la notion de projet a largement acquis une place dans la culture moderne. Il suffit de regarder le nombre d'acteurs (au niveau de l'éducation, le gouvernement…) impliqués dans l'entrepreneuriat et le nombre de concours destinés aux porteurs de projet. Au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat, le projet a en effet fait partie de nombreux programmes de formation orientés à l'entrepreneuriat[2]. Toutefois, il convient de souligner que ces formations sont plutôt orientées vers les conseils pour faciliter le développement des projets[3] et l'accès aux ressources (Fayolle A. , 1999). Or, même si le projet génère un tel intérêt, il reste de la part de la communauté de chercheurs en entrepreneuriat d'engager des recherches autour de lui (Asquin, Condor, & Schmitt, 2011). Il est évident que, comme le manifeste (Bouslikhane, 2011), cette absence théorique, s'est logiquement répercutée sur l'enseignement de l'entrepreneuriat. L'introduction de l'activité à projet vient donc principalement répondre à un besoin des praticiens d'être en contact avec des situations où les projets sont très présents (Bouslikhane, 2011).

Du point de vue pédagogique, l'introduction de la notion de projet dans l'enseignement a amené au développement de pédagogies dans l'enseignement du management. Cependant, la recherche s'est plutôt focalisée sur la conceptualisation de

1 Cité par De La Ville (2001, p. 56)

2 Parmi les travaux cités, nous faisons de même référence aux études de Vesper (1993) et de l'OECD (2009).

3 Pour Senicourt et Verstraete (2000), entre les salariés et l'entrepreneur, les intrapreneurs sont des salariés à qui leur employeur a confié une mission de création d'activité. « *C'est ce qui distingue l'intrapreneur du chef de projet, sachant que selon le type de projet, l'un et l'autre peuvent se confondre, mais tout projet n'est pas de nature entrepreneuriale* ». (Senicourt & Verstraete, 2000, p. 5)

pratiques de gestion que sur le développement d'une théorie de management de projet (Dutrait-Poulingue, 2009). L'introduction de la notion de projet dans l'enseignement de l'entrepreneuriat est pourtant récente.

Les formations développées autour de la notion de projet l'ont été sous une perspective de pédagogie par projet (Béchard J. P., 2000; Carrier C., 2009; Fayolle & Verzat, 2009). La pédagogie par projet est une forme d'enseignement dans laquelle les étudiants, en collaboration avec les enseignants travaillent sur un projet (De Graaf & Kolmos, 2007). La pédagogie par projet semble encourager l'interaction entre étudiant et enseignant. Sur ce point, Béchard (2000) considère que cette pédagogie est centrée plutôt sur l'individu. Dans ce sens, « *le cas de figure où l'étudiant serait seul face à son projet ne relève pas, à proprement parler, d'une pédagogie par projet* » (Bouslikhane, 2011, p. 209). En plus, comme le proposent (Fayolle & Verzat, 2009), il reste à évaluer le rôle de l'enseignant, est-il un consultant ? un instructeur ?.

3.2. La place du futur pour aborder le processus dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Dans le domaine de l´entrepreneuriat on peut identifier différentes façons d´aborder le futur en comprenant la façon d'agir des entrepreneurs. C'est le cas des typologies d'entrepreneur mentionnées quelques lignes auparavant. Les entrepreneurs se caractérisent surtout par leur capacité à concevoir différemment les choses. Reprenons par exemple les réflexions de (Filion L.-J., 1999 (b)) pour qui l'« *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* ». Force est de constater que l'entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat se sont notamment développés en séparant les temporalités présent futur Schmitt et al., (2012). Or, même si, de façon générale, le futur est souvent envisagé en extrapolant le passé[1], il existe toutefois d'autres façons d'aborder le futur. D'ici que, selon la pensée de (Simon H. , 2004), l'entrepreneur soit envisagé en tant que concepteur[2].

Lors de notre travail avec les porteurs de projet faisant partie de cette recherche, nous avons remarqué que le futur occupe une place importante dans leur discours. Quand on leur pose la question sur l'avenir de leur projet, les propos portent régulièrement sur un futur plus ou moins proche (entre 3 à 5 ans). Le porteur de projet s'efforce lui aussi de construire un scénario en se projetant dans son idée de futur. Il rencontre des contingences présentées dans différents environnements (Tödtlinga & Wanzenböckb, 2003) qui lui demandent de projeter ses actions dans des avenirs d´incertitude, avec des paramètres nombreux, difficiles à gérer. De ce fait, les établissements d'enseignement pourraient proposer des programmes contemplant la notion de futur et d'incertitude comme éléments indispensables pour l'action entrepreneuriale. Tout cela dans le but de

1 En partant du principe qu'un phénomène observé dans le passé va se reproduire dans un futur proche.

2 Un concepteur à la fois observateur et descripteur. Cet observateur/descripteur/ concepteur « *doit disposer d'une méthode qui lui permette de concevoir la multiplicité des points de vue puis de passer d'un point de vue à l'autre. Il doit disposer de concepts théoriques qui, au lieu de fermer et d'isoler les entités, lui permettent de circuler productivement. Il doit concevoir en même temps l'individualité des êtres machinaux et les complexes de machines interdépendantes ou polymachines qui les associent…Il a besoin aussi d'une méthode pour accéder au méta-point de vue sur les divers points de vue, y compris son propre point de vue de sujet inscrit et enraciné dans une société. Le concepteur est dans une situation paradoxale*. » (Morin, 1977, p. 179)

favoriser le développement des opportunités et la construction de scénarios autour de ces opportunités.

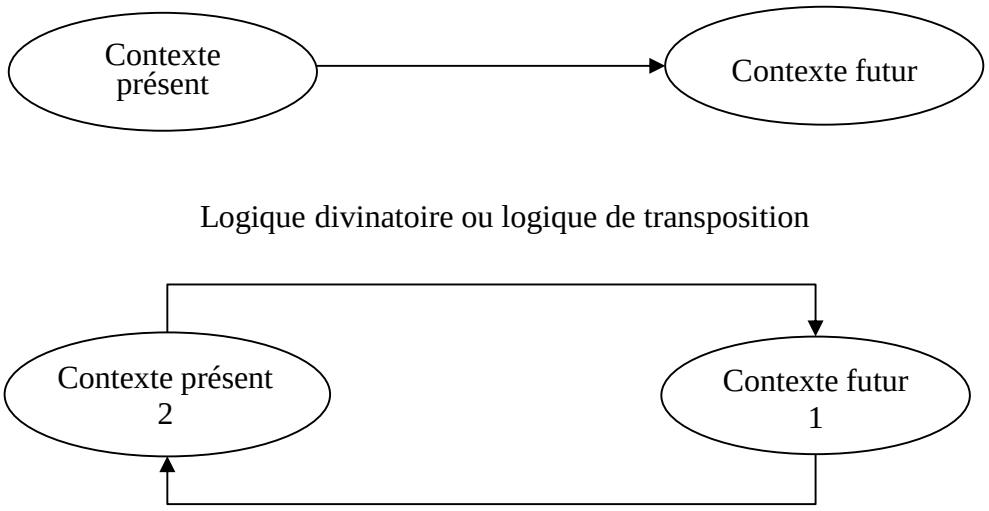
3.2.1. Envisager le futur pour entreprendre

De façon générale, l'entrepreneuriat a largement été envisagé par rapport aux activités de l'entrepreneur. Néanmoins, le domaine de l'entrepreneuriat se trouve aussi influencé par le facteur de temporalité, plus précisément par rapport à la relation entre présent et futur (Schmitt C., 2012 (b)). Parmi les premières idées rapportant la notion de futur à l'entrepreneuriat s'encadrent les concepts de vision proposés par :

- Filion (1991 (a)) : « *(...) une 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* » (p. 110).
- Carrière (1991) : « *La dynamique de construction mentale d'un futur souhaité et possible pour une entreprise* » (p. 304).

Ces définitions renvoient à l'idée d'un développement à venir en projetant l'organisation à mettre en œuvre, pour que cet avenir soit possible. Par ailleurs, ces définitions de vision sont proposées sous la contingence encadrant des facteurs individuels à l'entrepreneur et aux relations qu'entretient l'entrepreneur avec la société (Filion L.-J., 1991 (a)). Dépasser la relation linéaire présent-futur vers une relation entre le futur et le présent paraît-il nécessaire. L'entrepreneuriat doit pourtant être projeté en inversant cette linéarité pour aller du futur vers le présent dans des allers retours permanents.

Figure 19 : La relation présent/futur : d'une logique linéaire à une logique inversée et récursive. Source : (Schmitt C., 2012 (b))



L'idée de la relation présent-futur n'est pas totalement évidente. En réalité, les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat tendent à favoriser généralement l`utilisation des techniques linéaires plutôt que le développement d'habilités autour de l'analyse et de la compréhension des phénomènes. Nous reprenons les formations centrées sur des outils permettant uniquement de rassembler et de synthétiser l´information, de distribuer des ressources et de définir des opérations concrètes (Fayolle, Lassas-Clerc, & Tounes, 2009). Projeté de façon linéaire l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est trop souvent inscrit dans une perspective simplificatrice d'une réalité complexe qui lui est propre (Sarasvathy, 2001). Et cette linéarité tend à ignorer des facteurs d´incertitude non mesurables et peu évidents (Knight F., 1921; Read, Dew, Sarasvathy, Song, & Wiltbank, 2009) tout au long du processus entrepreneurial (Sarasvathy, 2001).

Dans cette perspective, l'entrepreneuriat et l'enseignement de l'entrepreneuriat s'insèrent soit dans une logique divinatoire, soit dans une logique de transposition (Hatem, Cazes, & Roubelat, 1993) où l'avenir est construit à partir des situations du présent ou du passé.

- La logique divinatoire : Il y a une force de conviction et de persuasion et on croit savoir de quoi demain sera fait.[1]
- La logique de transposition : consiste à transposer les éléments (ceux que nous connaissons) du passé et du présent vers le futur.

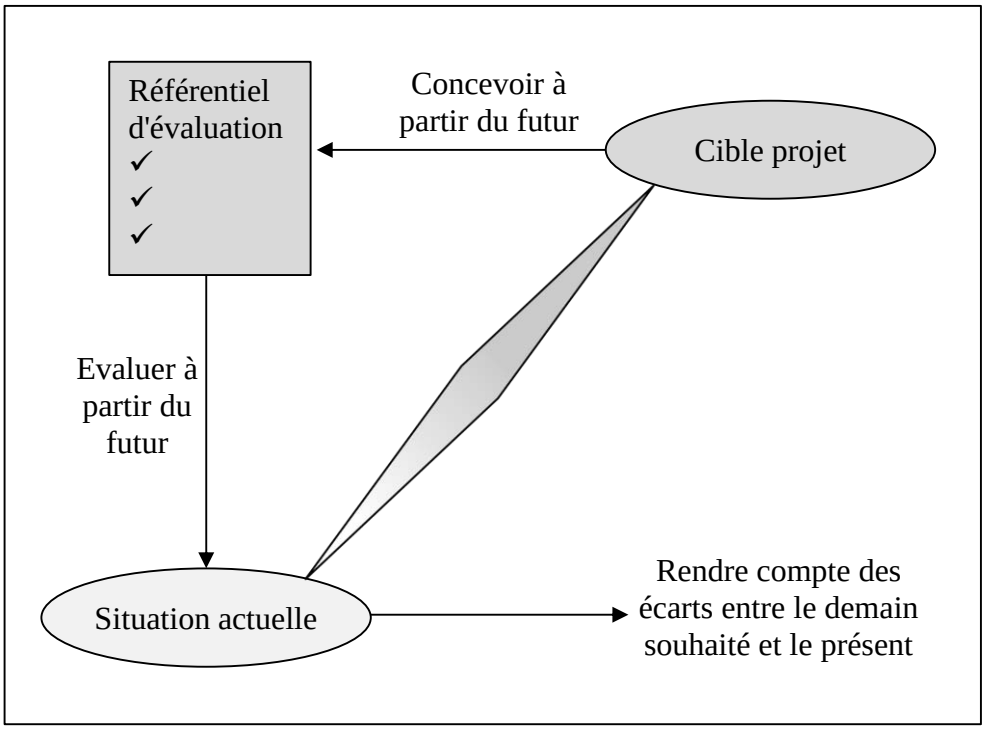
Bernard Cazes dans son ouvrage « L'histoire des futurs » considère que pour aborder le futur, il est nécessaire de « *rassembler des éléments d'appréciation,… concernant l'avenir. Le but visé est de permettre de prendre des décisions grâce auxquelles le dit avenir sera mieux conforme à nos préférences qu'en l'absence de cet éclairage prospectif des choix à effectuer* » (2008, p. 18). Bien souvent, le futur n'est pas construit par rapport au futur souhaité, sinon au présent que l'on vit et au passé vécu. L'inversion de la relation présent-futur permet à l'entrepreneur de se représenter le futur souhaité à partir d'une opportunité ainsi que de prendre des décisions dans le présent par rapport au futur incertain. Or, si comme nous le rappelle Watzlawick (1988 (a)) : « *ce n'est…pas…le passé, mais le futur, qui [détermine] le présent* » (p. 110), entreprendre et enseigner l'entrepreneuriat demande à regarder les choses d'un point de vue différent, donc à changer de paradigmes. Il s'agit donc de sortir de la logique de résultat pour aller sur le processus entrepreneurial (Bayad, Schmitt, & Grandhaye, 2002) et stimuler la réflexion sur de nouveaux outils pour l'enseignement de l'entrepreneuriat.

3.2.2. Le futur dans la construction de l'opportunité entrepreneuriale : le rôle des scénarios et des experts

En se tournant vers le futur, l'entrepreneur est amené à s'interroger sur les aspects autour de la construction de scénarios en fonction de l'opportunité entrepreneuriale. Dans la démarche de construction de scénarios, l'homme, en tant qu'entrepreneur, acquiert une place importance et particulière. Ce qu'il est possible de représenter à travers l'expression de (Bergson, 1932) : « *L'homme ne peut pas exercer sa faculté de penser sans se représenter un avenir incertain*. » (p. 216). Les scénarios sont « *dans l'esprit de l'homme* » (Le Moigne J.-L., 1994, p. 75), il doit pourtant d'abord se représenter les buts qu'il souhaite réaliser dans le futur afin de mettre en place les moyens dans le présent pour la réussite de son projet.

1 Nous pouvons inclure la notion de superstition laquelle selon Dewey « *empêche de distinguer ce qui est fantaisie et ce qui est conclusion raisonnable. Il se crée ainsi une trame d'idées fausses de plus en plus étendue*. » (Dewey J., 2004, p. 34)

Figure 20 : La place de l'entrepreneur dans les démarches de construction du futur : entre conception et évaluation
Source : adaptée de (Schmitt C., 2012 (b))



Nous allons traiter la notion d'opportunité entrepreneuriale en intégrant les notions de scénario et d'expert.

3.2.2.1 L'importance des scénarios

Au début de notre recherche, les porteurs de projet étaient pratiquement tous arrivés avec un scénario construit autour de l'opportunité entrepreneuriale. En fait, la plupart de ces entrepreneurs avaient déjà participé à des formations rapportées à la gestion ayant la possibilité d'appliquer un certain type d'outils[1]. Bien que ces formations leur aient permis de se familiariser avec certains documents et données, la réflexion entrepreneuriale se focalisait plutôt sur un scénario préétabli. Ces outils favorisent le travail sur la robustesse du scénario, faut-il cependant qu'il y ait un scénario (Gómez Santos & Schmitt, 2013).

Un scénario peut être défini comme : *« un ensemble formé par la description d'une situation future et du cheminement des événements qui permettent de passer de la situation d'origine à la situation future* » (Godet & Philippe, 2008, p. 26). Le scénario

1 Par exemple le plan d'affaires, le plan de financement ou l'étude de marché.

n'est pourtant pas une réalité future, bien au contraire, c'est un moyen de la représenter dans le but d'éclaircir les actions présentes à la lumière des futurs possibles et souhaitables. Une sorte de « *vision au long terme* »[1] qui permet de décrire les caractéristiques et les circonstances du contexte futur (Goffman, 1991).

Dans cette perspective l'entrepreneur peut suivre l'un des deux chemins décrits dans la figure 19. Soit le porteur de projet part de la situation actuelle : il s'inscrit dans une logique de transposition ; soit il part de la situation souhaitée : il s'inscrit dans une logique de relation entre le futur et le présent. La logique de transposition tient compte des conditions initiales et préalables nécessaires à la réalisation d'un futur. Par contre, la logique de relation entre le futur et le présent, tient compte de l'identification des conséquences potentielles. Elle permet d'associer l'inévitable et le souhaitable (Koenig, 1990, p. 62) et privilégie davantage la rupture de la séquence passé-présent-futur. La première porte sur des « *analyses synchroniques qui simulent l'état du système à un moment donné et sont donc orientées par la nécessité d'une description cohérente, [la deuxième se fond sur des] analyses diachroniques qui se penchent sur l'enchaînement des évènements et sont amenées à mettre l'accent sur la causalité et les interrelations qui les lient* » (Julien, Lamonde, & Latouche, 1975, p. 9)[2]. D'après Schmitt (2012 (b)), tandis que la première relève d'une logique conservatrice, la seconde renvoie à une logique révolutionnaire.

Il est essentiel, que l'entrepreneur se pose des questions sur le scénario qu'il souhaite concevoir. Et ces questions émergent à travers l'opportunité d'affaires. Celle-ci doit en effet être évaluée et cela implique à l'entrepreneur de s'interroger sur les perspectives envisagées (Lumpkin & Bergmann, 2005). Travailler sur la conception à partir de l'opportunité d'affaires exige à l'entrepreneur d'expliciter les scénarios. Ils peuvent être, dans le sens de Rabardel (1995), « *pensés, conçus en fonction d'un environnement humain* » (p. 9). Ainsi, il est possible de construire autant de scénarios à partir d'une opportunité, que de personnes souhaitant exploiter cette opportunité.

3.2.2.2. L'importance des experts

La construction des scénarios demande de l'information spécifique qui l'entrepreneur peut ne pas connaitre. L'entrepreneur peut donc s'appuyer sur des experts détenant une

1 " *The Art of the Long View* " (Schwartz, 1991)
2 Cité par Polère (2012).

connaissance précise sur l'opportunité entrepreneuriale. L'expert est désigné parce que l'on considère que « son savoir est utile au nôtre », ainsi, l'expert est celui de qui l'on peut apprendre (Hatchuel, 2000).

La notion d'experts est inspirée de la méthode Delphi née dans les années 50. Elle consiste en « *un processus itératif qui permet des présentations anonymes, le feedback et la réévaluation d'un ensemble de jugements fournis par un groupe de personnes bien informées* » (Hetman, 1973)[1]. Dans le domaine de l'entrepreneuriat, ce processus cherche à mettre en évidence plusieurs avis d'experts sur un sujet et de dégager certains consensus. Or, il ne s'agit pas de parvenir à un consensus entre les différents avis d'experts. Mais plutôt, d'envisager leur travail dans le sens de recenser le plus grand nombre d'informations possible (Teunkens, 2001). Les jugements apportés par les experts sont fondés sur des connaissances et des expériences apportant une valeur ajoutée (Bayad, Boughattas, & Schmitt, 2007) à la construction et la robustesse des scénarios. Ce processus peut enrichir le débat en développant de nouvelles perspectives n'ayant pas été abordées auparavant par les porteurs de projet seuls. La position de l'expert cherche à favoriser les relations et les savoirs comme attracteurs de l'action entrepreneuriale (Hatchuel, 2000).

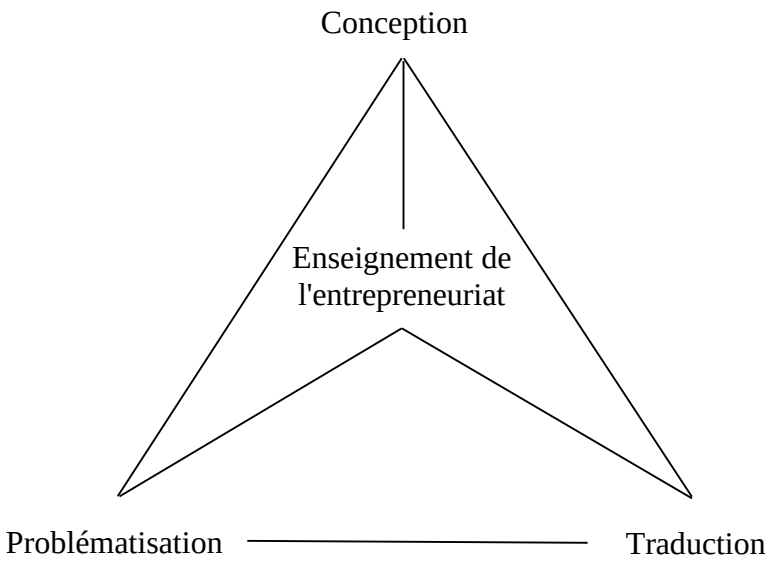
Alors que les méthodes qui portent sur le futur s'inscrivent souvent dans la logique de la transposition, les méthodes mettant en scène des experts relèvent des expériences individuelles (Schmitt C., 2012 (b)). En devenant des « *producteurs de faits, de savoirs* » (Bayad, Boughattas, & Schmitt, 2007), les experts favorisent l'apprentissage de l'entrepreneur à travers des échanges d'avis autour du déroulement du projet. Cette notion d'experts confirme encore la relevance du facteur humain dans la construction d'opportunité. Encadrer l'entrepreneuriat et son enseignement dans la notion de conception d'un scénario exige avant tout de définir l'action de concevoir. Pour répondre à cette demande, nous approfondirons, dans la troisième partie du présent chapitre, sur ce premier élément. Nous montrerons de même les notions de problématisation et de traduction et leur interaction avec l'action de conception.

1 Original en anglais : " *the Delphi method consists of an iterative process which allows for the anonymous presentations, feedback and re-evaluation of a set of judgments supplied by a group of informed individuals* " (Hetman, 1973, p. 227).

3.3. Cadre pour favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial

Lorsqu'on parle de construction de scénarios on commence à considérer l'entrepreneuriat sous l'angle non plus uniquement de l'entrepreneur, mais aussi de ce qu'il fait en situation. Le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus demande la mise en place des actions allant dans ce sens. Pour ce faire, il convient en même temps d'identifier certains éléments permettant la mise en marche de ces actions. Nous nous appuierons sur trois éléments spécifiques: la conception la problématisation et la traduction.

Figure 21 : Les trois piliers de l'enseignement de l'entrepreneuriat par le processus
Source : adaptée de (Schmitt, Gallais, & Bourguiba, 2008)



3.3.1. La conception des situations dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

Parler de « situation entrepreneuriale » comme un certain type de situation de gestion, implique envisager l'entrepreneuriat comme la conception d'une situation évolutive correspondant à l'adaptation récursive, chemin faisant, de moyens et de fins, dans un but entrepreneurial (Avenier & Schmitt , 2009). Les entrepreneurs sont pourtant face à une diversité de situations demandant la mise en place de démarches innovantes. L'entrepreneuriat est ainsi, dans la pensée de (Davidsson, 2006), loin d'être uniquement une activité de réalisation, c'est aussi une activité de conception. Et la littérature a de plus en plus donné une place importante à ce sujet. En effet, nous voyons que, pour

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* » (p. 121). D'après Lebahar (1997), « *Concevoir un produit, c'est parvenir à en construire le modèle en fonction de contraintes et d'objectifs plus ou moins bien définis au départ du travail de conception* » (p. 77). De son côté, Teulier-Bourgine (1997) ajoute 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* » (p. 116).

La notion de conception trouve ses origines dans le cadre des sciences de l'artificiel, notamment dans les travaux de Simon (2004). Le monde de l'artificiel se définit « *comme l'interface entre les environnements internes et externes. Il nous révèle comment atteindre les buts en adaptant les premiers aux seconds. Le domaine d'études de ceux qui œuvrent dans l'artificiel est l'examen des mécanismes par lesquels se réalise l'adaptation des moyens aux environnements* » (Simon H., 2004, p. 205). Dans le domaine de l'entrepreneuriat, le processus devient ce mécanisme. Il permet de concevoir l'entrepreneuriat en intégrant tous les acteurs en faisant partie. En suivant les pensées de Martinet et Lebahar, l'entrepreneuriat ne s'inscrit pas seulement dans une notion de produit mais plutôt de la conception de produits. Ce qui amène l'organisation à mieux comprendre l'évolution de son environnement, à développer des connaissances et à mettre en place des actions pertinentes en fonction de ses besoins et ses attentes. Tout cela en prenant en compte les relations entre l'intentionnalité humaine et l'évolution des artefacts[1]. Il s'agit donc de mettre la conception au cœur de l'action humaine au cœur de ses apprentissages.

Si comme le propose Le Moigne (1977), « *le mot clé de la connaissance…devient aujourd'hui la conception »* (p. 73), les finalités de la connaissance devraient changer. L'enseignement de l'entrepreneuriat est confronté à envisager de nouvelles finalités de la connaissance à générer. Dans ce sens il convient de proposer de nouveaux questionnements. Passer de *« Comment identifier l'objet ? » à « Comment concevoir un modèle de l'objet ?* » (Le Moigne J.-L., 1977). L'organisation peut devenir l'« objet ».

1 Les artefacts sont « *adaptés aux buts et intentions de l'homme. Ils sont ce qu'ils sont afin de satisfaire [nos] désirs. (…) lorsque changent les buts de l'homme, changent aussi ses artefacts….et réciproquement* » (Simon, 2004, p. 29).

Représenter les organisations comme des artefacts évolutifs conçus et construits nous conduit à nous focaliser sur l'analyse des processus de conception des organisations (Forest, 2006). Et, en ramenant ces éléments tous à la notion d'entrepreneuriat, on retrouve que le recours aux situations entrepreneuriales permet de faire le lien entre l'interne et l'externe, entre les moyens et les buts. La situation, « *fait émerger à la fois le sujet et le projet entrepreneurial par une centration sur le développement de l'agir de l'entrepreneur par adaptation de ses intentions et ses actions à ses différents environnements* » (Schmitt & Filion, 2010, p. 7). La dynamique de la situation (Girin J., 1990) se trouve favorisé par l'action de l'entrepreneur en s'orientant plutôt à la création d'une nouvelle situation qu'à donner une réponse à une situation existante.

3.3.2. La problématisation : donner du sens à la projection dans le futur

Souvent, la solution d'un problème concerne l'identification des conditions initiales et finales ainsi que des contraintes et des acteurs intervenants. Néanmoins, lorsque ces conditions ne sont pas remplies, les problèmes sont considérés comme « *mal structurés* » (Simon, 1973)[1]. Celui qui est face au problème dispose au départ d'une représentation mentale incomplète et imprécise de ce problème (Bonnardel, 2009).

Le problème, selon Fabre (2009), ne se détermine pas par soi-même, « *le problème se détermine lorsqu'on émet successivement une série d'hypothèses lesquelles sont testées, non pas par des essais réels, mais seulement par une argumentation rationnelle qui en tient lieu dans une sorte de simulation* » (Fabre, 2009, p. 24). Selon Dorst et Cros (2001), le problème résulte d'une co-évolution du problème lui-même et de la solution possible. Les solutions toutes faites n'existent pas à priori (Bayad, Schmitt, & Grandhaye, 2002), cependant le problème est susceptible de se préciser en explorant des solutions possibles (Darses, 1994). Par exemple, à travers l'articulation entre les références que l'on a (information connue) et les inférences que l'on peut en tirer (suggestions, hypothèses..). Nous parlons ici du mécanisme de construction « *d'un espace-problème* » (Newell & Simon, 1972).

1 " *Any problem solving process will appear ill structured if the problem solver is a serial machine that has access to a very large long-term memory of potentially relevant information, and/or access to a very large external memory that provides information about the actual real-world consequences of problem-solving actions.* " (Simon, 1973, p. 181).

L'espace-problème peut être considéré comme un espace de recherche défini par l'interprétation construite par un sujet qui tente de résoudre le problème (Richard, 1997). Pour Ansoff (1987), « *l'espace problème devrait comprendre l'interaction des comportements stratégiques avec la configuration et la dynamique de l'organisation* »[1].

L'espace de problématisation, dans le domaine entrepreneurial, peut être considéré comme une construction du sens par l'entrepreneur par rapport à un futur souhaité (Schmitt, Gallais, & Bourguiba, 2008). De ce constat, la situation entrepreneuriale peut donc être envisagée comme un problème dit ouvert et ne comportant de solution prédéterminée (Schmitt et al., 2012). Les solutions possibles dépendent de la construction de sens[2] de la part de l'entrepreneur. C'est-à-dire, du sens donné autour de la situation et de la cohérence de la vision qu'il a de son projet. En effet, rien n'est fait, c'est le sujet qui construit le projet et va peu à peu donner du sens et de forme à la situation (Fabre, 2009).

Pour Dewey, construire la situation n'est pas seulement une question intellectuelle, c'est aussi une question d'indétermination et de l'activité du sujet qui problématise la situation. Ici la notion « d'enquête » semble avoir un espace d'application. Elle favorise la « *transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originale* » (Dewey J., 1993, p. 11). Cela nous amène à la relation entre ordre et désordre de Morin[3]. La situation apparait comme un processus consistant à chercher, à organiser les choses par rapport au désordre. Ici, la conception devient une activité de structuration des problèmes chemin faisant (Bayad & Schmitt, 2006) car c'est au fil des événements, des questionnements en cours d'action que le problème à traiter évolue de manière non entièrement prévisible (Fleurance, 2012).

La résolution du problème consiste plutôt à bien le structurer en découvrant des termes « intermédiaires » s'intercalent entre la fin éloignée et les moyens dont on dispose (Dewey J., 2004). L'intérêt de ces « intermédiaires » porte sur la construction

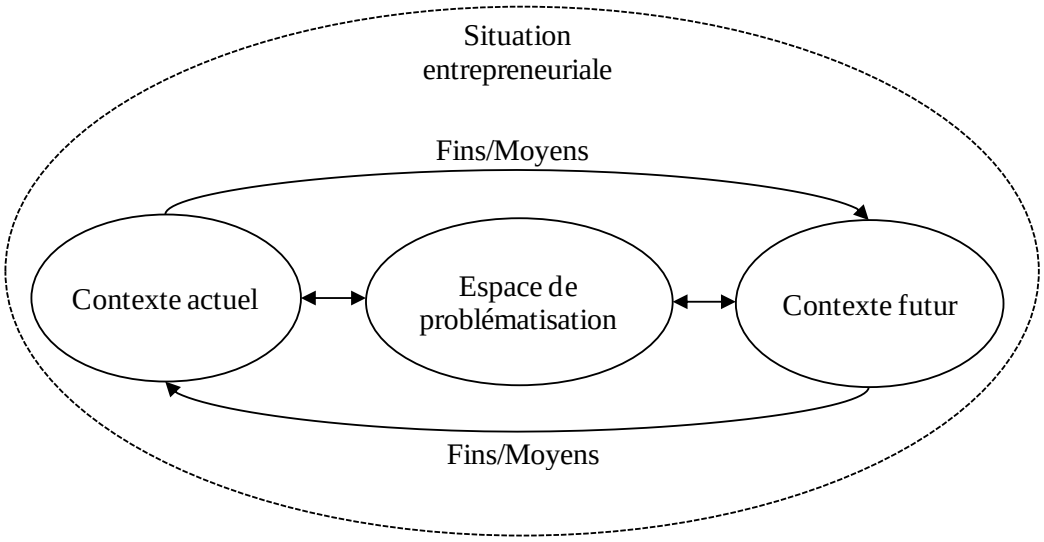
1 Traduit de l'original : "The *problem space should include the interaction of strategic behavior with the configuration and dynamics of the organization"* (Ansoff, 1987, p. 514).

2 Cela renvoie à la notion d'interprétation à laquelle Montaigne s'est intéressé : « *c'est l'activité qui consiste à produire du sens à partir de signes donnés, ou le résultat de cette activité de l'esprit…l'interprétation se présente comme un premier acte de connaissance, conçu comme déchiffrement*. » (Foglia , 2011, p. 13).

3 Traités dans le premier chapitre.

d'un processus de conception en intégrant un réseau d'acteurs organisés (Boujut & Jeantet, 2001). Ce sont des éléments et des modes d'interaction permettant d'expliciter ce que le concepteur souhaite. La représentation agit comme un objet « *produisant une médiation entre le sujet et le monde* » (Teulier-Bourgine, 1997, p. 98). Et la situation, en tant que représentation de ce monde, agit comme un intermédiaire qui « *combine des niveaux très macroscopiques, tels celui de la société ou de la grande organisation, et des niveaux microscopiques tels celui des individus singuliers et de leurs interactions. Elle se situe également entre une perspective de détermination par des « lois générales » », et une perspective où l'on accorderait la place prépondérante à l'idée de libre arbitre des acteurs. Elle ne postule aucune prééminence d'un ordre de faits sur les autres…* » (Girin J. , 1990, p. 148).

Figure 22 : La place de la problématisation dans la situation entrepreneuriale
Source : (Schmitt et al., 2012, p. 110)



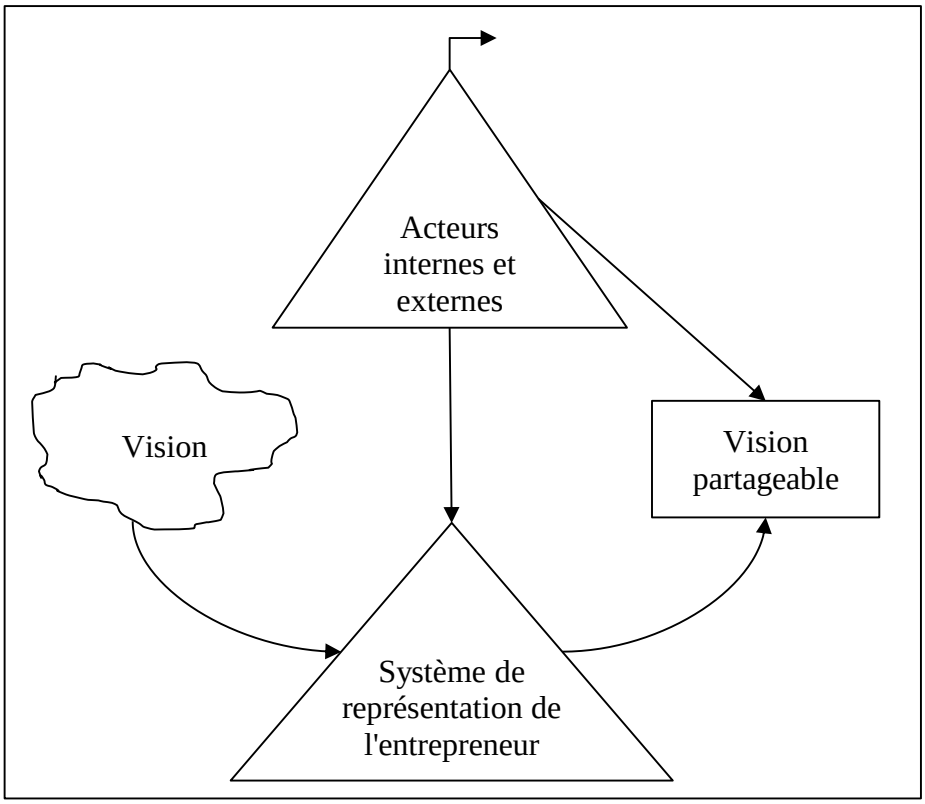
3.3.3. Partager la vision au travers de la traduction

Si comme nous l'avons exprimé le processus de conception amène à générer des artefacts permettant d'adapter les moyens aux environnements, nous pouvons dire que la qualité de cette conception dépend également de la fiabilité autour de sa communication (Schön, 1997). Nous pouvons voir que, tout au long du développement de l'opportunité, l'entrepreneur rencontre différentes personnes avec lesquelles il sera amené à partager la vision du projet qu'il a conçu. Néanmoins, l'acte de partager la vision devient parfois plus difficile qu'on ne l'avait imaginé. En fait, « *on voit la*

difficulté de définir une représentation partageable par tous, en d'autres termes la difficulté de problématiser » (Schmitt & Bayad, 2008, p. 7).

Le but de la traduction n'est pas seulement de faire adhérer les parties prenantes (Bares & Cornolti, 2005). Le but est aussi de permettre à ces personnes, qui ont des logiques différentes, de parvenir à se comprendre pour travailler ensemble (Callon & Latour, 1991) autour de l'opportunité. La vision devient, dans le sens de l'intermédiation, cet objet favorisant le dialogue et l'interaction entre ces logiques.

Figure 23 : La vision comme objet d'intermédiation dans le processus de traduction
Source : adapté du système de représentation de Le Moigne (1977, p. 84).



En paraphrasant Roy (2000), la traduction peut conduire dans certains cas, à déplacer l'analyse de la vision envisagée vers un approfondissement de la problématisation. Il est possible également de susciter un débat autour de questions sur le projet entrepreneurial. Par exemple : quel est le but ce projet? Quelles sont les activités liées au projet (information, ressources, processus…) ? Quels sont les environnements liés au projet ? . Dans cette perspective, l'entrepreneur, selon (Schmitt & Bayad, 2008), se trouve plus souvent dans une situation de « co-conception » que simplement en situation de conception. Pour ces auteurs, le préfixe « co » permet d'insister sur la dynamique du

processus de conception, mais aussi sur les multiples acteurs directs et indirects qui y participent.

La vraie différence porte, selon les termes de Martinet (1993), « *moins en la résolution d'un problème qu'en la mise en forme d'un monde partageable* » (p. 62). Ce travail de communication de la vision « *se trouve fréquemment entravé par des confusions engendrées par un vocabulaire peu rigoureux [dont] les termes n'ont pas la même signification pour tous* » (Roy, 2000, p. 147) . En fait, nous pouvons nous étonner que cette vision, essentielle pour l'entrepreneur, « *soit si tacite, si peu explicite, si aliénée par une culture ancienne* » (Le Moigne J.-L., 1977, p. 83). Pour surmonter ces faiblesses, il est nécessaire de favoriser le dialogue entre la vision et la mise en acte de cette vision. Pour cela, celui qui agit en tant que concepteur doit précisément expliciter comment la vision à laquelle il est parvenu peut être réalisée (Simon, 1995 (a)).

Dans cette perspective la traduction de la vision est susceptible d'être considérée comme une sorte de processus d'externalisation (Bonnardel, 2009) facilitant la transmission d'informations et d'idées à d'autres personnes. Cela passe au niveau du projet entrepreneurial par le développement d'un langage commun. C'est-à-dire, « *un langage dont chaque participant affiche la maîtrise* » (Goffman, 1991, p. 490). La création et le développement de ce discours commun dépendent de la capacité à créer et à mobiliser des connaissances. Il s'agit, en reprenant les concepts de Vygotski, d'une activité médiatisée par le langage[1]. Or, la difficulté, selon Schmitt et Bayad (2008), repose sur la création et le développement de ce langage, qu'on pourrait appeler le langage « projet entrepreneurial ». Et c'est le l'entrepreneur qui est en capacité de le favoriser en apportant de la cohérence entre la structure du projet entrepreneurial et la vision de ce projet.

À la lumière de ces notions de vision et de traduction, il peut être intéressant de réfléchir autour des démarches mises en place dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Comme l'énonce Foglia (2011), « *la rencontre d'autrui est destinée à enrichir et donc à modifier notre compréhension de l'homme, non à confirmer ce que nous savons déjà* »

1 « *Ce ne sont … pas des outils servant à agir sur la nature extérieure qui assurent le rôle de médiateur, mais des signes, stimuli artificiels créés par l'homme pour contrôler l'activité - son activité ou celle des autres…Le langage est sans doute le moyen de contrôle le plus puissant de l'activité* » (Schneuwly & Bronckart, 1985, p. 172).

(2011, p. 11). Il convient de souligner que les problèmes ne sont pas liés uniquement à la conception mais aussi à la problématisation et à la traduction de cette vision.

3.3.4. L'interaction entre Action et apprentissage : les apports à l'enseignement de l'entrepreneuriat

Evoquer la relation entre le futur souhaité et les moyens mis en place au présent pour y arriver, demande forcément de fixer l'attention sur l'action entrepreneuriale. Ainsi, mettre le processus au cœur des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat demande de fixer des objectifs autour des pratiques entrepreneuriales. Cela nous rappelle l'importance de l'approche humaine autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Elle évoque en effet le besoin de promouvoir des programmes contribuant à l'appréhension des expériences entrepreneuriales. L'action peut, comme le manifeste Mintzberg, aider autant à la réflexion que la réflexion peut aider à mettre en marche les actions pertinentes[1]. Les objectifs d'apprentissage peuvent donc chercher à aider l'entrepreneur à favoriser ses actions[2] en liant les représentations avec les pratiques à développer. Il émerge donc un lien entre apprentissage et expériences entrepreneuriales. À l'intérieur, l'apprentissage est envisagé comme un processus dont la connaissance est créée à travers la transformation des expériences (Kolb, 1984; Dewey J., 1968)[3]. Cette théorie d'apprentissage expérientiel, traitée auparavant, propose une perspective holistique de l'apprentissage en intégrant la perception, la cognition, le comportement de l'individu et les expériences préalables (activités et connaissances).

Sous cette notion expérientielle, l´apprentissage entrepreneurial intègre non seulement les processus cognitifs, mais aussi l´engagement affectif et l´action (Fayolle, Lassas-Clerc, & Tounes, 2009). On trouve quelques travaux allant dans ce sens. C'est le cas de la littérature autour des cartes cognitives (Cossette, 2003), la valorisation de l'expérience comme favorisant la cognition entrepreneuriale (Bourion, 2008; Cope J., 2005; Gibb A., 1987; Politis D., 2005; Rae & Carswell, 2000; Rae, 2005), l'influence de

1 Traduit de l'original : " *This means it is as much about doing in order to think as thinking in order to do* ". (Mintzberg, 2009, p. 6).
2 Certains utilisent la dénomination « activités ».
3 À propos de la notion d'expérience, Kolb souligne que : " *The transactional relationship between the person and the environment is symbolized in the dual meanings of the term experience-one subjective an personal…. This two forms of experience interpenetrate and interrelate in very complex ways, as, for example, in the old saw, "He doesn't have 20 years of experience, but one year repeated 20 times" "* (1984, p. 35).

la cognition sur la génération d'idées (Gemmell, Boland, & Kolb, 2011) et les approches et méthodes de recherche cognitives pour l'entrepreneuriat (Filion & Bourion, 2011; Katz & Sheperd, 2003; Schmitt C., 2012 (a)). Ces approches démontrent ainsi que l'apprentissage expérientiel porte sur le processus cognitif de transformation des connaissances et, dans le sens piagétien, sur le processus d'adaptation[1] aux situations. Ainsi, en l'envisageant du point de vue de la relation *cognition-situation*, l'apprentissage se focalise sur la création et recréation plutôt que sur la transmission de contenus, le résultat prédéfini ou la connaissance acquise ou transmise. Il possible d'identifier une « différence cognitive », chez l'entrepreneur, caractérisée par la différence entre les facteurs précédant l'action et les résultats obtenus grâce à une expérience entrepreneuriale (Grégoire, Corbett, & McMullen, 2011). À travers cette différence cognitive, il peut être possible d'évaluer si la connaissance obtenue peut être adaptée à l'expérience humaine, et si cette connaissance fournit des moyens permettant d'avancer dans les buts envisagés (Avenier & Schmitt, 2010).

Dans le domaine de l'entrepreneuriat, nombreux sont les ouvrages qui suggèrent que l'apprentissage développé à l'intérieur du contexte entrepreneurial est expérientiel par nature (Sarasvathy, 2001; Collins & Moore, 1970; Deakins & Freel, 1998; Reuber & Fischer, 1993). D'autres auteurs soulignent que l'expérience de démarrage d'une entreprise est proche de l'apprentissage entrepreneurial (Sapienza & Grimm, 1997; Ronstadt R., 1988). Pour Politis (2005), l'étude de l'apprentissage entrepreneurial s'est souvent focalisée sur l'analyse des différences entre les expériences cumulées dans un instant déterminé, et le rapport de ce stock d'expériences avec les changements au moment de se lancer dans une nouvelle expérience entrepreneuriale. Au niveau de la recherche, ces changements introduits délibérément constituent un moyen de développer de nouvelles connaissances dans le domaine entrepreneurial (Avenier & Schmitt, 2010). Ces réflexions mettent en évidence l'intérêt des chercheurs à comprendre le processus d'apprentissage de l'entrepreneur à partir de ses expériences.

Nous trouvons par exemple les études de (Grégoire, Corbett, & McMullen, 2011, p. 1456) encourageant les chercheurs à envisager simultanément le rôle et les interactions entre les différentes variables d'intérêt cognitif. Le but est de mieux saisir les relations dynamiques entre l'esprit, l'environnement et l'action entrepreneuriale. Par

1 L'adaptation concerne « *l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience* ». (Piaget, 1969, p. 208).

ailleurs, les travaux de Gibb (1989) insistent sur l'utilité de l´apprentissage par l´action pour la formation entrepreneuriale. Selon lui, il convient d'envisager l'apprentissage par l'action dans la formation afin de favoriser le développement de compétences individuelles nécessaires pour la gestion. Les recherches autour des interactions entre les variables influençant le processus d'apprentissage pourraient donc favoriser l'identification de leurs apports à la formation entrepreneuriale et à la conception des politiques, des stages et des stratégies au sein des établissements éducatifs.

Or, même si ces propositions soulignent la pertinence de la cognition afin de rendre l'action entrepreneuriale plus efficace, elles montrent aussi qu'il convient approfondir sur la participation du binôme cognition-expérience dans la formation entrepreneuriale et sur les mécanismes permettant de le favoriser. Il ne s'agit pas de nier les approches, les outils ou les études de recherche existant, mais plutôt de les complémenter. C'est précisément ce que nous souhaitons proposer dans la deuxième partie de cette thèse.

Conclusion

Approfondir sur le rôle du processus entrepreneurial dans l'enseignement de l'entrepreneuriat demande de mettre en évidence certains éléments. Cette mise en évidence permet notamment d'élargir la conception de l'entrepreneur autour de sa globalité et de ses interactions. Dans ce troisième chapitre, nous avons exposé le cadrage autour de l'importance du caractère humain dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. À partir de ces réflexions, il a été possible de constater que les acteurs liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat ont le choix de se positionner par rapport à une notion dont l'entrepreneuriat est manifeste. Cela signifie que la notion d'entrepreneuriat retenue conditionne fortement la façon de l'enseigner.

Dans cette perspective, nous considérons pertinent d'insister sur le besoin de donner une place aux représentations dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. La notion de représentation favorise la construction d'apprentissages en fonction dont les processus entrepreneuriaux sont interprétés par les acteurs liés à l'entrepreneuriat. Si l'on considère approprié d'ajouter la notion de représentation, il est également recommandé de considérer la notion de futur. La capacité de se projeter dans le futur amène à reconsidérer les expériences entrepreneuriales grâce aux processus mis en marche entre l'idée et l'opportunité.

Or, comme l'affirme Schmitt (2012 (b)), envisager l'opportunité n'est pas suffisant, il est pertinent de mobiliser des méthodes pour concevoir un scénario autour de cette opportunité. Dans cette perspective, il convient de continuer à valoriser les processus entrepreneuriaux en les liant aux différents approches adoptées dans les programmes de formation, ainsi que de générer des outils favorisant la manière d'agir de l'entrepreneur. Dans ce cadrage nous avons proposé un modèle autour de trois piliers faisant partie du processus entrepreneurial : la conception, la problématisation et la traduction. Nous avons insisté sur l'importance d'inclure le lien entre action et apprentissage dans les objectifs de programmes de formation entrepreneuriale. Il s'agit de valoriser les expériences entrepreneuriales dans le but de générer des connaissances favorisant en retour l'action entrepreneuriale.

Conclusion de la première partie

Tout au long de cette première partie nous avons présenté une revue générale des aspects théoriques de la recherche et de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Nous avons ainsi analysé le concept de l'entrepreneuriat et ses diverses manifestations. Deux principaux éléments pour notre recherche ont été retenus : 1. Le caractère processuel de l'entrepreneuriat dans lequel l'entrepreneur est un visionnaire. 2. Le besoin de construire des programmes de formation entrepreneuriale en alliant les propositions des différentes communautés scientifiques.

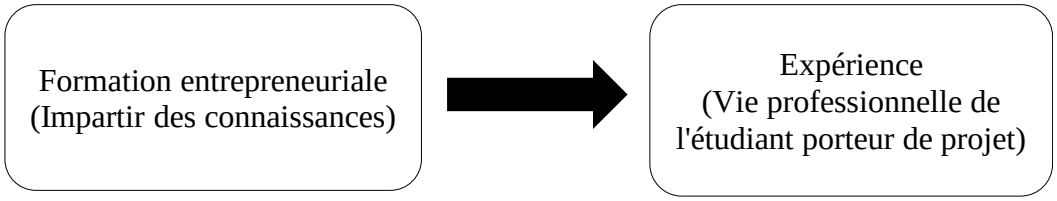
Après avoir fait les choix théoriques de base, le regard historique sur l'évolution de l'entrepreneuriat nous a permis d'apprécier l'intérêt des établissements d'éducation et des gouvernements pour la recherche sur de nouvelles expériences. Cet intérêt a, d'une part, suscité l'émergence de multiples débats autour de la conception de l'enseignement de l'entrepreneuriat et d'autre part, l'émergence d'une diversité d'actions mises en place au sein des Universités. C'est le cas des pratiques pédagogiques utilisées et qui pivotent principalement autour des angles suivants: les programmes de formation, les contenus, les méthodes pédagogiques adoptées, les systèmes d'évaluation et l'accompagnement entrepreneurial. Sur ce point nous avons retenu les éléments suivants :

- Envisager les programmes de formation du point de vue du processus entrepreneurial. Dans ce sens, des techniques comme le plan d'affaires peuvent devenir des outils complémentaires[1].
- Retenir la Méthode des Cas comme pratique mobilisable dans notre travail. Ce qui sera traité en profondeur dans la deuxième partie de notre travail de thèse.
- Adopter le type d'évaluation formative qui porte sur le processus d'apprentissage et se complémente avec l'acquisition de connaissances précises.
- La notion d'accompagnement entrepreneurial devient un moyen facilitant l'autonomie de l'entrepreneur ainsi qu'un soutien dans les démarches nécessaires pour la construction du projet entrepreneurial.

1 En fait, Carrier (2009) cite certains auteurs considérant que « *qu'il est difficile d'établir un lien ou une relation de cause à effet entre la réussite effective d'un entrepreneur et la réalisation d'un bon plan d'affaires*. » (2009, p.17).

La conception de l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est notamment, comme le montre la littérature, faite à partir de la notion de création d'entreprise. De ce fait, les programmes de formation cherchent spécialement à impartir des connaissances en croyant savoir ce qui se passera postérieurement dans l'entourage professionnel de l'étudiant[1]. Autrement dit, les programmes traditionnels de formation entrepreneuriale se focalisent particulièrement sur la logique d'« enseigner pour l'expérience ». Ce qui correspond, dans le sens de Simon (1995 (b)), à une conception rationnelle, limitée et idéalisée des pédagogies de formation.

Figure 24 : Illustration de la logique traditionnelle de l'enseignement de l'entrepreneuriat
Source : notre recherche



Nous pouvons conclure également, que l'expérience entrepreneuriale acquiert une place importante dans les programmes de formation entrepreneuriale. En effet, elle est de plus en plus valorisée en tant que source d'apprentissage. Au-delà de la création d'entreprise, cette notion comporte le contexte d'entreprise come cadre pour l'enseignement de l'entrepreneurial. L'analyse de Carrier (2009) montre d'ailleurs le progrès, dans les dernières années, en matière d'approches pédagogiques nouvelles ou moins traditionnellement utilisées en éducation entrepreneuriale (Simulations, jeux, vidéos, récits de vie…). Nous considérons ainsi que les programmes de formation entrepreneuriale doivent continuer à adopter des outils se complémentant et favorisant l'aller-retour entre la réflexion et l'action entrepreneuriale. Or, « *au-delà des cours magistraux et du plan d'affaires, quels outils ou approches pédagogiques peuvent être mobilisées en matière de formation en entrepreneuriat à l'Université ?* » (Carrier, 2009 : 18). Pour cela, nous expliciterons, dans la deuxième partie de cette thèse, notre proposition de recherche. Celle-ci envisage la Méthode des cas sous l'angle de la notion de processus pour l'enseignement de l'entrepreneuriat.

1 Nous revenons sur la logique divinatoire et la logique de transposition exposées dans le troisième chapitre.

Deuxième partie :
Proposition d’une nouvelle approche en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat :
La Méthode des cas comme méthodologie favorisant l’enseignement de l’entrepreneuriat

Introduction de la deuxième partie

La notion processuelle de l'entrepreneuriat évoquée dans la conclusion précédente, suppose de considérer l'individu comme partie intégrante d'un contexte plus global. Dans ce sens, l'individu initie et développe des actions pour conduire des ressources faisant partie de ce contexte[1]. Cette notion de processus, demande donc la mise en situation des individus afin qu'ils développent les caractéristiques nécessaires pour l'action entrepreneuriale. Comme le souligne (Gartner, 1990), l'important n'est pas de savoir qui est l'entrepreneur mais plutôt comment on devient entrepreneur.

Dans ce sens, cette partie, composée des chapitres 4, 5 et 6, est consacrée à la description de notre proposition de recherche, à sa mise en place ainsi qu'à la présentation des résultats obtenus. Pour ce faire, le quatrième chapitre permettra de faire une revue littéraire autour de la définition, des caractéristiques et des limites de la Méthode des cas. Nous décrirons également les éléments faisant partie de sa mise en place. Cela concerne l'entreprise, la problématique, le Cas, le rôle de l'étudiant, le rôle de l'enseignant et la Note pédagogique. Postérieurement, nous examinerons certains des champs disciplinaires dans lesquels la Méthode des cas est surtout utilisée. L'objet général de ce chapitre est de faire le point sur les aspects généraux afin de mieux aborder, dans le chapitre suivant, la Méthode des cas en tant que partie du sujet central de notre travail de thèse.

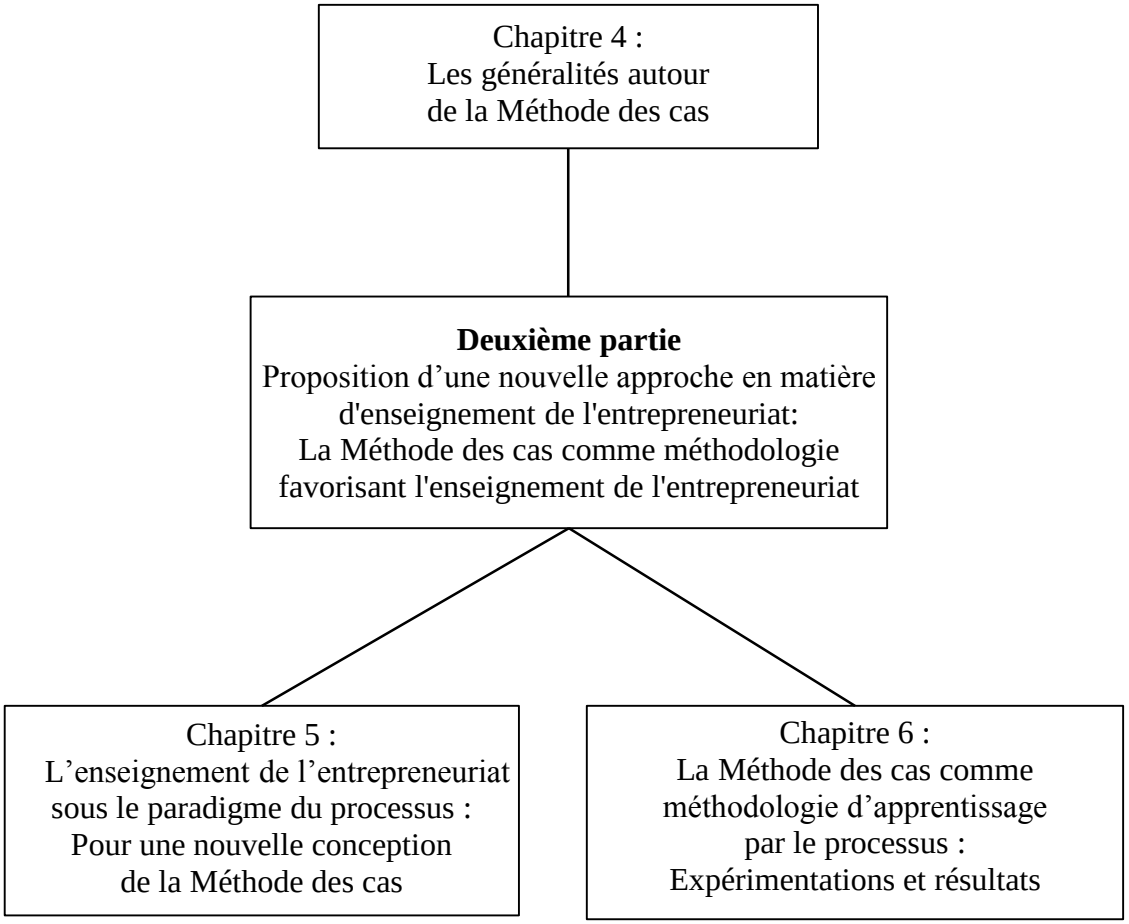
Le cinquième chapitre présentera nos réflexions autour d'une nouvelle façon d'envisager l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus. Pour cela, nous aborderons la Méthode des cas du point de vue de la valorisation des expériences entrepreneuriales. Ce qui nous amènera à adopter un cadre conceptuel autour de la démarche de recherche-intervention et à établir quelques repères méthodologiques facilitant la mise en place de notre proposition.

Finalement, le sixième et dernier chapitre sera consacré à la présentation de la démarche ainsi que les résultats obtenus. Nous décrirons le champ d'étude dans le but d'approfondir le terrain de notre intervention. Il s'agit du Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorrain (PeeL). Certains éléments constituant les points d'appui de notre conception seront présentés en les intégrant dans trois dimensions : l'apprentissage expérientiel, le

1 Le processus, le contexte et le contenu, selon Koenig (1990), sont des éléments à distinguer quand on parle de changement.

processus entrepreneurial et la Méthode de cas. Puis, nous expliquerons les étapes du déroulement de l'enquête, le choix des instruments d'analyse et la collecte de données. Quant aux résultats obtenus, notre analyse se focalisera d'abord sur les aspects déclenchant l'intérêt des étudiants pour l'entrepreneuriat. Ensuite, nous reviendrons sur trois éléments spécifiques : la problématisation, la conception et la communication.

Figure 25 : Organisation de la partie 2



Chapitre 4 :
Les généralités autour de la Méthode des cas

Introduction

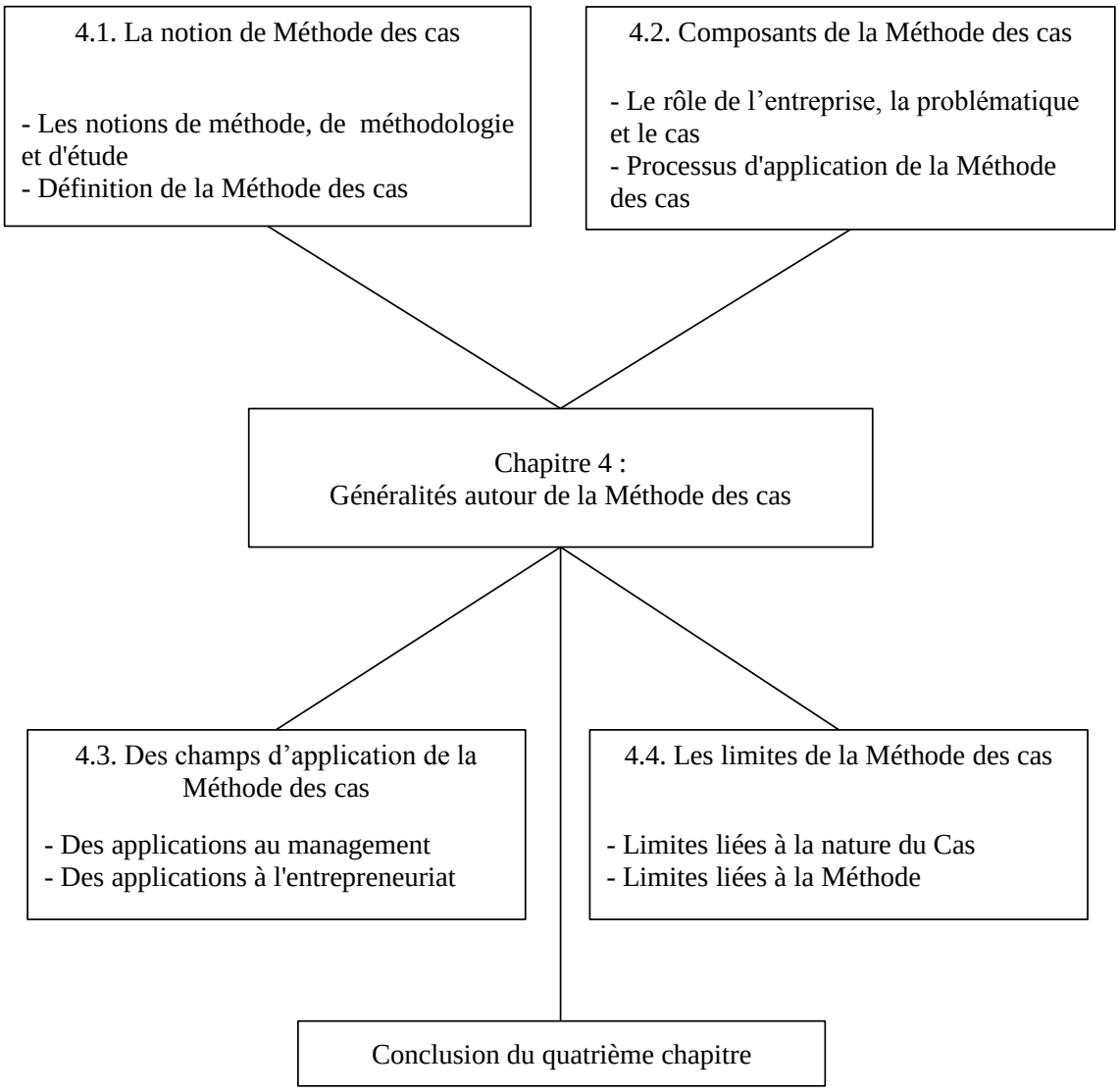
Ce chapitre est consacré à la description de la Méthode des Cas. Pour cela, nous présenterons sa définition et ses caractéristiques ainsi que son utilité selon les expériences trouvées dans la littérature. Le but est de mieux comprendre cette notion afin de pouvoir proposer une nouvelle contribution de son usage et démontrer son intérêt.

Nous présenterons d'abord les notions de Méthode des cas, méthodologie de cas et étude de cas. Il s'agit d'analyser les différences entre les trois concepts, spécialement de niveau étymologique, pour d'éclaircir des confusions communément trouvées dans leur adoption. Faire le point sur ces termes nous permettra de mieux aborder la définition de la Méthode des cas comme sujet central de notre travail de thèse. À ce sujet, la révision autour des quelques définitions trouvées dans la littérature, nous aidera à identifier des aspects caractéristiques de cette pédagogie d'enseignement.

Dans une deuxième section, nous montrerons la convergence des éléments faisant partie de la mise en place de la Méthode des cas. Pour ce faire, nous décrirons ses composants en nous appuyant sur les travaux de Juarrero (2008). D'abord, l'entreprise, la problématique et le cas, ensuite, le rôle de l'étudiant, le rôle de l'enseignant et la Note pédagogique. Ces derniers éléments seront illustrés à travers le processus d'application de la Méthode des cas.

Postérieurement, nous examinerons les champs dont la Méthode des Cas est adoptée. Cette troisième section se focalisera sur la présentation des aspects concernant l'application de la Méthode dont le but est de souligner le croissant intérêt porté par des établissements d'enseignement en management et en entrepreneuriat. Ces conclusions, nous amèneront à faire, dans la dernière section du chapitre, une exposition des limites. Nous ferons référence plus précisément à deux sortes de limites: celles liées à la nature des cas et celles liées au fonctionnement de la méthode.

Figure 26 : Organisation du chapitre 4



4.1. La notion de Méthode des cas

Depuis son début à la fin du XIXe siècle, le concept de méthode des cas a largement été adopté par diverses disciplines. De nombreuses publications, font en effet preuve de cela[1]. En plus, il est possible d'identifier une variété de concepts rapportés qui provoquent parfois de la confusion. Dans cette première partie, nous allons présenter les différences entre les notions de Méthode des Cas, de Méthodologie des Cas et d'Étude de Cas. Faire le point sur ces concepts nous permettra par la suite, de mieux aborder la définition de la Méthode des Cas comme sujet central de notre travail de thèse.

4.1.1. Les notions de Méthode des cas, de Méthodologie des cas et d'Étude de cas

En consultant la littérature, nous nous apercevons du manque de consensus autour des concepts rapportés à la Méthode des cas. Cependant, bien qu'elle n'ait néanmoins jamais fait l'unanimité nulle part, la Méthode des cas est considérée comme un ingrédient pédagogique clé de l'enseignement (Mesny, 2005). Certains auteurs utilisant le terme « Méthode des cas », d'autres le terme « Méthodologie des Cas» et d'autres le terme « Étude de Cas » tous eux adoptés souvent dans l'enseignement des sciences de gestion.

« Méthode des cas »	(Chetty, 1996; Hamel, Dufour, & Fortin, 1993; Patton, 1990; Juarrero, 2008; Hlady Rispal, 2002; Vázquez Villaseñor, López Monsalvo, & Schmitt, 2011; Rialp, 1998; Barnes, Christensen, & Hansen, 1994)
« Méthodologie des cas»	(Ruiz, 1996; Perry & Coote, 1994; Amaratunga & Baldry, 2001)
« Étude de Cas »	(Platt, 1992; Stake, 1994; Stoeker, 1991; Tellis, 1997;

1 Parmi elles : Academy of Management Journal, Academy of Management Review, Administrative Science Quarterly, European Journal of Marketing, International Business Review, Industrial Marketing Management, International Small Business Journal, Journal of Business Research, Journal of Business Venturing, Journal of Management Studies, Journal of Marketing, Journal of Marketing Research, Journal of Operations Management, Journal of World Business, Long Range Planning, Management Research News, Marketing in a Global Economy Proceedings, Organizations Science, Personnel Review, Qualitative Methods in Organizational Research, Qualitative Report, Revista Europea de Dirección, Economía de la Empresa, Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa y Cuadernos de Gestión, Revue de l'entrepreneuriat, Revue Internationale PME.

	Eisenhardt, 1989; Yin, 1984; Bonache, 1999)

Avant d'approfondir la définition de chacun de ces concepts, il nous semble approprié de clarifier la signification des termes Méthode et Méthodologie. À ce sujet, le dictionnaire propose comme définitions :

« Méthode »	« *Ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité »… « Ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art* » (Rey, 2013, p. 1586)
« Méthodologie »	« *Étude des méthodes scientifiques, techniques* » (Rey, 2013, p. 1586)

Dans le sens Cartésien, cité par (Morin E., 1977, p. 15-16), la Méthode permet de bien conduire la raison et de chercher la vérité mais également d'exercer le doute. Cela implique, continue Morin, de mettre en doute la disjonction des objets, la disjonction des idées, la disjonction absolue de l'objet et du sujet. La Méthode doit permettre « *d'articuler ce qui est séparé et de relier ce qui est disjoint* » (Morin E., 1977, p. 15). La méthodologie par contre, est considérée par Piaget (1967) comme l'étude de la *constitution* de la connaissance et est insérée entre la logique et l'épistémologie. Alors que la Méthode fait référence à une manière de procéder, particulièrement à la façon d'accomplir quelque chose, la Méthodologie peut bien se référer à l'analyse théorique des méthodes appropriées pour un domaine de connaissance. Or, l'utilisation erronée de ces termes semble affecter la distinction conceptuelle entre les outils d'investigation scientifique (les méthodes) et les principes qui déterminent la façon dont ces outils sont déployés et interprétés (la méthodologie).

Nous trouvons que les publications en espagnol sont celles qui utilisent le plus souvent les notions de « Méthode des cas » et de « Méthodologie des cas ». Par contre, d'autres publications, notamment en anglais, les termes « *method* » ou « *methodology* » sont plutôt utilisés pour définir, caractériser ou appliquer les cas. C'est pour cela que l'on trouve des publications faisant référence au « *study case method* » (Chetty, 1996; Hamel, Dufour, & Fortin, 1993) ou « *study case methodology* » (Amaratunga & Baldry, 2001; Perry & Coote, 1994).

Quant à la notion d'« étude de cas », Stake (1994), manifeste que l'Étude de cas se focalise sur les *cas* plutôt que sur les méthodes de recherche utilisées. De son côté, Yin indique que « *l'Étude de cas est une enquête empirique qui fait des recherches autour d'un phénomène contemporain au sein d'un contexte réel, notamment lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes* »[1]. Cela concerne l'inclusion de multiples variables d'intérêt et de sources d'évidence. L'étude de cas, selon lui, est illustrative ou probatoire au plan théorique, visant à tester et à corroborer une hypothèse ou un résultat préalable. Toutefois, Yin précise qu' « à *des fins d'enseignement, une étude de cas ne doit pas contenir une interprétation complète ou précise des événements réels: son but est plutôt d'établir un cadre de discussion et de débat entre les élèves. Les critères pour l'élaboration d'un bon cas pour l'enseignement ... sont bien différents de ceux adoptés dans la construction d'études de cas pour la recherche* »[2]. Dans ce constat, l'Étude de cas est plutôt rapportée à la recherche alors que la méthode des cas est adoptée pour l'enseignement (Heath, 2002, p. 11).

4.1.2. Définition de la Méthode des cas

La Méthode des cas trouve ses origines à la fin du XIXe siècle dans le cadre de formation au sein de l'école de lois de l'Université de Harvard. Cette pratique consistait en l'analyse, en alternant des questions et des réponses, d'un procès juridique déjà solutionné. Le but était d'examiner l'information et d'aider l'étudiant à « accoucher » de nouvelles hypothèses et de possibles solutions aux procès. Ses racines se trouvent dans la maïeutique de Socrate : « *l'art d'accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir. La dialectique* » (Rey, 2013, p. 1504). C'est une Méthode pédagogique fondée sur l'interrogation suscitant la réflexion intellectuelle.

Cette approche a été mise en place quelques années plus tard dans l'école de management de la même Université (Cova & De la Baume, 1991) comme méthode d'enseignement de la théorie de l'entreprise.

1 Traduit de l'original : "*A case study is an empirical inquiry that…investigates a contemporary phenomenon within its real-life contest, especially when… the boundaries between phenomenon and contest are not clearly evident*. " (Yin R., 2003, p. 13).

2 Traduit de l'original : " *For teaching purposes, a case study need not contain a complete or accurate rendition of actual events; rather, its purpose is to establish a framework for discussion and debate among students. The criteria for developing good cases for teaching ... are far different from those for doing case study research"*. (Yin R., 2003, p. 2).

En ce qui concerne sa définition, de nombreuses références littéraires sont possibles d'être consultées. Nous citons quelques-unes d'entre elles :

(Lundberg, Rainsford, Shay, & Young, 2001)	La Méthode des cas implique une situation réelle d'une entreprise contenant une description détaillée d'un problème confronté par une organisation ainsi que les aspects et les évènements rapportés.
(Lapierre, 2006, p. 2)	« *La Méthode des cas dont il est question ici est une approche inductive des apprentissages, basée idéalement sur l'expérience concrète et directe ou, à défaut, sur un matériel empirique et expérienciel* ».
(Juarrero, 2008, p. 1)	La Méthode des cas : « *est une pédagogie active fondée sur l'analyse rationnelle de vraies situations d'entreprise. Elle consiste à faire étudier et discuter de façon argumentée, par un groupe d'apprenants, des « situations-dilemmes » concrètes à partir d'informations fournies par les acteurs de l'entreprise étudiée. Ces informations donnent lieu à l'écriture, par un enseignant expert du domaine abordé, d'un support de formation spécifique : le « cas* » ».
(Cranston, 2008)	L'application de la Méthode des cas (dans le cadre du processus d'apprentissage) implique une analyse des données qualitatives et quantitatives, des prises de décisions axées sur les actions et recommandations les plus pertinentes, tout comme le partage et la discussion de ces décisions avec d'autres étudiants.
(Škudienė, 2012)	La Méthode des cas est de nature multidimensionnelle caractérisée par un système composé de multiples parties en interaction en vue de produire un phénomène émergent.

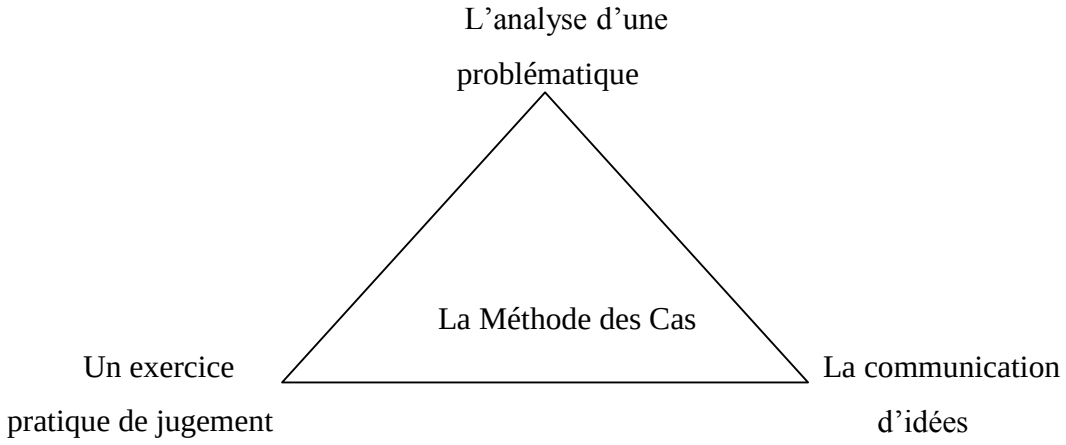
Ces définitions présentant certaines similitudes par rapport aux paradigmes sur lesquels elles se basent. Selon (Škudienė, 2012), le paradigme fondamental sur lequel repose cette méthode est le constructivisme, un constructivisme social, réaliste, interactif, contingent, critique, déductif et inductif.

- Constructivisme: Cette méthode vise à encourager les étudiants à co-construire des connaissances et à mettre en place le « learning by doing » au travers d'activités dynamiques focalisées sur le processus et l'« enquête ».[1]
- Réaliste : Cela permet d'introduire un morceau de la réalité dans la salle de cours afin que les participants puissent confronter une « vie réelle » avec toutes ses complexités et problèmes. La Méthode des cas permet de déployer un phénomène dans toute sa complexité (Christensen & Carlile, 2009).
- L'interactif : La perspective interactionniste de la Méthode des cas indique que les événements se produisent indépendamment de l'observateur et ont de la valeur à condition que l'observateur fasse partie de ce contexte.
- Contingent: les jugements évaluatifs s'articulent sur des arguments qui ont tendance à dépendre du contexte, de l'évolution d'un ensemble de circonstances ou du temps, de la culture, du cadre de la situation ou de la singularité d'un groupe d'étudiants. Ainsi, les apprentissages acquis à travers la Méthode des cas, portent sur la compréhension et le comportement dans des situations particulières. La méthode des cas n'est donc pas conçue pour fournir la bonne réponse applicable à des situations similaires.
- Critique : La Méthode des cas met l'accent sur le fait d'enseigner aux élèves COMMENT penser plutôt que QUOI penser. Les étudiants apprennent à penser de façon critique, à évaluer, à argumenter de manière constructive en mettant en question leurs propres arguments. Les objectifs de la Méthode des cas visés comportent donc l'analyse, les avis divergents, l'organisation d'idées et le jugement de valeur.
- Inductive : La Méthode des cas est fondée sur l'observation, l'analyse et l'expérience. La méthode des cas porte sur une approche heuristique permettant de conduire les

1 Dans le cadre de la pensée de John Dewey, le concept du « Learning by doing » concerne un processus d'apprentissage par la pratique permettant à l'étudiant d'apporter son imagination et d'identifier ce qui est significatif pour la vie. L'« enquête », ou « Inquiry » en anglais, part d'une « situation indéterminée » dont l'incertitude ne porte pas sur un élément unique. En fait, l'incertitude s'inscrit dans un ensemble d´éléments qui font partie d´un contexte global non évident aux yeux de l'individu (Dewey, 1968).

étudiants à découvrir les concepts et les connaissances par eux-mêmes. Ce qui est découvert par soi-même est mieux appris, compris et rappelé que ce qui est dit.

La Méthode de cas selon Morin (2004), cité par (Laflamme, 2005, p. 8), repose principalement sur trois pôles :



L'analyse d'une problématique concerne la compréhension de données présentées dans le cas de façon à identifier les forces et les contraintes. Ce qui amène par la suite à la recherche d'information supplémentaire, sur le terrain ou dans des références bibliographiques, permettant de complémenter ces données. En ce qui concerne le jugement, il convient d'envisager toutes les conséquences possibles des jugements ainsi que d'être capable de proposer de nouveaux jugements à partir d'un « premier jugement » (Laflamme, 2005). Finalement, la communication favorise l'interaction avec les autres. D'une part l'exposition des idées personnelles, et d'une autre, la compréhension des idées exposées par les interlocuteurs. La communication est clé pour convaincre de la qualité des propositions ou de réfuter d'autres propositions avec de solides arguments.

En tant que pédagogie, Mesny (2005), manifeste que la Méthode des cas possède certaines caractéristiques la différenciant d'autres pédagogies employées dans l'enseignement comme le cours magistral, les exercices ou le travail sur le terrain. À savoir :

- La capacité à reproduire le plus fidèlement possible les faits, la problématique ou la situation, tels qu'ils se sont passés à l'intérieur de l'entreprise.

- Elle favorise la discussion dans la salle de cours, parmi les étudiants ainsi qu'entre ceux-ci et les enseignants
- La Méthode des cas repose sur le principe que les problématiques soulevées dans les cas n'ont pas de solution ou de réponse unique mais sont matière à discussion.
- L'accent est mis sur le « savoir-faire » et le « savoir-être » permettant de stimuler les comportements intellectuels et émotionnels de l'étudiant.
- Elle permet de réfléchir et d'enquêter sur les éléments du contexte, de trouver des pistes pour donner des solutions.

Par ailleurs, (Van Stappen, 1989) souligne comme avantages :

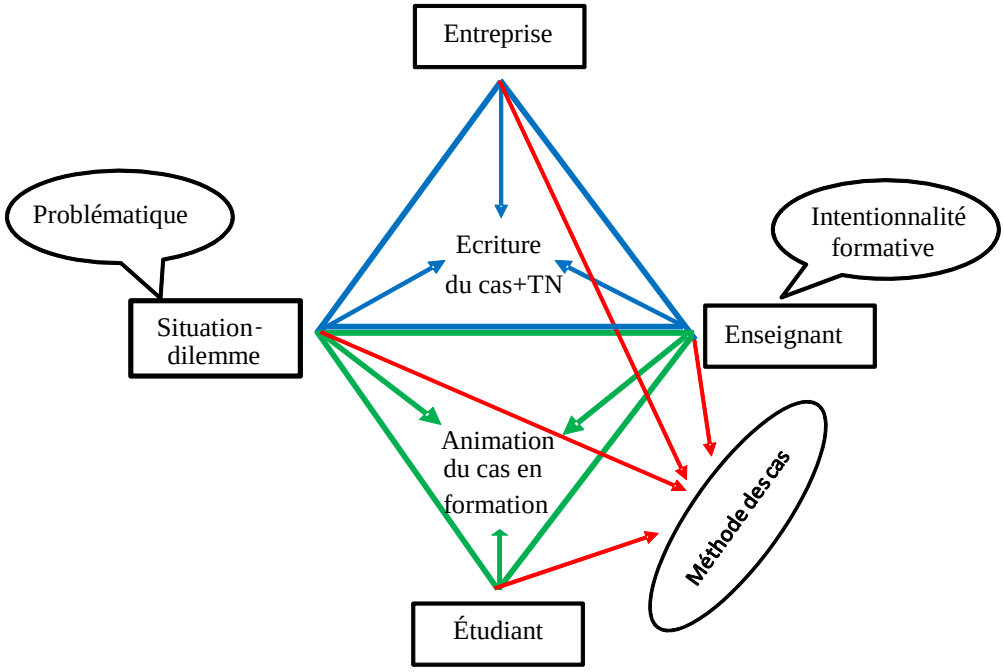
- L'acquisition d'expérience, l'intégration des apprentissages et le transfert d'apprentissages théoriques-pratiques.
- Le développement d'habiletés d'apprentissage et de la motivation à apprendre en favorisant la créativité.
- La confrontation de points de vue et la clarification et la relativisation des idées en favorisant l'autonomie des étudiants.

Dans cette perspective, la Méthode des cas, d'après Hlady-Rispal (2002), relève du constructivisme au sens qu'elle conduit l'étudiant à se concentrer sur les phénomènes pour construire une interprétation individuelle à partir des données observées. L'étudiant est donc amené à remettre en cause les faits et les bases théoriques de référence.

4.2. Composants de la Méthode des cas

Comme nous l'avons décrit auparavant, la Méthode des Cas permet d'articuler la situation réelle d'une entreprise et les objectifs des programmes de formation. Afin de mieux illustrer cette relation, nous prenons en référence la figure 27 illustrant l'interaction entre ses composants. D'abord nous analysons le rôle de l'entreprise, la problématique et le Cas. Ensuite, nous traiterons le rôle de l'étudiant, de l'enseignant et la Note pédagogique ou Teaching Note (TN) à travers la description du processus d'application du cas.

Figure 27 : Composants de la Méthode des Cas
Source : adaptée de (Juarrero, 2008, p. 4)



4.2.1. Le rôle de l'entreprise, la problématique et le cas

Dans un premier temps *l'entreprise* fournit l'information réelle nécessaire pour l'écriture et le support pédagogique du cas. Selon Hlady- Rispal (2002), compte tenu de la multiplicité de tâches et de responsabilités à accomplir par leurs dirigeants, les petites et moyennes entreprises sont notamment sujet et objet d'étude. L'intérêt croissant de la part des institutions d'enseignement autour des expériences de ce type d'entreprises est évident (Marchesnay & Messeghem, 2011).

Le *Cas* peut être défini comme :

« *La description d'une situation dans le domaine des affaires affrontée par les dirigeants d'entreprises, ainsi que les faits rapportés, les opinions et les préjugés sur lesquels les décisions des dirigeants se sont appuyées* » (Gragg, 1954, p. 6) [1].

« *La description d'une situation réelle, impliquant souvent une décision, un défi, une opportunité ...un problème à affronter par une ou plusieurs personnes dans une organisation* » (Leenders, Mauffet, & Erskine, 2001, p. 3) [2].

« *Les cas ... permettent de présenter sous de multiples angles une synthèse de situations organisationnelles complexes à acteurs multiples* » (Filion L.-J., 2002, p. 20)

Selon ces définitions, le Cas présente l'information facilitant la compréhension et l'analyse d'une situation vécue par une personne rapportée à une entreprise. Il dit être rédigé de façon claire et montre les éléments nécessaires pour que l'étudiant puisse se mettre dans la position du dirigeant de l'entreprise (ou de l'acteur principal du cas)[3]. Le Cas présente la *problématique* sous forme de « situation-dilemme » (Juarrero, 2008). Celle-ci permet de faire le lien entre la situation réelle de l'entreprise et les objectifs d'apprentissage fixés. C'est pour cela que la Méthode des cas « *n'est productrice de sens que dans la mesure où elle teste une problématique et dans le cadre d'une définition explicite de situations de gestion* » (Hlady Rispal, 2002, p. 50).

Dans ce sens, le Cas permet de reconnaître la complexité et l'incertitude autour des pratiques de gestion (Schon, 1994, p. 400). À la différence d'autres types de rédaction présentant des expériences de dirigeants d'entreprise, il est pertinent d'avoir l'autorisation de la personne concernée. Celle-ci confirme la véracité de l'information et

1 Traduit de l'original : " *A case typically is a record of a business issue which actually has been faced by business executives, together with surrounding facts, opinions, and prejudices upon which executive decisions had to depend*." (Gragg, 1954, p. 6).

2 Traduit de l'original : " *a description of an actual situation, commonly involving a decision, a challenge, an opportunity, a problem ... faced by a person or persons in an organization* " (Leenders, Mauffet, & Erskine, 2001, p. 3).

3 À la différence du récit de vie, celui-ci « *est un discours narratif qui s'efforce de raconter une histoire réelle et qui est…improvisé au sein d'une relation dialogique avec un chercheur qui…oriente l'entretien vers la description d'expériences pertinentes pour l'étude de son objet* » (Bertaux, 2001, p. 65). « *Le récit de vie concentre son attention sur les situations où il y a eu une action qui a mal tourné …l´approche par les récits est d´abord généralisée pour approcher une population particulière… [exemple] savoir comment ça se passe ne prison* » (Bourion, 2007, p. 244).

autorise l'utilisation du Cas à des fins pédagogiques. C'est l'autorisation formelle « *qui distingue vraiment les cas d'autres types de matériel pédagogique*[1] ». La Méthode des cas est pourtant indissociable du Cas et ne peut être mise en œuvre qu'à partir d'un Cas (Cova & De la Baume, 1991).

4.2.2. Le processus d'application de la Méthode des cas

L'application de la Méthode des cas est un processus (Ellet W., 2007) mis en place généralement en quatre phases. D'abord, les *étudiants* font l'analyse du cas de façon individuelle puis en sous-groupes. Ensuite, ils participent à une séance plénière organisée et animée par l'enseignant pour en revenir finalement à faire une réflexion individuelle. Selon Ellet (2007), l'analyse du cas concerne:

- La lecture active, interrogative et utile. Cela consiste à poser des questions et à chercher des réponses.
- Le but de l'analyse est de tirer une conclusion autour de la problématique principale supportée par cas.
- Le lecteur doit essayer de se mettre dans la peau du protagoniste du cas et de comprendre son dilemme et pourquoi il est dans ce dilemme.
- La formulation d'une hypothèse aidant à résoudre le dilemme du protagoniste. L'hypothèse essaie d'expliquer l'ensemble des faits contenus dans le cas et peut être testée par la recherche d'information complémentaire.

Comprendre la situation décrite dans le cas, peut devenir le dilemme le plus difficile à confronter dans le processus d'application de cette Méthode. En fait, comme le souligne Ellet (2007), lorsque l'étudiant commence à travailler sur un nouveau cas, il semble ne pas savoir ce qu'il faut chercher. Il faut pourtant prendre compte que l' « *[on] ne produit pas de connaissances par la lecture. La lecture n'est jamais la ressource principale pour l'analyse du cas. La lecture est tout simplement un instrument réalisé par le processus mental qui donne du sens au texte »*[2]. C'est pour cela que, continue Ellet, lors de la lecture du cas, l'étudiant doit se poser des questions par rapport au

1 Traduit de l'original : " *truly distinguishes cases from other kind of educational material* " (Leenders, Mauffet, & Erskine, 2001, p. 4).

2 Traduit de l'original en anglais : " [nous] *don't make knowledge by reading. Reading is never the primary resource of case analysis. Reading is simply an instrument directed by the thought process that makes meaning from the text"* (Ellet W., 2007, p. 20).

contenu. En liant ces questions et les possibles réponses, les unes aux autres, il peut construire une grande image du cas.

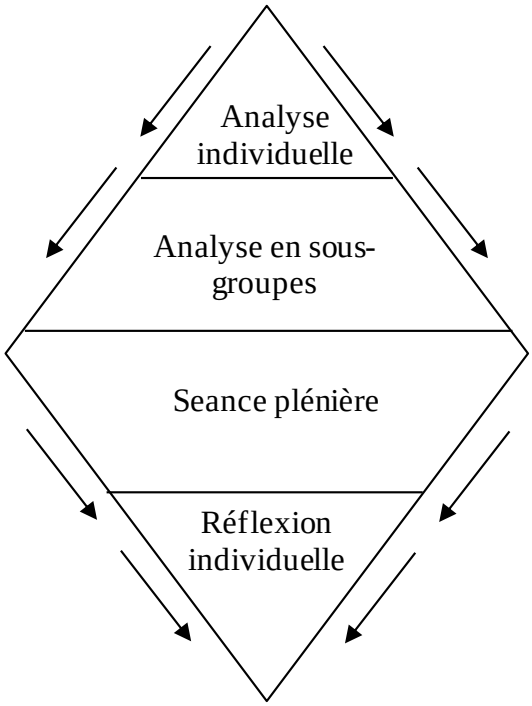
Dans le cas, il existe une représentation du monde fondé sur la complexité (Marchesnay & Messeghem, 2011). Le rôle de *l'enseignant* est de favoriser le « processus maïeutique » en renvoyant des questions pour soulever un maximum de problèmes entrant dans cette complexité (Marchesnay & Messeghem, 2011). L'animation devient donc l'étape essentielle de la Méthode des cas (Bédard, Dell'Aniello, & Desbiens, 1991). L'enseignant définit ce que les étudiants doivent apprendre : « le quoi », et de quelle façon ils vont l'apprendre : « le comment ». Il identifie les apprentissages visés en lien avec la Méthode des cas. Pour ce faire, l'enseignant s'appuie sur la *Teaching Note (TN)* ou Note Pédagogique (Cova & De la Baume, 1991) comme guide. Celle-ci présente la procédure générale à suivre dans l'analyse de cas. La TN est un document complémentaire écrite en même temps que le cas. Elle comprend généralement un résumé du cas, les objectifs d'apprentissage, la bibliographie complémentaire ainsi que les modalités pratiques (l'animation, la discussion, l'évaluation). La TN facilite la bonne mise en œuvre de l'animation (Hermant, 1980) et explique pourquoi, comment et où utiliser le cas.

Il convient à l'enseignant, d'abord de comprendre que la Méthode des cas vise à développer la capacité à cerner une situation particulière (Mesny, 2005), et ensuite, d'en tirer une analyse « en contexte » plutôt que « *toutes choses étant égales par ailleurs* » (Bédard, Dell'Aniello, & Desbiens, 1991, p. 8). Plutôt que donner la théorie, l'enseignant dirige la discussion en posant des questions stimulantes et exigeantes (Garner, 2000). C'est pour cela que la Méthode des cas demande de bien choisir les questions, surtout celles qui ouvrent la discussion (Heath, 2002) dans la salle de cours.

Dans le processus d'application de la Méthode des cas, l'étudiant est amené à se poser des questions, à formuler des hypothèses et à réunir des arguments les étayant. L'interaction se concentre entre les étudiants du cours sous l'orientation de l'enseignant (Heath, 2002). Il cherche à favoriser la confrontation des interprétations (entre les intégrants d'un sous-groupe et entre les sous-groupes). Le but est, à travers la formulation de questions, d'attirer un objectif particulier. Dans cette perspective, « l*e rôle de l'étudiant est de participer activement à la discussion et à prendre en charge son propre apprentissage, plutôt que d'écouter passivement et de s'en remettre à*

l'enseignant (Gragg 1954: 10-11; Newman & Sidney 1955 : xvi) »[1]. Finalement, comme le montre la Figure 28, l'étudiant revient encore une fois sur sa réflexion individuelle afin de la confronter aux conclusions de la séance plénière.

Figure 28 : Processus d'application de la Méthode des cas



D'abord, l'étudiant ouvre la perspective du cas à partir de la réflexion individuelle. Puis il continue à l'élargir peu à peu grâce à la discussion dans des sous-groupes et à la séance plénière. Il arrive finalement à tirer des conclusions permettant de clarifier la proposition finale à donner comme possible solution au cas et de construire de nouveaux apprentissages. Nous pouvons aller plus loin en disant qu'« *un cas est semblable à un fragment de vie soumis à votre analyse. En recherchant méthodiquement et sérieusement une piste valable de solution, ce même cas deviendra, en quelque sorte, un fragment de votre vie* » (Morin, 2004)[2].

1 Cité par Mesny, (2005, p. 5).
2 Cité par Laflamme (2005, p. 6).

4.3. Des champs d'application de la Méthode des cas

Étant une pédagogie permettant de stimuler et de donner un rôle actif à l'étudiant (Cova & De la Baume, 1991), la Méthode des cas est devenue une approche adoptée dans un large champ de styles et objectifs d'enseignement (Dooley & Skinner, 1977). Notamment ceux concernant le métier de gestionnaire (Laflamme, 2005), l'enseignement du Management et de l'entrepreneuriat (Dooley & Skinner, 1977; Eldredge & Galloway, 1983; Alexander, O'Neill, Synder, & Townsend, 1986; Mintzberg, 1990; Stewart & Winn, 1996; Yashida , Banning, & Cross, 1999; Lund Dean & Fornaciari, 2002; Marchesnay & Messeghem, 2011) ainsi que l'enseignement de multiples sujets rapportés à l'entreprise (Reynolds, 1978; Thompson & Strickland, 1999; Chang, Jennings, To, & Sun, 2005). Plus d'un siècle après sa création, la Méthode des cas est de plus en plus utilisée par des institutions d'enseignement dans une grande partie du monde. Cette croissance, comme le suggèrent Ulvoas et Melle (2008), est largement favorisée d'ailleurs par la prise en compte des cas comme facteurs des classements des établissements et comme production scientifique des enseignants-chercheurs.

D'après *The Case Centre*, entre 2006 et 2008, le nombre d'établissements de formation ayant acquis des « cas » est passé de 1442 dans 75 pays à 1518 dans 81 pays[1] appartenant aux cinq continents. Il est également possible, comme le montre le tableau 12, de constater la création de certains établissements favorisant d'un côté la production, la diffusion et l'archivage de cas. Et d'un autre côté, la diffusion de la méthode des cas comme outil de recherche et de pédagogie dans les formations reliées au management.

Tableau 12 : Établissements favorisant la production de cas et la diffusion de la Méthode des cas. Source : notre recherche.

1971	La Centrale de Cas et de Médias Pédagogiques en France.
1973	The Case Clearing House en Irlande et en Grand Bretagne.
1976	Le Centre de Cas du HEC Montréal
1984	World Association of Case Research and Application -WACRA
1992	The Case Centre. Ancien The European Case Clearing House.

1 Sur le sujet voir notamment : http://www.thecasecentre.org/educators/casemethod/resources/features/quovadis

1995	Association Latino- Américaine de Cas – (Asociación Latinoamericana de Casos – ALAC)
1997	The Asia Case Research Center au sein de l'University of Hong Kong
2000	North American Case Research Association -NACRA
2004	Centro de Casos del Instituto Tecnológico de Monterrey - Méxique

4.3.1. Des applications au management

L'utilisation de la Méthode des cas dans l'enseignement du management semble répondre au besoin des structures économiques de se reformer. Selon (Marchesnay M., 2008). « *Après la Première Guerre mondiale, les « big corporations » se réorganisent, et les nouvelles structures propulsent la figure du manager. Inspirée par Fayol, la fonction d'administration se généralise. Dès lors, dans les années 1950, se manifeste un besoin de formation de cadres adaptés à ces bureaucraties ; l'apprentissage par la méthode des cas y jouera un rôle majeur* » (p. 181). Selon (Bower, Bartlett, Christopher, Christensen, Pearson, & Andrews, 1991), la discipline de la Direction Stratégique semble avoir émergé à Harvard lorsqu'une série de ressources ont été disposées pour donner un cours portant sur les tâches de la direction générale. Quelques décennies après, la Méthode des cas a été adoptée par la plupart des Business School américaines (Mittal, 2008).

L'étude de Jennings (1996), montre que l'objectif principal de l'adoption de la Méthode des cas est le développement des habilités pour l'analyse stratégique et le développement de compétences interpersonnelles. Si la meilleure façon d'acquérir une compétence est de s'appuyer sur la simulation de processus (Shapiro, 1984), la Méthode des cas semble donc aller dans ce sens. Elle permet de reproduire le travail des managers (Jauch & Glueck, 1988) en amenant les situations réelles de l'entreprise au milieu académique (Christensen & Hansen, 1987; Osigweh, 1989; Dooley & Skinner, 1977; Romm & Mahler, 1991). Ainsi, bien que Mintzberg et Quinn (1991) soulignent le fait que travailler dans une organisation réelle est le moyen idéal de comprendre ses stratégies, les cas peuvent être considérés comme fournisseurs de données et d'antécédents historiques permettant de prendre une décision importante. Ce qui donne la possibilité de comprendre les situations qui ont lieu dans une organisation particulière (Mintzberg & Quinn, 1991, p. 14).

La Méthode des cas facilite d'ailleurs l'accès à plusieurs types d'organisations situées dans de multiples emplacements géographiques, de diverses fonctions (financière, ressources humaines, marketing..) ou de différents niveaux de responsabilité des acteurs du cas. Cette variété peut permettre aux étudiants d'élargir leur connaissance managériale en minimisant ainsi le risque d'adopter de mauvaises décisions dans une entreprise réelle (Mittal, 2008).

4.3.2. Des applications à l'entrepreneuriat

En ce qui concerne l'entrepreneuriat il est possible de constater l'intérêt porté à son enseignement. À titre d'exemple, Solomon, Weaver et Fernald (1994) indiquent que le nombre d'écoles offrant des cours en entrepreneuriat est passé de 300 à 1050 entre les années 80 et 90. Par ailleurs, les études de Vesper (1993) soulignent l'importance des cas comme l'une des diverses modalités pédagogiques dites « classiques » adoptées par les Universités américaines. Dans les années 2000, selon Kuratko (2005), les États-Unis comptaient plus de 2.200 cours, 1.600 écoles, 277 enseignants et 44 journaux académiques appartenant à ce domaine. Derrière cet intérêt, la Méthode des cas reste encore dominante dans une grande partie de ces programmes de formation en entrepreneuriat (Solomon, Duffy, & Tarabishy, 2002). Du côté canadien, Béchard (1999) a fait des études sur les pédagogies utilisées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au Québec. Les résultats de cette recherche soulignent l'importance des études de cas en tant que pédagogie de co-construction où l'enseignant et l'étudiant ensemble contrôlent les apprentissages.

Du côté de l'éducation française, les travaux de Fayolle présentés lors du premier congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat en 1999, évoquaient l'émergence de l'enseignement de l'entrepreneuriat caractérisé par l'ambigüité des pédagogies utilisées. Pour lui, le modèle français d'enseignement de l'entrepreneuriat, à cette époque, pourrait être vu comme *« **une déclinaison partielle du modèle américain**…au niveau des modalités pédagogiques principales…* » (1999, p. 24). Parmi elles, celles rapportées à l'usage des cas. Quinze ans après, en consultant certains établissements[1], nous remarquons que les cas sont presque indispensables pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Or, même si la plupart de ces cas utilisés concernent des entreprises américaines, l'intérêt pour la rédaction et l'adoption de cas sur des entreprises françaises

1 Université Catholique de Lille, Bordeaux Ecole de Management (BEM), IESEG Paris et Lille.

semble s'accroître.[1] Par ailleurs, des institutions comme l'Institut Universitaire Technologique de Lille ont commencé à s'intéresser à la rédaction de cas sur des anciens étudiants entrepreneurs[2]. Ces cas sont plutôt consacrés à la présentation des étapes de la création de l'entreprise par périodes de temps. Ils décrivent en outre les démarches entreprises, les études financières, l'avancement du projet ou les difficultés rencontrées. En tout cas, il convient de souligner que les actions mises en place tant par le gouvernement que par les établissements d'éducation[3] ont peu à peu permis à la France de trouver une voie original favorisant l'entrepreneuriat.

Quant aux enseignements, ceux-ci sont souvent proposés en fonction de la formation et de l'expérience de l'enseignant. Les Universités sont conduites à utiliser « *une pédagogie de reproduction où les enseignants cherchent plus à former des homologues, plutôt que laisser aux étudiants la liberté de se révéler à eux-mêmes*. » (Fayolle, 2000, p. 44). Selon Schieb-Bienfait (2000(a)), le manque de compétences en entrepreneuriat chez les enseignants contribue à favoriser l'utilisation de contenus et de pédagogies provenant d'autres disciplines comme le management. Face à cette faiblesse, émerge la mise en place d'actions concernant spécifiquement la sensibilisation des enseignants à l'entrepreneuriat. En 2009, l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques en Entrepreneuriat (OPPE) signalait 277 actions menées dans l'enseignement supérieur et 17 actions conduites par les « Maisons de l'Entrepreneuriat » (Fayolle & Verzat, 2009).

En ce qui concerne la recherche, nous citons l'éditorial de la Revue de l'Entrepreneuriat 2003/1 Vol 2. Là, Bertrand Saporta insiste sur la préférence de la recherche française pour les approches de type qualitatif et affirme que « *caractérisée par la variété de ses applications possibles et des canevas de recherche auxquels elle peut donner lieu, la méthode des cas telle qu'elle est utilisée par les chercheurs français ne présente pas d'exception notable* » (Saporta, 2003, p. 10). L'un des axes d'action de la formation entrepreneuriale concerne le développement de la recherche, notamment à travers des partenariats internationaux. Toutefois, certains de ces partenariats sont des

1 Nous citons d'ailleurs les cas produits par l'École HEC à Paris, les publications de Centrale de cas et de médias pédagogiques (CCMP) ainsi que les ouvrages de Marchesnay et Messeghem (2001; 2011); Joffre, Simon et Plé (2007) ; Joffre et Simon (2008) ou Boudes et Guedon (2012) entre autres.

2 Nous citons les cas Au fut et à mesure (2008) et NEHC (2012) rédigés par Valérie François (Maître de conférences Université Lille 1).

3 Décrites dans le chapitre 2.

établissements s'intéressant à la Méthode des cas et dont le but est de faciliter l'accès aux cas, par exemple l'École HEC à Montréal ou l'École de Harvard.

Cette revue de littérature nous permet de constater, comme le mentionnent (Crijns, de Clercq, Janssen, Pirnay, & Surlemont, 2004), que la Méthode des cas n'est pas encore suffisamment développée en Europe. De même, il est possible de trouver qu'en dépit d'être reconnue comme favorisant l'apprentissage par essais et erreurs (Laflamme, 2005), cette Méthode présente des limites. Celles-ci seront traitées par la suite dans la dernière partie de ce chapitre.

4.4. Les limites de la Méthode des cas

La revue littéraire indique que la Méthode des cas est considéré comme un élément important dans la formation en management et en entrepreneuriat. De même, elle montre de multiples critiques démontrant que cette pédagogie n'a jamais fait l'unanimité. D'après Van Stappen (1989), la Méthode des cas comporte deux sortes de limites : celles liées à la nature des Cas et celle liées au fonctionnement de la Méthode.

4.4.1. Des limites liées à la nature des Cas

Cette limite fait référence au fait que les données manquent souvent de toute la complexité de la vie réelle (Van Stappen, 1989). Le Cas est en effet une reconstitution de faits réels « *mais une reconstitution où manquent sciemment des données, des informations, des éléments d'action...(afin de permettre à l'étudiant d'être «en situation» de rechercher, «comme dans la vie réelle», ces informations)* » (Ebrahimi & Aktouf, 2005, p. 17). Transcrire, à travers le cas, une situation qui comporte tant de risques que des conséquences (Andrews & Noel, 1986) semble ainsi difficile.

Comme nous l'avons vu, de fait d'être développée aux États-Unis, la Méthode des cas a été adoptée par la plupart des Businnes School américaines. Elle génère tant d'intérêt que les établissements d'enseignement dans d'autres pays commencent à adopter les cas américains (Crijns et al., 2004; Mittal, 2008). Certains de ces cas sont traduits tels quels, d'autres traduits et légèrement adaptés et d'autres sont utilisés directement en anglais (Filion L.-J., 2002). Dès lors, le contexte représenté dans ces cas est certainement différent du contexte au sein duquel le cas est analysé. Ce qui conduit à :

- Éloigner les réalités économiques et culturelles du pays où les étudiants habitent.
- Le fait de discuter de sociétés inconnues renforce le côté « irréel » des animations.

Par ailleurs, en montrant une situation d'entreprise dans un temps fixé (Corey, 1976), le cas a peu de « dimension temporelle » (Marchesnay & Messeghem, 2011).

Ces limites sont de même liées aux circonstances passées qui peuvent être considérées obsolètes dans un environnement entrepreneurial évoluant très vite (Noel & Sénicourt, 2003). Ce qui peut amener à penser que le futur s'inscrit dans la même logique du passé. Tel que le déclare Schmitt (2012 (b)) : « *même si, de façon générale, le futur est envisagé souvent en extrapolant le passé, il existe toutefois d'autres façons*

d'envisager l'avenir. » (p. 51). Se questionner autour de la situation présentée dans le Cas conduit l'étudiant à imaginer des acteurs, des situations connexes et des faits qui ne sont pas décrits dans le cas. Toutefois, « il *est difficile de transcrire la complexité d'une situation réelle d'entreprise dans un cas et surtout la prise de décision des étudiants en face d'un cas n'a rien à voir avec une décision réelle en situation d'incertitude avec ce qu'elle comporte de risques et de conséquences concrètes* » (Andrews & Noel, 1986)[1].

Par ailleurs, les Cas peuvent se focaliser sur la présentation de la vie rationnelle des entreprises. Sur ce point, Mintzberg affirme que la Méthode des cas en réalité « *stimule (et encourage) ce qui peut être le problème avec le management d'aujourd'hui: le bureau de l'exécutif où les gens sont assis pour discuter autour de mots et de chiffres, bien éloignés des images et du sens de la situation à étudier, l'oral à la place du visuel et viscéral, le management comme une sorte d'artefact éloigné de la situation et ses influences puissantes* »[2]. Autrement dit, en promouvant la réflexion managériale plus globale et pragmatique basée sur des éléments théoriques, la Méthode des cas amène à s'éloigner de la réalité de terrain et risque d'induire des décisions irrationnelles.

Comme nous l'avons décrit dans le premier chapitre, les entrepreneurs sont souvent associés à des actions créatives et innovantes tout en poursuivant une opportunité d'affaires. Ce qui entraîne le développement et la gestion de plusieurs activités. Or, « *la gestion courante des activités n'est pas considérée comme de l'entrepreneuriat…une personne peut effectuer une fonction d'entrepreneur dans la création d'une organisation, mais elle peut être reléguée au rôle de gestionnaire sans exécuter un rôle entrepreneurial* »[3] (Dutta, 2009). Adopter des Cas comportant des décisions managériales prises par des chefs d'entreprise peut donc éloigner encore plus les étudiants des vraies situations des entrepreneurs. Les étudiants peuvent être persuadés que l'entreprise fonctionne uniquement autour du manager. Le risque étant d'ignorer le rôle des autres personnes faisant partie de l'entreprise. À ce titre, Marchesnay (2008)

1 Cité par Fayolle & Verzat (2009, p. 4).

2 Traduit de l'original : « ..*stimule (and encourage) may be precisely the problem with so much managing today: the executive office where people sit around discussing words and numbers far removed from the images and feel of the situation under consideration, the verbal in place of the visual and visceral, management as some kind of artifact distant from the situations it so mightily influences"* (Mintzberg, 2009, p. 101).

3 Traduit de l'original : "…*routine management of an ongoing operation is not considered to be entrepreneurship…An individual may perform an entrepreneurial function in creating an organization, but later is relegated to the role of managing it without performing an entrepreneurial role*" (Dutta, 2009, p. 6).

manifeste que « *le danger majeur réside dans le fait que le cas managérial concerne moins des individus que des organisations hiérarchisées, soumises à une rationalité procédurale* » (p. 182). Le manager est vu comme un individu dont le rôle est plutôt orienté vers la prise de décisions.

4.4.2. Des limites liées au fonctionnement de la Méthode

Pour (Mesny, 2005), la Méthode des cas présente des difficultés à transmettre des connaissances théoriques et limite la pratique à la prise de décisions. En fait, une des difficultés de cette méthode réside dans la confusion qui existe entre «transmettre des informations ou des connaissances» et «diriger un apprentissage de façon systématique» (Lapierre, 2006). D'après Juarrero (2008), le « cas » par lui-même n'a pas de valeur ajoutée particulière s'il n'est pas inclus dans un projet pédagogique clairement identifié selon la méthode des cas. Utiliser un cas ne signifie pas forcément adopter la méthode de cas (Shugan, 2006, p. 114). Ainsi, la Méthode ne porte pas seulement sur les cas, mais aussi, sur les usages donnés à ces cas (Mesny, 2005).

Selon Van Stappen (1989), à la différence par exemple du cours magistral, la Méthode des cas ne permet pas à l'enseignant d'exercer un contrôle absolu du contenu. Or, si comme l'affirme Lapierre (2006) : « *on enseigne comme on est, avec ses qualités et ses défauts, ses forces et ses faiblesses* » (p. 10), cette Méthode demande également plus de temps et exige plus de préparation de la part de l'enseignant[1]. Selon Valérie François[2], l'une des limites est le temps fixé pour chaque cours. L'étudiant a besoin de lire, d'analyser et puis d'exprimer son avis, et parfois le temps fixé ne suffit pas pour accomplir ce travail avec tous les étudiants faisant partie du cours. Les méthodes les plus pratiques à adopter sont généralement les cours et les conférences. Et c'est parce que le coût d'une activité pour plusieurs étudiants est beaucoup moins cher que celui de travaux en petits groupes avec une personne qui les encadre (Fayolle & Verzat, 2009). Les limites concernent aussi, d'une certaine manière, le budget dont les établissements d'éducation disposent.

1 C'est précisément l'une des remarques que Jean Piaget fait sur les méthodes actives : « *Mais si l'on accepte aujourd'hui ces vues bien plus qu'auparavant, leur mise en pratique n'a pas fait de grands progrès parce que les méthodes actives sont d'un emploi beaucoup plus difficile que les méthodes réceptives courantes*. » (1969, p. 96)

2 Maître de conférences à l'Université de Lille et interviewée en janvier 2013.

Une autre limite concerne le fait que les étudiants soient plutôt conduits à adopter une approche dont la solution donnée au cas est considérée comme possible à se reproduire dans un cas futur (Osigweh, 1989). En nous référant à notre expérience personnelle d'enseignants, une erreur courante qui se produit dans la pratique éducative, tant de la part des enseignants que des étudiants, est de considérer le cas comme une situation ou un problème simple ou trop évident. Ainsi, avoir résolu le cas peut amener l'étudiant à sentir un excès de confiance et à avoir cette impression d'avoir déjà tout vu et tout résolu (Van Stappen, 1989). Il peut générer de grosses expectatives, comme penser qu'il prendra des décisions stratégiques au plus haut niveau immédiatement la fin de sa formation, ce qui n'est jamais le cas (Newman & Sidney, 1955 : 158)[1]. Disposer de cas extrêmement longs, ayant trait à des entreprises reconnues ou contenant beacoup d'informations, peut donc amener l'étudiant à : ne pas bien réfléchir sur le cas (à cause du manque de temps) ou croire tout savoir à propos d'une organisation et ne pas vouloir s'intérêsser pour de nouveaux apprentissages.

Finalement, dans ses reflexions sur le management et son enseignement, Mintzberg (2009) critique le fait de voir la Méthode des cas comme un substitut de l'expérience. D'abord, les cas et les discussions dans les salles de cours ne montrent pas totalement la réalité de ce qui se passe dans la vie « réelle » de l'entreprise.[2] De plus, le management présent des caractéristiques particulières, son enseignement exige pourtant de la mise en situation[3]. Dans ce sens, la Méthode des cas est plutôt vue comme un moyen d'illustrer des comportements de chefs d'entreprise face à une problématique. Enseigner l'entrepreneuriat en adoptant une pédagogie telle que celle appliquée dans l'enseignement du management, et qui d'ailleurs a été fortement critiquée, peut donc conduire à l'échec.

1 Cité par (Mesny, 2005)

2 "…*claim that discussing cases in a classroom can replace years and years waiting for everyday experience to soak in is just plain nonsense. Debating the implications of other people's experience may give the impression of experience, but that is not experience. The practice of managing cannot be replicated in a classroom the way chemical reactions are replicated in a laboratory* " (Mintzberg, 2009, p. 82)

3 "*Trying to teach management to someone who has never managed is like trying to teach psychology to someone who has never met another human being. Organizations are complex phenomena. Managing them is a difficult, nuanced business, requiring all sorts of tacit understanding that can only be gained in context. Trying to teach it to people who have never practiced is worse than a waste of time – it demeans management*" (Mintzberg, 2009, p. 5-6).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié le concept de la Méthode des cas en nous appuyant sur quelques travaux et résultats de recherches disponibles. Avant de présenter nos conclusions, il nous paraît pertinent de signaler que la communauté scientifique s'accorde sur un fait : le large intérêt et la forte dynamique d'introduction de la Méthode des cas dans l'enseignement du management et de l'entrepreneuriat. Cette tendance ayant lieu dans plusieurs pays, constitue en effet un cadre approprié pour développer notre recherche, notamment par sa contribution et par le contexte où elle est développée.

En dépassant le débat autour des concepts de Méthode des cas, Méthodologie de cas et Étude de cas, nous avons focalisé notre revue de littérature sur les aspects liés à la Méthode des cas. Ce travail nous a permis d'organiser le chapitre en 4 sections : définition, composants, champs d'application et limites de la Méthode de cas.

Concernant la définition, les auteurs s'accordent autour du caractère constructiviste de cette pédagogie. Ce caractère repose notamment sur les concepts de « learning by doing » et d'« enquête » conduisant l'étudiant à se concentrer sur les phénomènes pour construire une interprétation individuelle à partir des données observées. Cela favorise, comme nous l'avons illustré dans la Figure 28, le développement, de la capacité à analyser, à faire des jugements et à communiquer des réflexions. La revue littéraire montre également qu'à la différence d'autres outils comme le cours magistral, la Méthode des cas contribue au développement du « savoir-faire » et du « savoir-être » en stimulant les comportements intellectuels et émotionnels de l'étudiant.

Quant aux composants de la Méthode des cas, ceux-ci ont été traités en deux étapes dans la deuxième section du chapitre. Nous avons d'abord analysé l'entreprise, la problématique et le cas. Ensuite, l'étudiant, l'enseignant et la Note pédagogique ou Teaching Note (TN) dont la présentation a été faite à travers la description du processus d'application de la Méthode des cas. D'une manière générale, il a été possible de constater que la rédaction de cas se focalise surtout sur les expériences des chefs d'entreprises de petite et moyenne taille déjà créées. Ce qui nous indique l'existence d'un champ pas assez exploité : la rédaction de cas sur les situations vécues par les étudiants porteurs de projet d'entrepreneuriat.

En ce qui concerne l'application de la Méthode des cas, celle-ci consiste souvent à faire l'analyse d'un cas de façon individuelle puis en sous-groupes et finalement en participant à une séance plénière. Cela implique habituellement la mise en marche d'un processus de réflexion autour du cas sur une situation vécue par une personne rapporté à une entreprise. Nous considérons que, comme Camille Carrier le manifeste, « *nous restons confrontés encore aujourd'hui à l'urgent besoin d'enrichir considérablement les approches traditionnelles et d'en développer et expérimenter des nouvelles* » (2009, p. 18). Dans ce sens, ce processus habituel d'application de la Méthode des cas nous donne à notre avis, des éléments supplémentaires favorisant cette recherche. Celle-ci vise à mobiliser la Méthode des cas sous un autre angle : la participation du porteur de projet entrepreneurial dans la rédaction du cas illustrant sa propre expérience.

La troisième section a traité des champs reconnus adoptant souvent la Méthode des cas. Le but était de mieux identifier les conditions dans lesquelles elle est adoptée afin de cibler la conception de notre intervention. Sur ce point, nous avons repéré de la littérature concernant notamment l'adoption de cette pédagogie dans l'enseignement du management et de l'entrepreneuriat. Ce panorama nous donne plus d'arguments soutenant l'intention d'orienter notre intervention vers l'enseignement de l'entrepreneuriat en France, plus précisément en Région Lorraine.

Finalement, nous avons abordé les limites liées tant à la nature du Cas qu'à la Méthode. En reprenant les propos de (Marchesnay M., 2008), il convient de proposer la Méthode des cas dans une optique entrepreneuriale. Nous nous sommes pourtant aperçus du besoin d'envisager l'adoption de la Méthode des cas sous un angle permettant de :

- Illustrer des situations entrepreneuriales proches de l'entourage de l'étudiant
- Stimuler le rôle actif de l'étudiant en le faisant faire partie de la rédaction du cas
- Favoriser l'auto-questionnement autour des situations réelles expérimentées lors de son parcours entrepreneurial.

Ayant fait, à travers ce chapitre, les choix théoriques de base liés à la notion de la Méthode des cas, nous procéderons, dans le chapitre qui suit, à la présentation de notre proposition concernant une nouvelle conception de la Méthode des cas pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce cinquième chapitre nous permettra de faire la

transition vers l'expérimentation mise en œuvre et les résultats qui feront l'objet du sixième et dernier chapitre.

Chapitre 5 :
L’enseignement
de l’entrepreneuriat
dans le paradigme du processus :
Pour une nouvelle conception
de la Méthode des cas

Introduction

L’entrepreneuriat comprend diverses activités, avec des caractéristiques techniques, humaines, managériales et le soutien de plusieurs outils (Filion L.-J., 2011). Nonobstant, même si l’entrepreneuriat est à l’origine de divers outils, théories ou paradigmes, il a un caractère pluridisciplinaire l’éloignant d’une unique orientation. En matière d’éducation entrepreneuriale il convient pourtant de stimuler la réflexion autour de nouveaux outils, d’enrichir les approches traditionnelles et d’en développer et d’en expérimenter de nouvelles (Carrier C., 2009).

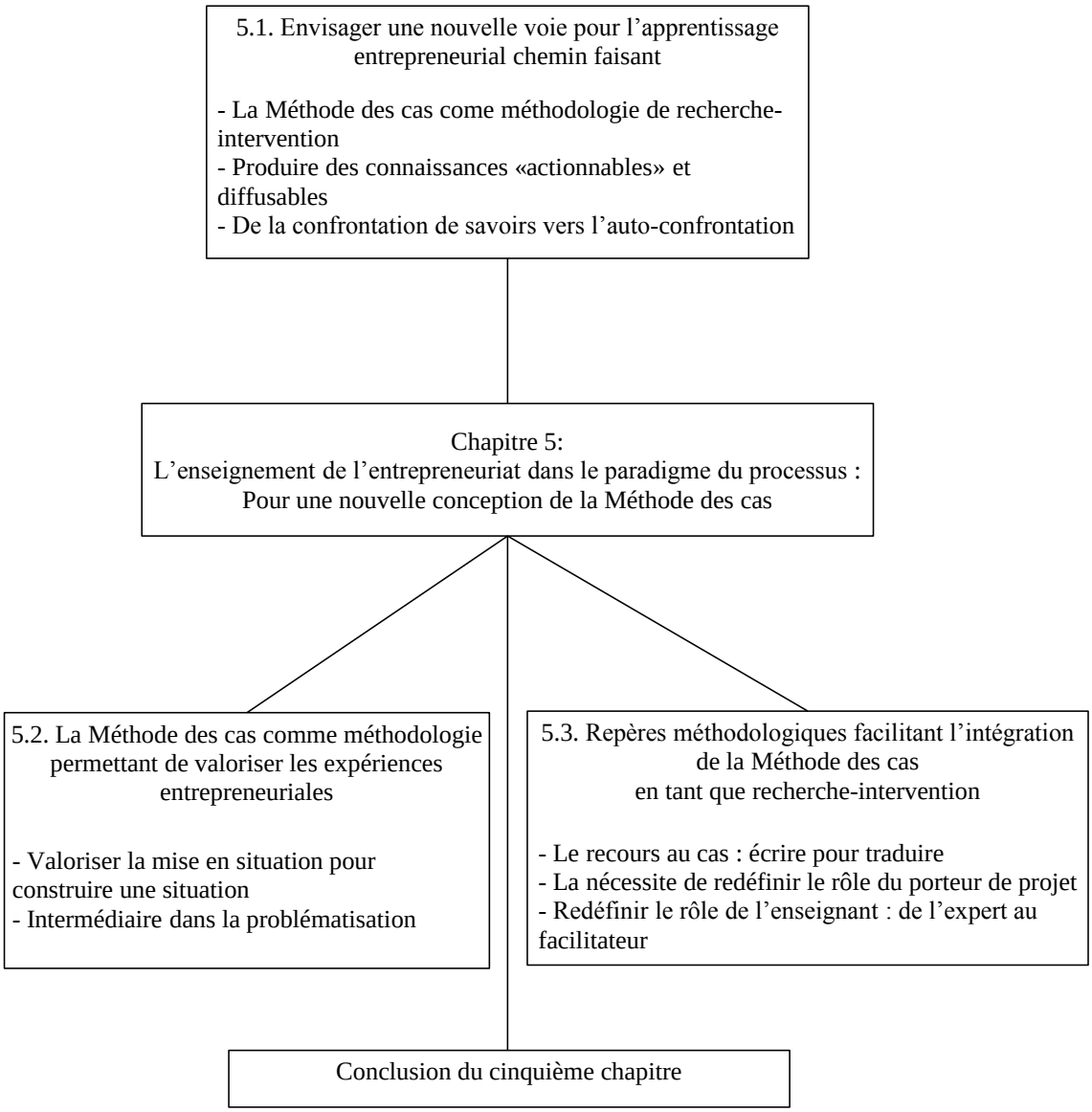
Le deuxième chapitre de cette thèse montre qu’à partir des années 1970, l’entrepreneur a acquis une place importante dans le développement économique des pays. Néanmoins, cette conception économique a été de plus en plus dépassée et l’entrepreneur a commencé à être envisagé comme un créateur et un diffuseur de connaissances (Hernandez & Marchesnay, 2008). Sachant qu’une large quantité des connaissances détenues par l’entrepreneur sont plutôt tacites (Avenier M.-J. , 2007), alors, comment construire, à partir de ces savoirs, des savoirs valables à la fois par d’autres entrepreneurs et par la communauté académique ? Comment construire des savoirs à partir d’action entrepreneuriale ?

C’est dans ce sens que nous allons, dans ce cinquième chapitre, présenter nos réflexions autour d’une nouvelle façon de voir la Méthode des cas comme méthodologie pour l’enseignement de l’entrepreneuriat. D’abord, nous argumenterons le choix de cette Méthode favorisant l’auto-confrontation. Pour cela, nous présenterons un cadre conceptuel autour de la démarche de recherche-intervention et du déclenchement de savoirs actionnables.

Ensuite, nous aborderons la Méthode des cas du point de vue de la valorisation des expériences entrepreneuriales des étudiants. À partir de la mise en situation du porteur de projet, notre intention est de souligner l’importance de la valorisation des actions mise en place dans cette mise en situation. Nous montrerons que la Méthode des cas peut en effet favoriser la construction de scénarios et la problématisation mais aussi permettre de légitimer les interprétations de l’entrepreneur. Enfin, nous établirons quelques repères méthodologiques facilitant la mise en place de notre proposition. Le but est de montrer que le cas s’impose comme un intermédiaire entre les concepts théoriques et l’action entrepreneuriale. Il s’agit d’insister sur le besoin de la

participation directe du porteur de projet dans la rédaction de son propre cas. Ce qui implique également de penser à redéfinir le rôle de l’enseignant dans la formation entrepreneuriale.

Figure 29 : Organisation du chapitre 5



5.1. Envisager une nouvelle voie pour l’apprentissage entrepreneurial chemin faisant

Parler de l’enseignement de l’entrepreneuriat doit permettre en quelque sorte aux personnes concernées de fructifier leurs talents, de potentialiser l’intention de créer quelque chose de nouveau et de réaliser leur projet personnel. Enseigner l’entrepreneuriat demande par conséquent l’acquisition de connaissances autres que purement « *gestionnaires* » (Hernandez & Marchesnay, 2008). En effet, considéré comme un levier essentiel pour le progrès des nations, l’entrepreneur a besoin de se former aux savoirs actionnables, nécessaires à l’acte entrepreneurial (Hernandez & Marchesnay, 2008). Si nous parlons de l’étude des situations entrepreneuriales comme une voie pour la production de savoirs actionnables et enseignables, nous devons accorder une place importante tant à la communauté scientifique qu’à la restitution et à la mobilisation de ces savoirs sur le terrain (David, 2003; Fent & Sachs, 2008).

Ce qui invite donc à revaloriser les dimensions de la formation entrepreneuriale et, pour cela, donner les moyens à chacun de comprendre l’autre dans sa particularité. Mais encore faut-il commencer par se comprendre soi-même, dans une sorte de voyage intérieur jalonné par la connaissance et l’exercice de l’autocritique (Delors, 1999). Dans ce sens, nous évoquons la notion de « Recherche-intervention » comme une voie favorisant l’apprentissage expérientiel chemin faisant lors du processus entrepreneurial.

5.1.1. La Méthode des cas comme méthodologie de recherche-intervention

La notion de recherche-intervention propose *« l’intervention de terrain, dans laquelle problématisation d’une part, et réponse à la demande sociale d’autre part, se trouvent désynchronisées. Cette approche fondée sur une ou des interventions de terrain désynchronisées de la problématique de recherche implique le dépassement des cadres méthodologiques traditionnels »* (Capgras, Guilhot, Pascal, & Claveranne, 2011, p. 157). C’est une *co-production* de connaissances nouvelles issues des confrontations successives entre le chercheur et le terrain.

Néanmoins, l’apprentissage ne vient pas seulement de la confrontation de ces connaissances mais plutôt, dans le sens de David (2000), de la dynamique de la construction collective d’un apprentissage innovant. Ici, le principe de la non-

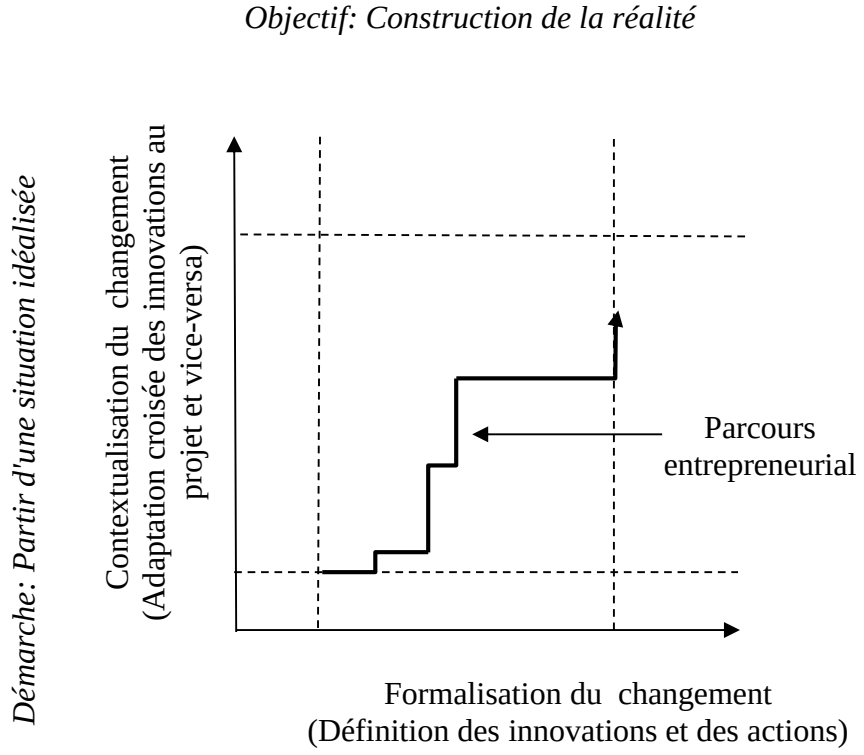
séparabilité « *savoirs-relations* » proposé par Hatchuel (2000) semble être applicable : « *il n'y a pas de savoir absolu (indépendant des relations) ou de société absolue (indépendante des savoirs)* » (p. 33). Faire référence à la construction de connaissances implique donc de considérer la recherche-intervention comme une méthodologie transformative (Argyris, 1995(a); Van de ven & Johnson, 2006). Or, si l'interaction savoir-relation semble être au cœur de la construction de connaissances, cela signifie que les connaissances produites constituent la base des changements des représentations des acteurs. *Devant la problématique de production de connaissances par les acteurs, cette approche avance ainsi des éléments intéressants de réponse* (Buono & Saval , 2007; Plane, 2000).

Au sein de la recherche-intervention comme recherche sur le terrain, nous sommes près des réflexions de Ludwig Wittgenstein : « *nous avons besoin de marcher...nous avons besoin de frottement. Revenons donc au sol raboteux* » (Wittgenstein, 2004, p. 83) ou de Peirce, à propos de ne pas faire abstractions sans la friction (Fabbrichesi, 2007, p. 152). Être sur le terrain (frottement) et mettre en marche des actions (marcher) nous conduisent à revoir les principes de départ (les connaissances). Autrement dit, il s'agit de remettre en cause les savoirs acquis, de trouver de nouvelles pistes et de construire représentations alternatives. En allant plus loin, il s'agit de recourir à la maïeutique Socratique.

De ce constat, le retour aux sources nous amène à considérer la Méthode des cas en tant que méthodologie de recherche-intervention. Cela concerne le développement d'un cycle d'apprentissage guidé par les dialectiques action/réflexion et expérience/abstraction (Passarelli & Kolb, 2003). L'entrepreneur acquiert une place « active » en participant à la construction de ces dialectiques. Il peut s'immerger dans le terrain en interagissant avec les divers acteurs lors de la conception de son projet. Ainsi, le porteur de projet n'est pas seulement un observateur du contexte. Bien au contraire, il travaille activement et explicitement sur son projet afin de le faire fonctionner dans la pratique (Lukka, 2005). Dans ce sens, il se peut confectionner des concepts utiles sous la forme de « savoirs actionnables » et de les concrétiser dans la pratique, tout en induisant leur remise en cause permanente (Marchesnay, 2008). L'entrepreneur cherche à transformer puis il observe les changements émergeant.

En tant que méthodologie de recherche-intervention, la Méthode des cas peut faciliter à l'entrepreneur d'entraîner des changements à la problématique construite. Elle « *est d'autant plus appropriée que les théories existantes sont incomplètes ou ne parviennent à expliquer qu'une partie du phénomène étudié. Elle relève singulièrement de la tradition constructiviste au sens large qui conduit le chercheur à se concentrer sur la signification des phénomènes pour en construire une interprétation à partir des données qu'il observe.* » (Hlady-Rispal, 2000, p. 63). Les connaissances sont donc susceptibles de se révéler plus précises dans la « friction » avec la pratique. Nous nous appuyons sur la figure 30 pour illustrer ce processus.

Figure 30 : Illustration du processus de formalisation et contextualisation du projet entrepreneurial dans le cadre de la recherche-intervention
Source : adaptée de (David A., 2000, p. 205) [1]



L'entrepreneur observe ce qu'il y a sur le terrain et en même temps il construit son projet entrepreneurial. Au fur et à mesure qu'il trouve des nouveautés sur le terrain et qu'il vit de nouvelles expériences, il met en marche des changements sur son projet et

1 L'auteur a fait des études autour de 4 démarches de recherche en gestion (observation, conception « en chambre » de modèles et d'outils, recherche action et recherche-intervention). Selon lui, il est possible de qualifier ces démarches selon leur capacité à produire effectivement des changements. La recherche-intervention peut être vue comme une généralisation des autres démarches de recherche en gestion.

sur ses actions. Il revient pourtant sur les situations, sur les scénarios construits et sur la problématique. L’intérêt d’intervenir, d’agir avec le terrain, dépasse largement le seul but de répondre à une problématique plus ou moins prédéfinie (Capgras, Guilhot, Pascal, & Claveranne, 2011). Le terrain, selon David, n’est donc pas « *un lieu dont on va seulement extraire des constantes et des régularités* », c’est plutôt un lieu « *d’ingénierie* » et une « *source de théories fondées* » (2000, p. 210). Le terrain est considéré par (Hatchuel, 1993) comme un objet qui a un caractère « d’ouverture ». La recherche-intervention favorise donc l’étude d’un objet « ouvert » et en mouvement.

Si nous transposons ces réflexions à l’entrepreneuriat, nous pouvons affirmer que l’entrepreneuriat est un processus possible à analyser en appliquant une démarche de recherche-intervention. Dans ce sens, nous serons près du postulat d’« entreprenologie » qui, selon Filion, « *pourrait intégrer dans un corpus théorique les convergences issues des études théoriques menées par les « entreprenologues » sur les entrepreneurs dans l'ensemble des disciplines. L'entrepreneuriat continuerait de rassembler l'ensemble des recherches appliquées qui intéressent les entrepreneurs potentiels et actuels.* » (1999 (a), p. 15).

Retourner à l’analyse des théories de base de l’entrepreneuriat, pourrait amener à considérer l’entrepreneuriat comme « *un phénomène ayant besoin de cadres théoriques qui le sont propres* » (Hatchuel, 1993, p. 74). Cela consiste à, d’après Einstein, cité par (Solotareff, 2012, p. 111) : « *créer un langage propre et des concepts propres* ». L’enseignement de l’entrepreneuriat peut avoir pour vocation la génération des savoirs pour l’action (Martinet, 2007). Et la Méthode des cas, comme notion de recherche-intervention, apparaît comme une voie permettant de mieux comprendre l’action humaine (Argyris, 1995(a)) de l’entrepreneur.

5.1.2. Produire des connaissances «actionnables» et diffusables

Recourir à la notion de recherche-intervention entraîne avant tout l’articulation de la recherche et la pratique. Ce lien constitue un chemin au travers duquel il est possible de valoriser des connaissances sous un cadre constructiviste (Avenier & Schmitt, 2007, p. 16; Martinet, 1990, p. 27). La valorisation de connaissances au cours du processus de recherche nous amène à penser que le but de celui qui agit en tant que chercheur n’est pas forcément et uniquement de confirmer des hypothèses prédéfinies. En effet, le

travail du chercheur consiste plutôt à s'interroger sur les structures, les mécanismes générateurs et les acteurs contingents (Tsoukas, 1989)[1] sous une perspective réaliste mais aussi critique. Nous parlons ici de l'élaboration d'une boucle[2] abduction-déduction-induction.

Suivant cette logique, Peirce affirme que « *l'abduction est la seule forme de raisonnement qui puisse générer des idées nouvelles, la seule qui soit, en ce sens, synthétique. [...] Sa seule justification réside dans le fait qu'elle constitue le seul chemin qui puisse permettre d'atteindre une explication rationnelle* » (Collected Papers, 2, 776-777, cité par Carontini (1990, p. 221)). Son but est de favoriser la réflexion des acteurs dans un contexte et de faire émerger de nouvelles problématiques. Dans le sens d'Argyris, de générer des savoirs «actionnables» « *à la fois valables et pouvant être « mis en action » dans la vie quotidienne* » (1995(b), p. 257).

Ces savoirs valables, selon Avenier (2005), « *sont légitimés lorsqu'ils auront résisté non plus aux assauts de multiples tests empiriques comme dans les positivismes, mais, comme le suggérait Jean Piaget dès 1967, aux assauts d'une critique épistémologique rigoureuse sur les processus d'élaboration de ces savoirs, réalisée tout au long de la recherche par le chercheur lui-même ainsi que, possiblement, ex post par toute personne s'intéressant aux savoirs ainsi élaborés, quel que soit son statut professionnel : chercheur ou praticien* » (p. 4). Dans le sens tant d'Argyris que d'Avenier, les savoirs actionnables demandent donc de se les approprier, de les expliciter et de les vérifier. Et pour cela, il convient d'appliquer certaines règles non seulement ex post des données, mais au processus même de production au cours d'un processus d'expérimentation (David A., 2000). Les processus de production et de validation de savoirs sont pourtant forcément liés. Et nous pouvons faire appel à une

1 Pour l'auteur le chercheur établit une interaction entre deux niveaux. « *On the first track it is "up in the clouds", dealing with abstraction and theoretical conceptualization of the issues at hand. By contrast, the second track is "down to earth", looking for the differentia specifico of the cases, namely by investigating the existing contingencies and their interaction with the postulated mechanisms.* » (Tsoukas, 1989, p. 558).

2 « *L'idée de boucle peut se confondre…avec une forme tourbillonnaire, circulaire, sphérique. Mais l'idée de boucle n'est pas une morphique, c'est une idée de circulation, circuit, rotation, processus rétroactifs qui assurent l'existence et la constance de la forme…. C'est un processus d'organisation active, à la fois génésique, générique et générateur (d'existence, d'organisation, d'autonomie, d'énergie)…Dire qu'elle est génésique, c'est dire qu'elle transforme des processus turbulents, désordonnés, dispersés ou antagonistes en une organisation active. Elle opère le passage…du désordre à la dynamique de l'organisation* » (Morin, 1977, p. 184-185).

démarche favorisant la production et la validation en adoptant une notion d'apprentissage en double-boucle. Il s'agit d' « *induire un changement des valeurs et la théorie d'usage, mais aussi des stratégies et de leurs paradigmes* » (Argyris & Schön, 2002, p. 44)[1]. En revenant sur les postulats de base « retour aux sources », la Méthode des cas peut être précisément envisagée comme une démarche favorisant l'apprentissage en double-boucle.

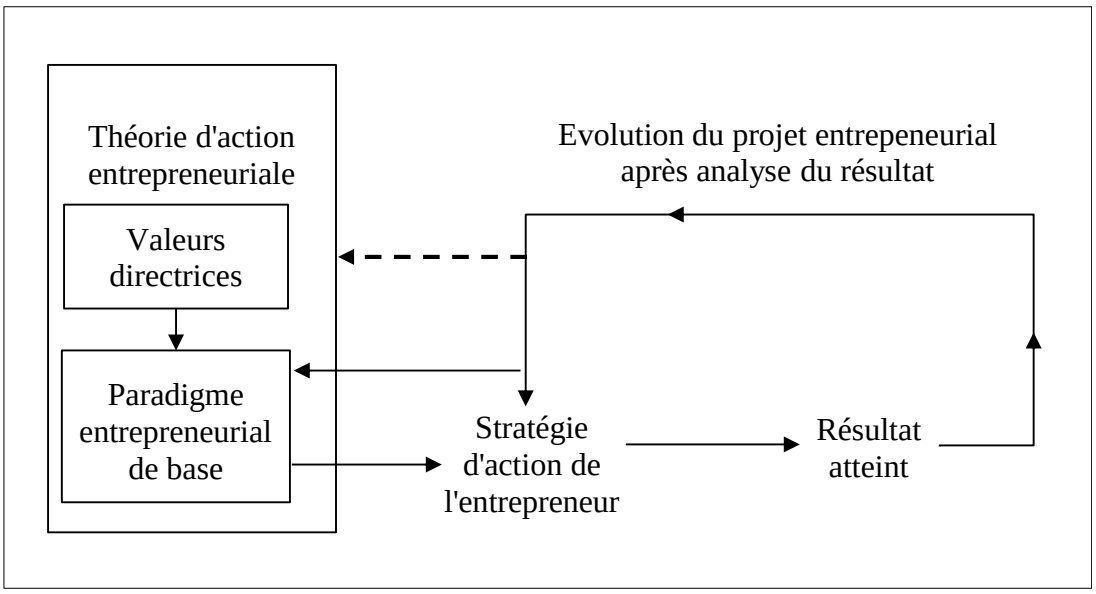
En accord avec les travaux de Piaget autour de la recherche cognitive, les savoirs sont issus d'une activité de construction plutôt que de transmission où il faut faire « *intervenir le milieu social, l'exercice et l'expérience* » (Piaget, 1964, p. 205). Par ailleurs, Morin postule que « *la cause profonde de l'erreur est dans le mode d'organisation de notre savoir en système d'idées (Théories, idéologies)….les erreurs, ignorances, aveuglements, périls ont un caractère commun qui résulte d'un mode mutilant d'organisation de la connaissance, incapable de reconnaître et d'appréhender la complexité du réel* » (2005, p. 15-16). Évoquer la notion d'action implique donc de penser au « comment ». Cela signifie que prédire les résultats ne constituent pas une partie essentielle du phénomène entrepreneurial même si les paradigmes classiques le proposent. Bien au contraire, les résultats n'offrent pas la possibilité d'être postulés avec certitude car ils dépendent du contexte (Steyaert & Hjorth, 2003).

Sachant que les résultats ne favorisent pas la compréhension des phénomènes, il convient donc d'étudier l'action entrepreneuriale dans le contexte où elle est mise en place. L'entrepreneuriat devient ainsi un phénomène dont le risque et l'incertitude sont ancrés aux structures existantes (Gartner W., 1990). La construction et la modification de ces structures individuelles sont susceptibles d'être favorisées grâce à l'analyse du contexte. Cela consiste à interpréter, à remettre en question les interprétations et à pouvoir expliciter ces interprétations. La Méthode de cas favorise donc la construction de sens car les théories de l'action visant à produire un savoir actionnable sont à la fois descriptives, normatives et prescriptives (Argyris, 1995(b)).

1 Par contre, l'apprentissage en simple boucle est très limité. Selon les auteurs, il « *ne touche pas aux valeurs directrices…seule la stratégie d'action, et parfois certains paradigmes, seront modifiés* » (Argyris & Schön, 2002, p. 44). Le résultat est lié aux paradigmes et aux stratégies, lesquels se maintiennent habituellement dans les limites fixées par les valeurs. Néanmoins, les valeurs et les normes, liées par exemple à la qualité du produit dans une entreprise, ne sont pas changées.

Dans le cadre du processus entrepreneurial, un savoir mis en action est un savoir susceptible d'entrer en résonance avec les préoccupations des entrepreneurs et leurs expériences du monde (Avenier M.-J. , 2007). L'apprentissage en double-boucle s'insère dans cette notion de processus en permettant à l'entrepreneur, suite à l'expérience vécue, de réévaluer la problématique initiale proposée. Le processus d'abduction se produit quand il tente d'expliciter le sens donné à cette expérience. Ce qui exige un processus de compréhension, lequel selon Girin, joue un rôle important tant du point de vue de la « découverte » que de la « justification ». Il induit l'entrepreneur à la « *critique mutuelle des énoncés et des théories qui sont avancés* » (Girin J., 1990, p. 178). L'entrepreneur se questionne sur les linéaments supportant son action, c'est-à-dire, les représentations initiales, les valeurs et le paradigme entrepreneurial.

Figure 31 : Illustration de l'apprentissage entrepreneurial en double-boucle
Source : adaptée de (Argyris & Schön, 2002, p. 45)



Un savoir peut se considérer actionnable dans la mesure où il facilite la compréhension des situations auxquelles les entrepreneurs sont confrontés ainsi que les effets de leur comportement (Filion L.-J., 1999 (a)). Le caractère actionnable des savoirs suppose l'appropriation mais aussi la manière dont les personnes auront été mises en relation avec ces savoirs (Hatchuel, 2000). Si, comme le manifeste Lewin (1951), l'objectif est produire des connaissances valides dans le champ scientifique et dans la pratique, la théorie et la pratique sont inséparables. Il semble pourtant approprié d'identifier « *une nouvelle forme de création du savoir dans laquelle*

les relations entre théorie et pratique et entre recherche et action soient significativement étroites » ((Karlsen, 1991) cité par (Cardinal & Morin, 1993)).

5.1.3. De la confrontation de savoirs vers l’auto-confrontation

Pour (Plane, 2006), les changements produits pour le chercheur-intervenant constituent le moteur essentiel de la recherche-intervention. Ces changements impliquent, ce que Lewin (1951) nomme « une rééducation » : des changements dans les façons de penser et d’agir du chercheur-intervenant. Il semble donc approprié d’adopter des démarches tenant compte des expériences entraînant ces changements (Lewin, 1951).

David (2000) a d’ailleurs évoqué cette idée en manifestant que « *toute démarche d’intervention se traduit, au minimum, par une observation de ce qui se passe sur le terrain, et va jusqu’à l’aide de la conception et à la mise en œuvre de changements concrets au sein des organisations étudiées. (…). Par changement, nous entendons toute transformation intentionnelle du système par un groupe d’acteurs – dont le chercheur peut faire partie – du point de sa gestion, c’est-à-dire toute mise en place de « façons de faire » nouvelles* » (2000, p. 204). Les changements que la recherche-intervention peut entraîner sont établis entre le chercheur-intervenant et les acteurs liés à l’organisation. Néanmoins, dans la mesure où le chercheur-intervenant peut exercer de l’influence, la recherche-intervention pourra influer sur la trajectoire de l’organisation.

En ce qui concerne l’entrepreneuriat, la recherche-intervention peut être envisagée en tant qu’agent de changement lorsqu’émergent de nouveaux acteurs et de nouveaux instruments de gestion (Hatchuel, 2000). Dans cette perspective, la construction d’apprentissages n’est pas seulement une démarche issue de la confrontation de l’entrepreneur sur lui-même mais aussi de la dynamique d’une construction collective de connaissances innovantes. D’ici à ce que l’apprentissage soit par nature un processus rempli de tensions et de conflits (Kolb D., 1984).

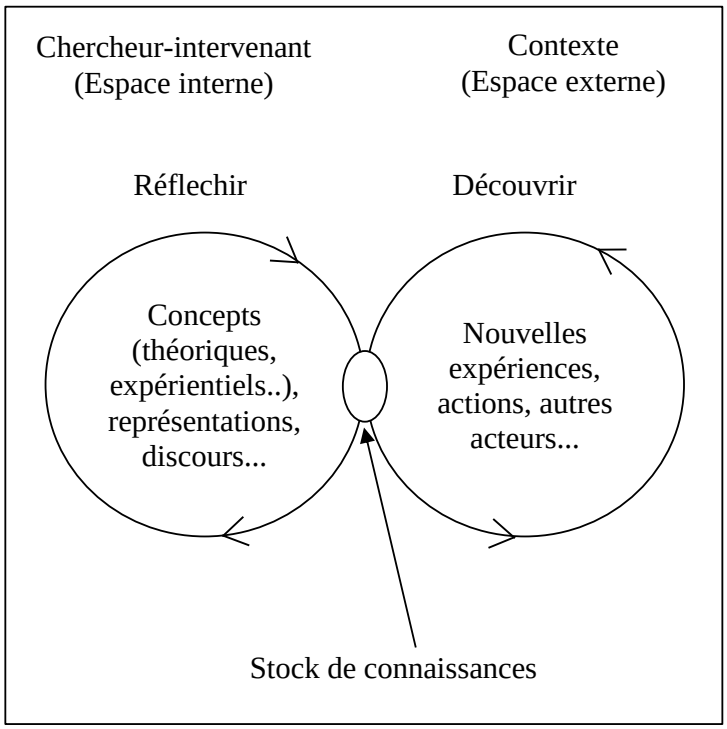
Les apprentissages peuvent se matérialiser grâce à « *la production de connaissances nouvelles et par la construction de nouvelles figures d’acteurs, dont le chercheur pourra analyser les difficultés, la portée et l’éventuelle exemplarité* » (Hatchuel, 1994, p. 74). Vient donc une confrontation entre ce que nous nommons un espace interne avec un espace externe. C’est-à-dire, entre les savoirs théoriques, pratiques et le point de vue

de l’entrepreneur avec les connaissances d’autres personnes, les autres expériences, le contexte, etc.

Or, si comme le postulent Savall et Zardet *« une recherche-intervention s’inscrit dans une triple perspective : décrire, expliquer et transformer l’objet de recherche pour bien le connaître* » (2004, p. 361), l’intervention sur le terrain entraînera forcement des effets. Sur ce point, Gibbons et al., (1994), cité par Harrison et Leitch (2005), indique que le processus de production des connaissances est de plus en plus réflexif et affecte à des niveaux bien profonds ce qui compte comme « bonne science ». Dans ce sens, l’intervention produit des effets en double sens car « *l’esprit humain s’est formé d’étape en étape dans son affrontement avec le monde extérieur; chaque étape est incorporée à la connaissance que l’esprit humain acquiert en organisant la « matière »…l’esprit humain projette à chaque instant sur le monde extérieur ce qu’il perçoit intimement, et inversement, l’organisation visible du monde extérieur résonne en lui comme la condition de vie* » (Solotareff, 2012, p. 112).

Les impacts de la génération de connaissances par la recherche-intervention peuvent, selon Savall et Zardet (2004), se résumer à quatre niveaux progressifs et cumulatifs. D’abord, le discours des acteurs commence à évoluer, puis, le changement des actes remplace le changement du discours. Ensuite, les changements des actes produisent les premiers effets pour en arriver finalement à un changement des représentations mentales. Tout cela permet de modifier les processus d’apprentissage mais aussi, de produire des connaissances utiles. Ces nouvelles connaissances peuvent en fait augmenter ou modifier le stock de connaissances de l’entrepreneur.

Figure 32 : Illustration du processus de confrontation
Source : adaptée du *The Lancaster model of learning* (Heath, 2002, p. 5)



Dans le cadre d’une organisation, le chercheur-intervenant peut participer à l’action organisationnelle et peut être encouragé à réfléchir sur « son propre système d’action ». En outre, la représentation de l’action (visée), voire du futur souhaité, participe à l’organisation propre de celui qui en « schématique » le projet, et qui, en cours d’activité, permet d’inférer (Morandi, 2005, p. 37). Néanmoins, cela demande à l’organisation de faire également une confrontation entre ses politiques, ses actions et les faits observés. Autrement, l’organisation est pratiquement obligée de faire une confrontation de la vision.

La construction de connaissances est donc un processus de construction de représentations pouvant agir en tant que « miroirs » des phénomènes qu’elles représentent (Avenier , 2008). L’entrepreneur peut, par cet effet miroir, avoir une volonté de transformer, ce qui peut provoquer un choc culturel dans l’organisation mais aussi un intérêt à mettre en place des actions d’amélioration (Savall & Zardet, 2004). La recherche-intervention montre ainsi que les individus et les organisations peuvent réussir à acquérir une expertise dans l'apprentissage par action.

5.2. La Méthode des cas comme méthodologie permettant de valoriser les expériences entrepreneuriales

Les situations entrepreneuriales étant plutôt spécifiques, elles ont de plus en plus demandé l’adoption d’approches particulières favorisant leur étude. À cela, il convient d’ajouter, « *l’insatisfaction de chercheurs et d’enseignants s’interrogeant sur le statut des connaissances qu’ils ont mission de produire et d’enseigner, que sur l’initiative des « épistémologies de profession », en particulier en France* » (Le Moigne, 2012, p. 40). Certes, envisager la formation entrepreneuriale autour du processus de l’apprentissage (Rae & Carswell, 2000; Politis, 2005) demande donc des concepts théoriques le nourrissant, mais il requiert aussi la conception de situations amenant l'apprenant à mobiliser ses savoirs théoriques (Hlady Rispal, 2002, p. 105). Et les expériences (Sapienza & Grimm, 1997; Cope J., 2005) entrepreneuriales peuvent y contribuer. Il reste donc à trouver le moyen ou l’intermédiaire par lequel cet objectif peut être atteint.

5.2.1. Valoriser la mise en situation pour construire une situation

Confrontés au besoin d’adopter de nouvelles pédagogies pour l’enseignement de l’entrepreneuriat, des approches « moins traditionnelles » ont vu le jour depuis une quinzaine d’années (Carrier C., 2009). Parmi ces approches, nous trouvons celles fondées sur l’utilisation de mécanismes permettant d’être plus proches des problèmes liés à l’action entrepreneuriale.

Certaines études, selon Lumpkin et Bergmann (2005), montrent que l'apprentissage comportemental et cognitif augmente quand il s’appuie sur des simulations ou des études de cas. L'utilisation de méthodologies d’apprentissage focalisées sur la mise en situation acquiert une place importante face à des approches linéaires communément utilisées. Ainsi, mettre la mise en situation au cœur de l’apprentissage entrepreneurial s’encadre dans le constructivisme dans le sens où l’enseignement « *ne peut plus agir comme le dispensateur agréé d'un savoir objectif ou réifié. Il doit accorder la priorité à la mise en place de séquences didactiques qui favoriseront l'établissement d'un nouveau rapport au savoir chez les apprenants, et au cours desquelles les connaissances construites sont questionnées par les élèves. On passe dès lors, d’une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question* » (Dubois & Dagau, 2005).

Alors qu’il existe des techniques favorisant la mise en situation de l’étudiant, il existe des étudiants qui sont déjà en situation. C’est le cas des étudiants porteurs de projets entrepreneuriaux. En proposant l’adoption de pédagogies telles que la Méthode des cas, nous cherchons précisément à valoriser cette mise en situation. Cela consiste également à aider à révéler les objectifs pédagogiques recherchés par les programmes de formation. Ce qui peut se résumer au travers des réflexions d’Albert Munari : « *si, pour bien apprendre, il est nécessaire de bien comprendre, alors pour bien comprendre il faut reconstruire soi-même non pas tant le concept ou l'objet visé, mais plutôt le cheminement qui a conduit du geste initial à ce concept ou cet objet.* » (1994). Au cours d'une mise en situation, l’étudiant qui participe à la rédaction du cas sur son parcours entrepreneurial, définit un style de pratique qui lui est propre. Et dans ce sens, les objectifs d'apprentissage s'inscrivent dans une logique d’apprentissage constructiviste et de processus entrepreneurial. La mise en situation peut donc déclencher une forme d'apprentissage active, conduite par l’étudiant.

Dans les cas des formations traditionnelles focalisées sur la recherche d’un résultat, celles-ci risquent de supprimer la valeur pédagogique qui repose sur les expériences vécues directement par l’entrepreneur. Elles négligent les avantages de la compréhension des mécanismes cognitifs qui ont permis à l’entrepreneur d'agir. Or, même si l’apprentissage entrepreneurial doit faire appel aux cadres théoriques, il doit aussi faire appel à l’expérience amenant l'apprenant à mobiliser ses savoirs théoriques pour mieux agir. C’est pour cela que la formation en entrepreneuriat nécessite tout autant de maîtriser des techniques que de placer l’étudiant dans des contextes favorisant le développement de compétences entrepreneuriales, « l*ors de mises en situation, l’apprenant peut appeler les connaissances techniques, théoriques et conceptuelles enseignées* » (Saporta & Verstraete, 1999, p. 326). La tâche n’est pas aussi facile qu’il n’y paraît. En fait, il s’agit de conduire l’étudiant à révéler certaines capacités lors des instants de réflexion (grâce à la rédaction du cas) et de la mise en marche des actions entrepreneuriales.

Si comme le postulent Saporta et Verstraete : « *la réflexivité correspond à la capacité de l’individu d’interpréter l’action dans son cours, à sa capacité de comprendre ce qu’il fait pendant qu’il le fait donc aussi à apprendre dans l’action* » (1999, p. 326), l’entrepreneur apprend dans la structuration de son projet

entrepreneurial. Réflexivité et apprentissage sont nécessairement liés et ce lien, selon ces auteurs, passe pourtant par la mise en situation de l'apprenant.

5.2.2. Intermédiaire dans la problématisation

Comme nous l'avons exposé dans le troisième chapitre, les situations entrepreneuriales ne comportent pas de solutions prédéterminées. L'entrepreneur se trouve par conséquent dans la nécessité de construire des espaces de problématisation. Et selon Herbert Simon, « *la plupart du temps, ces problèmes de représentation surgissent à mi-chemin, lorsque l'on rencontre des difficultés en tentant d'adapter simplement des représentations connues* » (2004, p. 197). Ce qui nous renvoie encore à situer l'entrepreneuriat dans la logique de construction de sens (Lavoie, 1988).

Les travaux de Weick (1979) insistent sur cette idée en soulignant l'importance du processus de la création du «sens» dans la construction de changements. C'est-à-dire dans la construction de l'espace de problématisation. Dans ce rôle de «producteur de sens», l'entrepreneur doit donc modifier ses schémas cognitifs ou introduire, par un « intermédiaire » (Belkin, Brooks, & Daniels, 1987) de nouveaux schémas de référence (Pichault, 1993). Les éléments « intermédiaires »[1] agissent en tant que facilitateurs de la construction d'un processus permettant d'expliciter ce que le concepteur souhaite. Ils permettent d'associer, dans le sens de (Boutinet J.-P., 2011), le moment de la conception et le moment de la réalisation dans une activité de création.

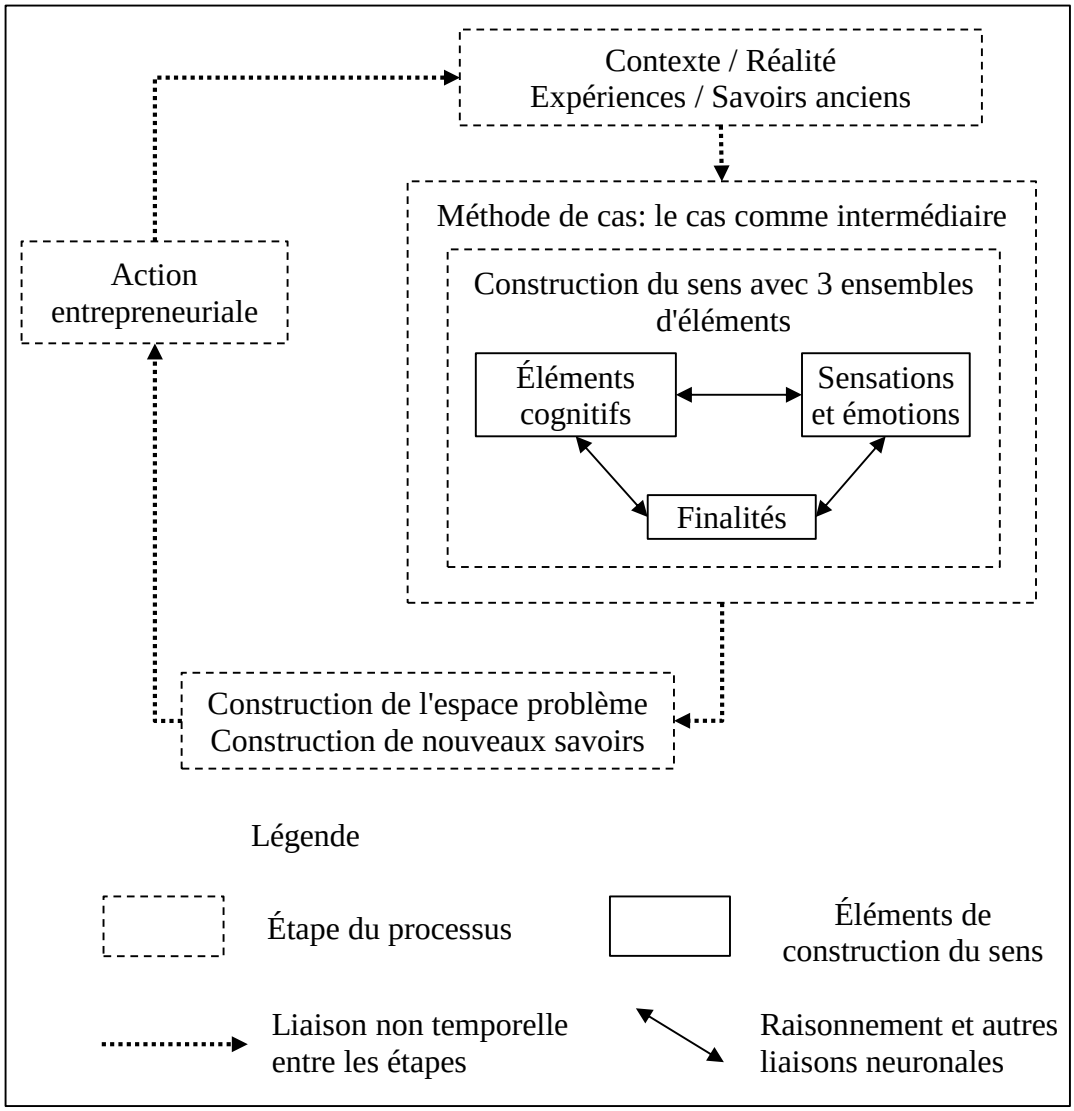
Si l'on parle de l'importance des intermédiaires pour problématiser, il apparaît également important d'attirer l'attention sur les mécanismes qui peuvent agir comme intermédiaires. Et dans ce sens l'enseignement de l'entrepreneuriat joue un rôle important. Les méthodes et outils sont en fait des médiateurs pouvant faciliter l'apprentissage face à une problématique. Dans les apports du constructivisme de Piaget, cette posture intentionnelle s'inscrit ainsi dans la notion de « l'activité médiatisée » proposée par Vygotski (1985). L'acteur n'observe pas des objets, il observe également des interactions. Et Hamel, partage cette posture en affirmant que le cas joue « *le rôle d'intermédiaire en vue de cerner un objet d'étude* » (1998, p. 126). C'est-à-dire que les cas aident à délimiter l'espace-problème en fonction de ce que l'entrepreneur observe, expérimente et interprète du contexte.

1 Notion explorée dans le troisième chapitre.

Alors que l’entrepreneuriat demande des méthodologies favorisant la mobilisation des savoirs, ces méthodologies demandent aussi des outils intermédiaires facilitant la problématisation en même temps que l’apprentissage entrepreneurial. En d’autres termes, elles demandent des intermédiaires devenant des « ponts » comblant la brèche existant entre la théorie et la pratique (Gawel, 2012). Sur ce point, Jonassen (1996) décrit l’enseignement avec les cas comme une méthodologie qui vise à combler le vide entre la connaissance et son application au monde réel en incitant les élèves à étudier les relations entre les variables. Il s’agit d’une méthodologie déclenchant un processus interprétatif en mobilisant les connaissances et l’expérience. Cela consiste en la production de connaissances à partir de l’expérience et en l’interprétation de l’action pour l’action.

La figure 33 permet d’expliquer la participation du cas en tant qu’intermédiaire.

Figure 33 : Illustration de l’intermédiation de la Méthode de cas dans la problématisation
Source : adaptée de (Garreau, 2011, p. 104)



Tout au long de son parcours, l’entrepreneur, sans s’en rendre compte, accumule des observations et des épreuves l’amenant à créer ses « propres règles ». La Méthode des cas devient une sorte de « véhicule » (Corey, 1976) permettant de réévaluer les leçons attirées et de les partager avec d'autres pour attirer de nouvelles leçons. Comme le manifeste Lorino, « l*’activité humaine est toujours médiatisée : elle s’appuie sur des instruments, notamment le langage et les outils de travail, qui « font signe » et la projettent dans un registre de signification et d’action. La médiatisation de l’activité permet de la « mettre à distance », en faisant un objet de pensée* » (2006, p. 11).

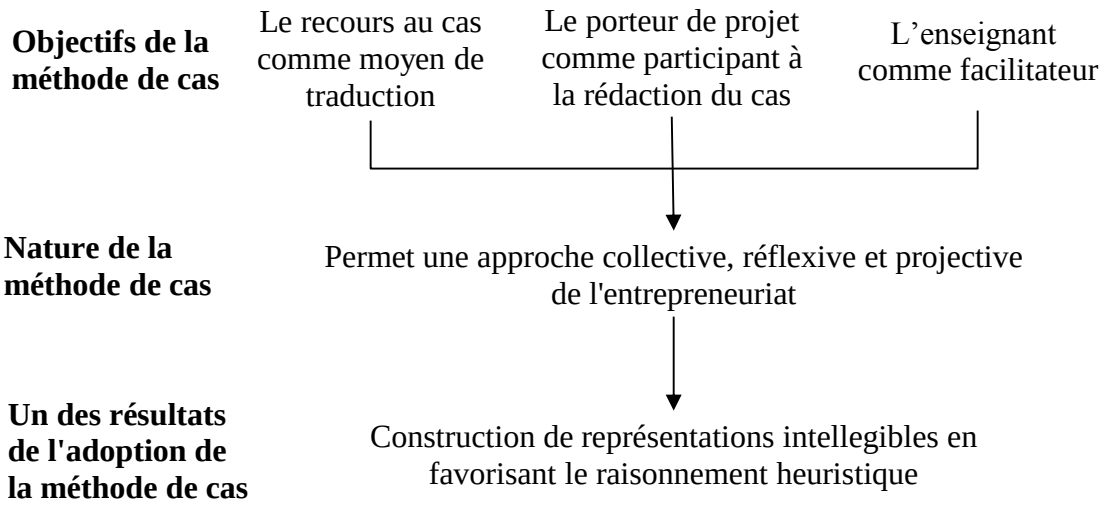
5.3. Repères méthodologiques facilitant l’intégration de la Méthode des cas en tant que recherche-intervention

La complexité de l’entrepreneuriat renvoie à la diversité des connaissances, comportements et contextes qui devraient faire l’objet d’enseignements (Fayolle & Verzat, 2009). Sous cette conception, les méthodologies adoptées, les objectifs ainsi que les acteurs de l’enseignement acquièrent une pace importance dans la compréhension de cette complexité. Il nous semble donc, à l’égard de Schmitt et Filion (2010), que le domaine de l’entrepreneuriat appelle à des pratiques, à des méthodes et à des applications renouvelées et innovatrices.

L’application de la Méthode des cas, selon Lapierre (2006), demande tant aux enseignants qu’aux étudiants de «désapprendre» certains modes d’enseignement et de récupérer leur véritable nature d'«apprenants naturels». Ce qui, à notre avis, peut se traduire dans la création d’un espace d’« *apprentissage réciproque* » (Schieb-Bienfait, 2000 (a), p. 139) et de « *construction collective* » (Godé, 2011) de sens. Nous considérons que l’interaction enseignant-porteur de projet est très importante pour aborder l’enseignement de l’entrepreneuriat sous une notion de recherche-intervention. Il reste cependant de s’interroger sur l’apport que l’enseignant peut donner et le type de support qu’il convient de mobiliser pour amener les porteurs de projet à participer à la rédaction du cas sur leur parcours entrepreneurial.

Cette partie consiste tout particulièrement à mettre en évidence les repères permettant au chercheur-intervenant d’aborder les expériences entrepreneuriales à travers les représentations entrepreneuriales. Ces repères méthodologiques, illustrés dans la figure 34, sont : le recours au cas comme moyen de traduction, le porteur de projet comme participant à la rédaction du cas et le besoin de redéfinir le rôle de l’enseignant: de l’expert au facilitateur.

Figure 34 : Articulation de repères méthodologiques pour aborder les expériences entrepreneuriales
Source : adaptée de (Schmitt, Bouslikhane, Majdouline, & Husson, 2009)



5.3.1. Le recours au cas : Écrire pour traduire

Aborder l’enseignement de l’entrepreneuriat sous la notion du réel expérimenté demande de réfléchir à la communication des savoirs actionnables. L’action humaine cherche à donner sens à soi-même et au monde (Even-Granboulan, 1986), elle construit du sens pour lui et pour l’autrui. Allant dans ce sens, le lien entre le monde de la recherche et de l’intervention peut se voir comme un lien de traduction. Surgit alors la question, dans le sens de (Watzlawick, 1988 (b)), de comment favoriser précisément la révélation de la volonté d’agir de l’entrepreneur et de la connaissance produite grâce à la recherche-intervention. Nous revenons ici sur les propos d’Avenier (2007) autour des connaissances tacites qui sont ancrées dans les pratiques entrepreneuriales et qui se caractérisent notamment par leur difficulté à les transmettre (Reix, 1995).

Exprimer les interprétations de l’entrepreneur demande par conséquent la prise en compte de l’importance de la communication dans le processus entrepreneurial. Et cela, comme nous l’avons vu dans le troisième chapitre, par l’intermédiaire d’un langage commun et d’un message compréhensible pour les personnes externes. Il ne s’agit pas de vouloir tout connaître mais plutôt de « *mieux comprendre comment [les représentations] se construisent et de quelle manière elles peuvent servir à atteindre des finalités pragmatiques* » (Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas, & Kannas, 1988, p. 81).

Dans ce sens, nos études de recherche s'inscrivent bien dans un cadre différent par rapport à l’utilisation des approches classiques dans l’enseignement de l’entrepreneuriat. Le cas en tant qu’élément central de la Méthode des cas s’impose comme un médiateur permettant de présenter les interprétations que l’entrepreneur se fait du monde. Cette médiation consiste à favoriser la mise en œuvre des représentations (Schmitt & Filion, 2010) et à « *identifier les processus cognitifs de conception par lesquels sont élaborées des stratégies d’action* ». (Le Moigne J.-L., 1990 (a), p. 130). Par ce biais, il est également possible d’exposer le rôle d’autres personnes liées à son projet entrepreneurial (accompagnateurs, autres porteurs de projet, parties prenantes, famille…). Envisager l’entrepreneur comme participant à la rédaction du cas, nous conduit en conséquence à mettre en valeur le caractère humain du cas.

La rédaction du cas sur le parcours entrepreneurial permet à l’entrepreneur de bien traduire la signification des faits en fonction du contexte de ses propres actions. Le Cas apparaît comme un moyen de légitimer et de produire une argumentation susceptible de rendre le projet entrepreneurial cohérent. Les résultats qui en découlent doivent donc être physiquement cohérents, intellectuellement accessibles et socialement acceptables (Schmitt & Filion, 2010).

Au fur et à mesure que l’entrepreneur réfléchit sur la façon d’exprimer ses idées dans le cas, il construit une dialogique entre l’action entrepreneuriale, les connaissances et la traduction. Il crée chemin faisant une interaction entre certitude et perception de la réalité afin de favoriser l'intelligibilité des interventions sur le terrain. Néanmoins, il ne s’agit pas de raconter une histoire illustrant une séquence des faits. Il s’agit plutôt de trouver ce que Schmitt (2007) définit comme des points d’ancrage permettant de susciter de l’intérêt pour l’apprentissage, en faisant particulièrement référence à leur expérience en tant qu’entrepreneurs. Et c’est précisément ce qui différencie notre proposition de la façon dont la Méthode des cas est communément adoptée.

Les connaissances actionnables spécifient non seulement la façon de produire du sens mais aussi, accordent aux acteurs la liberté de choisir les mots spécifiques (Argyris, 1995(a)) pour le communiquer. La rédaction du cas par l’entrepreneur peut constituer, dans le sens de Martinet (2000), une nouvelle voie pouvant susciter le dialogue (avec soi-même), la discussion (avec autrui) et l’interaction (entre expérience et

connaissance). Tout cela afin que l'entrepreneur « *catalyse la création de sens en provoquant la projection d'un univers dans un autre* » (Martinet A.-C., 2000, p. 122).

5.3.2. La nécessité de redéfinir le rôle du porteur de projet

La Méthode des cas s'est traditionnellement mise en place en adoptant un cas rédigé auparavant. Cela signifie que ceux qui vont à participer à l'analyse du cas, c'est-à-dire les étudiants, seront confrontés à une information exposée par celui qui a rédigé le cas. Quand on analyse ce cas, il se développe un « effet miroir » sur les choses que font les autres (Harel-Giasson, 2013). Cela concerne d'un côté les actions des personnages du cas et d'un autre côté la manière dont l'auteur a rédigé le cas (mots utilisés, phases, ordre des faits, information présentée, etc). Les étudiants sont amenés à se projeter dans la situation ou dans la position des acteurs du cas tels qu'elles sont présentées. Autrement, l'« effet miroir » se produit sur les interprétations que se font les autres des faits.

Dans la conception et réalisation d'un projet, l'entrepreneur est à l'origine d'un processus montrant l'importance du temps et des phénomènes en jeu. C'est un processus qui fait ressortir des éléments à considérer ainsi que l'interdépendance se produisant entre eux. Le porteur de projet devient donc l' « *initiateur d'un processus complexe* » (Hernandez E.-M., 1999 (a), p. 19) lequel est souvent peu évident à la lumière des approches techniques. Notre proposition est de contribuer à la construction de ce processus autour de l'entrepreneuriat. Nous sortons de la conception sous laquelle la Méthode des cas est habituellement utilisée pour l'enseignement de l'entrepreneuriat : le porteur de projet fait partie de son apprentissage en analysant des cas, pour arriver à une nouvelle conception : le porteur de projet fait aussi partie de la construction de sa méthodologie de formation en construisant le cas. Le porteur de projet ne travaille pas sur un cas existant, il participe à la construction de son propre cas. Ce qui, dans la recherche-intervention, lui confère, selon Chanal, *et al*, (1997), le statut de chercheur-ingénieur[1]. Le porteur de projet « ***conçoit*** *l'outil support de sa recherche, le* ***construit****, et agit à la fois comme* ***animateur*** *et* ***évaluateur*** *de sa mise en œuvre dans [son projet*

1 C'est précisément le rôle de « concepteur » conféré au chercheur ce qui différencie cette posture de la notion de recherche-action.

entrepreneurial], contribuant ce faisant à l'émergence de représentations et de connaissances scientifiques nouvelles. » (Chanal, Lesca, & Martinet, 1997)[1]

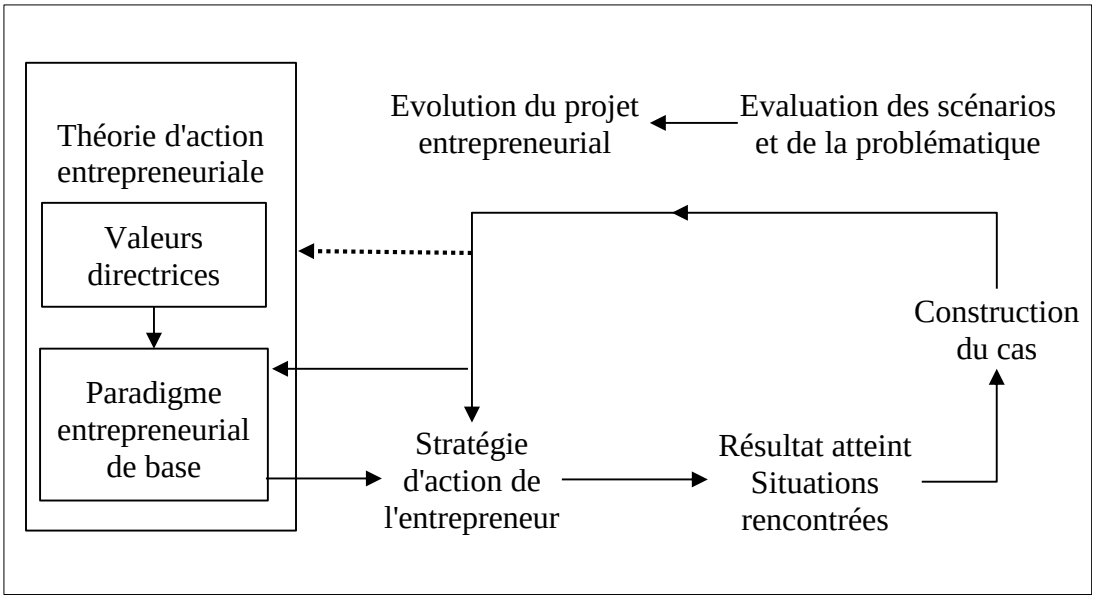
Le but est de contribuer à la production de l’« effet miroir » sur l’étudiant lui-même en reconnaissant ses comportements, ses forces, ses faiblesses. Le propos d’Albert Einstein semble aller dans cette voie : « *quand je m’examine moi-même et ma méthode de pensée, j’en viens à la conclusion que le don de la fantaisie a signifié plus pour moi que mon talent pour absorber de la connaissance positive. L’imagination est plus importante que la connaissance*.»[2]. Envisager le cas en tant qu’outil de confrontation de l’entrepreneur face à son projet entrepreneurial contribue à la représentation qu´il a de sa propre réalité (Bourion, 2007). L’entrepreneur est conduit à prendre conscience « *sur ce qu´il a eu raison de faire ou sur ce qu´il n´aurait pas fallu qu´il fasse* » (Bourion, 2007, p. 248). Autrement dit, il est amené à réévaluer la vision qu’il a de son projet, les scénarios envisagés et la problématique proposée.

L’apprentissage en double boucle peut donc s’envisager, comme un processus cognitif exprimant une « connaissance-processus ». Dans le cadre des sciences de la complexité, pour Edgar Morin « *tout concept, toute théorie, toute connaissance, toute science doit… comporter un double ou multiple entrées, double foyer et constituer double boucle* » (Morin E., 1977, p. 386). Ainsi, l’acte de concevoir peut s’entendre dans une spirale ouverte de l’action intelligente (Le Moigne J.-L., 1994). Cette intelligence ouverte peut se fonder sur la conception d’un projet, la conjonction entre l’acteur et l’action, et connaissance active (Morin E., 1977).

1 Les auteurs confirment que « *les termes « concepteur », « constructeur », « animateur », « évaluateur » sont empruntés à LACROUX (1994) dans sa description de "l'ingénierie de la planification stratégique", car ils nous paraissent tout aussi bien adaptés à la recherche ingénierique.* ».

2 Traduit de l’original : ” *When I examine myself and my methods of thought I come to the conclusion that the gift of fantasy has meant more to me than my talent for absorbing positive knowledge. Imagination is more important than knowledge*. ” (Gardner, 1993(b), p. 91).

Figure 35 : Illustration de la place du cas dans la construction de l'apprentissage en double boucle
Source : adaptée de (Argyris & Schön, 2002, p. 45)



L'entrepreneur a l'opportunité d'apprendre à partir de faits réels vus et d'expériences vécues directement. En « manipulant symboliquement » (Bandura, 1976) ce qui est tiré de l'expérience, il est possible de comprendre les événements. Les apprentissages retirés sont ainsi uniques et différents. Il s'agit, dans la position de Filion, de « *découvrir une fraîcheur extraordinaire à pouvoir « m'abreuver directement aux sources » et à pouvoir tirer mes propres leçons de chaque cas*. » (2002, p. 18). La réflexion (autour des règles cognitives de raisonnement habituellement utilisées) pour l'intervention (le dessein et la mise en place des actions) aboutit à la construction de l'apprentissage en double boucle Agyris (2002). Sachant que l'action est ce que l'on étudie, le contexte autour d'elle est pourtant fondamental. Et l'entrepreneur constitue un aspect singulier et bien important de ce contexte. Néanmoins, sortir de l'idée de l'entrepreneur en tant qu'objet pourrait faciliter la reconnaissance de l'entrepreneuriat comme un collectif (Steyaert & Hjorth, 2003) d'actions et de faits.

5.3.3. Redéfinir le rôle de l'enseignant : de l'expert au facilitateur

Dans la construction d'apprentissages au sein d'une mise en situation, le rôle de l'enseignant reste primordial. Il ne doit donc pas s'effacer sous des outils qui risquent d'occulter la prise en compte du processus d'adaptation (Toutain, 2010) inhérents à la construction du problème.

Dans la mise en situation, il se peut trouver une large illustration des contextes utiles à mettre dans les cas illustrant les parcours des entrepreneurs. Sur ce point, Filion (2002) manifeste qu’à partir de la variété de contextes, l’enseignant peut contribuer à la contextualisation (au début de la construction du cas), à la décontextualisation (en faisant ressortir des concepts) et à la recontextualisation (amenant de multiples modifications du cas initial). Cette « indexation », continue Filion, implique de façon implicite que l’enseignant s’oriente vers l’enseignement des stratégies d’apprentissage suivantes :

- « *Des stratégies cognitives (ex : comment organiser les informations),*
- *Des stratégies métacognitives (ex : comment planifier et évaluer ses propres apprentissages),*
- *Des stratégies affectives (ex : comment maintenir son niveau de motivation) et,*
- *Des stratégies de gestion de ressources (ex : comment construire un environnement d’étude qui convient à chacun)* » (Filion L.-J., 2002, pp. 13-14).

De façon plus générale, 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.* » (Bayad, Schmitt, & Grandhaye, 2002, p. 14).

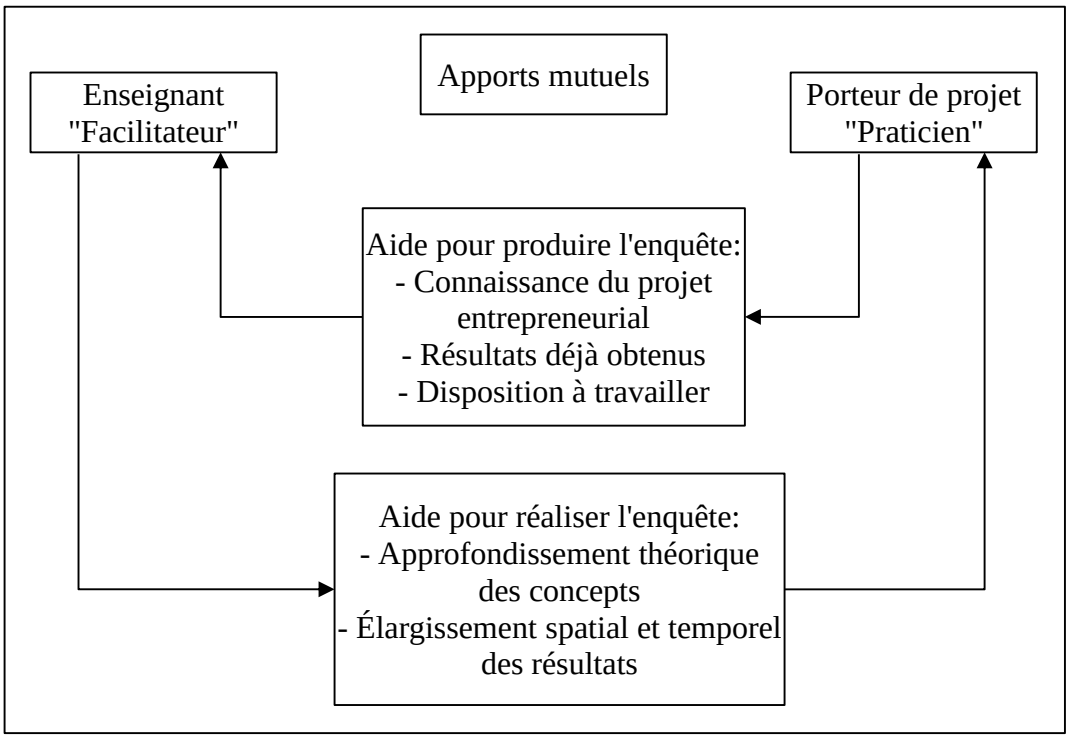
Recourir au « réparateur » signifie obtenir des solutions aux problèmes. Il intervient en tant qu’expert qui donne des solutions au porteur de projet pour améliorer la situation initiale dans laquelle il se situe (Ferrer, 1997). Ce qui se présente particulièrement dans

les programmes de formation dont le but est la transmission de connaissances. Champagnol (1974) montre en fait que ce type de programmes comprend souvent deux phases : l’acquisition de connaissances et l’usage de ces connaissances. Dans la première, l’étudiant apprend la leçon puis, dans la deuxième phase, il fait les exercices. L’enseignant apparaît ici comme le « réparateur » qui donne les solutions à ces exercices.

Dans une ambiance que nous considérons comme une « construction collective d’apprentissages et de sens » entre le porteur de projet et l’enseignant, celui-ci devient un « facilitateur ». Il amène les porteurs de projet à se poser des questions et à se donner une représentation réflexive d'eux-mêmes pour construire des opportunités (Schmitt & Filion, 2010) et mettre en œuvre des actions (Johnson, Scholes, Writtigto, & Frery, 2005). Il intervient en transmettant des concepts théoriques, des méthodes et des outils (Ferrer, 1997) aux porteurs de projet pour aider à la construction de sens et pour qu’ils résolvent eux-mêmes les difficultés.

Dans le sens de Hatchuel, « *les relations nouvelles que crée [le facilitateur] ont pour objet de créer une nouvelle dynamique de connaissances et la confrontation de savoirs du [porteur de projet] et ceux des acteurs concernés* » (1994, p. 69). La Recherche-Intervention implique donc la co-production de connaissances nouvelles qui se fait via les représentations sociales confrontées entre elles par itérations successives (Savall & Zardet, 2004). Ce qui peut stimuler plus de nouveaux points de vue chez l’entrepreneur. Le facilitateur peut travailler avec le porteur de projet de sorte de découvrir les rationalités cachées dans la pratique entrepreneuriale et valoriser l’enquête (Argyris & Schön, 2002). Il devrait aider à révéler les formes productrices d’apprentissage dont les porteurs de projet n’ont pas forcément conscience.

Figure 36 : Rapports souhaitables entre l’enseignant et le porteur de projet
Source : adaptée de (Argyris & Schön, 2002, p. 72)



Finalement, en tant que facilitateur de l’apprentissage entrepreneurial, l’enseignant doit être capable de gérer à la fois le contenu à enseigner et le processus d’apprentissage. Dans ce sens, le processus d’apprentissage « *fait appel à la capacité d’innover de chacun : innovation dans la façon d’utiliser les ressources, innovation dans la façon de construire de nouveaux programmes et innovation dans la façon d’entrer en relation avec les étudiants…On peut s’initier à cette démarche, exigeante et passionnante, soit par l’action autoformatrice soit par l’intermédiaire de tout bon programme de développement professionnel centré sur la pédagogie universitaire.* » (Filion L.-J., 2002, p. 14).

Conclusion

Dans ce chapitre, la première section a montré le cadre conceptuel autour de la construction de connaissances lors du parcours entrepreneurial. Nous avons alors proposé la Méthode des cas en tant que méthodologie de recherche-intervention permettant au porteur de projet d’explorer et de transformer le système l’entourant. Dans cette perspective, le porteur de projet peut produire des savoirs actionnables propices à faire évoluer son projet entrepreneurial. Par ailleurs, il peut contribuer à augmenter le corpus de connaissances scientifiques relatifs au domaine de l’entrepreneuriat. C’est pourquoi, l’entrepreneuriat peut être considéré, en suivant les réflexions de Mintzberg (2009), comme une pratique qui concilie au mieux l’expérience avec l’art (la perception) et certaines connaissances scientifiques (la science)[1].

Dans une seconde section, nous avons souligné l’importance de la valorisation de la mise en situation. Nous avons montré que lors de la mise en situation la Méthode des cas peut en effet mobiliser des concepts théoriques favorisant la réflexion et la mise en marche des actions. Mettre en valeur la mise en situation permet de favoriser la construction de scénarios et la problématisation ainsi que la légitimation des savoirs actionnables construits par le porteur de projet. Dans ce sens, favoriser l’apprentissage sous la notion constructiviste demande de se concentrer sur les processus mis en œuvre par le porteur de projet afin de s'adapter aux situations qui construisent son expérience (Le Moigne J.-L., 1994).

Enfin, pour être en cohérence avec l’approche du processus entrepreneurial, la troisième section a présenté une réflexion sur les supports mobilisés. Nous constatons qu’en effet l’''enseignement de l’entrepreneuriat à partir des expériences des étudiants va au-delà de la transmission d'informations et s’oriente vers l’adoption de méthodes susceptibles de s'adapter à leurs besoins. Afin de privilégier l’apprentissage, la participation du porteur de projet dans la rédaction du cas sur son parcours entrepreneurial, constitue un déclencheur de ce fonctionnement. Il participe à la construction de son apprentissage, mais aussi à la fabrication de sa propre méthode d’apprentissage : Le cas. Dans ce système d’apprentissage dit « ouvert » l’enseignant intervient comme un facilitateur. Il aide l’étudiant à intégrer, par les processus

1 Pour Anderson et Jack (1999), enseigner l’entrepreneuriat est problématique parce qu’il est à la fois science et art.

d’assimilation et d’accommodation, les apprentissages nouveaux aux schémas cognitifs antérieurs.

Nous finissons nos réflexions en citant Parker Palmer pour qui : « l*’excellent enseignement est un art, non une science ; le bon enseignement des cas émerge du cœur, il est créé par l’intégration de la personnalité de l’enseignant, les connaissances, l'expertise et les étudiants* »[1].

1 Traduit de l’original : “ *Like all excellent teaching, it is an art, not a science; good case teaching comes from the heart, created by the mix of teacher’s personality, knowledge, expertise and students*. ” (Palmer, 1998).

Chapitre 6 :
La Méthode des cas comme méthodologie d'apprentissage par le processus :
Expérimentations et résultats

Introduction

Ce sixième et dernier chapitre constitue l'aboutissement des travaux présentés dans les chapitres précédents. Il sera donc consacré à la présentation de la démarche mise en œuvre dans le terrain d'application ainsi que les résultats obtenus.

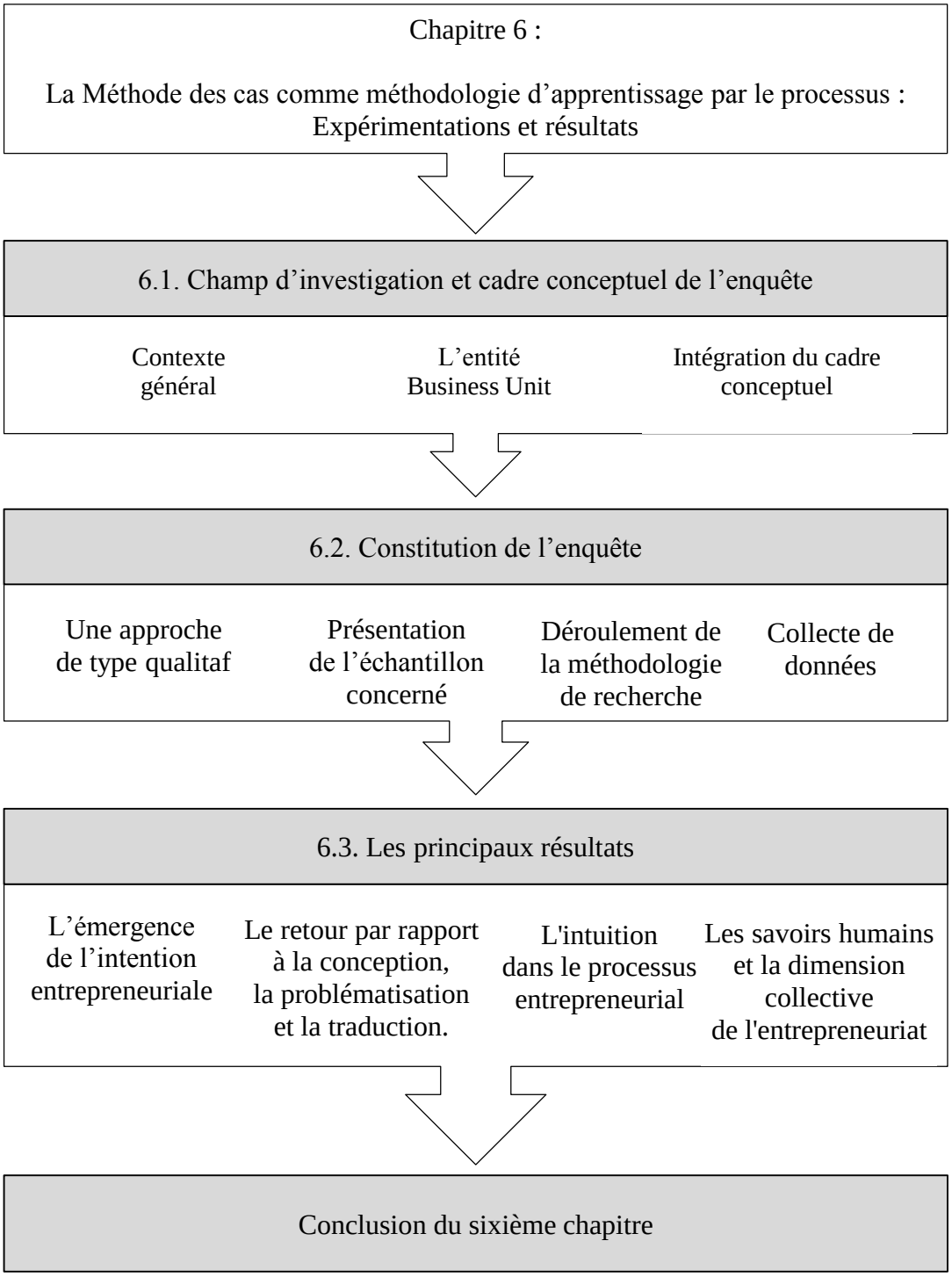
La première section exposera les caractéristiques générales de notre champ d'étude. Nous commencerons d'abord par présenter l'Université de Lorraine au sein de laquelle fonctionne l'établissement constituant notre terrain de recherche. Cela concerne ses caractéristiques, son contexte, les pratiques pédagogiques et les intentions stratégiques. Le but est d'élargir notre compréhension du terrain de notre intervention et de mieux identifier les facteurs facilitant notre travail ainsi que les contraintes possibles. Ensuite, nous décrirons le Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine (PeeL) et son entité Business Unit en charge de l'accompagnement des étudiants porteurs de projets participant à notre recherche. Finalement, nous présenterons certains éléments clés concernant le cadre théorique et qui constituent les points d'appui de notre conception. Nous tenterons de mobiliser ces données en les intégrant dans trois dimensions : l'apprentissage expérientiel, le processus entrepreneurial et la Méthode des cas.

La deuxième section décrit principalement la mise en place de l'enquête. D'abord, nous expliquerons les raisons nous ayant amené à adopter une démarche qualitative de type exploratoire et descriptif de recueil de données. Puis, nous ferons la description détaillée de notre échantillon et la manière dont il a été constitué. Ce qui nous amènera postérieurement à expliquer les étapes du déroulement de la méthodologie de recherche, le choix des instruments d'analyse et la collecte de données. Quant à ce dernier point, nous expliquerons d'une part les méthodes utilisées à cette fin et d'autre part, le processus d'exploitation de données.

Nous exposerons finalement les résultats dans la troisième section. L'analyse sera faite du point de vue tant du contenu que du processus et se supportera par des commentaires des étudiants porteurs de projet. À la lumière de ces données, notre analyse se focalisera d'abord sur les aspects déclenchant l'intérêt des étudiants pour l'entrepreneuriat. Ensuite, nous reviendrons sur trois éléments spécifiques : la problématisation pour donner du sens, la relation entre conception et action et la nécessité de communiquer autour du projet. Nous conclurons sur les apports concernant

la nécessité de complémenter l'intuition, l'importance des savoirs humains et la dimension collective de l'entrepreneuriat.

Figure 37 : Organisation du chapitre 6



6.1. Champ d'investigation et cadre conceptuel de l'enquête

Le Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine (PeeL) est une déclinaison régionale du programme national Pôle Entrepreneuriat Etudiant (PEE). Celui-ci était un appel à projet fait en 2009 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et du Secrétariat d'Etat aux PME. Le PeeL est le résultat de deux mouvements. D'une part le programme de recherche portant sur le développement de la culture entrepreneuriale au sein de l'Université à travers 22 Universités dans le monde[1]. Ce qui a permis de dessiner le contour de ce qui pouvait être développé en Lorraine en regard de ce qui existait déjà. Et d'autre part, la prise de conscience politique des collectivités territoriales pour mettre en place des actions dédiées au développement de la culture entrepreneuriale. Trois ans après sa création en 2010, le PeeL a rassemblé l'ensemble des acteurs en lien avec l'entrepreneur sur le territoire et a sensibilisé près de 6500 étudiants. Par ailleurs, plus d'une quarantaine de projets se sont concrétisés sous différentes formes (création d'entreprise, auto-entrepreneur, reprise d'entreprise, création de junior entreprise, ...). Cette information nous donne, à première vue, une idée positive du terrain de notre recherche. Néanmoins, nous considérons nécessaire d'élargir les sources d'information afin de mieux faire comprendre la manière de mettre en place notre travail de recherche.

6.1.1. Contexte général

L'Université de Lorraine[2], Université de rattachement du PeeL, est située dans la région Lorraine regroupant quatre départements : la Meurthe-et-Moselle, la Meuse, la Moselle et les Vosges et compte 2 337 communes. Cette région est caractérisée par une population de 2.3 millions d'habitants, soit 3.6 % du total de la population française. Nous présentons une comparaison de la population lorraine par âge dans le tableau 13.

1 Voir notamment (Schmitt, 2005 (a); 2008 (a))

2 Le 1er janvier 2012, l'Institut National Polytechnique de Lorraine, l'Université Henri Poincaré, l'Université Nancy 2 et l'Université Paul Verlaine-Metz ont fusionné en un établissement unique : l'Université de Lorraine.

Tableau 13 : Population de la Région Lorraine selon l'âge au 1er Janvier 2013
Source : adapté de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee).

	Population	Taux de participation à la population totale
Moins de 20 ans	549 797	23,4%
De 20 à 39 ans	580 498	24,7%
De 40 à 59 ans	654 982	27,9%
De 60 ou plus	565 380	24,1%
Totale	2 350 657	100,0%

La jeunesse constitue la plus grande partie de la population. 48.1% des habitants lorrains ont moins de 40 ans. Ce qui peut être envisagé comme un enjeu stratégique pour les institutions d'enseignement de l'entrepreneuriat dans le contexte régional. En fait, la Région développe des outils et des dispositifs de soutien à la recherche et à l'innovation tels que l'Agence de Mobilisation Economique ou le Fonds Régional pour l'Innovation en Lorraine (FRIL). Elle entretient également des partenariats privilégiés avec des acteurs clés comme l'Université ou les pôles de compétitivité[1].

Dans ce contexte, l'Université de Lorraine a mis à la disposition de ses plus de 52.000 étudiants une large structure et une infrastructure favorables à l'enseignement. Cela concerne 3700 enseignants chercheurs et 3000 personnels BIATSS (bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniciens de service et de santé). De plus, elle compte 262 bâtiments répartis sur 52 sites en Lorraine. Ce sont des ressources qui contribuent aux actions de former, d'accompagner et de créer autour desquelles se regroupent les ambitions de l'Université.

Former
La formation est dirigée à tous les niveaux et couvre tous les domaines, du DUT au doctorat en passant par la licence, le master et les diplômes d'ingénieurs. Par ailleurs, l'Université propose une offre de formation continue pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les formations sont structurées autours de 8 collégiums qui regroupent les composantes de l'Université (écoles, UFR, instituts, facultés) : - Arts, Lettres et Langues - Droit, Economie, Gestion

1 Source : Conseil Régional de Lorraine, www.lorraine.eu/accueil.html.

- Interface (formations tout au long de la vie, transdisciplinaires et multiculturelles) - Lorraine INP, Écoles d'ingénieurs - Santé - Sciences et Technologies - Sciences Humaines et Sociales - Technologie (Instituts Universitaires de Technologie)
Accompagner
Cette action se focalise sur l'orientation pour construire un projet personnel et ainsi initier leur insertion professionnelle. L'établissement offre : 1. Des services qui préparent l'insertion professionnelle des étudiants - Rencontres avec les organisations professionnelles - Formation des étudiants à l'entrepreneuriat - Outils d'aide à l'insertion professionnelle 2. Le Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine (PeeL) devenu PEPITE en 2014
Créer
Le doctorat constitue une formation pour la recherche, à la recherche et à l'innovation. Ce qui est possible à travers 8 écoles doctorales : - Biologie, Santé, Environnement (BIOSE) - Énergie, Mécanique, Matériaux (EMMA) - Informatique, Automatique, Électronique, Électrotechnique, Mathématiques (IAEM) - Langages, Temps, Sociétés (LTS) - Perspectives Interculturelles : Écrits, Médias, Espaces, Sociétés (PIEMES) - Ressources Procédés Produits Environnement (RP2E) - Synthèses, Expériences, Simulations, Applications : de la Molécule aux Édifices Supramoléculaires (SESAMES) - Sciences Juridiques, Politiques, Économiques et de Gestion (SJPEG)

Nous pouvons voir que les actions orientées vers le développement de l'entrepreneuriat ont été bien renforcées à travers la formation et la mise en place de dispositifs favorisant le développement de la culture entrepreneuriale. C'est le cas du Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine dont l'ambition est de favoriser le développement territorial en dynamisant l'initiative entrepreneuriale au sein de

l'Université de Lorraine. Il a été labellisé pour 3 nouvelles années (2014-2017) au niveau national par les Ministères concernés dans le cadre de l'appel à projet PEPITE. Il a favorise la dynamique lancée autour de l'Université de Lorraine en constituant un véritable écosystème.

À la demande du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Jean-Pierre Boissin a présenté, en mai 2014, les Propositions sur le statut national Etudiant-Entrepreneur, sur l'accompagnement par les Pôles Etudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE) et sur la charte nationale du diplôme d'établissement ETUDIANT-ENTREPRENEUR[1]. Concernant les PEPITE, ils ont « *vocation à développer la culture entrepreneuriale et à favoriser le passage à l'acte entrepreneurial des étudiants et des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, en licence, master et doctorat, ou équivalent, dans toutes les filières de formation. Ce plan vise à renforcer l'accompagnement des étudiants et des jeunes diplômés s'engageant dans un processus entrepreneurial*. ». L'objectif du PeeL est ainsi d'amplifier le mouvement entrepreneurial autour de trois axes: la sensibilisation, la formation et l'accompagnement à l'entrepreneuriat. Quant au statut national Etudiant-Entrepreneur, le but est de reconnaître la situation de l'étudiant-entrepreneur et de la visibilité auprès des acteurs économiques ou politiques. Cette proposition concerne deux types de statut (Boissin, 2014) :

- « *Statut national dérogatoire de l'étudiant-entrepreneur pendant ses études avec un accompagnement dans le cadre du DIPLÔME D'ETABLISSEMENT ETUDIANT-ENTREPRENEUR de site délivré par un ou plusieurs établissements en fonction de la taille du territoire du PEPITE.*
- *Statut national étudiant-entrepreneur pour le jeune diplômé qui revient dans l'enseignement supérieur avec une inscription dans un DIPLÔME D'ETABLISSEMENT ETUDIANT-ENTREPRENEUR de site délivré par un ou plusieurs établissements en fonction de la taille et de la spécificité du territoire du PEPITE.* »

En tant que PEPITE, le PeeL peut attribuer ce statut d'Etudiant-Entrepreneur en intégrant certains établissements dans le processus de décision. D'ailleurs, le processus

1 Voir notamment : http://media.apce.com/file/63/5/propositions_jp_boissin_statut_national_etudiant-entrepreneur_et_charte_nationale_diplome_etudiant-entrepreneur.71635.pdf

d'évaluation concerne d'une partie une grille d'évaluation des compétences acquises (Développement tant de compétences transversales attendues que de compétences de gestion attendues). Et d'une autre partie, générer des mesures d'impact et de suivi dans le temps des étudiants-entrepreneurs. À travers les missions et actions du PeeL, la notion de résultat (représenté ici par les compétences attendues) est complémentée par la notion de processus (Valorisation du parcours étudiant-entrepreneur)[1].

À fin d'assurer, par l'action, les formations approfondies et d'accompagner les étudiants porteurs de projets, le PeeL a créé l'entité « Business Unit ». Son but est de leur permettre de se confronter au terrain au sein de ce que nous appellerons les « Business Units étudiant ». Nous nous focaliserons spécialement sur cette dernière entité comme terrain de notre recherche.

6.1.2. L'entité Business Unit

La mission de l'entité « Business unit » est de permettre à des étudiants porteurs de projets, de dépasser le cadre pédagogique pour se confronter aux réalités du marché en créant une « Business Unit Etudiant ». Toujours centrée sur l'étudiant ou sur un groupe d'étudiants et leur projet, il s'agit de confronter rapidement l'opportunité d'affaires au marché en donnant aux étudiants les mêmes conditions et les mêmes méthodes que dans le privé. La création par un étudiant d'une « Business Unit Etudiant » est particulièrement pertinente dans trois cas :

- Dans le cadre de leur stage,
- des étudiants en fin de parcours de formation et qui souhaitent entreprendre,
- des étudiants qui souhaitent entreprendre sans attendre la fin de leur formation et dont le parcours n'offre pas de cadre dédié (stage ou projet).

Les étudiants porteurs de projet bénéficient du soutien des structures d'accompagnement et d'un coaching par l'intermédiaire d'un entrepreneur. Ils ont également accès à des méthodes comme IDéO©[2], qui est la méthode permettant de

1 Sur ce point voir : http://media.apce.com/file/63/5/propositions_jp_boissin_statut_national_etudiant-entrepreneur_et_charte_nationale_diplome_etudiant-entrepreneur.71635.pdf. Plus précisément les annexes 1 et 2.

2 Cette méthode permet de s'interroger sur l'opportunité retenue, de préparer le passage sur le terrain, de construire un discours cohérent autour d'un scénario et surtout d'évaluer le potentiel de cette opportunité. Elle est composée de questions autour des 5 modules suivants:

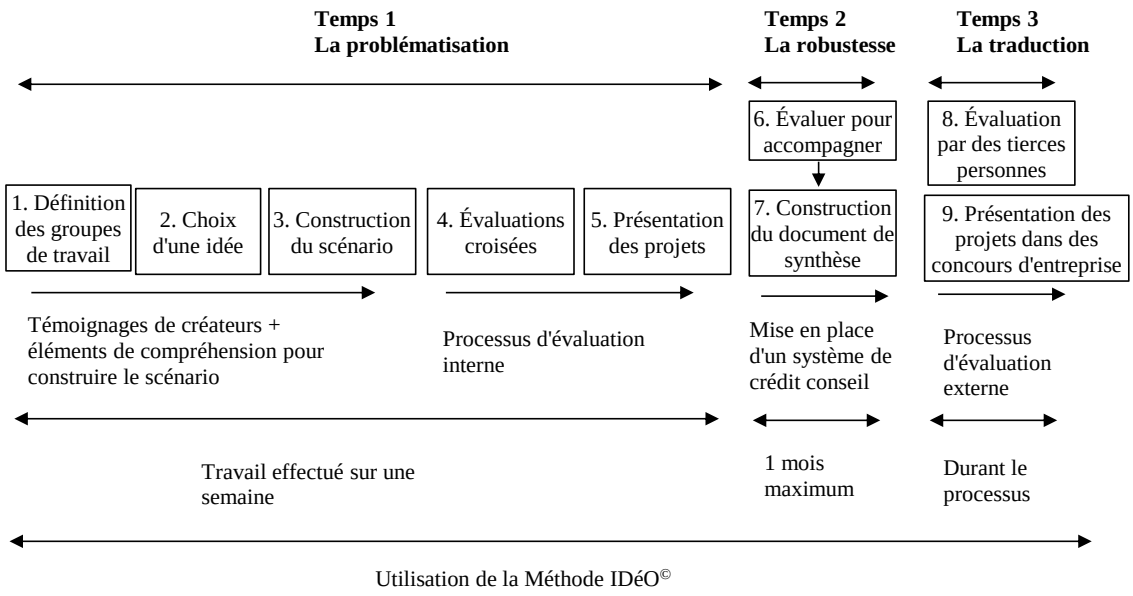
mettre en situation les étudiants pour construire et évaluer le potentiel de leur idée d'entreprise. Dans le cadre processuel de l'entrepreneuriat, l'accompagnement à l'entrepreneuriat dans la BU s'organise en trois temps décrits dans les chapitres 3 et 5 : problématisation, robustesse et traduction. La Méthode IDéO© agit en tant que fil directeur de ces trois temps.

Dans un premier temps, les porteurs de projet sont conduits à concevoir un scénario dans un délai d'une semaine. L'activité d'accompagnement se matérialise par la construction de la problématisation. Dans cette perspective, il s'agit d'aider le porteur de projet à se poser des questions afin de donner du sens à son projet. L'intérêt est donc de passer d'une idée centrée sur un produit ou un service à un projet entrepreneurial (Schmitt C. , 2005 (b)) c'est-à-dire à une situation de gestion (Girin, 1990). Cette phase est une phase où l'objectif n'est pas de cristalliser les représentations mais plutôt de les confronter afin de les critiquer. Une fois le scénario élaboré, on passe à une seconde phase où il s'agit de « tester » sa robustesse. Dans cette phase 2, le travail en groupe favorise la confrontation, l'émergence de nouvelles idées, permettant de travailler la robustesse du projet à travers les différentes questions auxquelles ils doivent répondre. Cette robustesse se fait par rapport à la cohérence des éléments apportés par les porteurs de projet. Et cette cohérence sera par la suite présentée auprès des parties prenantes du projet.

Finalement, la phase de traduction correspond au début de la cristallisation du projet entrepreneurial. D'où la nécessité de cristalliser la situation entrepreneuriale ayant du sens pour le porteur de projet. À travers le troisième et dernier temps, le projet est présenté à différentes parties prenantes afin de voir comment les personnes extérieures au projet l'accueillent. La participation des porteurs de projet à des concours de création d'entreprise va dans ce sens.

Le projet c'est quoi ?, Le projet fait quoi ?, Le projet pour quoi ?, Quel environnement pour le projet ? et Quelle histoire pour le projet ?. (Schmitt, 2010, p. 73).

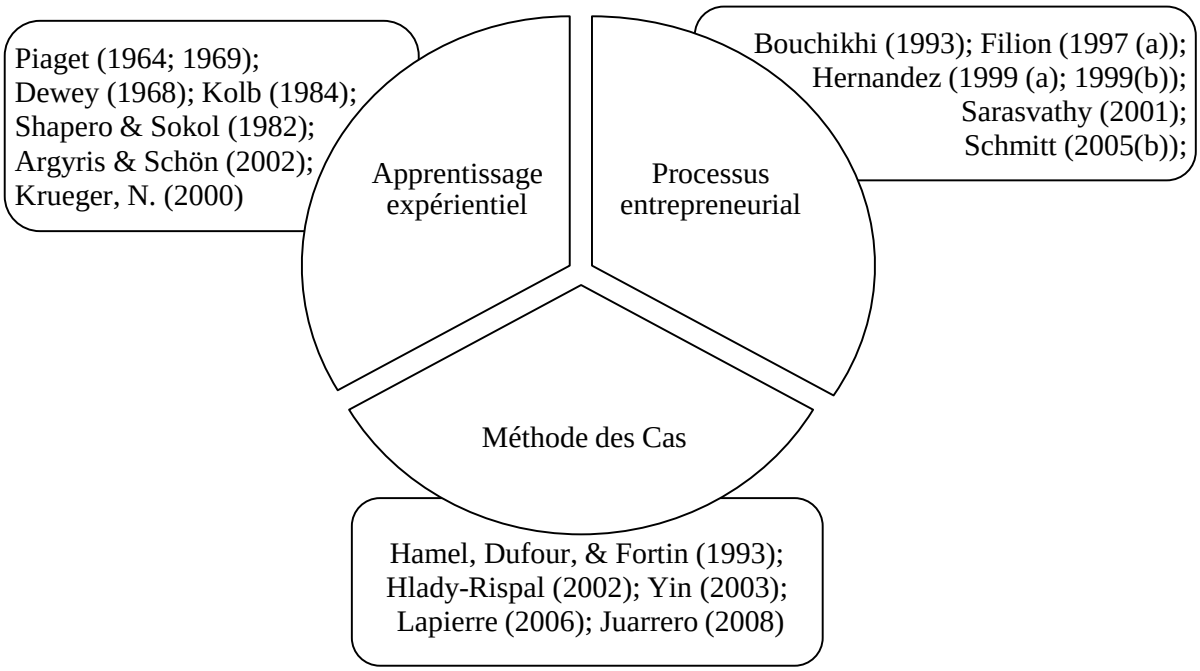
Figure 38 : Présentation des trois temps de la démarche Business Unit
Source : adaptée de (Gómez Santos & Schmitt, 2013, p. 66)



6.1.3. Intégration du cadre conceptuel

L'enquête et le travail empirique reposent sur les apports du cadre théorique présenté dans les chapitres précédents. Nous allons, dans ce qui suit, tenter de mobiliser ces données en les intégrant dans trois dimensions présentés dans la figure 39.

Figure 39 : Intégration du cadre conceptuel
Source : notre recherche



- Apprentissage expérientiel (Chapitre 1 et 3): l'apprentissage est susceptible de se construire et de se reconstruire en fonction des expériences et du contexte. Il s'agit d'envisager l'apprentissage sous une perspective holistique qui intègre la perception, la cognition, le comportement de l'individu et les expériences. L'apprentissage expérientiel porte principalement sur le processus cognitif de transformation des connaissances et d'apprentissage par le processus d'adaptation (Piaget J., 1969).
- Processus entrepreneurial (chapitres 1, 3 et 5) qui combine les dimensions de l'individu, l'organisation, l'environnement et les actions (Gartner W., 1995). Le système d'activités de l'entrepreneur, plus précisément le « comment », acquiert une place essentielle. La problématisation joue un rôle déterminant en permettant de donner du sens aux activités et de passer du « quoi » au « comment » et inversement. Par ailleurs, le recours aux situations entrepreneuriales permet de faire le lien entre l'interne et l'externe à l'individu, entre les moyens et les buts dont il dispose.
- Méthode des cas (chapitres 2, 4 et 5): Ses racines se trouvent dans la maïeutique de Socrate dont le but est de promouvoir l'interrogation suscitant la réflexion intellectuelle. Pour notre étude, nous recourons à la notion de recherche-intervention (Capgras, Guilhot, Pascal, & Claveranne, 2011) servant de cadre à notre proposition autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir des expériences entrepreneuriales des étudiants. Pour cela, nous adoptons la Méthode des cas comme méthodologie de recherche-intervention, spécifiquement pour l'analyse des situations issues de la confrontation entre le porteur de projet et le terrain.

6.2. Constitution de l'enquête

Suite à la description du contexte général et du cadre conceptuel, nous présenterons, dans cette section, la méthode d'enquête développée. Nous exposerons son contenu en expliquant les différentes étapes qui nous ont permis de collecter et d'analyser les données.

6.2.1. Une approche de type qualitatif

Le principe de valorisation des expériences favorisant le processus entrepreneurial nous amène à adopter une démarche de recherche allant dans ce sens. Celle-ci doit donc commencer par les expériences vécues par les acteurs et permettre de mieux comprendre les phénomènes se présentant dans leur entourage.

À l'instar de (Lee, 1991), la compréhension d'un phénomène peut se faire à travers la « compréhension subjective » ou à travers l'« interprétation ». Dans la première, l'observation, l'interprétation et la signification dépendent du sens commun. Dans la seconde, il s'agit de chercher à comprendre le sens commun. Visant la compréhension en profondeur des phénomènes complexes et évolutifs (Saporta, 2003), notre recherche est de type qualitatif. Nous utilisons une démarche exploratoire et descriptive de recueil de données en alternant l'observation et des entretiens avec les porteurs de projet.

La recherche qualitative permet d'avoir un contact intense avec une situation reflétant la vie des individus ou des organisations (Miles & Huberman, 2003). Selon (Dumez, 2013) , elle sert à analyser la manière d'agir des acteurs en s'appuyant sur leurs discours, leurs intentions (le pourquoi de l'action), les modalités de leurs actions et interactions (le comment de l'action). La recherche-intervention, d'après Miles et Huberman (2003), peut en effet être considérée comme une recherche de type qualitatif. Son but est de transformer le contexte à travers la recherche critique et de mettre en relief des concepts théoriques rapportés à l'action. Il s'agit, au sens de Popper, d'une « logique de situation » (Dumez, 2013, p. 12) dont les éléments d'un contexte sont en action et interaction.

La démarche de recherche qualitative, comme moyen d'analyse de l'action, a donc du sens à mesure qu'elle permet d'expliciter et d'analyser les réflexions des acteurs, d'interpréter leurs actions et leurs interactions, soit du point de vue des acteurs eux-

mêmes soit du point de vue de l'observateur (Weinberger, 1998). Adopter une démarche qualitative, à la fois exploratoire et descriptive, nous permettra d'exercer un rôle d'observateur participant (Marshall & Rossman, 1995). Tout cela dans le but d'enrichir les acquis sur les événements, structures, et processus faisant partie de l'apprentissage entrepreneurial des étudiants porteurs de projet de la Business Unit.

6.2.2. Présentation de l'échantillon concerné

Dans une recherche qualitative l'échantillonnage implique, d'après Miles et Huberman (2003), deux actions fondamentales : délimiter le champ d'étude et créer une structure. Dans la première, les caractéristiques des cas à étudier sont définies en fonction du temps et des moyens dont on dispose. Il faut aussi envisager que ceux qui font partie de l'échantillonnage soient capables de comprendre les exemples de ce que nous allons étudier. Quant à la deuxième action, la création d'une structure doit nous aider à découvrir les processus fondamentaux et sous-jacents à notre étude. Cette structure est présentée suite à la description de notre échantillonnage.

Comme nous l'avons décrit au début de ce chapitre, le PeeL se focalise sur la sensibilisation, la formation et l'accompagnement à l'entrepreneuriat. Les actions sont pourtant mises en place en fonction du public ciblé. La mission de l'entité « Business unit » est de permettre à des étudiants porteurs de projets, de dépasser le cadre pédagogique pour se confronter aux réalités du marché en créant une « Business Unit Etudiant ». Elle est en charge d'assurer les formations approfondies et d'accompagner les étudiants porteurs de projets. La création par un étudiant d'une « Business Unit Etudiant » est particulièrement pertinente dans trois cas :

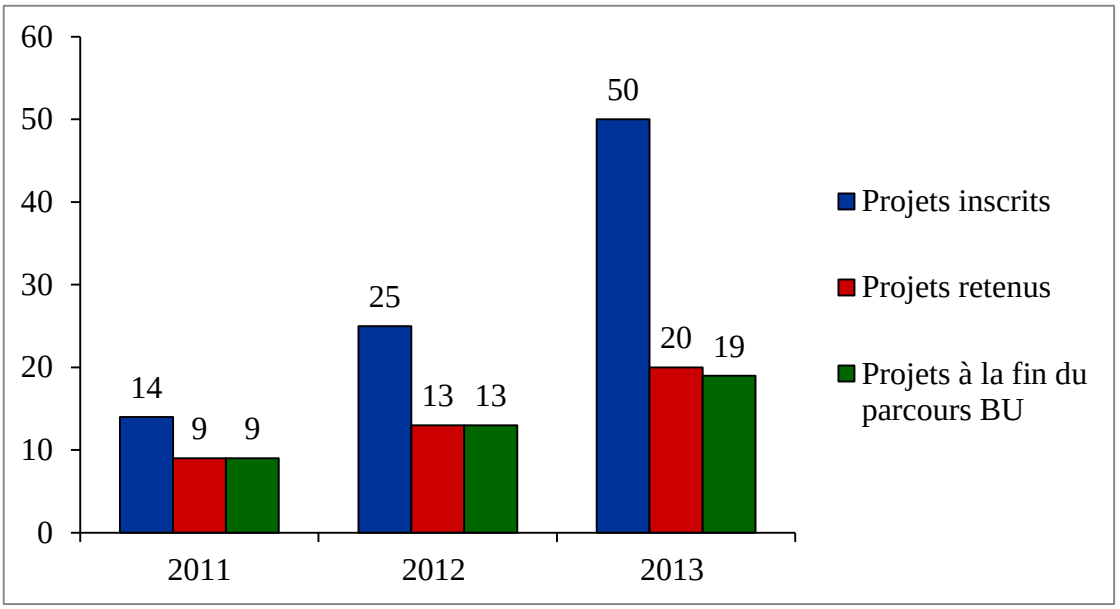
- Dans le cadre de leur stage,
- des étudiants en fin de parcours de formation et qui souhaitent entreprendre,
- des étudiants qui souhaitent entreprendre sans attendre la fin de leur formation et dont le parcours n'offre pas de cadre dédié (stage ou projet).

Dans le cadre de la théorie du comportement planifié d'Ajzen présentée dans le premier chapitre, ces porteurs de projet sont amenés à canaliser leurs perceptions et d'autres facteurs externes vers l'action. Les étudiants intégrant la Business Unit ont déjà dépassé l'étape de sensibilisation et se trouvent dans une étape de formation (acquisition de connaissances liées à l'entrepreneuriat et développement de compétences

entrepreneuriales) et d'accompagnement (pour confronter l'opportunité d'affaires au marché).

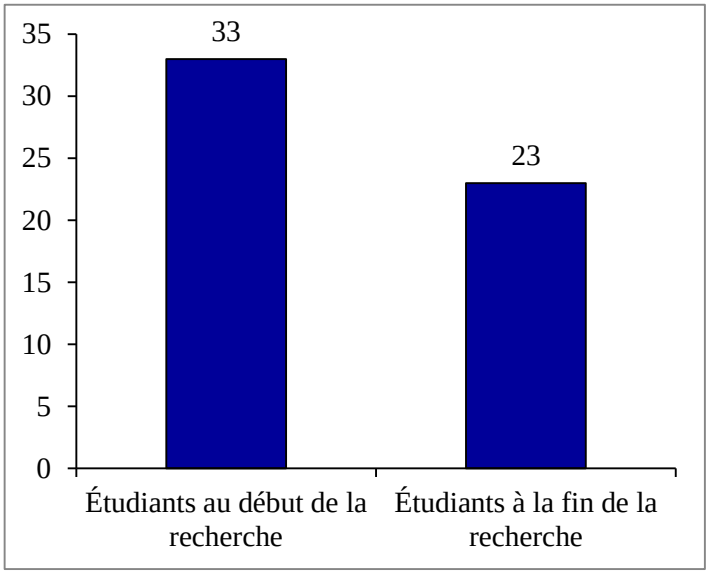
Dans la Business Unit du PeeL, le processus de sélection des projets concerne trois étapes : l'inscription en ligne, compléter le dossier de candidature et faire une présentation devant un jury. Cette présentation peut être soit une offre d'un produit ou service soit un modèle d'affaire novateur. Finalement, les projets retenus sont ceux qui suivront le parcours Business Unit pendant six mois. En ce qui concerne notre étude, notre recherche s'est adressée aux étudiants des Business Unit 2011, 2012 et 2013. La délimitation du champ d'étude concerne plus précisément les porteurs de projet dont les projets ont été retenus par le jury de sélection (voir Graphique 1).

Graphique 1 : Présentation du nombre de projets inscrits, retenus et qui ont fini le parcours BU de 2011 à 2013
Source : notre recherche

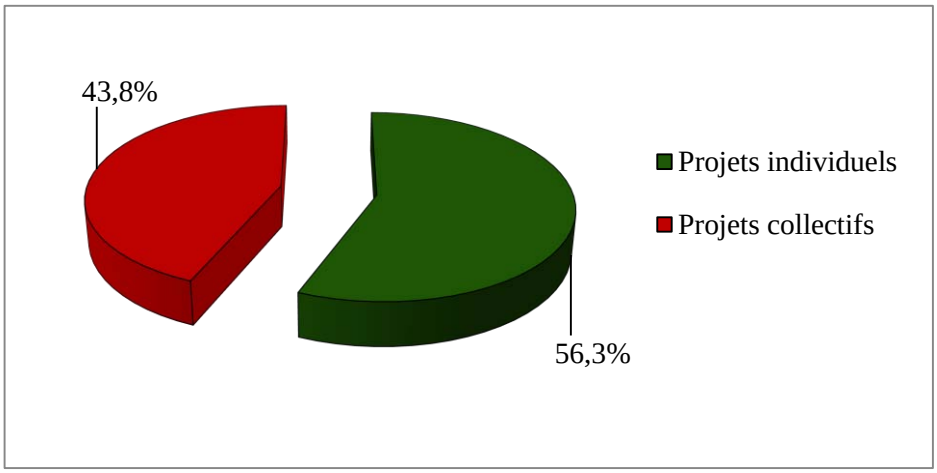


Sur un total de 42 projets retenus, 24 ont accepté l'invitation. Il convient de souligner que certains projets ont plus d'un porteur et également, que l'échantillon a évolué au cours du travail de recherche. En effet, nous avons commencé l'étude avec 33 porteurs de projet, 70% ont fini l'investigation.

Graphique 2 : Participation des étudiants à l'étude de recherche
Source : notre recherche



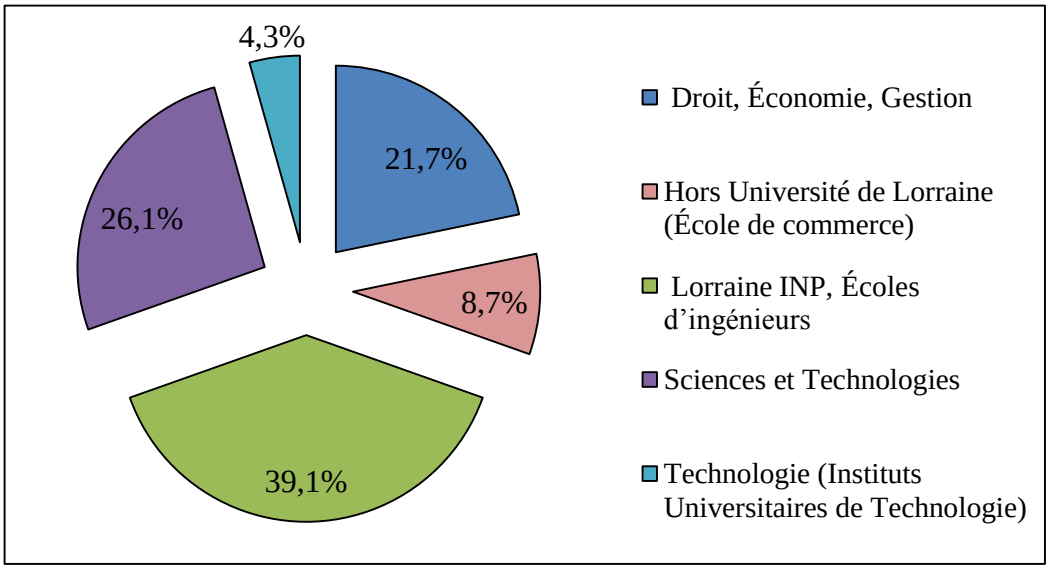
Graphique 3 : Répartition des projets par nombre de porteurs
Source : notre recherche



Les projets des « Business Units » ne sont pas limités à la seule création d'entreprise. Bien au contraire, le PeeL encourage tout type d'initiatives : une idée originale, (service, technologie,…), le transfert d'activité dans une PME ou autre structure, création d'une plate-forme d'innovation public-privé, etc. Dans l'échantillon, 89% des projets concernent la proposition d'une idée nouvelle sans l'existence d'une entreprise, tandis que 19% sont construits autour du développement d'une idée nouvelle dans une entreprise déjà créée. Certaines de ces dernières sont familiales.

Quant à la formation, presque un tiers des porteurs de projet ont suivi des études consacrées au management et à l'entreprise. En fait, 30% des porteurs de projet participants avaient des connaissances en gestion, ressources humaines, finance ou marketing avant de participer à la BU.

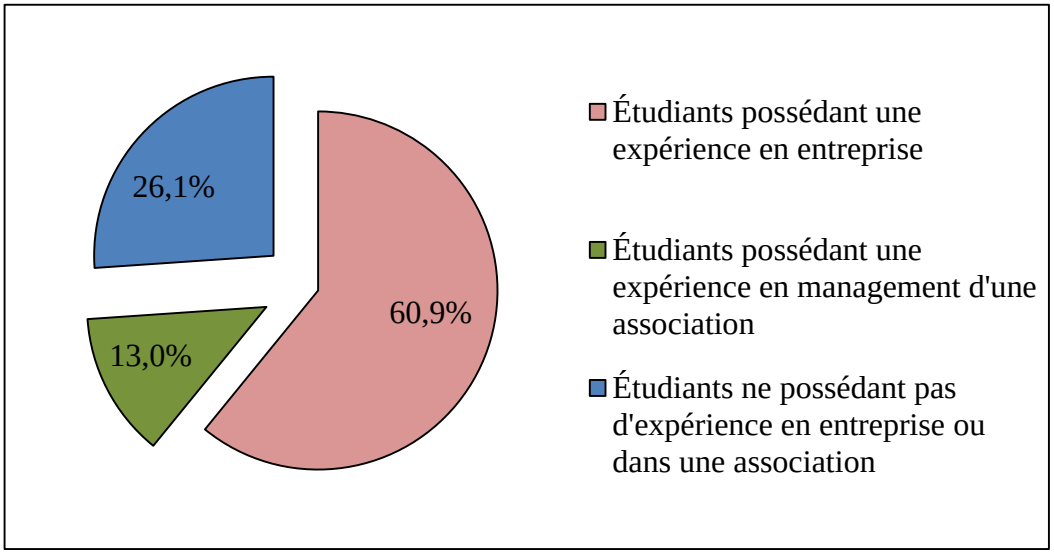
Graphique 4 : Répartition des porteurs de projet par axe de formation
Source : notre recherche



Nous avons pu constater dans notre échantillon les différentes disciplines et formations suivis par les porteurs. C'est qui montre que la recherche faite s'encadre dans la politique nationale d'enseignement supérieur, plus précisément autour de la mobilité entre disciplines et entre formations professionnelles et générales. Le vocable Université, présent dans le titre de ce travail de recherche, est ainsi utilisé en tant que générique.

De plus, une grande majorité des porteurs possède une expérience en entreprise, soit un job, soit un stage ou une expérience en management d'association. Plusieurs des idées développées dans la BU sont issues de ces expériences.

Graphique 5 : Expérience des porteurs de projet en entreprise ou association
Source : notre recherche



6.2.3. Déroulement de la méthodologie de recherche

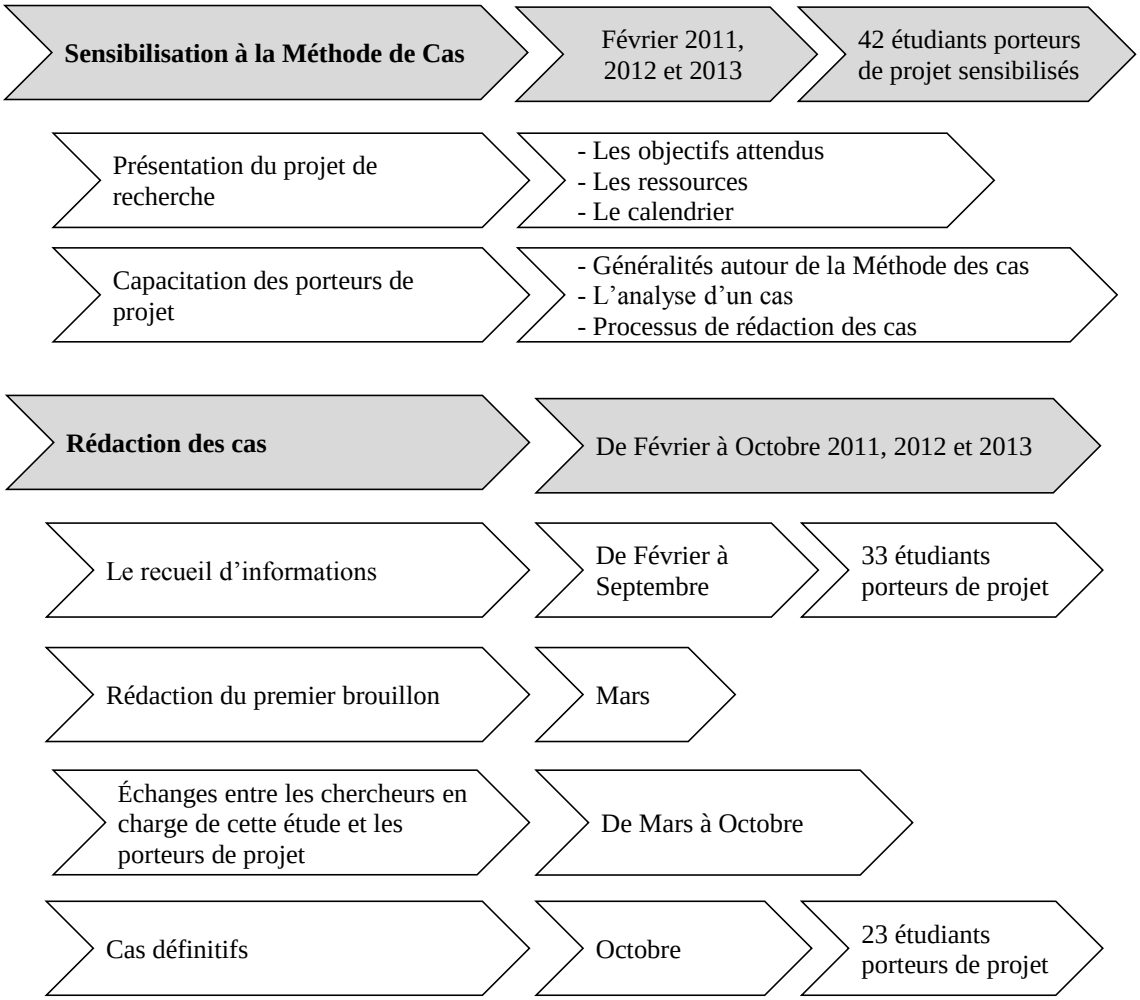
Compte tenu que notre échantillon est composé des porteurs de projet intégrant les BU de trois années, nous avons mis en place l'étude une fois par an. Chaque étude a duré huit mois. La structure de la recherche est principalement composée de deux parties : la sensibilisation à la Méthode des cas et la rédaction des cas.

Dans la sensibilisation à la Méthode des cas, nous avons présenté le projet de recherche devant les porteurs de projet de chaque BU. Il s'agissait de faire connaître les objectifs à atteindre, les ressources nécessaires et le calendrier de travail. Ensuite, nous avons procédé à la capacitation des porteurs de projet. Afin de les familiariser avec la méthodologie, notamment ceux qui n'avaient jamais travaillé avec des cas, la capacitation concernait initialement une présentation sur les généralités de la Méthode des cas et l'analyse d'un cas. Notre intention était de « *rendre intelligible la Méthode des cas aux apprenants. [De les initier] à la Méthode des cas et à sa pleine application, car le référentiel implicite auquel renvoie la méthode n'est pas suffisant et il convient de mieux expliquer la démarche requise auprès des participants si l'on veut que la complexe dynamique pédagogique qu'elle met en jeu puisse effectivement se dérouler*. » (Abdessemed, 2012, p. 7). Finalement, nous avons procédé à l'explication du processus de la rédaction des cas. Cette dernière partie de la capacitation était fortement liée à la présentation de toute notre recherche. En fait, sachant que notre proposition autour de la Méthode des cas diffère de la manière habituelle dont elle est envisagée, il s'agissait

d'expliciter le processus de rédaction et le rôle tant des porteurs de projet que des chercheurs.

En ce qui concerne la deuxième étape, le recueil d'informations a été fait au travers d'entretiens, de l'observation, d'Internet, ainsi que des livres consacrés au sujet de certains projets entrepreneuriaux. Ensuite, nous avons fait un premier brouillon des cas. À partir de cela, de multiples échanges se sont déroulés tout en poursuivant le questionnement chez le porteur de projet. Le but était de favoriser l'interaction, du début du parcours BU, entre le porteur de projet, le projet, les chercheurs et le cas. Les étapes ainsi que le calendrier établi sont illustrés dans la figure 40.

Figure 40 : Déroulement de la méthodologie de recherche
Source : notre recherche



L'étape de la rédaction des cas ne s'est pas exactement déroulée dans un ordre linéaire. C'est-à-dire que compte tenu du cadre processuel de l'enseignement de

l'entrepreneuriat, cette étape s'est déroulée dans un processus d'interaction entre les chercheurs en charge de cette étude et les porteurs de projet participants.

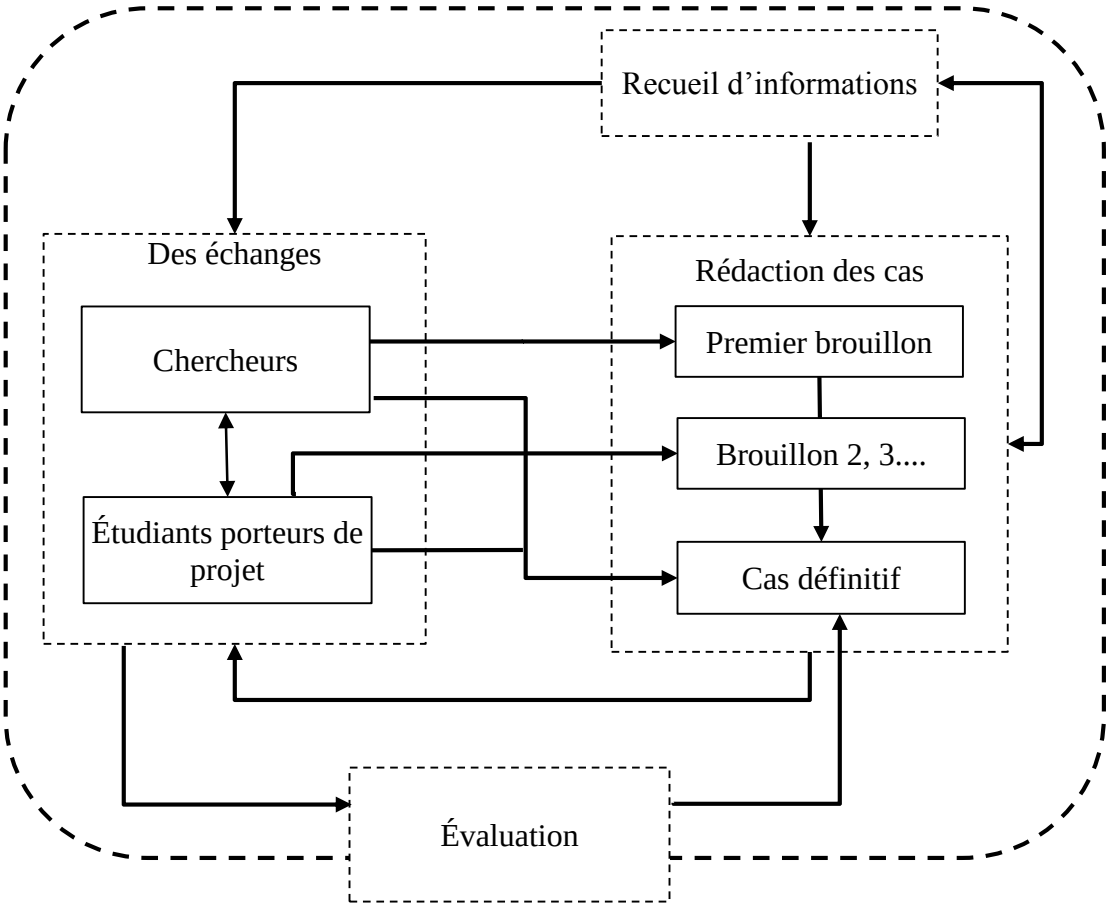
Nous avons d'abord collecté l'information puis construit un premier brouillon des cas. Le recueil d'informations, notamment à travers les entretiens nous a permis d'avoir un panorama général de la structure des projets ainsi que de la personnalité des porteurs. Néanmoins, la rédaction nous a permis de faire une analyse approfondie de l'information en nous amenant à construire plus de liens entre les données. Dans tous les cas, nous nous sommes rendu compte du besoin de retourner à la recherche d'information supplémentaire. Postérieurement, nous nous sommes réunis avec les porteurs de projet afin de leur poser des questions supplémentaires et de pouvoir élargir la compréhension des situations exposées. Le but était de donner des pistes pour qu'ils continuent à rédiger leur cas en analysant ces situations et en se questionnant autour de tout ce qui était évident et tout ce qui ne l'était pas.

Ils ont par la suite rédigé plusieurs brouillions du cas. Nous avons vérifié chaque brouillon afin d'évaluer la structure et le contenu du cas ainsi que les facteurs que nous considérions pertinents pour notre étude de recherche. C'est pour cela que la rédaction des cas a demandé de multiples échanges et de la collecte permanente d'information. Pour les échanges, nous nous sommes de même appuyés sur des outils informatiques facilitant la communication comme Skype, le courrier électronique et le chat. Les rédactions des brouillons et les échanges constituaient des espaces pertinents où l'étudiant était confronté à sa propre réalité et à la réalité de son projet.

Il convient de rappeler que le parcours BU a duré 6 mois et notre étude de recherche 8 mois. Pendant les deux derniers mois nous nous sommes consacrés à la relecture des cas et à l'évaluation des résultats de l'étude mise en marche. Il s'agissait de donner plus de cohérence aux cas. L'évaluation a été mise en place à la fin de l'investigation parce que nous considérions que les résultats seraient plus complets suite à toutes les confrontations. Or, grâce aux résultats et à l'information obtenue au long de la recherche, il a été possible d'établir des liens entre toutes les composantes ainsi que de noter des régularités ou des changements nous amenant finalement à tirer de nouvelles conclusions. À la fin, nous avons été amenés à effectuer une réflexion fondée sur toute la recherche (données, processus, résultats…), c'est pourquoi l'évaluation s'est faite

autour des résultats obtenus grâce à l'investigation et autour de l'étude en général[1]. La figure 41 résume la manière selon laquelle nous avons mis en marche notre étude.

Figure 41 : Mise en marche de la recherche
Source : notre recherche



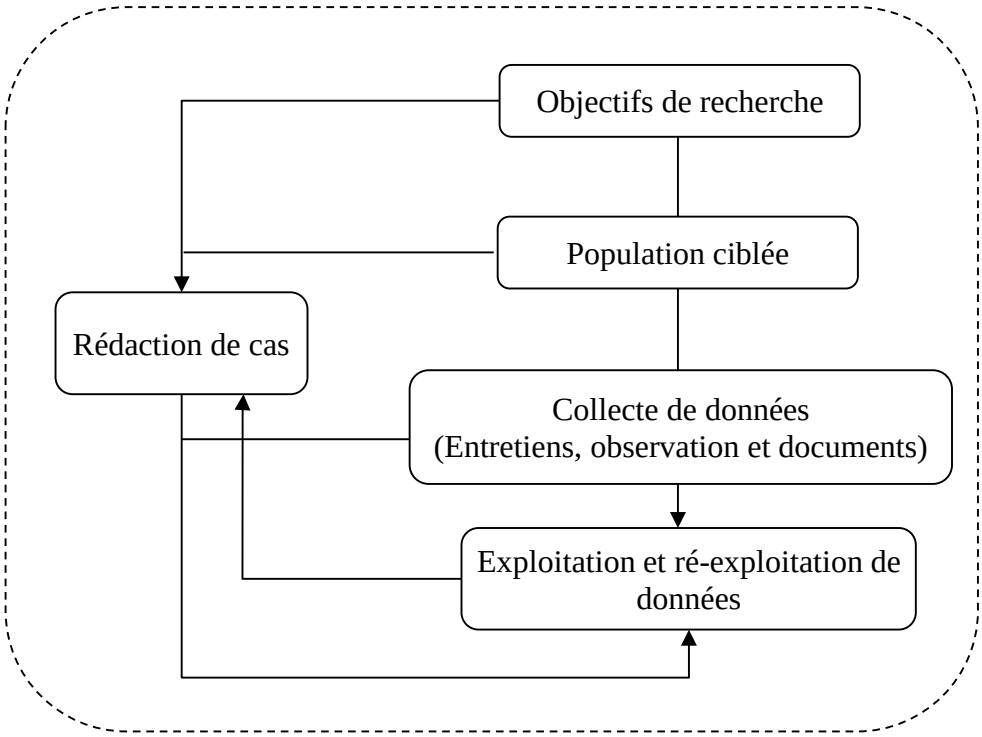
6.2.4. Collecte de données

Les données ont été collectées sous la forme de « mots » se fondant sur l'observation, les entretiens ou les documents (Miles & Huberman, 2003, p. 26). D'une manière générale, les données « *se concentrent sur des événements ordinaires qui surviennent dans des contextes naturels…L'accent est mis sur un cas spécifique, un phénomène précis et contextualisé…Une autre caractéristique… est leur richesse et leur caractère englobant, avec un potentiel fort de décryptage de la complexité.* » (Miles & Huberman, 2003, p. 27). Le but étant précisément de comprendre la complexité du processus entrepreneurial, les cas rédigés sont également à l'origine de

1 Ce dernier élément est exposé dans les conclusions générales.

l'information. Notamment, celle issue des confrontations. La figure 42 résume la manière selon laquelle nous avons mobilisé les données recueillies.

Figure 42 : Illustration de l'analyse de données
Source : notre recherche



a) Les entretiens

Nous avons opté pour les entretiens car ils « *constituent un mode privilégié d'accès aux faits, aux représentations, et aux interprétations sur des situations connues par les acteurs* » (Wacheux, 1996, p. 203). Le choix est conditionné par le fait de vouloir, en tant qu'observateurs participants, « *confronter [notre] perception de la « signification » attribuée aux événements par les sujets à celle que les sujets expriment par eux-mêmes* » ((Werner & Schoepfle, 1987, p. 78) cité par (Lessard-Hébert, Boutin, & Goyette, 1997, p. 105)). Ainsi, les entretiens effectués avec les porteurs de projet ont permis l'interaction avec eux en favorisant la connaissance et la compréhension de leurs représentations, leurs points de vue et leur perception des expériences vécues.

Les entretiens ont été de type semi-structuré ouvert. Ils ont été menés à l'aide d'un guide d'entretien contenant les sujets à aborder avec les répondants. Ainsi l'ordre de la

discussion n'était pas fixé (Gavard-Perret, Gotteland, Haon, & Jolibert, 2012, p. 112). Ce qui a permis de créer un espace de souplesse et de laisser suffisamment de liberté aux porteurs de projet pour organiser leurs idées et donner des informations utiles. Or, même s'il y avait un questionnaire préliminaire, son rôle était de nous aider à ne pas oublier les thèmes à traiter. Par ailleurs, les questions n'ont pas toutes fait partie du premier entretien. Ayant eu de multiples échanges avec les porteurs de projet pendant la rédaction des cas, certaines questions ont été posées au fur et à mesure de l'avancée des rédactions. De plus, certaines autres ont émergé selon les spécificités de chaque projet.

Nous avons appliqué des entretiens individuels dans le cas des projets individuels. Par contre, dans le cas des projets collectifs, nous avons d'abord effectué des entretiens de groupe puis individuels. Il s'agissait notamment d'approfondir sur des sujets précis afin de confirmer ou infirmer les propositions déduites des premiers entretiens (Gavard-Perret et al, 2012). Dans l'ensemble des entretiens, l'intérêt était de dégager des points fondamentaux permettant de saisir chez les étudiants porteurs de projet les effets des expériences personnelles ou professionnelles sur l'apprentissage et le développement de leur projet. Dans ce sens, le guide d'entretien[1] abordé contenait des questions qui peuvent être classées selon trois thématiques:

- Les caractéristiques du porteur de projet.
- L'idée du projet entrepreneurial
- La perception du contexte autour du projet lors du parcours BU

Les premiers entretiens ont duré en moyenne 1 heure et se sont déroulés dans les installations de l'Université.

b) L'observation

L'observation sur le terrain a concerné les comportements des porteurs de projet dans leur accompagnement lors de la BU. Ce qui a permis d'en connaître un peu plus sur eux, sur l'interaction avec leurs camarades de BU et sur les facteurs ayant plus d'influence sur la construction de leurs projets. Ainsi, nous avons participé à des sessions concernant chacune des phases de la BU (problématisation, robustesse et traduction) afin de pourvoir collecter d'autres données qui n'auraient pu être évidentes

1 Sur ce point voir l'annexe 1.

dans les entretiens. Or, la triangulation[1] entre l'observation et les entretiens, à l'instar de (Lessard-Hébert, Boutin, & Goyette, 1997) n'avait pas précisément pour but de confirmer l'information, mais plutôt de trouver des écarts entre ceux-ci.

Participer à la rédaction des cas nous donne un statut que Lessard-Hébert et al, (1997) nomment d'« observateur participant ». Est acteur celui qui « *peut comprendre le monde social de l'intérieur parce qu'il partage la condition humaine des sujets qu'il observe…son esprit peut accéder aux perspectives d'autres êtres humains en vivant les « mêmes » situations ou les « mêmes » problèmes qu'eux* » (Lessard-Hébert, Boutin, & Goyette, 1997, p. 102). À travers l'observateur participant, l'observation qui était strictement objective fait appel à la subjectivité, à la critique et à l'auto-réflexion du chercheur dans la construction de la connaissance (Pourtois & Desmet, 2007).

Dans ce sens l'observation participante nous a permis de trouver plus d'informations possibles sur les acteurs faisant partie de l'étude. En nous insérant dans l'investigation, nous avons trouvé plus de sens et de dynamique autour des processus intégrant les actes et les évènements. Il a pourtant fallu maintenir l'esprit ouvert aux différentes personnalités ou « *habitus au sens d'ensemble de schémas de perception, d'appréciation et d'action* » (Bertaux, 2001, p. 23) des porteurs de projet.

c) L'analyse de documents

Nous avions pu accéder à plusieurs documents liés aux projets entrepreneuriaux et au parcours BU tels que : les documents IdéO, les feuilles de route, les fiches de suivis et les points flash.

La feuille de route présente le planning de : la définition et validation de l'offre, la mise en route des opérations, l'accès au marché, l'organisation de la gestion, le financement du projet, la communication et la mobilisation de compétences et de ressources. La fiche de suivi est la continuité détaillée de la feuille de route. Elle liste les actions menées reliées aux « macrotâches ». La fiche de suivi permet de suivre des « micros-tâches » (activités menées pendant la semaine) en lien avec la feuille de route. Le flash point est un diagramme illustrant des points clés du projet. Il montre le progrès,

1 La triangulation peut être définie comme l'adoption de multiples méthodes, deux ou plus, pour la collecte de données dans une étude dont le sujet concerne le comportement humain. (Cohen & Manion, 1980, p. 211).

les réalisations et permet d´identifier les atouts et faiblesses dans un temps précis. C'est un outil de communication pour l'équipe d'accompagnement mais il peut être visible des autres partenaires du projet.

L'étude de ces documents a permis d'affiner certaines questions posées aux porteurs sur leur vécu. L'usage de ces documents a de même enrichi, dans le sens de Lessard-Hébert et al., (1997), la source d'information autour des faits, attributs, évolutions, comportements et tendances envisagés par eux.

d) Les Cas des porteurs de projet

Tant le processus de rédaction des cas que les cas définitifs ont entraîné de multiples confrontations : entre les points de vue des étudiants et des chercheurs, et entre les différentes sources de données. Ces confrontations ont en effet permis d' « *articuler des données résultant d'une analyse objective et celles d'une appréhension intersubjective afin de fournir une vue la plus complète possible de la réalité.* » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 124). La collecte de données ne s'est donc pas limitée seulement à la quantité mais plutôt à l'analyse intensive (Pourtois & Desmet, 2007) autour de cette articulation de données.

Dans cette perspective, la rédaction des cas est devenue une source de données ainsi qu'un processus de condensation[1] et de transformation de données (Miles & Huberman, 2003). Le porteur de projet peut adopter la rédaction des cas comme moyen permettant de décrire les relations et de construire des structures de connaissances. Lors de la rédaction, il tente de faire une analyse conceptuelle qui concerne d'un côté la lecture des données à travers des outils et des modèles théoriques. Et d'un autre côté, la transformation de la « matière première » (Pourtois & Desmet, 2007), c'est-à-dire, ce qui est observé et ressenti.

Le recueil de données à travers les entretiens, l'observation ou la documentation, s'arrête habituellement à la fin du travail de terrain. Néanmoins, le fait d'être observateur participant dans cette recherche, lors de la construction des cas, nous donne la possibilité de participer à la transformation de ces données. Si la condensation et

1 « *La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions « finales » et les vérifier*. » (Miles & Huberman, 2003, p. 29).

l'analyse des données ne peuvent pas se dissocier (Miles & Huberman, 2003, p. 29), adopter la rédaction de cas comme source d'information nous a donc amené à poursuivre ces deux processus jusqu'à l'achèvement de notre étude.

6.3. Les principaux résultats

Comme nous l'avons expliqué, la recherche nous a permis d'intervenir à différents moments du parcours entrepreneurial des porteurs de projet. Nous avons donc eu la possibilité d'identifier les facteurs qui peuvent favoriser le processus entrepreneurial et l'apprentissage entrepreneurial par l'action. Pour comprendre cette dynamique et pour identifier les liens entre les facteurs qui l'influencent, la démarche adoptée s'est particulièrement intéressée par les phénomènes analysés du point de vue tant du contenu que du processus en termes de « flux » (Grenier & Josserand, 1999).

- Les résultats du point de vue du contenu

La recherche sur le contenu nous permet d'expliquer les facteurs, qui, selon les porteurs de projet, ont déclenché l'intérêt pour l'entrepreneuriat et peuvent influencer leur parcours entrepreneurial. Il s'agit, d'après (Grenier & Josserand, 1999), de décrire l'objet d'étude dans un moment donné à travers la description et l'explication.

En ce qui concerne la description, celle-ci avait pour but de décrire le porteur de projet (caractéristiques personnelles, son entourage, formation…) et le projet (l'idée initiale, la projection donnée au projet, éléments à considérer pour son développement…). Quant à l'explication, la description constitue un élément essentiel car « *c'est à partir de la connaissance fine des éléments qui composent un objet que le chercheur pourra tenter de comprendre les liens causaux qui se nouent entre ces éléments et qui expliquent finalement la forme d'objet étudié* ». (Grenier & Josserand, 1999, p. 108). Dans l'intérêt d'analyser les données, il s'agissait d'expliquer les rapports existants entre les expériences, personnelles et professionnelles des porteurs de projet, et la vision donnée au projet entrepreneurial.

Compte tenu que les données recueillies sont représentées par des « mots », nous avons traité l'information en faisant «une abstraction» (Miles & Huberman, 2003) des commentaires des étudiants porteurs de projet. Il s'agissait de trouver une signification dans les mots et les idées exprimées. Nous avons alors pris des « verbatims » ou des phrases identiques pour ne pas influencer le sens donné par l'étudiant[1]. De ce fait, nous avons pu identifier les thèmes récurrents ainsi que constituer une sorte de « codification

1 Les éléments verbatim ont été analysées et rapportés à trois éléments spécifiques : la conception la problématisation et la traduction.

thématique[1] » (Miles & Huberman, 2003) pour comprendre les récurrences et les pourquoi.

Cette codification facilite l'analyse des thèmes du point de vue de leur singularité et de l'évolution des relations entre eux. Nous pouvons donc parler d'une méthode inductive de développement de concepts théoriques à partir de l'abstraction de données (Glaser & Strauss, 2012). Ici, « *le chercheur est obligé de développer des idées dans un niveau de généralité plus élevé d'abstraction conceptuelle que le matériel qualitatif est analysé. Il est obligé de sortir de l'uniformité sous-jacente et de la diversité, et d'utiliser des concepts plus abstraits permettant de tenir compte des différences entre les données*. »[2].

- Les résultats du point de vue du processus

Envisager les résultats sous l'angle du processus nous parait tout à fait évident. En effet, cette recherche se focalise sur le processus d'apprentissage à partir des expériences entrepreneuriales et adopte une méthodologie de recherche-intervention. Ce qui confirme forcément le caractère processuel de notre étude.

Nous avons donc tenté de décrire et d'analyser l'évolution du processus d'apprentissage entrepreneurial dans le temps (Van de ven, 1992). Dans le but de répondre à notre question de recherche nous avons de même mis en évidence « les incidents critiques » ((Vandangeon-Derumez, 1998) cité par (Grenier & Josserand, 1999, p. 117)), les aspects ou les actions significatives présentés lors du parcours entrepreneurial dans la BU. Il s'agissait d'expliquer l'évolution du processus d'apprentissage en fonction des confrontations que la Méthode des cas a permis de produire. En outre, cette logique processuelle a favorisé l'émergence du processus d'autoconfrontation et la participation de l'étudiant dans la construction de son apprentissage.

1 Le codes thématiques « *sont des codes explicatifs ou inférentiels, qui identifient un thème, un pattern, ou une explication émergents suggérés à l'analyste par le site* » (Miles & Huberman, 2003, p. 133).

2 Traduit de l'original : " *The analyst is forced to develop ideas on a level of generality higher in conceptual abstraction than the qualitative material being analyzed. He is forced to bring out underlying uniformities and diversities, and to use more abstract concepts to account for differences in the data*. " (Glaser & Strauss, 2012, p. 114).

Le processus apparait comme une séquence de changement chez le porteur de projet et la recherche sous la notion de processus, conduit à l'identification de ces séquences décrivant le comportement du porteur dans le temps (Grenier & Josserand, 1999). Suivant une perspective de processus de changement dans un contexte (Pettigrew, 2013), l'analyse du processus d'apprentissage que nous avons tenté de faire, intègre aussi bien le contenu que le processus et le contexte autour du terrain de recherche envisagé.

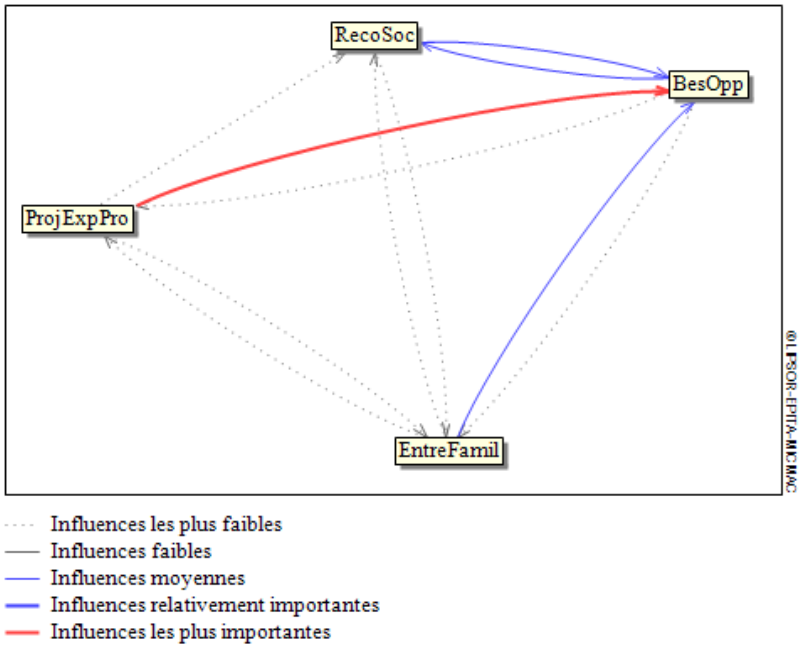
6.3.1. L'émergence de l'intention entrepreneuriale

Tel que nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, l'intention devient un élément important pour l'entrepreneuriat et notamment pour arriver à l'acte entrepreneurial. De multiples variables affectent la propension d'un individu à démarrer le processus : l'expérience, les facteurs culturels, économiques, sociaux, politiques. Dans ce sens, il nous a paru approprié d'analyser d'abord les variables qui ont déclenché l'intention entrepreneuriale dans les porteurs de projet faisant partie de l'échantillonnage. Et les résultats obtenus nous permettent effectivement d'identifier quatre facteurs déclenchant l'intention de construire un projet entrepreneurial. Le codage des variables s'est fondé les facteurs souvent cités par les étudiants pendant les entretiens[1]. À savoir :

Intitulé long	Intitulé court
L'entreprise familiale	EntreFamil
Projet d'études ou une expérience professionnelle préalable	ProjExpProf
La découverte d'un besoin / saisir une opportunité	BesOpp
Reconnaissance sociale	RecoSoc

1 Voir annexe 1 : Guide d'entretien avec les porteurs de projet. Des questions supplémentaires ont été posées en fonction de chacun des entrepreneurs et leurs projets.

Graphique 6 : Influence des variables sur l'intérêt de construire un projet entrepreneurial[1]



Le graphique 6 montre que la participation à un projet d'études ainsi que les expériences professionnelles ont constitué des espaces favorisant l'identification de besoins ou le saisissement d'opportunités d'affaires. De même, certains étudiants considèrent que le fait d'avoir une entreprise familiale leur a aidé à saisir une opportunité. Cependant, l'entreprise familiale exerce une influence moyenne sur cette opportunité car les étudiants ont opté pour la création de projets dérivés de l'activité principale de l'entreprise. Ce qui facilite d'ailleurs la prise de décisions. Finalement, dans une moyenne influence, le besoin d'avoir une reconnaissance sociale a amené quelques porteurs de projet à construire des opportunités entrepreneuriales leur permettant d'avoir plus d'indépendance financière. Les opportunités d'affaires ont généré en retour de la reconnaissance dans le milieu entrepreneurial pour les entrepreneurs dont les projets entrepreneuriaux ont réussi.

Cette illustration corrobore l'avis des porteurs de projet. En effet, interrogés sur leur intérêt pour l'entrepreneuriat, les participants évoquent surtout l'influence des expériences professionnelles ou celles obtenues dans un projet universitaire sur

1 Graphique construite avec le logiciel MICMAC conçu par Michel Godet. Il offre la possibilité de décrire un système à l'aide d'une matrice mettant en relation tous ses éléments constitutifs.

l'intention de construire un projet entrepreneurial. Les commentaires sont présentés dans l'encadré ci-dessous.

L'entreprise familiale
J.A. : « *j´aime bien l´action et rester probablement plusieurs années finalement sans pouvoir développer le potentiel de […] ça c´est un peu dommage*. » G.C. : « *Je souhaite créer une activité qui pourra ensuite être rattachée à l'entreprise familiale* »
Projet d'études ou une expérience professionnelle préalable
M.O. : « *Etant amenés à travailler sur un projet technique dans le cadre universitaire nous avons donc eu l'idée de développer…* » M.M et R. C. : « *on était encore étudiant, on avait choisi de faire un projet tutorié pour l'un des cours* ». G. H. : *« lors de mon travail en conception produit et voyant un réel besoin de place chez les […] citadins, l'idée de créer quelque chose de compact et multifonctionnel est apparue*.» A.C. et A.C. : « *Nous avons effectué des stages dans des entreprises fabricant des articles de sport. De ces différentes expériences et appuyé par nos professeurs, est née l'idée de créer notre entreprise sur des principes de partage et d'échange de compétences* » B.M et B.R. : « *Nos convictions communes nous ont mené à travailler ensemble sur différents projets d'étude. Ces collaborations s'étant très bien déroulées nous nous sommes [intéressés] à créer notre entreprise* » D.S. : *« lors de mon stage, le chef de l'entreprise et moi avons fait émerger l'idée de créer une collaboration en profitant de son réseau*. »
La découverte d'un besoin / saisir une opportunité
B.C. : « *Les gens sont occupés et n'ont pas forcément le temps de se rendre en salon*. » D.B et E.D. : « *Issus d'un monde rural, nous trouvions qu'il était difficile de trouver les producteurs sur internet*. » M.P. : « *J'ai remarqué un fort engouement pour la personnalisation, le haut de gamme (luxe) et une internationalisation du sport*. » A.I. : « *L'idée est née suite à une réflexion sur une expression récurrente de ma mère : « Mais qu'est-ce que je vais bien pouvoir cuisiner ce soir ?* ».
Reconnaissance sociale
M.M et R.C. : « *on travaille pour nous… nous sommes notre propre chef* » A.C. et A.C. : « *la volonté de créer notre propre emploi et cadre de vie constitue un moteur fort de ce projet*. » B.M et B.R. : « *Devenir une référence dans le domaine* ».

6.3.2. Le retour par rapport à trois éléments spécifiques : la conception la problématisation et la traduction.

En le confrontant à son expérience à travers la rédaction du cas, il a été possible d'engager le porteur de projet « *dans un dialogue portant sur la nature et sur le sens de son expérience, ses actions et agirs professionnels et personnels* » (Leguy, 2002, p. 55). Ainsi, nous avons pu voir comment certains facteurs contribuaient à la construction des situations entrepreneuriales. Ce qui est fortement lié aux difficultés de problématisation, conception et traduction.

6.3.2.1. La nécessité de problématiser pour donner du sens

Grâce au travail sur le terrain nous avons repéré des difficultés rencontrées par les porteurs de projet dans la construction de représentations et la formalisation des scénarios. En effet, certains d'entre eux s'accordent à dire que la formation universitaire a influencé la vision de leur projet, notamment concernant le management et la gestion. Néanmoins, ils n'ont pas forcément de méthode les aidant à se représenter le scénario (voir l'encadré ci-dessous). De ce fait, la plupart des porteurs de projets ont dû construire jusqu'à trois versions avant de formaliser un scénario cohérent.

G.C. : « *L'entrée dans le programme [d'accompagnement entrepreneurial] a été l'occasion de réaliser que mon projet n'était pas clair pour moi, et donc encore moins pour les autres. Apprendre de quelle manière éclaircir mes idées et mes présentations a été d'un grand secours*. »

RC : « *la formation à l'Université a été complètement utile du point de vue technique*. »

C.E.: « *il faut beaucoup de détermination pour développer un projet seule…même étant bien organisé on peut parfois être perdu, d'où l'intérêt d'avoir des outils de gestion de projet*. »

M.M. : « *Il faut apprendre de nous-mêmes et suivre d´autres cours parce que ce qu´on fait au master c´est des approches et il faut tout approfondir*. »

M.O.: « *Il faut toujours choisir entre ce qu'on peut faire soi-même et ce qu'on doit apprendre* »

A.C et A.C. : « *Notre formation d'ingénieur est plutôt utile dans le lancement de ce projet* »

M.P. : « *Ayant étudié la gestion des entreprises, j'avais un aperçu du travail quotidien d'un entrepreneur et d'un chef d'entreprise…dans le futur j'irai de suite sur le terrain plutôt que d'attendre à faire toutes les études de marché.* »

À travers la rédaction des cas, ils ont pu suivre le processus de réflexion mis en marche dans la construction des différents scénarios ainsi que les points contribuant à la réflexion autour de ces scénarios. Il a d'ailleurs été possible d'identifier qu'ils n'avaient pas l'habitude de réfléchir sur des situations non évidentes dans leur vie quotidienne mais qui font partie de leur opportunité d'affaires. Par exemple les facteurs externes non contrôlables :

G.C. : « *L'inertie au changement pour passer d'une économie linéaire à une économie circulaire plus durable* »

M.O. : « *copie de la technologie…conditions financières des clients difficiles* »

J.B. : « *forte exigence des normes de sécurité, législation française autour de la réglementation aérienne* »

D.B et E.D. : « *étant un milieu de plus en plus développé, l'émergence de propositions technologiques similaires* »

M.P : « *la disponibilité de la matière première (cuir et des peaux) dépend de facteurs comme les épidémies, protection des espèces, etc)* »

A.C et A.C. : « *Normes concernant la sécurité et les matériaux de production* »

A.I : « *la forte capacité financière des supermarchés…notre idée n'est pas possible à breveter auprès de l'INPI* »

J.A. et C.A. : « *L´exploitation et le traitement de l´eau* »

B.K. : « *Des concurrents spécialisés dans le sujet* »

M.S. : « *des grandes surfaces offrant des produits à très bas prix* »

Enfin, les étudiants manifestent que la problématisation acquiert une large importance car elle permet de donner du sens aux représentations (voir encadré ci-dessous). Réfléchir autour des scénarios envisagés leur a également permis de réfléchir autour des facteurs nécessaires à mobiliser. Ainsi, les porteurs ont d'ailleurs inclus un plus grand nombre d'activités nécessaires qui n'avaient pas été envisagées auparavant.

B.R. : « *La maîtrise d'œuvre est avant tout un métier d'expérience. Nous avons donc conçu un scénario qui s'appuiera sur un bureau d'étude technique en premier lieu, et qui évoluera vers un bureau de maîtrise d'œuvre…de façon à nous faire de l'expérience.* »

G.H.: « *il fallait toujours remettre en cause le pourquoi du comment : dès que nous rencontrons des personnes avec plus d'expériences, dès que nous trouvons une information capitale ainsi, dès que nous estimons que la décision ou la direction prise ne reflète pas réellement notre vision du projet* ».

B.M. : « *Si nous devions recommencer, nous remettrions en cause notre scénario bien plus tôt et ne perdrions pas autant de temps à trouver des solutions risquées comme*

nous l'avons fait. »

B.R. : « *nous sommes très attentifs au temps que nous mettrons pour chaque tâche, de façon à ne pas nous laisser déborder. C'est la première leçon que nous avons retenue de notre chantier de rénovation.* »

6.3.2.2 La liaison entre conception et action

La rédaction des cas a mené les porteurs de projet au questionnement permanent autour de leur expérience entrepreneuriale. Au fur et à mesure qu'ils analysaient les questions et tentaient d'exprimer leurs pensées dans des phrases, ils ont pu réfléchir autour du développement et de la structuration du projet entrepreneurial. Il s'est ainsi produit une interaction entre l'action entrepreneuriale mise en place par le porteur et les moyens qu'il mobilise contribuant à cette action.

Il est possible d'expliciter cette interaction dans l'encadré ci-dessous qui montre les commentaires des porteurs de projet. Dans le cadre de l'apprentissage en double boucle, les commentaires montrent comment la construction du projet entrepreneurial leur a demandé de mettre en place des actions par rapport au développement de compétences ou l'acquisition de connaissances. Ils ont dû apprendre de nouveaux métiers, développer de nouvelles habiletés ainsi que changer certains paradigmes de la pensée. Ce qui nous renvoie aux « connaissances actionnables» que les porteurs de projet ont pu appliquer au moment de prendre une décision.

J.A : « *Dans le fond, concernant un projet de création de quelque chose, on est son propre « chef », c´est moi qui décide comment organiser les choses, ça veut dire qu'il faut mieux s´organiser pour être efficace* ».

M.P. : « *lors de la réalisation du prototype, j'ai appris un peu sur le métier de la cordonnerie puisque j'ai eu la chance de réaliser moi-même mon projet…J'ai pu approfondir les connaissances que j'avais car j'ai pu les appliquer à un projet concret.* »

B.M. : « *Concernant mon malaise à l'oral, j'y travaille en m'obligeant à prendre la parole. Plus je me confronterai aux personnes extérieures, plus je gagnerai en confiance.* »

G.H. : « *Formaliser une idée sur le papier n'est pas toujours le plus dur bien que parfois cela demande de la rigueur et de la concentration. En revanche, trouver la bonne information, chercher le bon contact, se créer un réseau, trouver les compétences - tout ce qui possède un lien avec « l'action » d'entreprendre- est bien plus éreintant.* »

G.F. : « *construire notre propre projet permet de voir comment les entrepreneurs actuels fonctionnent dans leur manière d'agir, leur manière de prendre les*

décisions »

A.C. : « *Grâce au travail sur le terrain nous avons pu appréhender la majeure partie des points de développement de notre entreprise : financier, juridique, technique et humain.* »

J.B. : « *Du côté professionnel, il me faut renforcer la capacité à négocier…je me laisse trop souvent dominer* ».

D. S.: « *Je peux très vite me laisser déborder par toutes les tâches administratives…Je travaille beaucoup là-dessus, et j'essaie de demander de l'aide dès que je commence à être dépassée par mon environnement.* »

B.M. : « *Dans ce domaine …les clients préfèrent jouer la sécurité et faire confiance à des bureaux qui ont déjà l'expérience…La difficulté est donc de prouver…nos compétences sans qu'ils aient de préjugés. Il nous faudra donc être convaincant et connaître nos arguments sur le bout des doigts*. »

A. S. : « *la recherche d'informations dans ce domaine n'était pas facile car les personnes issues de ce domaine ne donnent pas d'informations facilement… Il faut donc apprendre le « langage » commun autour du design et de la conception, mettre en confiance et faire connaître son projet, donner pour avoir en retour et aller sur le terrain.* »

R.C. : « *On est encore dans cette logique d´apprentissage, on n´a pas peur de se déplacer, d´apprendre des technologies qu´on ne connait pas…à notre âge, on est plutôt dynamique et on ne regarde pas les heures de travail*. »

Cette information souligne de même le besoin de faire des allers-retours constants entre la conception du projet entrepreneurial et l'action mise en place par le porteur de projet. Dans ce sens, le développement des projets entrepreneuriaux demande fortement de réfléchir autour de l'influence de l'action sur la vision entrepreneuriale. Les étudiants ont manifesté que les expériences vécues tout au long du parcours entrepreneurial ont notamment altéré des aspects tels que les intentions exprimées dans la vision, les ressources matérielles disponibles ou les personnes à consulter. Les cas leur ont permis non seulement d'illustrer les allers-retours entre leurs réflexions et les actions à mener mais aussi la priorisation ou le changement des actions.

J.B. : « *le dispositif et le concept se sont améliorés au fur et à mesure de l'expérience acquise. Néanmoins, je m'aperçois que ce n'est pas si simple et qu'il me faut encore du temps pour décider du passage à la création d'entreprise.* »

G.F. : « *l'expérience de présenter le projet permet de ne pas se focaliser sur une façon de faire et de s'ouvrir pour avancer plus vite.* »

M.P : « *Une fois sur le terrain, je me suis aperçue qu'il était plus prudent d'abord de commercialiser le produit localement et qu'un produit déjà acheté pourrait favoriser la conception du produit et gérer les frais de production*. »

A.C. : « *Nous avons sous-estimé le temps de développement des produits ainsi que le*

temps de réflexion et de maturation de notre projet…se rendre compte qu'il faut bien plus de temps que nous pensions pour lancer notre entreprise. »

A.I. : « *clarifier l'organisation de l'équipe projet et la méthodologie de travail plus tôt pour perdre moins de temps dans le lancement et le début du projet.* »

M.M : « *Ne pas hésiter à sous-traiter quand on ne sait pas. Quelquefois c´est plus efficace et moins cher de voir faire par quelqu´un qui maitrise mieux. Ça fait partie de la stratégie.* »

B.K. : « *Je souhaite lancer d'autres projets si celui sur lequel je travaille actuellement voyait le jour… pour avoir un minimum de fonds, dès que l'idée serait plus claire je me lancerai à tester en temps réel avec peu de budget, peu de clients juste pour voir si l'accueil est bon, s'il y a des modifications à faire…je choisirai l'approche terrain.* »

G.H. : « *nous passions d'un stade, où nous étions spectateurs au début et nous attendions passivement les formations, les conseils, à un stade où nous sommes devenus réellement le moteur de notre projet* ».

H. B. : « *…nous avons compris qu'il faut que nos interlocuteurs aient plus confiance en nous. Prendre du recul sur ses choix et comprendre ce qui ne fonctionne pas.* »

6.3.2.3. La nécessité de communiquer autour du projet

Lors de la construction du projet entrepreneurial, les porteurs de projet ont dû communiquer autour de leur projet et des personnes pouvant y être liées de près ou de loin au projet. C'est le cas des accompagnateurs, des camarades de la BU, de la famille, des fournisseurs, de possibles partenaires, etc. Ce travail de communication a aussi permis à l'entrepreneur de faire évoluer les scénarios, de changer l'idée ou la stratégie ou d'identifier des problèmes d'incohérence. Certains des apports reçus lors des confrontations ont été repérés dans les cas (encadré ci-dessous) :

J.A. : « *on confronte certains éléments, certains points de vue par rapport aussi a comment [l'entreprise familiale] fonctionne….Ils pilotent afin d´être assurés que l'on va dans une bonne direction.* »

M.O. : « *S'associer, ne pas travailler seul…Aboutir rapidement sur un prototype (visible, pas forcément fonctionnel) et faire tester son idée au public…Communiquer (forum, TV, radio, journaux…).* »

H.B. : « *C'était l'occasion de construire un réseau et de prendre conscience du besoin de prendre du recul sur ses choix et comprendre ce qui ne fonctionne pas* ».

C.A. : « *[la présentation du projet] nous permet de nous connecter à la réalité…c´est bien justement d´avoir un retour d´expérience, un écho d´autre projet…cela veut dire que les choses peuvent prendre du temps ...plus que nous l'avions pensé….* »

R.C. : « *C´est vrai qu´on peut voir des jeunes qui commencent dans le garage, mais s'ils sont fermés et qu'ils ne montrent pas leur projet à l´extérieur, le produit sorti est*

à l´image de celui qui l´a réalisé mais pas à l´image de ceux à qui il est destiné. »

G.H. : « *nous sommes les seuls décisionnaires bien que des éléments extérieurs viennent à influencer nos choix* ».

C.E. : « *En donnant du sens à tout ce que l'on fait, on trouve aussi les moyens pour atteindre les objectifs*. »

Tandis que ces confrontations ont en général été de type oral, rédiger le cas a constitué un moyen de communiquer dans un autre « format » dit écrit. Le porteur de projet s'est donc trouvé confronté au besoin de réfléchir à communiquer ses idées d'une manière différente. Nous avons trouvé que la communication, orale et écrite, a en effet apporté des remarques favorisant les compétences et les connaissances entrepreneuriales. Les porteurs de projet ont manifesté que les apports reçus ont permis en outre d'améliorer les mots, les phrases utilisées. Comme le manifeste Bernard Roy : « *la communication entre acteurs de formation différente…fait intervenir des termes qui n'ont pas obligatoirement la même signification pour tous* » (2000, p. 147). Voici quelques commentaires à ce sujet :

J.A. : « *de fait d´être en contact avec un certain nombre de personnes, d´autres chefs d´entreprise, des fournisseurs, des personnes qui travaillent dans les institutions etc, on est déjà en communication, on est déjà en train de « vendre » le projet. C´est important de le faire déjà d´une manière professionnelle.* »

M.M. : « *Le fait de confronter notre projet à l'oral ou à l'écrit…permet justement d´améliorer des mots, des phrases, une idée, la stratégie. L'accompagnement nous a permis vraiment de réfléchir…la mise en relation, faire des rencontres…l'Université qui nous a orienté dans le sujet technique…le fait de tout exprimer dans une feuille de papier* »

M.O. : « *La famille a une vue subjective du projet : Les valeurs de l'humain sont au centre du jugement et de ce fait chaque étape est mise en rapport avec l'état actuel psychique de la personne. Alors que les enseignants, les banques notent le projet de manière objective : Leur jugement est assez cru, et, leurs perspectives se basent uniquement sur la partie visible du projet.*»

B.R. : « *Nous avons compris que notre cœur de métier se basait sur nos compétences apportées par nos formations de master Génie-Civil, mais il nous manquait tout ce qui était rattaché à l'entrepreneuriat.* »

6.3.3. L'intuition : un allié important mais pas suffisant dans le processus entrepreneurial

L'intuition est souvent le point de départ d'une réflexion, surtout quand l'étudiant identifie des aspects l'entourant pouvant favoriser un projet d'entrepreneuriat. C'est le cas des facteurs trouvés dans l'environnement (voir encadrement).

R.C. et M.M. : « *Le fait que la population vieillisse, la technologie qui évolue aussi et permet d'utiliser la domotique aussi facilement* »

J.A. et C.A. : « *c'est une activité qui n'existe pas telle que nous souhaitons la proposer en Lorraine* »

M.O. : « *engagement écologique des entreprises* »

J.B. : « *La politique au niveau de la dynamique territoriale* »

G. H. et G.F. : « *l'intérêt pour des produits de plus en plus multifonctionnels, mais qui restent simples d'utilisation*. »

D.B et E.D. : « *croissance du marché des smartphones…des agriculteurs jeunes maîtrisant les outils informatiques* »

M.P : « *Essor du luxe, particulièrement en Asie…forte réputation du Made in France à l'étranger* »

A.C et A.C. : « *Le courant écologique et environnemental était en vogue*. »

A.I : « *La politique axée sur la santé…La sensibilisation croissante sur le gâchis alimentaire.* »

B.M et B.R. : « *l'intérêt pour l'utilisation de matériaux écologiques* »

M.S. : « *le fait que Nancy soit reconnue comme une ville étudiante offre un large marché à atteindre* »

H.B et A.S : « *les lois sur l'environnement ainsi que le contexte écologique actuel poussent les entreprises à utiliser et vendre des produits écologiques* »

G.C. : « *Le boom de la co-conception* »

H.B et A.S : « *les TPE-PME ne sont pas habituées à traiter leurs projets avec une seule agence pour le design, la conception et la communication* »

Cependant, l'intuition ne suffit pas. En fait, les étudiants déclarent avoir du mal à exprimer les opportunités identifiées et à identifier et lier les facteurs du contexte. Envisager les scénarios autour d'une idée d'affaires implique donc d'adopter des démarches accompagnant cette intuition. Evoquons la notion de la boucle abduction-déduction-induction traitée dans le cinquième chapitre :

« *L'abduction est la seule forme de raisonnement qui puisse générer des idées nouvelles, la seule qui soit, en ce sens, synthétique. [...] Sa seule justification réside dans le fait qu'elle constitue le seul chemin qui puisse permettre d'atteindre une explication rationnelle* » (Collected Papers, 2, 776-777, cité par Carontini (1990, p. 221)).

L'intuition est une alliée importante dans le processus entrepreneurial mais elle limite considérablement les chances de réussite du projet (Schmitt & Bayad, 2008). Les entrepreneurs manifestent qu'il convient donc de renforcer cette intuition en favorisant la réflexion avec les acteurs dans un contexte et de faire émerger de nouvelles problématiques. Citons quelques-uns de ces commentaires :

J.B. : « *je reconnais avoir fixé des buts ambitieux pour commencer et qu´il me faut de l´expérience pour arriver là…Mais, ce dernier point est positif car cela signifie que je n'avais pas suffisamment mesuré l'ampleur de la tâche* »

B.K. : « *J'ai décidé de prendre un emploi [parce que] je crois qu'il…vaut mieux connaître celui à qui on va vendre…mais surtout de mieux comprendre sa façon d'être, de voir sa personnalité.* »

M.P. : « *Lorsque l'on imagine un produit, qu'on se le représente intérieurement, on est loin de la vérité et du résultat final* ».

A.S. : « *Les clients seraient plus difficiles à mettre en confiance du fait du manque d'expérience et de références de projets réels… il faut des premiers projets qui montrent notre savoir-faire.* »

R.C. et M.M. : « *on peut voir des jeunes qui commencent dans le garage, mais s'ils ne montrent pas leur projet à l´extérieur, le produit risque d'être à l´image de celui qui l´a réalisé mais pas à l´image de ceux à qui il est destiné* ».

G.F : « *On distingue un entrepreneur en regardant ses actions, ses choix et ses décisions car c'est la manifestation concrète de l'idée qui va derrière* ».

D.B et E.D : « *Pour nous, être entrepreneur, c'est mener des actions en direction de la communauté qui peuvent être dans un but commercial ou simplement dans le but de promouvoir ses idées. De plus on ne se proclame pas entrepreneur, on le devient.* »

6.3.4. L'importance des savoirs humains et de la dimension collective de l'entrepreneuriat

La Méthode des cas peut être-être envisagée comme une méthodologie heuristique aidant les entrepreneurs à aborder les situations dans lesquelles ils évoluent. De ce fait, les savoirs humains acquièrent une place importante en se manifestant par le

développement et la mobilisation de connaissances. Il s'agit donc de contribuer à donner du sens aux informations et aux éléments liés aux situations entrepreneuriales.

La Méthode des cas a donc agi comme un intermédiaire permettant d'expliciter ce que les porteurs souhaitaient et comment les personnes externes y ont contribué. Dans ce sens, les entrepreneurs se sont entourés et conseillent de s'entourer de différents acteurs favorisant notamment la confrontation de leurs représentations. L'encadré ci-dessous, reprend quelques commentaires évoqués dans ce sens.

A.S: « *il faut aller voir d'autres personnes en lien avec son projet. Si l'on reste seul on n'avance pas et on n'arrive pas à prendre du recul sur son projet et ses acteurs*.»

A.I. : « *Avoir avec soi une équipe pluridisciplinaire. On ne connaît pas tout et ne sait pas tout faire, il faut s'entourer des bonnes personnes…Rester simple dans la proposition de son produit/service. Ne pas chercher à tout faire, à répondre à tous les problèmes, et à correspondre à tout le monde (tout du moins pas tout de suite…).* »

M.S. : « *Je leur conseillerai de partager leurs idées de création d'entreprise en allant voir des personnes qui feront avancer le projet ainsi que leur entourage car c'est en discutant avec les gens qu'on améliore son projet. Cela apporte un réseau, des avis, des idées ainsi que des informations très utiles* »

R.C. et M.M. : « *Ne pas hésiter à voir des professionnels, des entreprises qui tournent un peu comme l´entreprise qu´on souhaite avoir.* »

M.P. : « *Lancez-vous et soyez suivi si possible. La dynamique de groupe est aussi très importante pour l'évolution et la motivation*. »

D.B. et E.D. : « *Certaines rencontres ont eu de l'influence sur nos décisions sur le choix des fonctions prioritaires : l'influence ou les conseils que nous avons reçus de la part de nos accompagnateurs sur le moyen de sécuriser le modèle économique*. »

Dans ce cadre de l'importance des savoirs humains, il convient de souligner l'importance de la dimension collective. L'accompagnement doit être envisagé au-delà de l'impartition d'instructions ou du suivi d'une méthodologie. Ce qui se passe d'ailleurs quand les accompagnateurs se focalisent sur la construction d'études techniques conduisant à la création d'une entreprise. Or, l'accompagnement « *ne peut réduire l'entrepreneuriat ni à la personne, ni à l'organisation impulsée et… ne peut oublier les types d'action les liant*. » (Verstraete T., 2002, p. 32-33). Il doit plutôt acquérir une dimension collective permettant d'enrichir les représentations, et la construction et cohérence des scénarios. Cette collectivité concerne pourtant les accompagnateurs des porteurs de projet, d'autres personnes devant lesquelles les représentations sont confrontées mais aussi les personnes pouvant devenir des associées du porteur de projet. Bien entendu, il est indispensable de bien choisir les personnes à

qui confronter le projet, surtout celles envisagées comme possibles associés. Un facteur à tenir en compte est l'apport par rapport aux représentations du porteur de projet. À ce propos, les étudiants ont en effet réfléchi et ont donné leur avis :

B.K. : « *J'envisage trouver un collaborateur…afin de ne pas être seule sur ce projet. Le travail en équipe pour moi est plus riche que le travail individuel*. »

R.C. : « *Pour ceux qui vont se lancer dans la création d´une entreprise, de bien choisir ses interlocuteurs... choisir de s´associer, ça peut être utile. Je pense que si j'étais tout seul je n'irais pas si loin.* »

M.M. : « *Il faut séparer le travail de l´amitié, il faut tout de suite se séparer de personnes qui ne veulent pas la réussite de ton projet*. »

M.O. : « *Le franchissement de l'étape « projet d'étudiant » à un projet de grandeur régionale m'a permis d'accéder à un réseau de contact et d'acquérir un soutien par de nombreuses organisations. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle je conseille à tous les créateurs de s'associer avec quelqu'un lors des phases en amont... Les divergences ouvrent des nouvelles perspectives et permettent de garder un point de vue objectif dans la poursuite de l'idée étayée par son potentiel de création.* »

G. F. : « *Une concertation a été faite dès le début pour savoir si le fait d'être ensemble sur le même projet était viable. Nous avons dû débattre et partager nos idées sur notre vision du projet, nos compétences et notre façon de travailler*. »

Dans cette dimension collective, il ne suffit pas d'avoir une équipe pluridisciplinaire de travail, d'exposer les idées auprès de diverses personnes ou de demander le soutien des organismes externes (banques, fournisseurs, etc). Nous constatons que même si l'entrepreneur est celui qui prend les décisions, l'interaction avec son équipe de travail exige de bien traduire ses idées. En reprenant les propos de Callon et Latour (1991) la communication entre les associés a permis aux porteurs de projet intégrant notre recherche de parvenir à se comprendre pour travailler ensemble. Voici quelques commentaires:

A.I. : « *nous n'avons pas toujours les mêmes habitudes de travail, pas forcément les mêmes langages… cela demande plus de travail de faire travailler et coordonner les taches. »*.

M.O. : « *Le chef d'entreprise doit conserver son rôle de meneur, MAIS doit s'inspirer, s'entourer et écouter les avis de ses collègues sur les prises de décisions futures.* »

A.C. : « *Le fait d'être 5 associés peut amener des difficultés de gestion et des tensions internes. En effet, il faut que nos cinq visions correspondent complètement à la direction que nous donnons à l'entreprise*. »

A.I. : « *C'est une équipe à profils variés, ce qui provoque parfois des difficultés de communication, de travail collectif…toute l'équipe n'est pas localisée en un même*

endroit géographique. »

C.E. : « *J'ai apprécié travailler avec une équipe aux profils différents…j'ai pu réussir à créer un esprit de groupe*. »

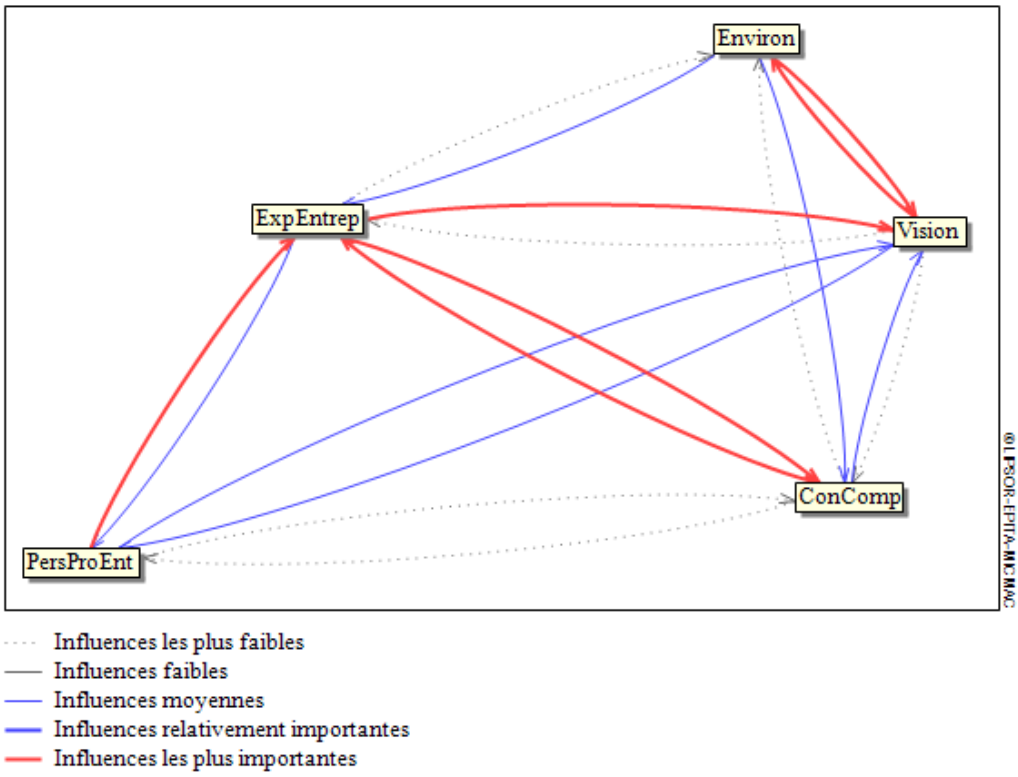
H.B. : « *On peut ne pas être d'accord avec son équipier sur toutes les décisions ni adopter la même méthodologie de travail. Il faut, en tout cas, profiter des points en commun, apprendre à gérer les différences et à affronter les difficultés*. ».

Conclusion

Notre proposition autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat montre que le processus entrepreneurial peut être abordé du point de vue de l'action et de la réflexion autour des situations entrepreneuriales. Sur ce constat, la démarche mise en place au sein du PeeL a notamment contribué à la construction de sens autour du projet entrepreneurial en favorisant l'interaction entre des éléments internes et externes à l'entrepreneur et l'expérience entrepreneuriale. Nous tentons d'illustrer ces interactions dans le graphique 7 dont le codage de l'analyse s'est fondé sur des variables organisées, à savoir :

Intitulé long	Intitulé court
Vision du projet	Vision
Connaissances et compétences du porteur de projet	ConComp
Expérience entrepreneuriale du porteur de projet	ExpEntrep
Environnement (opportunités, menaces)	Environ
Personnes liées au projet et à l'entrepreneur (accompagnateurs, famille, banque, clients, fournisseurs…)	PersProEnt

Graphique 7 : Mise en relation des variables internes et externes à l'entrepreneur et l'expérience entrepreneuriale



Les résultats obtenus dans notre recherche montrent que l'expérience de construction d'un projet entrepreneurial a amené les porteurs de projet à s'interroger sur les connaissances et compétences détenues. En effet, la construction des représentations et la problématisation des situations ont spécialement aidé à la réflexion sur les actions à mettre en marche. Toutefois, comme nous l'avons vu, les formations acquises dans l'Université ne fournissent pas forcément tous les éléments nécessaires favorisant l'action entrepreneuriale. Partant de ce constat, l'étudiant porteur de projet est obligé de modifier ou d'acquérir des connaissances et de développer des compétences favorisant la conception du projet. Le porteur de projet doit donc parfois suivre des formations supplémentaires ou le cas échéant, faire appel à des personnes externes. C'est le cas des experts sur un sujet précis en rapport avec le projet.

Au fur et à mesure que la construction du projet avance, le porteur de projet fait des allers-retours entre la conception et les actions qu'il considère appropriées à mettre en place. Identifier de nouveaux acteurs rapportés à son idée peut non seulement constituer des contraintes pour la conception mais aussi devenir l'opportunité de construire de nouvelles relations cohérentes entre ces acteurs. Dans ce sens, le porteur de projet construit une relation à double sens : les facteurs externes qui influent dans la vision du projet, et comment celle-ci peut influer sur le contexte. L'action entrepreneuriale apporte pourtant des changements en satisfaisant un besoin ou en saisissant une opportunité identifiée.

En résumé, les résultats obtenus tendent à démontrer que les actions entrepreneuriales mises en place par les étudiants qui composent notre échantillon sont particulièrement liées à des aspects cognitifs faisant appel à des ressources internes et externes. La réflexion et l'auto-confrontation qu'ils font sur leurs expériences contribuent fortement à donner du sens aux représentations et à rendre robustes les scénarios. Dans ces conditions, les porteurs de projet sont positionnés dans un processus entrepreneurial. Nos travaux de recherche permettent aussi le prolongement des travaux précédents considérant la Méthode des cas et génèrent de nouveaux questionnements du point de vue conceptuel et méthodologique. Ce qui laisse la porte ouverte à de nouvelles perspectives autour de la recherche en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat.

Conclusion de la deuxième partie

Au cours de cette deuxième et dernière partie, nous avons cherché à montrer la Méthode des cas comme une démarche pour l'enseignement de l'entrepreneuriat sous le paradigme du processus. Pour y parvenir, nous avons adopté une « recherche ingénierique » basée sur une intervention constructiviste concernant, au sens de (Girin, 1990), la complexité des situations entrepreneuriales.

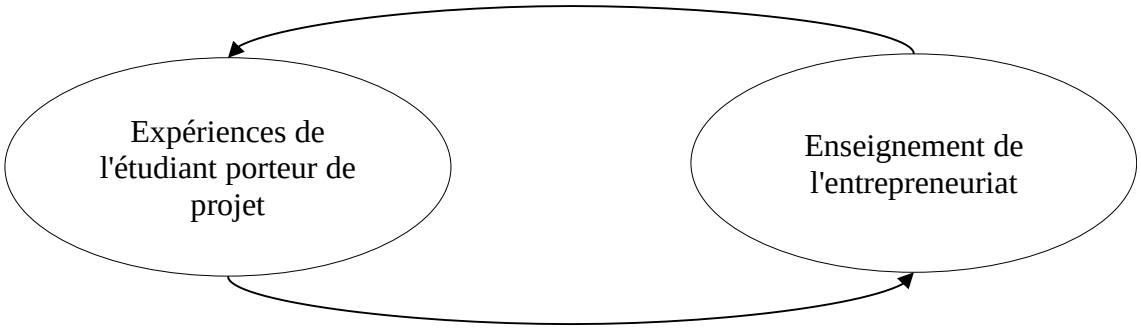
Nous avons fait une revue de la littérature autour de la Méthode des cas plus précisément autour de sa définition, ses composants et ses limites. La tendance à adopter cette pédagogie dans l'enseignement du management et de l'entrepreneuriat entraîne l'existence d'une large source de cas exposant des situations vécues par des acteurs dans des entreprises existantes. Ce qui constitue en effet un cadre approprié au développement de notre recherche : d'un côté par rapport à la rédaction de cas consacrés aux situations des étudiants porteurs de projet d'entrepreneuriat, et d'un autre côté par rapport au besoin de stimuler le rôle actif de l'étudiant en l'intégrant dans la rédaction du cas.

Faire le point autour des généralités théoriques et des limites de la Méthode des cas, nous a conduit à définir les concepts méthodologiques de la démarche à proposer. En envisageant la Méthode de cas en tant que méthodologie de recherche-intervention, le porteur de projet intervient dans la construction de savoirs dits « actionnables ». Nous avons montré que la mise en situation, voire la valorisation de cette mise en situation, permet de favoriser la construction de scénarios, la problématisation ainsi que la légitimation des savoirs actionnables construits par le porteur de projet. Il a pourtant fallu reconsidérer le rôle de l'étudiant et celui de l'enseignant et redéfinir la nature de l'outil à adopter. Nos travaux permettent donc de révéler, dans le sens de (Béchard J.-P., 1994), l'importance de l'ancrage des apprentissages dans la réalité perçue par l'entrepreneur et du sens que celui-ci accorde à cette réalité. Tandis que l'étudiant participe à la construction de sa propre méthode d'apprentissage au travers de la rédaction du cas, l'enseignant devient un facilitateur de ce processus.

Face aux besoins en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat et aux limites des outils souvent utilisés, nous avons donc cherché avec la Méthode des cas, à proposer une réponse à ces demandes. Il s'agit de continuer, dans le cadre processuel de l'enseignement de l'entrepreneuriat, à prendre en considération la progression

individuelle de l'étudiant. Il s'agit non seulement d'inverser la relation enseignement-expérience, exposée dans la première partie de cette thèse, mais aussi de favoriser leur interaction permanente. À l'intérieur, la place de l'étudiant joue un rôle privilégié dans le développement des compétences *à partir de* et *pour* l'action entrepreneuriale. Le rôle de l'enseignant est celui de l'accompagnateur qui aide à identifier les contraintes et les ressources permettant d'apprendre à partir de ses propres expériences.

Figure 43 : Nouvelle façon d'envisager l'enseignement de l'entrepreneuriat
Source : notre recherche



L'application de la démarche proposée au sein du Pôle entrepreneuriat étudiant de Lorraine n'a pas seulement apporté des résultats significatifs par rapport à notre problématique. Notre proposition a en effet permis de voir différemment la Méthode des cas en offrant de nouvelles perspectives des points de vue conceptuel et méthodologique dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Conclusion Générale

« *À l'origine d'une recherche, il y a toujours un problème qu'il s'agit de reconstruire (la problématique), d'instrumenter (la méthode), de nourrir (le terrain) et de valoriser (l'écrit). Mais chemin faisant, il s'agit bel et bien de mener un combat entre certitude et connaissance de la réalité, qui lie intimement un projet personnel, un projet de recherche et une ambition collective.* » (Vinot, 2011, p. 196)

L'objectif de cette recherche a été de répondre à la problématique des étudiants porteurs de projet liée à la compréhension du contexte et à l'efficacité de l'action entrepreneuriale. Il s'agissait plus précisément de répondre à la question : comment favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat à partir des expériences entrepreneuriales des étudiants ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyés sur un cadre littéraire concernant la recherche et l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ce qui nous a finalement conduit à situer notre étude dans la notion processuelle de l'entrepreneuriat. Ayant achevé notre travail de recherche, les apports, les limites ainsi que les perspectives de recherche seront présentés dans les paragraphes suivants.

1. Apports théoriques de la recherche

L'apport théorique de notre recherche porte principalement sur le processus entrepreneurial, les pratiques entrepreneuriales des étudiants porteurs de projet et les pédagogies de formation adoptées. Compte tenu des débats autour de sa définition ainsi que de son enseignement, la notion de processus nous permet de mettre l'accent sur la dynamique et la complexité de l'entrepreneuriat. Cette voie offre la possibilité d'identifier et de lier divers aspects fondamentaux pour l'enseignement de l'entrepreneuriat (Fayolle & Verzat, 2009) : connaissances, comportements, contextes (sociaux, politiques, économiques..), objectifs, publics ou méthodes. L'enseignement de l'entrepreneuriat sous ce cadre processuel devient donc plus complexe à cause de la diversité des facteurs tant internes qu'externes à l'entrepreneur.

Dans ce sens, la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)[1], se caractérise par la prise en compte de deux dimensions théoriques d'apprentissage : la cognition et la situation. Dans ce travail de recherche, nous avons porté l'attention sur le processus permettant à l'étudiant porteur de projet de réguler les ressources cognitives dont il dispose pour s'adapter aux situations et valoriser cette mise en situation. Il a été possible de constater que la seule disposition de ces ressources ne suffit pas. Au-delà de chercher à mobiliser les ressources cognitives, il convient également de mettre en place des formations favorisant l'acquisition de connaissances du point de vue processuel.

1 Exposée dans le chapitre 3 de notre thèse.

La démarche mise en œuvre dans le cadre d'un paradigme épistémologique constructiviste, a donc permis d'élargir la compréhension du phénomène entrepreneurial ainsi que de développer des connaissances pour « *comprendre pour faire autant [que de] faire pour comprendre* » (Le Moigne 2007b : 226)[1]. Nous parlons plus précisément de la génération de connaissances « actionnables » (Argyris, 1995(b)). En effet, aborder l'apprentissage expérientiel exige un travail de compréhension des situations dans le but de favoriser l'action entrepreneuriale comme une finalité. Et, l'adoption de pédagogies aidant à la conception du projet entrepreneurial à travers l'auto-confrontation facilite fortement la compréhension des situations à des fins d'action. L'entrepreneur peut non seulement identifier les besoins de son projet autour de la problématique construite, mais aussi les besoins personnels quant aux compétences nécessaires à développer.

À la différence des pédagogies classiques, l'adoption de la Méthode des cas sous un angle différent privilégie la réflexion autour des actions, des décisions prises et de l'apport des acteurs liés au projet. Ce qui enrichit le sens donné aux représentations et à la construction des scénarios. Autrement dit, l'étudiant est mis dans un processus entrepreneurial. Dans ces conditions, nos travaux de recherche contribuent au prolongement des travaux précédents considérant la Méthode des cas en tant que pédagogie active. Nous considérons alors que les conclusions de notre recherche peuvent constituer des apports supplémentaires à savoir :

- La Méthode des cas peut intervenir comme un artefact favorisant l'apprentissage en permettant d'articuler l'expérience réelle de l'étudiant porteur de projet, ses caractéristiques individuelles et les objectifs des programmes de formation entrepreneuriale. Il est en effet possible de constater que les caractéristiques des individus et les motivations sont considérées comme des facteurs prédisposant à l'activité entrepreneuriale (Greenberger & Sexton, 1988).
- L'expérience constitue un élément clé pour la génération de connaissances nécessaires pour l'action entrepreneuriale. Enseigner l'entrepreneuriat à partir des expériences entrepreneuriales, favorise donc la production de connaissances par la transformation des expériences concrètes (Politis D., 2005).

1 Cité par Avenier (2008).

- Les résultats peuvent encourager les Universités à adopter des travaux de terrain, des travaux sur des projets entrepreneuriaux ainsi qu'à construire et à adopter des cas plus proches des expériences des étudiants porteurs de projet. Il convient de générer des travaux de recherche utilisant des terrains empiriques aidant « … *à identifier les critères permettant de construire des approches plus pertinentes pour apporter des éléments de compréhension sur l'efficacité et l'efficience des formations à l'entrepreneuriat*. » (Schieb-Bienfait, 2000 (a), p. 137).
- Au sens de Leenders et Erskine (1978) et de Carrier et Fourcade (1998), l'exigence d'une dimension interactive de l'enseignement conduit à multiplier l'utilisation des cas. Notre travail permet ainsi de mettre à disposition de nouveaux cas rapportés à la réalité vécue par des étudiants entrepreneurs.
- Générer de nouveaux questionnements des points de vue conceptuel et méthodologique autour de la recherche dans l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. Cette expérience pédagogique mise en place au sein d'un programme de formation pourrait contribuer au Développement de la culture de l'innovation et d'entrepreneuriat en France. Elle peut aider à donner des réponses aux besoins de « *mettre en place un programme de grande ampleur pour l'apprentissage de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur* » (Beylat & Tambourin, 2013).
- Les cas permettent de rendre visibles les expériences entrepreneuriales en Région Lorraine. Ceux qui lisent les cas peuvent se faire une idée de ce qui se passe en amont à la construction des projets entrepreneuriaux ainsi que mieux apprécier le potentiel entrepreneurial de la région. Sous l'optique constructiviste, la représentation des interventions des acteurs suppose que l'on puisse inventer des possibles (David, 1999). Les cas deviennent donc un moyen d'enrichir l'imagination de ceux qui pourraient y accéder.
- Enfin, cette méthode permettant de faire connaître les expériences tant de réussite que d'échec, peut être considérée en tant qu'outil de développement territorial. Elle permet ainsi d'identifier les faiblesses du territoire pouvant devenir des opportunités pour de nouvelles idées entrepreneuriales.

En résumé, notre étude propose d'ouvrir des pistes pour l'adoption de méthodologies de recherche-intervention. Celles-ci permettent à l'étudiant de réfléchir sur ses actions grâce à sa mise en situation au cours d'un programme de formation entrepreneuriale. Les résultats peuvent également contribuer à enrichir les concepts et méthodologies

existants concernant l'adoption de la recherche-intervention comme cadre pour l'enseignement de l'entrepreneuriat.

2. Apports du point de vue managérial

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie de cette thèse, la notion de processus, contrairement à la notion de résultat, n'envisage pas la création d'entreprise comme but principal. Néanmoins, il convient de prendre en compte que celui qui construit et rend robuste un projet sera possiblement dans le temps à la tête d'une entreprise. À ce titre, une étude, menée par Stewart Jr., Watson, Carland, et Carland (1999), a montré que les entrepreneurs et les propriétaires de petites entreprises ont conclu leurs entreprises à travers une variété de modes, y compris le démarrage. Ces résultats soulignent également l'importance de l'intention entrepreneuriale dans la création de valeur, et pas seulement la création d'entreprise. La plupart des porteurs de projet intégrant notre échantillon envisageaient de créer une entreprise à moyen ou long terme. Et nous avons pu voir que la Méthode des cas a en effet suscité des apprentissages utiles aux futurs chefs d'entreprise. La démarche permet à l'étudiant d'identifier des forces, des faiblesses dans sa façon d'agir ou de prendre des décisions. Il a été possible de développer des « modes d'apprentissage » ou des « stratégies d'action » plus aptes à leur personnalité et à leur vision. Ce qui, par exemple, a conduit à certains porteurs à reporter l'intention de créer une entreprise. Dans ce cas, les porteurs de projet se sont plutôt intéressés à l'acquisition de compétences supplémentaires, rendre plus robuste leur projet ainsi qu'approfondir les enjeux que la création d'entreprise entraîne. La démarche mise en place a donc élargi l'intérêt du porteur de projet à, au sens de (Gartner, 1988), se focaliser sur le processus au travers duquel les nouvelles organisations sont créées.

Il faut considérer que la Méthode des cas ne se substitue pas à l'expérience managerielle que le porteur de projet n'a pas, mais elle peut familiariser les étudiants et les préparer à une future activité de manager (Mesny, 2005). D'après Mintzberg (2009), « *…le plus souvent, le management repose sur un processus d'apprentissage perpétuel basé sur l'expérience. C'est-à-dire, il demande autant de faire pour penser que de la réflexion en vue de faire* »[1]. Afin de contribuer à la génération de pratiques

1 Traduit de l'original : « *And most management is craft, meaning that it relies on experience-learning on the job. This means it is as much about doing in order to think as thinking in order to do*." (Mintzberg, 2009, p. 8)

managériales efficaces, le manager doit savoir produire plutôt qu'adopter des cadres d'interprétation du monde réel (Abdessemed, 2012). En favorisant l'interprétation et la construction d'apprentissages fondés sur l'expérience pratique, la formation peut non seulement viser à acquérir des savoirs mais aussi à développer des savoir-faire (Causse, Fiol, & Jolivet, 1985). Dans ce sens, la Méthode des cas, « *est une stratégie pédagogique qui permet non pas de remplacer l'expérience naturelle, mais plutôt de la mobiliser davantage* » (Mesny, 2005, p. 20).

3. Limites de la recherche

Les limites les plus importantes de la méthodologie empirique concernent l'échantillon de référence. En fait, le taux de réponse à notre appel a été fort notamment au début de la recherche, 42 porteurs de projet, mais au cours de cette même recherche, 18 porteurs de projet ont abandonné le processus. Nous avons dû écarter des informations recueillies qui, à notre avis, auraient pu complémenter la recherche.

En ce qui concerne l'obtention d'informations, nous soulignons d'une part une certaine résistance de quelques porteurs de projet à partager de l'information. C'est le cas des projets dont les idées entraînaient l'obtention de brevets ou dont les projets demandaient un investissement élevé d'argent. D'autre part, il convient de préciser que les outils utilisés pour le recueil d'informations ne garantissaient pas totalement l'obtention de données précises concernant le comportement de l'individu. Comme l'indique Argyris (1995(a)), l'esprit humain a la difficulté de prêter attention à des actions interpersonnelles et des questions de fond en même temps. Ces contraintes nous ont en effet exigé de réfléchir sur comment mieux exploiter les données obtenues.

De même, nous avons fait le choix de travailler avec des étudiants « à chaud », c'est-à-dire pendant leur participation à la formation entrepreneuriale (6 mois). Ce qui peut couper notre analyse à un moment du processus. En effet, nous avons vu que l'un des avantages de l'apprentissage expérientiel réside notamment dans la capacité de transfert des connaissances et des expériences vécues. Si les entrepreneurs reflètent les caractéristiques du temps et du milieu où ils évoluent (Julien & Marchesnay, 1996), il serait donc intéressant de faire une étude plus longitudinale quelques mois après.

4. Perspectives de recherche

Les perspectives de notre travail convergent dans le but de développer des pédagogies de formation en tenant compte du contexte de l'individu, des conditions des établissements de formation ainsi que des particularités du domaine entrepreneurial. Les cas classiques sont souvent écrits en montrant les résultats d'une recherche. Toutefois, les cas écrits à partir des expériences personnelles de l'écrivant lui-même peuvent être plus efficaces. Il s'agit donc « *de contribuer à la renaissance des méthodes* » (Martinet, 1990, p. 28) en élargissant l'usage traditionnel de la Méthode de cas et en continuant à envisager autrement les pédagogies d'enseignement à l'entrepreneuriat.

Nous considérons que les efforts pour promouvoir l'entrepreneuriat demandent du travail des institutions d'enseignement mais aussi de la participation des établissements publics d'assistance notamment pour les démarches administratives. En France, la formation entrepreneuriale est en effet devenue une priorité, aux niveaux politique, économique et scientifique, (Marchesnay & Messeghem, 2011). Cependant, il est indispensable de continuer à stimuler l'intérêt pour l'entrepreneuriat à travers des programmes mobilisant des compétences individuelles et des processus d'innovation. Il convient donc de sortir du cadre dominant de l'enseignement de l'entrepreneurial en se positionnant dans une démarche de problématisation plutôt que de résolution de problème.

Face à la limitation des formations, il est essentiel que celles-ci soient combinées avec d'autres formations complémentaires. Il s'agit d'inclure « *une bonne diversité d'acteurs organisationnels provenant de divers secteurs d'activités, de divers groupes ethniques et présentant des cultures, des provenances, des âges et des valeurs différentes*. » (Filion, 2002, p. 20). Les concepts théoriques et les outils techniques sont importants dans les programmes de formation entrepreneuriale, cependant ils peuvent être plus explicites à l'aide de processus de réflexion sur l'action[1].

Tester de nouvelles expériences scientifiques favoriserait la construction d'un « capital de connaissances » propres à l'entrepreneuriat. La valorisation des expériences, à notre avis, est indispensable pour les futures contributions scientifiques autour de la formation entrepreneuriale. Expérimenter ce travail dans un autre établissement, voire dans un autre pays pourrait cerner d'éventuels facteurs de

1 On retrouve la figure du « *practicien reflexif* » proposée par Schön (1983).

contingences organisationnelles et culturelles. La méthode des cas favorise la production de sens en testant une problématique dans le cadre de situations de gestion (Hlady-Rispal, 2002). Appliquer ce travail dans d'autre champ comme la PME pourrait également aider à une meilleure compréhension de certains phénomènes de gestion.

Nous considérons que poursuivre nos travaux de recherche sur l'apprentissage dans un cadre de processus entrepreneurial constituerait une opportunité d'explorer les systèmes d'enseignement privilégiant la mise en situation. « *C'est notre défi en tant qu'éducateurs de l'entrepreneuriat. Les étudiants ont besoin de s'exposer aux entrepreneurs qui ont payé le prix, ont affronté les défis, et ont subi les échecs. Nous devons tirer des leçons de nos entrepreneurs expérimentés. L'idée est de « faire une différence »* » (Kuratko D., 2005)[1]. Cela revient à reconsidérer les caractéristiques de l'entrepreneur et les structures de base du discours de l'entrepreneuriat (Hjorth, 2001). Dans cette perspective, la conception autour de l'entrepreneuriat dépasse le point de vue de l'individu lui-même et en revanche, l'individu commence à être considéré comme intégrant d'un contexte plus global.

1 Traduit de l'original : "*This is our challenge as entrepreneurship educators. Students need the exposure to those entrepreneurs who have paid the price, faced the challenges, and endured the failures. We must take the lessons learned from our experienced entrepreneurs' "make a difference" idea*" (Kuratko D., 2005, p. 589).

Bibliographie

Abdessemed, T. (2012). Pour un renouveau de la Méthode des Cas dans la formation supérieure au management. *Colloque organisé par la Centrale de cas et de média pédagogiques,* Mars/avril, Paris. Consulté le 16 Janvier 2014 sur le site : https://studies2.hec.fr/jahia/webdav/site/hec/shared/sites/abdessemed/acces_anonyme/home/recent%20publications/05-TA-F-article-methode-cas-CCMP_2.pdf.

Albert, P., Bernasconi, M., & Gaynor, L. (2003). *Incubateurs et pépinières d'entreprises : un panorama international.* Paris : L'Harmattan.

Aldrich, H., & Baker, T. (1997). Blinded by the cites ? Has there been progress in entrepreneurship research ?. Dans D. Sexton, & R. Smilor, *Entrepreneurship 2000* (pp. 377–400). Chicago : Upstart.

Aldrich, H., & Zimmer, C. (1986). Entrepreneurship through social networks. Dans D. Sexton, & R. Smilor, *The art and science of entrepreneurship* (pp. 3-23). Ballinger publishing company.

Alexander, L., O'Neill, H., Synder, N., & Townsend, J. (1986). How academy members teach the business policy / strategic management case course. *Journal of management case studies, 2*(3), 333-344.

Amaratunga, R., & Baldry, D. (2001). Case study methodology as a means of theory building : performance measurement in facilities management organisations. *International Journal of Productivity and Performance Management, 50*(3), 95-104.

Anderson, A., & Jack, S. (1999). *Teaching the entrepreneurial art.* Consulté le 23 Mai 2014 sur le site : www.openair.rgu.ac.uk.

Anderson, K. (2002). Defining Entrepreneurship. *DIGEST n° 02-09, Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education*.

Andrews, E., & Noel, J. (1986). Adding life to the case-study method. *Training and development journal*.

Ansoff, I. (1987). The emerging paradigm of strategic behavior. *Strategic Management Journal, 8,* 501-515.

Argyris, C. (1995(a)). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology, 10*(6), 20–26.

Argyris, C. (1995(b)). *Savoir pour Agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel.* Dunod.

Argyris, C., & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode et pratique.* De Boeck. Traduction de la première édition américaine par Marianne Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares.

Asquin, A., Condor, R., & Schmitt, C. (2011). Pour la mobilisation de la notion de projet dans la recherche en entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat (Éditorial), 10*(2), 7- 14.

Avenier, M.-J. (2008). Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il à la recherche en management stratégique ? *XVIIe Conférence de l'AIMS, 28 au 31 mai 2008, Nice - Sophia Antipolis*.

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 ? *10e Congrès international francophone en entrepreneuriat et PME*, Bordeaux, 2010.

Avenier, M. J. (1996). La stratégie tâtonnante : des interactions récursives entre vision et action stratégique. *6e Conférence de l'AIMS*, Lille, France.

Avenier, M.-J. (2005). Elaborer des savoirs actionnables à partir de récits de pratiques c'est transformer de l'expérience en science avec conscience. *6e Congrès européen de science des systèmes*, 19-22 Septembre.

Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2009). Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il a la recherche en entrepreneuriat ?, *9e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (CIFEPME), Louvain la Neuve : France*.

Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2007). *La construction de savoirs pour l'action.* Paris : L'Harmattan.

Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2008). Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offrent-ils à la recherche en entrepreneuriat ? *Colloque CIFEPME.* Fribourg.

Avenier, M.-J. (2007). Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience. Dans M.-J. Avenier, & C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 139-169). Paris : L'Harmattan.

Ajzen, I. (1991). Theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*(50), 179–211.

Bachelard, G. (1934). *Le Nouvel esprit scientifique* . Paris : PUF.

Bacq, S., & Janssen, F. (2008). L'entrepreneuriat social. Enfant terrible ou fils légitime ?. Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 141-158). Presses de l'Université de Québec.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social.* Belgique : Pierre Mardage. Traduit de l'anglais par Jean-A. Rondal.

Bares, F., & Cornolti, C. (2005). Investigation des conditions de succès au démarrage de deux spin-off universitaires à partir de la théorie des conventions. *Revue de l'Entrepreneuriat, 4*(1), 13-31.

Barès, F., & Persson, S. (2011). Le coaching comme révélateur du potentiel entrepreneurial. *Revue Internationale de Psychosociologie, 8*(42), 179-196.

Barnes, L. B., Christensen, C. R., & Hansen, A. (1994). *Teaching and the Case Method : Text, Cases, and Readings* (éd. 3ème). Harvard Business Press.

Basso, O., Fayolle, A., & Witmeur, O. (2009). Intraprendre. Dans F. Janssen, *Entreprendre* (pp. 303-316). Bruxelles : De boeck.

Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives, 27*(1), 127-140.

Bayad, M., & Schmitt, C. (2006). Les logiques de création : la place de la conception dans le processus de structuration des organisations. Dans W. Bazan, F. Barès, & C. Cornolti, *Logiques de création : Enjeux théoriques et management* (pp. 33-57). Editions L'Harmattan.

Bayad, M., Boughattas, Y., & Schmitt, C. (2007). Démarche d'identification et évaluation : approche par référentiel compétences. *5e Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*. Sherbrooke (Canada).

Bayad, M., Gallais, M., Marlin, X., & Schmitt, C. (2010). Entrepreneuriat et TPE : la problématique de l'accompagnement. *Management et Avenir, 10*(40), 116-140.

Bayad, M., Schmitt, C., & Grandhaye, J. (2002). Pédagogie par projet et enseignement de l´entrepreneuriat : réflexions autour d´une démarche et de différentes expériences. *Bordeaux : 2e Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat.*

Béchard, J.-P. (1994). Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et éducation. *Cahier de recherche no 94-11-02. École des Hautes Études Commerciales (HEC), Montréal*.

Béchard, J.-P. (1999). Quelles sont les méthodes pédagogiques les plus appropriées pour nos entrepreneurs ? *Cahier de recherche no 1999-07. École des Hautes Études Commerciales (HEC), Montréal.*

Béchard, J.-P. (2000). Méthodes pédagogiques des formations à l'entrepreneuriat : Résultats d'une étude exploratoire. *Gestion 2000*, 165-178.

Béchard, J.-P., & Grégoire, D. (2005). Understanding Teaching Models in Entrepreneurship for Higher Education. *Working Paper # 2005-19. HEC Montréal Bombardier Chair of Entrepreneurship*.

Béchard, J. P., & Gregoire, D. (2009). *"Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat : modèle et illustrations"* (Vol. 8). Lyon : Revue de l'Entrepreneuriat.

Béchard, J.-P., & Toulouse, J.-M. (1991). Entrepreneurship and education : Viewpoint from education. *Journal of small business & entrepreneurship, 9*(1), 3-13.

Bédard, M., Dell'Aniello, P., & Desbiens, D. (1991). *La méthode des cas. Guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction.* Montréal : Gaëtan Morin.

Belkin, N. J., Brooks, H. M., & Daniels, P. J. (1987). Knowledge elicitation using discourse analysis. *Journal International Journal of Man-Machine Studies - Special Issue : Knowledge Acquisition for Knowledge-based Systems, 27*(2), 127 - 144.

Benoit, J., Malarewicz, J., Beaujean, J., Colas, Y., & Kannas, S. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques.* Paris : Éditions ESF.

Berger-Douce, S., & Schmitt, C. (2004). Entrepreneuriat et incubateurs universitaires : une relation en quête de sens. *3e Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, 31 mars et 1er avril*. Lyon.

Bergson, H. (1932). *Les Deux Sources de la morale et de la religion.* Alcan.

Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations.* Paris : Editions du Seuil.

Bertaux, D. (2001). *Les récits de vie* (éd. 2ème). Nathan/Vuef.

Beylat, J.-C., & Tambourin, P. (2013). L'innovation, un enjeu majeur pour la France. *Rapport présenté au Ministère du Redressement Productif et au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.* Consulté le 17 septembre 2014 sur le site: http://www.redressement-productif.gouv.fr/files/rapport_beylat-tambourin.pdf

Bird, B., & West, G. P. (2007). Time and Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, 22*.

Boissin, J.-P. (2012). Référentiel de compétences : Entrepreneuriat et Esprit d'entreprendre. *Rapport présenté au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Consulté le 18 septembre 2014 sur le site : http://gilles-phan.fr/creatude/sites/default/files/files/referentiel_de_competences_entrepreneuriat_et_esprit_dentreprendre_dec_2012_44607.pdf

Boissin, J.-P. (2013). Propositions 2020 et expériences sur les Pôles Etudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE) dans l'Enseignement Supérieur. *Rapport réalisé pour le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le Ministère du Redressement Productif et la Caisse des Dépôts.*

Boissin, J.-P. (2014). *Propositions sur le statut national Etudiant-Entrepreneur, sur l'accompagnement par les Pôles Etudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE) et sur la charte nationale du diplôme d'établissement ETUDIANT-ENTREPRENEUR*. Présenté au Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Consulté le 22 septembre 2014 sur le site : http://media.apce.com/file/63/5/propositions_jp_boissin_statut_national_etudiant-entrepreneur_et_charte_nationale_diplome_etudiant-entrepreneur.71635.pdf

Boissin, J.-P., Fayolle, A., & Messeghem, K. (2012). Renforcer notre conception collective de la connaissance entrepreneuriale. *Revue de l'Entrepreneuriat* (Editorial), 11(2), 7-9.

Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica : características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa* (3), 123-140.

Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le travail humain, 72*(1), 5-22.

Bouchikhi, H. (1993). A constructivist framework for understanding entrepreneurship performance. *Organisation Studies, 14*(4), 549-570.

Boudes, T., & Guedon, J. (2012). *Cas en management de projet.* Édition Management & Société.

Boujut, J.-F., & Jeantet, A. (2001). Développement de processus coopératifs en conception de produits et évolution des outils de l'ingénieur. Dans H. Dumez, *Management de l'innovation, management de la connaissance* (pp. 139-167). Editions L'Harmattan.

Bourion, C. (2007). Les e-récits. Lien et ruptures abordés de l´intérieur par des récits de vie. *Revue International de Psychologie, XII*, 243-251.

Bourion, C. (2008). Les représentations créatives dans la maîtrise de la destinée humaine, Comment les représentations créatives, en accroissant la variété requise de ses comportements, permettent-elles à l'homme augmenté d'accomplir son destin post-moderne ? *Revue Française de Gestion 2008, 14*(32), 45- 66.

Bouslikhane, A. (2011). *Enseignement de l'entreppreneuriat : pour un régard paradimagtique autour du processus entrepreneurial.* Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université de Nancy 2.

Boutillier, S., & Uzinidis, D. (1999). Entrepreneur, esprit d'entreprise et économie : un enseignement supérieur basé sur le triptyque structures-comportement et performances. *Actes du Premier Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat.*

"Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils" (pp. 53-67). Lille Nord - Pas de Calais : Pôle Universitaire Europeen.

Boutinet, J.-P. (2011). *Psychologie des conduites à projet* (éd. 5ème). Paris : Presses Universitaires de France.

Bower, J. L., Bartlett, C., Christopher, C., Christensen, R., Pearson, A., & Andrews, K. (1991). *Business Policy : Text and Cases* (éd. 7ème). Boston, MA : Irwin.

Brockhaus, R. (1982). The Psychology of the Entrepreneur. Dans C. Kent, *Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 39-57). Prentice Hall.

Bruner, J. (1983). *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire".* Paris : Press Universitaires de France.

Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise : Contributions épistemologiques et modélisation. Thèse pour le Doctorat de Sciences de Gestion.* Grenoble : Université de Grenoble II.

Bruyat, C., & Julien, P. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing, Elsevier, 16*(2), 165-180.

Buono, A., & Saval, H. (2007). *Socio-Economic Intervention in Organizations. The Intervener-Researcher.* Charlotte : Information Age Publishing.

Busenitz, L., Page West III, G., Shepherd, D., Nelson, T., Chandler, G., & Zacharakis, A. (2003). Entrepreneurship Research in Emergence : Past Trends and Future Directions. *Journal of Management, 29*(3), 285–308.

Bygrave, W., & Hofer, C. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, Winter,* 13-22.

Bygrave, W., & Minniti,. M. (2000). The Social Dynamics of Entrepreneurship. *Entrepreneurship, Theory and Practice, 24*(3), 25-36.

Byrne, J., & Fayolle, A. (2010). *Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESSS 2008). National Report.* France.

Caillé, P. (1991). *Un et un font trois.* Paris : ESF.

Callon, M., & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait.* Paris : La Découverte.

Cantillon, R. (1755). *Essai sur la nature du commerce en général* . Lond : Fetcher Gyler.

Capgras, J., Guilhot, N., Pascal, C., & Claveranne, J.-P. (2011). La Recherche-Intervention entre Diachronie et Synchronie : Heuristique pour une Approche Alternative. *Projectics / Proyéctica / Projectique, 2*(8), 157-168.

Cardinal, P., & Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? *EducaTechnologiques, 1*(2), Consutée le 25 Février 2014 sur le site web : http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/vol1_no2.html.

Carontini, E. (1990). Le rôle de l'abduction dans le processus d'interprétation. Dans L. Sfez, & G. Coutlée, *Technologies et symboliques de la communication.* Presses Universitaires de Grenoble.

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, 8*(2), 17-34.

Carrier, C., & Fourcade, C. (1998). *Entrepreneuriat et Stratégie des Pme : Recueil de Cas.* PUQ.

Carrier, C., Cadieux, L., & Tremblay, M. (2010). Créativité et génération collective d'opportunités. Quelles techniques pour supporter l'idéation ? *Revue Française de Gestion, 7*(206), 113-127.

Carrier, C., Raymond, L., & Eltaief, A. (2004). Cyberentrepreneurship : a multiple case study. *International Journal of entrepreneurial Behaviour and Research, 10*(5), 349-363.

Carrière, J. (1991). La vision stratégique en contexte de PME : cadre théorique et étude empirique. *Revue Internationale PME, 4*(1).

Casson, M. (1982). *L'entrepreneur.* Paris : Economica.

Causse, G., Fiol, M., & Jolivet, P. (1985). La formation-action :caracteristiques, un exemple de mise en oeuvre. *Enseignement et Gestion*, 21-28.

Cazes, B. (2008). *Histoire des futurs : les figures de l'avenir de saint Augustin au XXIe siècle.* L'Harmattan.

Champagnol, R. (1974). Aperçu sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes, *Revue Française de Pédagogie*. *28*, 21-27.

Chanal, V., Lesca, H., & Martinet, A.-C. (1997). Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion. *Revue Française de Gestion*, 41-51.

Chang, J., Jennings, D., To, C., & Sun, L. (2005). Strategic management : an evaluation of the use of three learning methods in china. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning, 32*.

Charreire, S., & Huault, I. (2001). Le constructivisme dans la pratique de la recherche : Une évaluation à partir de seize thèse de doctorat. *Finance, Contrôle, Stratégie, 4*(1), 31-55.

Chauviré, C. (1995). *Peirce et la signification : introduction à la logique du vague.* Presses universitaires de France.

Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small- and Medium sized Firms. *International Small Business Journal, 15*(1), 73-86.

Christensen, C., & Carlile, P. (2009). Course Research : Using the Case Method To Build and Teach Management Theory. *Academy of management learning and education, 8*(2), 240-251.

Christensen, C., & Hansen, A. (1987). *Teaching and the case method.* Boston : Harvard Business School.

Claret, N., Charreire-Petit, S., & Ben Mahmoud Jouini, S. (2006). Quand l'évaluation constitue un objet d'apprentissage significatif pour l'entreprise innovante en création. *La Revue des Sciences de Gestion, 3*(219), 45-55.

Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research Methods in Education.* Croom Helm.

Collins, O., & Moore, D. (1970). *The organization makers : a behavioral study of independent entrepreneurs.* New York : Appleton-Century-Crofts (Meredith Corp.).

Commission de Communautes Europeennes. (2005). *Projet « procédure best » : les mini-entreprises dans l'enseignement secondaire, rapport final du groupe d'experts.*

Commission de Communautés Européennes. (2006). *Mise en œuvre du programme communautaire de Lisbonne : stimuler l'esprit d'entreprise par l'enseignement et l'apprentissage.* Bruxelles.

Cope, J. (2005). Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, 29*(4), 373-397.

Corey, E. (1976). The use of case in management education. *Harvard Business School, Production no 376240*.

Cossette, P. (1996). La Vision stratégique du propriétaire-dirigeant de PME : étude de cartographie cognitive. *Revue Internationale PME, 9*(1), 123-142.

Cossette, P. (2003). *Cartes cognitives et organisations.* Editions ADRE. Consulté le 5 mai 2013 sur le site : http://asso.nordnet.fr/adreg/Adreg_05.pdf.

Couteret, P., & Audet, J. (2008). Coaching et mentorat, de nouvelles formes d'accompagnement individualisé de l'entrepreneur. Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 193-208.). Presse de l'université du Québec.

Cova, B., & De la Baume, C. (1991). Cas et Méthode des Cas : fondements concepts et universalité. *Gestion 2000*(3), 71-95.

Cranston, N. (2008). The use of cases in the leadership development of principals. A recent initiative in one large education system in Australia. *Journal of Educational Administration, 46*(5), 581–597.

Creplet, F., & Mehmanpazir, B. (2008). « Les représentations de la vision entrepreneuriale » Une analyse cognitive. *Revue Internationale de Psychosociologie, 14*(32), 67-86.

Crijns, H., de Clercq, D., Janssen, F., Pirnay, F., & Surlemont, B. (2004). *Entreprendre : études de cas.* Intersentia.

Dana, L. (1992). Entrepreneurial education in Europe. *Journal of education for business, 68*(2), 74-78.

Darses, F. (1994). *Gestion des contraintes dans la résolution de problèmes de conception.* Thèse de doctorat en Psychologie cognitive, Université Paris 8.

David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. *VIIIe Conférence de l'AIMS, Chatenay-Malabry* .

David, A. (2000). La Recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ?. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 193-213). Paris : Vuivert, Collection FNEGE.

David, D. (2003). Grounded theories of management : a methodological review. *Management Research News, 26*(5).

Davidsson, P. (2006). Nascent entrepreneurship : empirical studies and developments. *Foundations and Trends in Entrepreneurship, 2*(1), 1-76.

Davidsson, P., & Wiklund, J. (2001). Levels of analysis in entrepreneurship research : Current practice and suggestions for the future. *Entrepreneurship Theory & Practice, 25(4), 25*(4), 81–99.

De Graaf, E., & Kolmos, A. (2007). History of Problem-and Projet-Based Learning. Dans E. De Graaf, & A. Kolmos, *Management of Change, Implementation of Problem Based and Projet Based Learning in Engineering* (pp. 1-8). Rotterdam : Sense publishers.

De La Ville, V.-I. (2001). L'émergence du projet entrepreneurial : apprentissages, improvisations, irréversibilités. *Revue de l'Entrepreneuriat, 1*(1), 43-59.

Deakins, D., & Freel, M. (1998). Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs. *The learning organisation, 5*(3), 144-155.

Degeorge, J.-M., & Magakian, J.-L. (2008). *De l'influence du processus d'idéation au passage à l'action entrepreneuriale : étude exploratoire.* Bordeaux : Journée de recherche « Entrepreneuriat et stratégie ».

Delors, J. (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.* Paris : Éditions UNESCO.

Dewey, J. (1968). *"Expérience et apprentissage".* Paris : Armand colin.

Dewey, J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête.* Paris : PUF. Titre original Logic : The Theory of Enquiry (1938), traduit par Henry Holt and Company, New York.

Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons.* (O. Decroly, Trad.) Les Empêcheurs de penser en rond.

Dobzhansky, T. (1966). *L'Homme en évolution.* Flammarion. Traduit de l'original en anglais par Georges et Simone Pasteur .

Dooley, A. R., & Skinner, W. (1977). Casing case method methods. *Academy of Management Review, 12*(2), 277-89.

Dorst, K., & Cros, N. (2001). Creativity in the design process : Co-evolution of problem-solution. *Design Studies*(22), 425-437.

Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship.* United States : Harper & Row, Publishers, Inc.

Dubois, L., & Dagau, P.-C. (2005). *Les modèles de l'apprentissage et les mathématiques.* Consulté le 27 Févier 2014 sur le site : http://home.adm.unige.ch /~duboisl/didact/theories.htm.

Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative.* Paris : Vuibert.

Dupouy, A., & Pilniere, V. (2010). Accompagenemnt du porteur de projet innovant et mise en oeuvre de son processsu de développement de compétences. *10e Congrès International francophone en Entrepreneuriat et PME*.

Dutrait-Poulingue, G. (2009). *Historiographie d'une communauté d'experts en management de projet : le Club de Montréal.* Thèse de doctorat en Sciences de gestion. Université de Caen Basse-Normandie.

Dutta, B. (2009). *Entrepreneurship Management (Text and Cases).* Excel Books .

Dutta, D., & Crossan, M. (2005). The Nature of Entrepreneurial Opportunities : Understanding the Process Using the 4I Organizational Learning Framework. *Entrepreneurship Theory & Practice, 29* (4), 425-449.

Ebrahimi, M., & Aktouf, O. (2005). La méthode des cas en gestion face au modèle et à l'expérimentation en science : apprentissage ou cercle vicieux ? *XIVe Conférence Internationale de Management Stratégique, Pays de la Loire, Angers*.

Eckhardt, J., & Shane, S. (2003). Opportunities and Entrepreneurship. *Journal of Management, 29*(3), 333–349.

Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review, 14*(4), 532-550.

Eldredge, D., & Galloway, R. (1983). Study of the undergraduate business policy course at AACSB-Accredited universities. *Strategic Management Journal, 4*(1), 85-90.

Ellet, W. (2007). *The case study handbook. How to read, discuss and write persuasively about cases.* Boston : Harvard Business School Press.

Ernst and Young. (2013). *Baromètre EY de l'entrepreneuriat dans les pays du G20.* Consulté le 18 septembre 2014 sur le site : http://www.ey.com/Publication/vwLU Assets/Barometre_2013_de_l-entrepreneuriat_dans_les_pays_du_G20_Focus_ France/$FILE/EY-Barometre-G20-Entrepreneurs-Focus-France-2013.pdf

European commission. (2013). *Entrepreneurship 2020 Action plan.* Brussels. Consulté le 15 Avril 2014 sur le site : http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/ entrepreneurship-2020/index_en.htm.

Even-Granboulan, G. (1986). *Action et raison.* Méridiens-Klincksieck.

Fabbrichesi, R. (2007). La signification pragmatique chez Pierce et Wittgenstein. Vague,continu,général. Dans Collectif, *W. James, C.S. Pierce, J. Dewey Tradition et vocation du pragmatisme* (pp. 141-153). L'art du comprendre.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème.* Paris : Librairie Philosophique J.Vrin.

Fayolle, A. (1997). L'enseignement de l'entrepreneuriat : reflexions autour d'une experience. *Cahiers de Recherche, EM Lyon*.

Fayolle, A. (1999). L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement. *Rapport rédigé à la demande de la Direction de la Technologie du Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie*.

Fayolle, A. (2000). Dynamisme entrepreneurial et croissance économique. Une comparaison France-USA. Dans T. Verstraete, *Histoire d'entreprendre* (pp. 33-47). Paris : Éditions EMS.

Fayolle, A. (2002). Du champ de l'entrepreneuriat à l'étude du processus entrepreneurial : quelques idées et pistes de recherche. *6e Congrès international francophone sur la PME*, HEC - Montréal. Octobre.

Fayolle, A. (2004 (a)). *Entrepreneuriat. Apprendre à Entreprendre.* Paris : Dunod.

Fayolle, A. (2004 (b)). Entrepreneuriat et processus : faire du processus un objet de recherche et mieux prendre en compte la dimension processus dans les recherches. *7e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME.* Montpellier, Octobre.

Fayolle, A. (2004 (c)). A la recherche du coeur de l'entrepreneuriat : vers une nouvelle vision. *Revue Internationale PME, 17*(1), 101-121.

Fayolle, A., & Messeghem, K. (2011). La recherche en entrepreneuriat entre 2008 et 2009. *Revue de l'Entrepreneuriat, 10*, 53-72.

Fayolle, A., & Verstraete, T. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat, 4*(1), 33-52.

Fayolle, A., & Verzat, C. (2009). "Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ? ". *Revue de l'Entrepreneuriat, 8*, 16.

Fayolle, A., Lassas-Clerc, N., & Tounes, A. (2009). Impacts de pédagogies de projets réels versus fictifs sur l´apprentissage entrepreneurial des étudiants. Sophia Antipolis : *6e congrès de l´Académie de l´Entrepreneuriat*, Consulté le 14 Juin 2011 sur le site : http://entrepreneuriat.ceram.fr/.

Fent, J., & Sachs, W. (2008). Grounded Theory Method in Management Research. *Organizational Research Methods, 11*(3), 430-455.

Ferrer, M. (1997). L'évaluation des prestations de conseil en management stratégique : de la performance à la cohérence. *VIe Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, 25-27 Juin, Montréal (Canada).

Festinger, L., & Aronson, E. (2010). Eveil et Réduction de la Dissonance dans des contextes sociaux. Dans L. Lévy, & S. Delouvée, *Psychologie Sociale. Textes Fondamentaux* (pp. 13-27). Dunod.

Fiet, J. (2000). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing, 16*(2), 101–117.

Filion, L.-J. (1991 (a)). *Vision et relations : clefs du succès de l'entrepreneur*. Montréal : Les éditions de l'entrepreneur.

Filion, L.-J. (1991(b)). Vision and Relations : Elements for an Entrepreneurial Metamodel. *International Small Business Journal, 9*(2), 26-40.

Filion, L.-J. (1997 (a)). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. *Montréal : École des Hautes Études Commerciales (HEC)*.

Filion, L.-J. (1997 (b)). « Le métier d'entrepreneur ». *Revue Organisation, 6*(2), 29-45.

Filion, L.-J. (1998). Deux types d'entrepreneurs : l'opérateur et le visionnaire. Conséquences pour l'éducation. Cahier de recherche no. 1998-10. *HEC Montréal.*

Filion, L.-J. (1999 (a)). De l'entrepreneuriat à l'entreprenologie. *Cahier de recherche no 1999-08. École des Hautes Études Commerciales (HEC) Montréal*.

Filion, L.-J. (1999 (b)). *Tintin, Minville, L'Entrepreneur et la Potion Magique.* Les Editions Fides.

Filion, L.-J. (2000). Typologies d'entrepreneurs : Est-ce vraiment utile ?. Dans T. Verstraete, *Histoire d'entreprendre* (pp. 251-262). Caen : EMS Management & Société.

Filion, L.-J. (2002). *Savoir entreprendre : douze modèles de réussite - études de cas.* Les presses de l'Université de Montréal.

Filion, L.-J. (2008(a)). Defining the entrepreneur. Complexity and Multi-Dimensional Systems. *Cahier de recherche HEC Montréal, Chaire d'entrepreneuriat Rogers-J.-A. Bombardier*.

Filion, L.-J. (2008(b)). Entrepreneurial Representations, Self-space and Metanoia. *Cahier de recherche HEC Montréal, Chaire d'entrepreneuriat Rogers-J.-A. Bombardier*.

Filion, L.-J. (2008 (c)). Les représentations entrepreneuriales : un champ d'études en émergence. *Revue Internationale de Psychosociologie, 14*(32), 11-43.

Filion, L.-J. (2011). Defining the entrepreneur. Dans L.-P. Dana, *World Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 41-52). Edward Elgar Publishing.

Filion, L.-J., Ananou, C., & Schmitt, C. (2012). *Réussir sa création d'entreprise sans business plan.* Paris : Eyrolles.

Filion, L.-J., & Bourion, C. (2011). *La Cognition Entrepreneuriale Méthodes de recherche.* Editions ESKA.

Finkle, T., & Deeds, D. (2001). Trends in the market for entrepreneurship faculty, 1989-1998. *Journal of Business Venturing*.

Fletcher, D. (2003). Framing Organizational Emergence : Discourse, Identity and Relationship. Dans C. Steyaert, & D. Hjorth, *New Movements in Entrepreneurship* (pp. 125-14). UK : Edward Elgar.

Fleurance, F. (2012). Sur l'ingénierie de la formation des cadres supérieurs du sport : Le défi de la complexité. *Actes du Grand Débat du Réseau Intelligence de la Complexité*, (pp. 25-38). Institut National Polytechnique de Toulouse.

Foglia, M. (2011). *Montaigne : De l'interprétation.* Paris : Kimé.

Forest, J. (2006). Contribution de l'artificialisme à la compréhension de la genèse et de la métamorphose des organisations. Dans W. Azan, F. Barès, & C. Cornlte, *Logiques de création : Enjeux théoriques et management* (pp. 17-32). Editions L'Harmattan.

Forest, J., Micaëlli, J.-P., & Perrin, J. (1997). Innovation et conception : pourquoi une approche en terme de processus ? *2e Congrès International Franco-Quebecois : Le Génie Industriel dans un monde sans frontière.* Albi : France .

Fourastié, J. (1994). Essai de la morale prospective. Dans J. Fourastié, & J. Fourastié, *Jean Fourastié entre deux mondes : mémoires en forme de dialogues avec sa fille Jacqueline* (pp. 184-191). Editions Beauchesne.

Fransman, M. (1994). Information, Knowledge, Vision and Theories of the Firm. *Industrial and Corporate Change, 3*(3).

Gallais, M., Husson, J., & Schmitt, C. (2012). Le sens giratoire, le chameau et le facilitateur : quels apports pour l'accompagnement de porteurs d'opportunités d'affaires ?. Brest : *11e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (CIFEPME)*.

Gardner, H. (1993(a)). *Histoire de la revolution cognitive.* Paris : Éditions Payot.

Gardner, H. (1993(b)). *Creating Minds.* BasicBooks.

Garner, D. (2000). Socratic misogyny ? Analyzing feminist criticisms of Socratic teaching in legal education. *Brigham Young University Law Rev*, 1597–1649.

Garreau, L. (2011). La Méthode enracinée. Dans L.-J. Filion, & C. Bourion, *La cognition entrepreneuriale. Méthodes de recherche* (pp. 89-115). Paris : Éditions ESKA.

Gartner, W. (1988). Who is an Entrepreneur ? Is the Wrong Question. *Entrepreneurship theory and practice*, 47-68. Printemps 1988.

Gartner, W. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. *Academy of Management Review, 10*(4), 696-706.

Gartner, W. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship ? *Journal of Business Venturing, 5*(1), 15–28.

Gartner, W. (1993). Words lead to deeds : Towards an organizational emergence vocabulary. *Journal of Business Venturing, 8*(3), 231-239.

Gartner, W. (1995). Aspects of organizational emergence. Dans I. Bull, T. Howard, & G. Willard, *Entrepreneurship : perspectives on theory building* (pp. 67-86). Pergamon.

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : Réussir son mémoire ou sa thèse* (éd. 2ème). France : Pearson.

Gawel, A. (2012). The case study method in entrepreneurial and managerial education in a knowledge-based economy. Dans P. Ammerman, A. Gaweł, M. Pietrzykowski, R. Rauktienė, & T. Williamson, *The case study method in business education* (pp. 25-38). Poznań (Pologne) : UNI-DRUK.

Gemmell, R., Boland, R., & Kolb, D. (2011). The Socio-Cognitive Dynamics of Entrepreneurial Ideation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, September.

Gibb, A. (1987). *Enterprise Culture ± Its Meaning and Implications for Education and Training.* Bradford : MCB University Press.

Gibb, A. (1988). Stimulating New Business Development. Dans A. Gibb, *Stimulating Entrepreneurship and New Business Development* (pp. 47-60). International Labour Office.

Gibb, A. (1989). Innovative Approaches to Entrepreneurship Education. *ICSB 34th Annual World Conference. Quebec.*

Gibb, A. (1992). The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneuriat and wider educational goals. *International Small Business Journal, 11*(3).

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new `enterprise' and `entrepreneurship' paradigm for learning : creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews, 4*(3), 233–269.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge : The dynamics of science and research in contemporary societies.* London : Sage Publications.

Girin, J. (1990). L'analyse empirique des situations de gestion : Élements de théorie et de méhode. Dans A.-C. Martinet, *Épistemologies et sciences de gestion* (pp. 141-182). Économica.

Girod-Séville, M., & Perret, V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. Thiétart, *Méthodes de recherche en management* (pp. 13-33). Paris : DUNOD.

Glaser, B., & Strauss, A. (2012). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research.* Transaction Publishers.

Godé, C. (2011). Construire le sens par le retour de l'expérience : La cas de l'Équiê de Voltige de l'Armée de l'air. *Revue Management & Avenir* (41), 416-434.

Godet, M., & Philippe, D. (2008). *La prospective stratégique - Pour les entreprises et les territoires : Pour les entreprises et les territoires.* Dunod.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l´expérience.* Paris : Éditions de minuit.

Gómez Santos, L., & Schmitt, C. (2013). Pour un changement de paradigme en matière d'accompagnement entrepreneurial. Dans J. St-Pierre, & M. Trépanier, *Créer et développer une PME dans une économie mondialisée* (pp. 57-96). Presses de l'Université du Québec.

Gorman, G., Hanlon, D., & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education, and education for small business management : A ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 56–77.

Gragg, C. I. (1954). Because Wisdom Can't Be Told. Dans M. P. McNair, *The case method at the Harvard Business School : papers by present and past members of the faculty and staff* (pp. 6-13). McGraw-Hill.

Greenberger, D., & Sexton, D. (1988). An interactive model of new venture creation. *Journal of Small Business Management, 26*(3), 1-7.

Grégoire, D. A., Noël, M. X., Dery, R., & Bechard, J.-P. (2006). " Is There Conceptual Convergence in Entrepreneurship Research ? *". Entrepreneurship Theory and Practice, 30(3),* 333-373.

Grégoire, D., Corbett, A., & McMullen, J. (2011). The Cognitive Perspective in Entrepreneurship : An Agenda for Future Research. *Journal of Management Studies, 48*(6), 1443-1477.

Grenier, C., & Josserand, E. (1999). Recherches sur le contenu et recherches sur le processus. Dans R. Thiétart, *Méthodes de recherche en management* (pp. 104-136). Paris : Dunod.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu.* Paris : ESF Editeur.

Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels. *Cahiers Internationaux de Sociologie, 104*, 121-138.

Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods.* Newbury Park California : Sage Publications.

Hamilton, J. (1981). Entrepreneurship for a New Age. *Journal of Career Education, 8*(2), 161-167.

Harel-Giasson, F. (2013). L'intérêt des cas de type « récits de vie » pour enseigner le leadership (vidéo). *Les virtuoses de l'enseignement par les cas. HEC Montréal.*

Consulté le 1 Décembre 2013 sur le site web : http://www.hec.ca/centredecas/videos /pageJG2.html#42766.

Harrison, R., & Leitch, C. (2005). Entrepreneurial learning : researching the interface between learning and the entrepreneurial context. *Entrepreneurship Theory & Practice, 29*(4), 351-371.

Hatchuel, A. (1993). L'intervention de chercheurs en entreprise : éléments pour une approche contemporaine. *Revue Education Permanente*(113), 73-88.

Hatchuel, A. (1994). Les savoirs de l'intervention en entreprise. *Entreprise et histoire*, 59-75.

Hatchuel, A. (2000). Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 7-43). Paris : Vuivert.

Hatem, F., Cazes, B., & Roubelat, F. (1993). La prospective Pratiques et Méthodes. *Gestion Economica*.

Heath, J. (2002). *Teaching and writing cas studies* (éd. 2ème). England : The European Case Clearing House.

Henriquez, C., Verheul, I., Van der Knaap, I., & Bischoff, C. (2001). Determinants of Entrepreneurship in France : Policies, Institutions and Culture. *Institute for Development Strategies, Indiana University, ISSN 01-4*, Consulté le 4 Juillet sur le site : http://www.spea.indiana.edu/ids/pdfholder/issn-01-4.pdf.

Hermant, J. (1980). La note pédagogique, un outil de stratégie éducative. *Enseignement et Gestion* (15).

Hernandez, E.-M. (1999 (a)). *Le processus entrepreneurial : vers un modèle stratégique d'entrepreneuriat.* France : L'Harmattan.

Hernandez, E.-M. (1999(b)). Modèles d'entrepreneuriat : vers une approche contingente et processuelle. *Revue Sciences de Gestion*(26-27), 505-526.

Hernandez, E.-M., & Marchesnay, M. (2008). Entrepreneuriat, d'une action sans savoir... à un savoir actionnable. *Revue Française de Gestion, 5*(185), 83-87.

Hetman, F. (1973). *Society and the assessment of technology : premises, concepts, methodology, experiments, areas of application, Volúmenes 22-24.* Universidad de Michigan : Organisation for Economic Co-operation and Development.

Hills, G., Shrader, R., & Lumpkin, G. (1999). Opportunity recognition as a creative process,. *Frontiers of entrepreneurship research, Babson College*, 216-227.

Hills, G., & Welsch, H. (1986). Entrepreneurship behavioral intentions and student independance, characteristics and experiences. Dans J. Ronstadt, R. Hornaday, R. Peterson, & K. Vesper, *Frontiers of entrepreneurship research* (pp. 173-186). MA: Babson college.

Hjorth, D. (2001). *Rewriting entrepreneurship : Entrepreneurship discourse and entrepreneurship in the case of re-organising ES.* Sweden : Växjö University Press.

Hjorth, D., & Johannisson, B. (2009). Learning as an entrepreneurial process. *Revue de l'Entrepreneuriat, 8*(2), 57-78.

Hlady-Rispal, M. (2000). Une stratégie de recherche en gestion : l'étude de cas. *Revue Française de Gestion. janvier-février*(127), 61-70.

Hlady Rispal, M. (2002). *La Méthode de cas : Application à la recherché en gestion.* Belgique : Editions De boeck.

Hofer, C., & Bygrave, W. (1992). Researching entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, 16*(3), 91-100.

Hood, J., & Young, J. (1993). Entrepreneurship and Requisite Areas of Development : a Survey of Top Executives in Successful Entrepreneurial Firms. *Journal of Business Venturing*, 115 - 135.

INTERMAN, UNDP, & ILO. (1992). *Networking for entrepreneurship development.* International Labour Office.

Jauch, L., & Glueck, W. (1988). *Business Policy and Strategic Management.* McGraw Hill.

Jennings, D. (1996). Strategic management and the case methode : survey and evaluation. *Developments In Business Simulation & Experiential Exercises, 23*, 105-110.

Joffre, O., & Simon, E. (2008). *Cas en management stratégique - Vol.2 Autour de la mise en ouvre.* Éditions Management & Société.

Joffre, O., Simon, E., & Plé, L. (2007). *Cas en management stratégique - Vol.1 Autour du diagnostic.* Édition Management & Société.

Johnson, G. (1988). Rethinking incrementalis. *Strategic Management Journal, 9*, 75-91.

Johnson, G., Scholes, K., Writtigto, R., & Frery, F. (2005). *Stratégique.* Edition Pearson.

Jonassen, D. (1996).Scaffolding diagnostic reasoning in case-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education, 8*(1), 48-68.

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. Dans C. M. Reigeluth, *Instructional theories and models* (éd. 2ème, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates.

Journé, B., & Raulet-Croset, N. (2004). Le concept de « situation » dans les sciences du Management : Analyser l'indétermination, l'incertitude, l'ambiguïté et l'imprévu dans l'organisation. *Congrès de l'AIMS* . Le Havre.

Juarrero, J. (2008). Petite histoire de la méthode de cas. Paris : *Chambre de commerce et d'industrie*.

Julien, P., & Marchesnay, M. (1992). Des procédures vers processsu stratégiques dans la PME. *Piccola impresa*(1), 13-41.

Julien, P., & Marchesnay, M. (1996). *L'Entrepreneuriat.* Paris : Economica.

Julien, P., & Schmitt, C. (2008). "Pour una vision renouvelée des pratiques de l'entrepreneuriat". Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 15-34). Canada : Presses de l'Université du Québec.

Julien, P.-A., Lamonde, P., & Latouche, D. (1975). *La méthode des scénarios : une réflexion sur la démarche et la théorie de la prospective.* Paris : La documentation française.

Kao, J., & Stevenson, H. (1985). *Entrepreneurship, what it is and how to teach it : a collection of working papers based on a colloquium held at Harvard Business School.* The School.

Karlsen, J. (1991). Action research as method : reflections from a program for developmennt methods and competence. Dans W. White, *Participatory Action Research.* Sage Publications.

Katz, J. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876–1999. *Journal of Business Venturing, 18*(2), 283–300.

Katz, J., & Gartner, W. (1988). Properties of emerging organizations. *Academy of Management Review, 13*(2), 429-441.

Katz, J., & Sheperd, D. (2003). Cognitive Approaches To Entrepreneurship Research. *Emerald Group Publishing Limited, 6,* 1-10.

Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Staff. (2001). *The Growth and Advancement of Entrepreneurship in Higher Education :* An *Environmental Scan of College Initiatives.* Consulté le 15 Avril 2013 sur le site : http://www.unm.edu /~asalazar/Kauffman/Entrep_research/College_Scan.pdf

Ketchen, D. (2003). From the special issue editor: Entrepreneurship : Past accomplishments and future challenges. *Journal of Management, 29*(3), 281–283.

Kirzner, I. (1979). *Perception, Opportunity, and Profit.* Chicago Press.

Knight, F. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit.* Boston : Houghton Mifflin.

Knight, F. (1942). Profit and Entrepreneurial Functions. *The Journal of Economic History, 2,* 126-132.

Knoll, L., Schmitt, C., & Bayad, M. (2003). Du plan d'affaires à la formation au plan d'affaires : Le plan d'affaires vu comme un outil d'intermédiation et de structuration dans la conception des organisations. *Colloque « L'entrepreneuriat en action »,* Agadir, 23 et 24 octobre.

Koenig, G. (1990). *Management stratégique : Vision, manoeuvres et tactiques.* Fernand Nathan.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development.* New Jersey : Prentice Hall.

Krueger, N. (2000). The cognitive infrastructure of opportunity emergence. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 24(3), 5-23.

Krueger, N., & Carsrud, A. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5(4), 315-330.

Kuratko, D. (2003). *Entrepreneurship education: emerging trends and challenges for the 21st century.* Coleman Foundation White Paper Series for the U.S.

Kuratko, D. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education : Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice, September*, 577-597.

Kyrö, P., & Fayolle, A. (2008). Introduction broadening the scope and dynamics of entrepreneurship research in Europe. Dans P. Kyrö, & A. Fayolle, *The Dynamics Between Entrepreneurship, Environment and Education* (pp. 1-12). Edward Elgar Publishing.

Laflamme, R. (2005). *La méthode des cas : recueil de cas en gestion des ressources humaines et en relations du travail.* Québec : Les presses de l'Université Laval.

Landström, H., & Lohrke, F. (2010). *Historical Foundations of Entrepreneurial Research.* Cheltenham : Edward Elgar.

Lapierre, L. (2006). Enseigner le leadership ou former vraiment des leaders ? *Revue Internationale de Gestion, 31*(1), 10-13.

Lasch, F., & Yami, S. (2008). The Nature and Focus of Entrepreneurship Research in France Over the Last Decade : A French Touch ? *Entrepreneurship Theory and Practice, 32*(2), 339-360.

Lavoie, D. (1988). Créativité, innovation, invention, entrepreneurship intrapreneurship-où est la différence ? *Revue Gestion, 13*(3), 64-71.

Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général.* Presses Universitaires de France.

Le Moigne, J.-L. (1990 (a)). Épistemologies constructivistes en sciences de l'organisation. Dans A. Martinet, *Épistemologies et sciences de gestion* (pp. 79-140). Paris : Éditions Économica.

Le Moigne, J. L. (1990 (b)). *La modélisation des systèmes complexes.* Paris : Dunod.

Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1 : Des fondements.* Paris : ESF éditeur.

Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes* (éd. 4ème). Paris : Presses Universitaires de France.

Learned, K. (1991). The use of the living cases in teaching business policy. *Journal of management education, 15*(1), 113-120.

Lebahar, J.-C. (1997). La simulation, instrument de représentation et régulation dans la conception du produit. Dans P. Béguin, & A. Weill-Fassina, *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (pp. 77-96). Toulouse : Octarès.

Lee, A. (1991). Integrating positivist and interpretive. *Organization science, 2*(4), 342-365.November.

Leenders, M., & Erskine, J. (1978). *Case research : the case wiriting process. Research and publications division, School of Business Administration.* University of Western Ontario.

Leenders, M., Mauffet, L., & Erskine, J. (2001). *Writing Cases* (éd. 4ème). Richard Ivey School of Business.

Leguy, P. (2002). Le chef d´œuvre et récit de formation. Dans A.-M. Riss, *Chemins de formation : Au fils du temps* (pp. 55-60). France : Éditions du petit véhicule.

Leitch, C., & Harrison, R. (1999). A process model for entrepreneurship education and development. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research, 5*(3), 83-100.

Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques.* De Boeck université.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science.* Harper and Row.

Lievre, P. (2007). La construction de savoirs pour l'action par l'intégration de connaissances pratiques « tacites » et de savoirs scientifiques « classiques ». Dans M.-J. Avenier, & C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 171-193). Paris : L'Harmattan.

Lorino, P. (1991). *L'économiste et le manager.* Paris : Editions la Découverte.

Lorino, P. (2002). Vers une théorie pragmatique et sémiotique des outils appliquée aux instruments de gestion. *Documents de recherche, Centre de recherche-ESSEC,* Juillet.

Lorino, P. (2006). Les logiciels de gestion integrée (erp) et l'hybridation des metiers de gestion – le cas d'un grand groupe industriel. *27e Congrès de l'Association Francophone de Comptabilité, Tunis, Mai 2006*.

Lorino, P., & Tarondeau, J.-C. (2006). De la stratégie aux processus stratégiques. *Revue Française de Gestion, 1*(160), 307-328.

Lukka, K. (2005). Approaches to Case Research in Management Accounting : The nature of empirical intervention and theory linkage. Dans S. Jönsson, & J. Mouritsen, *Accounting Scandinavia – The Northern Lights* (pp. 375-399). Liber and Copenhagen Business School Press.

Lumpkin, G., & Bergmann, B. (2005). The Role of Organizational Learning in the Opportunity-Recognition Process. *Entrepreneurship Theory & Practice, 29*(4), 451-472.

Lumpkin, G., & Dess, G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review, 21*(1), 135–172.

Lund Dean, K., & Fornaciari, C. (2002). How to create and use experiential case-based exercises in the classroom. *Journal of Management Education, 26*(5), 586-603.

Lundberg, C., Rainsford, P., Shay, J., & Young, C. (2001). Teaching business education management writing case studies. *Journal of Management Education, 25*(4), 450-463.

Marchesnay, M. (2008). Le cas entrepreneurial : retour à la maïeutique. *Revue Française de Gestion, 5*(185), 175-189.

Marchesnay, M., & Messeghem, K. (2001). *Cas de strategies de PME.* Paris : Editions Management & Société-EMS.

Marchesnay, M., & Messeghem, K. (2011). *Cas de stratégie de PME et d'entrepreneuriat.* Paris : Editions Management & Société-EMS.

Marion, S., & Senicourt, P. (2003). Plan d'affaires :réponses aux nesessités et reduction des hasards. Dans S. Marion, X. Noel, S. Sammut, & P. Senicourt, *Réflexions sur les outils et les méthodes à l'usage du créateur d'entreprise* (pp. 37-48). Editions L'ADREG.

Marshall, C., & Rossman, G. (1995). *Designing Qualitative Research.* London : Sage Publications.

Martinet, A.-C. (1993). Une nouvelle approche de la stratégie, introduction au dossier « Gérer la complexité ». *Revue Française de Gestion*(93).

Martinet, A.-C. (1990). Grandes questions épistemologiques et sciences de gestion. Dans A.-C. Martinet, *épistemologies et sciences de gestion* (pp. 9-29). Économica.

Martinet, A.-C. (2000). Épistemologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 111-124). Paris : Vuivert.

Martinet, A.-C. (2007). *Sciences du management : épistémique, pragmatique et éthique.* Vuibert.

Marx, K. (1950). *Le Capital.* Traduit par J. Roy de l'original publié en 1867. Éditions Sociales.

Mesny, A. (2005). La méthode des cas et l'enseignement du management. *Cahier de recherche n° 05-07, HEC Montréal*.

Miles, M., & Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives.* Paris : De Boeck. Traduction de la 2ème édition américaine par Martine Hlady-Rispal.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013(a)). *15 mesures pour une nouvelle dynamique de transfert de la recherche publique, levier de croissance et de compétitivité*. Consulté le 16 septembre sur le site: http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/transfert/05/2/DP-15_mesures_pour_le_transfert_de_la_recherche_232052.pdf.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013(b)). *Plan d'Action en faveur de l'Entrepreneuriat Etudiant*. Consulté le 16 septembre 2014 sur le site: http://media.apce.com/file/53/7/dp_entrepreneuriat_etudiant_277645.63537.pdf.

Mintzberg, H. (1990). Strategy Formation Schools of Thought. Dans J. Fredrickson, *Perspectives on Strategic Management.* New York : Harper Business.

Mintzberg, H. (2009). *Managers Not MBAs : A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development.* Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, H., & Quinn, J. (1991). *The Strategy Process, Concepts, Contexts and Cases.* Prentice Hall.

Mittal, A. (2008). *Cases in strategic management.* McGraw-Hill.

Morandi, F. (2005). Pratiques d'analyse et repréentations dans la formation professionnelle des enseignants. *Revue de Recherches en Éducation*, 35-50.

Morin, E. (1977). *La Méthode. Tome 1 : La nature de la nature.* Paris : Éditions du Seuil.

Morin, E. (1986). *La Méthode. Tome 3 : La connaissance de la connaissance.* Paris : Éditions du Seuil.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensé complexe.* Paris : Édition du Seuil.

Munari, A. (1994). Piaget et l'éducation. *Perspectives : Revue trimestrielle d'Éducation Comparée, XXIV*(1-2), 321-337. Consulté le 24 février 2014 sur le site : http://agora.qc.ca/documents/piaget--jean_piaget_et_leducation_par_alberto_munari.

Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving.* Prentice-Hall.

Nicot, A.-M. (1997). L'intervention de conseil. Dans M.-J. Avenier, *La stratégie " chemin faisant "* (pp. 219-238). Paris : Economica.

Nlemvo, F., & Witmeur, O. (2010, juin). Faut-il vraiment brûler les plans d'affaires ? *L'Expansion Entrepreneuriat*, 46-50.

Noel, X., & Sénicourt, P. (2003). Entrepreneuriat : à la recherche d'une instrumentation. Dans S. Marion, X. Noel, S. Sammut, & P. Sénicourt, *Réflexions sur les outils et les méthodes à l'usage du créateur d'entreprise* (pp. 69-104). Éditions ADREG.

Obrecht, J. (1999). Entrepreneurship education and training in France : A new challenge to the Universities. *University Robert Schuman, Strasbourg*.

OECD. (2009). Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship. *Report by the OECD Working Party on SMEs and entrepreneurship*.

Osigweh, C. (1989). Casing the case approach in management development. *Journal of Management Development, 8*(2), 41-57.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (éd. 3ème). Paris : Éditions Armand Colin.

Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach.* San Francisco : Jossey Bass.

Paradas, A. (1999). Réflexion sur l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat. *Actes du Premier Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat. « Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils »* (pp. 287-295). Lille Nord - Pas de Calais : Pôle Universitaire Europeen.

Passarelli, A., & Kolb, D. (2003). Using experientiel learning theory to promote student learning and development in programs of education abroad. WP-11-03. *Departement or organisational behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University*.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (éd. 2ª). California : Sage Publications.

Paturel, R. (2008). La reprise d'entreprise, pratique majeure de l'entrepreneuriat de début du XXIè siècle. Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 35-54). Presses de l'Université du Québec.

Penrose, E. (1963). *The Theory of the Growth of the Firm.* Basil Blackwell : Oxford.

Perruchoud, A., Girod Lehmann, B., & Surlemont, B. (2011). À l'école de l'entreprise : le cas Business Experience. *Entreprendre & Innover, 3*(11 - 12), 103-112.

Perry, C., & Coote, L. (1994). Process of a Case Study Research Methodology : Tools for Management Development. *Papier présenté lors du conférence annuelle de l'Australian and New Zealand Association of Management*, 21-23 septembre, Coffs Harbour, Australie, pp. 547-567.

Pettigrew, A. (2013). *The Awakening Giant (Routledge Revivals) : Continuity and Change in Imperial Chemical Industries.* Routledge.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie.* France : Editions Denöel.

Piaget, J. (1967). *Logique et Connaissance Scientifique.* Paris : Gallimard.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie.* France : Editions Denöel.

Pichault, F. (1993). *Ressources humaines et changement stratégique : vers un management politique.* De Boeck Université.

Plane, J. (2000). *Méthodes de recherche-intervention en management.* L'Harmattan.

Plane, J. (2006). Recherche-intervention et innovations en management. Dans P. Roussel, & F. Wacheux, *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 139-157). De Boeck. 2ème édition.

Platt, J. (1992). Case Study' in American Methodological Thought. *Current Sociology, 40*(1), 17-48.

Polère, C. (2012). *La prospective : les fondements théoriques Vol 1*. Grand Lyon prospective. Consulté le 8 Février 2014 sur le site : http://www.millenaire3.com/uploads/tx_ressm3/1_Prospective__fondements_180p.pdf.

Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning : a conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice, 29*(4), 399-424.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (éd. 3ème). Belgique : Éditions Mardaga.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot, *Avec Vygotski* (pp. 265-289). Paris : La Dispute.

Rae, D., & Carswell, M. (2000). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning : the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education + Training, 42*(4), 220 - 228.

Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning : a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 12*(3), 323-335.

Raymond, L. (2002). Les déterminants de l'implantation d'un site Web dans les PME : le cas des agences de voyage. *Cahier de recherche de la Chaire de gestion stratégique des technologies de l'information, École des Hautes Études Commerciales de Montréal*, Consulté le 28 Juin 2013 sur le site : http://neumann.hec.ca/chairegestionti/cahiers/ Cahierchaire0202.pdf.

Read, S., Dew, N., Sarasvathy, S., Song, M., & Wiltbank, R. (2009). Marketing Under Uncertainty : The Logic of an Effectual Approach. *Journal of marketing, 7*(3).

Reix, R. (1995). Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise. *Revue Française de Gestion*(105), 17-28.

Reuber, R., & Fischer, E. (1993). The Learning Experiences of Entrepreneurs. Dans N. Churchill, & et al, *Frontiers of Entrepreneurship Research* (pp. 234-245). Massachussetts : Center for Entrepreneurial Studies Babson College.

Rey, A. (2013). *Le Nouveau Petit Robert.* Paris : Dictionnaires Le Robert.

Reynolds, J. (1978). There's method in cases. *Academy of Management Review, 3*(1), 129-133.

Rialp, A. (1998). El método del caso como técnica de investigación y su aplicación al estudio de la función directiva. *Ponencia presentada en el IV Taller de Metodología ACEDE*, 23-25 de abril, La Rioja, Espagne.

Richard, J.-F. (1997). La résolution de problèmes. *Recherche en soins infirmiers, Septembre*(50), 47-54.

Richomme-Huet, K., & Andria, A. (2012). L'Accompagnement Entrepreneurial des mampreneurs par leur propre réseau. *Actes du 2e rencontre entre acteurs des réseaux d'accompagnement et chercheurs : Régards croisés sur les pratiques d'accompagenement entrepreneurial*, (pp. 328-350). Montpellier.

Ritzman, L., & Krajewski, L. (2010). *Management des opérations.* Paris : Pearson.

Romm, T., & Mahler, S. (1991). The case study challenge : A new approach to an old method. *Management Education and Development, 4*(22), 292-301.

Ronstadt, R. (1984). *Entrepreneurship.* Lord Publishing.

Ronstadt, R. (1987). The educated entrepreneurs : A new era of entrepreneurial education is beginning. *American Journal of Small Business, 11*(4), 37–53.

Ronstadt, R. (1988). The corridor principle. *Journal of Business Venturing, 3*(1), 31-40.

Roy, B. (2000). L'aide à la décision aujourd'hui : que dévrait-on en attendre ?. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 141-174). Vuibert - Colletion FNEGE.

Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao, Espagne : Universidad de Deusto.

Sapienza, J.-H., & Grimm, C. (1997). Founder characteristics, start-up process, and Strategy/Structure variables as predictors of shortline railroad performance. *Entrepreneurship Theory & Practice*(22), 5-25.

Saporta, B. (2003). Préférences théoriques, choix méthodologiques et recherche française en Entrepreneuriat : un bilan provisoire des travaux entrepris depuis dix ans. *Revue de l'Entrepreneuriat, 2*(1), 5-17.

Saporta, B., & Verstraete, T. (1999). Réflexions pour une pédagogie de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des Universités françaises. Dans J. Fontaine, B. Saporta, & T. Verstraete, *Entrepreneuriat et enseignement : rôles des institutions de formation, programmes, méthodes et outils* (pp. 321-335). Lille : Actes du premier congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Novembre 1999.

Sarasvathy, S. (2001). Causation and Effectuation : Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *The Academy of Management Review, 26*(2), 243-263.

Savall, H., & Zardet, V. (2004). *Recherche en sciences de gestion : Approche qualimétrique.* Economica.

Say, J. (1841). *Collection des principaux économistes. Tome 9.* Osnabrück : Otto Zeller.

Say, J.-B. (2006). *Traité de politique économique I.* Paris : Economica.

Schieb-Bienfait, N. (2000 (a)). Etat des reflexions actuelles sur l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. Dans T. Verstraete, *Histoire de l'entrepreneuriat* (pp. 133-148). Caen : EMS Management & Société.

Schieb-Bienfait, N. (2000(b)). Du projet de création comme pratique pédagogique : témoignage autour d'une expérience. *Gestion 2000*, 123-148.

Schmitt, C., & Bayad, M. (2008). L´entrepreneuriat comme une activité à projet. *ESKA Revue International de Psychosociologie, 14*.

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 Sciences de Gestion.

Schmitt, C. (2004). La construction de la valeur : proposition d'une approche dialectique. *Revue Sciences de Gestion*(38), 105-132.

Schmitt, C. (2005 (a)). *Université et entrepreneuriat. Une relation en quête de sens.* Paris : L'Harmattan.

Schmitt, C. (2005 (b)). Quand savoir entreprendre, c'est savoir concevoir : réflexions autour de différentes expériences. *Colloque Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique. Centre culturel international de Ceryse - La -Salle.* .

Schmitt, C. (2005 (c)). Le chercheur et le praticien en management : quel(s) lien(s) pour quelle(s) relation(s) ? *6e Congrès européen de sciences de systèmes, 19-22 septembre, Paris.*

Schmitt, C. (2006 (a)). L'entrepreneur et le projet : réflexions critiques sur la recherche en entrepreneuriat. *Colloque Audencia Nantes-AIMS, Le projet dans l'action collective. Regards pluriels*.

Schmitt, C. (2006 (b)). De la convergence de l'entrepreneuriat vers la notion de projet. Dans P. Lièvre, M. Lecoutre, & M. Traoré, *Management de projets, les régles de l'activité à projet* (pp. 125-135). Hermes/Lavoisier.

Schmitt, C. (2007). La communication des savoirs pour l'action. Dans M.-J. Avenier, & C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 195-213). Paris : L'Harmattan.

Schmitt, C. (2008 (a)). *Université et entrepreneuriat, Tome 2.* France : Presses Universitaires de Nancy.

Schmitt, C. (2008 (b)). *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales.* Presses de l'Université de Québec.

Schmitt, C. (2010). *La valeur des produits et des services en PME.* Suisse : Growth Publisher.

Schmitt, C. (2012 (a)). IDéO : une méthode pour aider l'entrepreneur à concevoir un scénario à partir d'une opportunité. Dans L.-J. Filion, C. Ananou, & C. Schmitt, *Réussir sa création d'entreprise sans business plan* (pp. 100-112). Paris : Groupe Eyrolles.

Schmitt, C. (2012 (b)). Créer son futur pour agir au présent. Dans L.-J. Filion, C. Ananou, & C. Schmitt, *Réussir sa création d'entreprise : Sans business plan* (pp. 51-66). Paris : Groupe Eyrolles.

Schmitt, C., & Bayad, M. (2008). « L´entrepreneuriat comme une activité à projet ». *ESKA Revue International de Psychosociologie,* (Vol. 14)..

Schmitt, C., & Filion, L. J. (2010). Le réel expérimenté pour explorer la TPE : apports conceptuels et méthodologiques. *Revue Management & Avenir, 30,* 207-226.

Schmitt, C., & Janssen, F. (2012). Regards critiques sur la recherche en entrepreneuriat : construction, évolution et tendances. *11e congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME.* Brest.

Schmitt, C., Azoury, N., Nobile, D., Gómez, L., & Morua, J. (2012). Les situations entrepreneuriales pour aborder les pratiques entrepreneuriales. Dans C. Schmitt, & P.

Lièvre, *Nouvelles perspectives en entrepreneuriat :de la pratique aux activités entrepreneuriales* (pp. 99-120). Nancy : Editions Universitaires de Lorraine.

Schmitt, C., Bouslikhane, A., Majdouline, I., & Husson, J. (2009). Réflexions autour de l'entrepreneuriat : Pour une recherche basée sur le processus entrepreneurial. *Workshop sur " Les pratiques et les activités entrepreneuriales"*, Clermont-Ferrand. Mai 2009.

Schmitt, C., Gallais, M., & Bourguiba, M. (2008). Aider l'entrepreneur à concevoir une vision. Dans C. Schmitt, *Régards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 175-192). Canada: Presses de l'Université de Québec.

Schmitt, C., Gallais, M., & Fabbri, R. (2008). La situation entrepreneuriale : apports conceptuels et proposition méthodologique. *Journée de recherche : Entrepreneuriat et stratégie, Juillet 2008, Bordeaux*.

Schmitt, C., Janssen, F., & Baldegger, R. (2009). Entrepreneuriat et économie. Dans F. Janssen, *Entreprendre : une introduction à l'entrepreneuriat* (pp. 49-63). De Boeck Université.

Schmitt, C., Roux, K., Bayad, M., Bourguiba, M., Barbot, M.-C., & Delobel, B. (2005). Le chercheur et l'artisan : Quel(s) lien(s) pour quelle(s) relation(s) ? *Journée de Recherche sur l'Artisanat, Montpelier*.

Schmude, J., Welter, F., & Heumann, S. (2008). Entrepreneurship research in Germany. *Entrepreneurship Theory and Practice, 32*(2), 289–312.

Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotski aujourd'hui.* Delachaux et Niestlé.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action.* Basic Books.

Schon, D. (1994). The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. Dans L. B. Barnes, C. R. Christensen, & A. J. Hansen, *Teaching and the Case Method* (éd. 3ème, pp. 399-411). Harvard Business Review Press.

Schön, D. (1997). Apprentissage organisationnel et épistémologie de la pratique. Dans J.-P. Dupuy, & P. Livet, *Les limites de la rationalité. Tome 1* (pp. 157 - 167). La Découverte.

Schumpeter, J. (1998). *Capitalisme, socialisme et démocratie.* Payot. Traduction de l'original : Capitalism, Socialism and Democracy publié en 1942.

Schumpeter, J. (1999). *Théorie de l'évolution économique.* Paris : Dalloz.

Schwartz, P. (1991). *The art of the long view.* Doubleday.

Schwebel, M., & Raph, J. (1976). *Piaget à l'école.* Paris : Denoël.

Senicourt, P., & Verstraete, T. (2000). Apprendre à entreprendre : Typologie à quatre niveaux pour la diffusion d'une culture entrepreneuriale au sein du système éducatif. *Reflets et Perspectives, Tome XXXIX*(4).

Seymour, R. (2012). *Handbook of Research Methods on Social Entrepreneurship.* Edward Elgar Publishing.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management Review, 25*, 217-226.

Shapero, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. Dans C. Kent, D. Sexton, & K. Vesper, *Encyclopedy of Entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Shapero, A. (1984). The entrepreneurial event. Dans A. Calvin, *The environment for entrepreneurship* (pp. 21-40). Lexington Books .

Shapiro, B. (1984). An introduction to cases. *Harvard Business School*, Document no 9-584-097.

Shugan, S. (2006). Save Research—Abandon the Case Method of Teaching. *Marketing science (editorial), March–April, 5*(2), 109–115.

Simon, H. (1973). The structure of ill structured problems. *Artificial Intelligence, 4*(3-4), 181–201.

Simon, H. (1995 (a)). Problem forming, problem finding and problem solving in design. Dans A. Collen, & W. Gasparski, *Design & Systems* (pp. 245-257). Transaction Publishers.

Simon, H. (1995 (b)). Rationality in Political Behavior. *Political Psychology, 16*(1), 45-61.

Simon, H. (2004). *Les sciences de l'artificiel.* France : Editions Gallimard.

Škudienė, V. (2012). Case method education. Dans P. Ammerman, A. Gaweł, M. Pietrzykowski, R. Rauktienė, & T. Williamson, *The case study method in business education* (pp. 9-24). Poznań (Pologne) : UNI-DRUK.

Solomon, G., Duffy, S., & Tarabishy, A. (2002). The state of entrepreneurship education in the United States : A nationwide survey and analysis. *International Journal of Entrepreneurship education, 1*(1), 1-22.

Solomon, G. T., Weaver, K. M., & Fernald, L. W. (1994). Pedagogical methods of teaching entrepreneurship : A historical perspective. *Simulation and Gaming*, 338-353.

Solotareff, J. (2012). *Science et conscience. L'éclairage de la psychanalyse introspective de Paul Diel* . France : Éditions Ellébore.

Stake, R. E. (1994). Case Studies. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Sage Publications.

Stevenson, H., & Jarillo, J. (1990). A paradigm of entrepreneurship : entrepreneurial management. *Strategic Management Journal, 11*, 17-27.

Stevenson, H., & Sahlman, W. (1987). Entrepreneurship : a process not a person, Working paper. *Harvard Business School*.

Stewart Jr., W., Watson, W., Carland, J., & Carland, J. (1999). A proclivity for entrepreneurship : A comparison of entrepreneurs, small business owners, and corporate managers. *Journal of Business Venturing, 14*(2), 189–214.

Stewart, K., & Winn, J. (1996). A new approach to case teaching. *Journal of Management Education, 20*(1), 48-59.

Steyaert, C., & Hjorth, D. (2003). *New Movements in Entrepreneurship.* Edward Elgar Publishing.

Stoeker, R. (1991). Evaluating and Rethinking The Case Study. *The Sociological Review, 39*(1), 88-112.

Tellis, W. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report, 3*(2), Consulté le 18 Novembre sur le site : http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html.

Teulier-Bourgine, R. (1997). La stratégie " chemin faisant ". Dans M.-J. Avenier, *Les représentations : médiations de l'action stratégique* (pp. 95-135). Paris : Economica.

Teunkens, T. (2001). Méthode d'enquête basée sur la technique du Policy Delphi. *Working paper n. OA/04/001*, consulté le 8 Février 2014 sur le site : http://www.ua.ac.be/download.aspx?c=*SPIRE&n=17580&ct=012475&e=26820.

Thompson, A., & Strickland, A. (1999). *Strategic Management: Concepts and Cases.* McGraw Hill.

Timmons, J. (1999). *New Venture Creation.* Illinois : Fourth Edition.

Tödtlinga, F., & Wanzenböckb, H. (2003). Regional differences in structural characteristics of start-ups. *Entrepreneurship & Regional Development : An International Journal, 15*(4), 351-370.

Tounés, A. (2003). Un cadre d'analyse de l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. *Cahier de recherche n°03-69 du réseau Entrepreneuriat de l'AUF*.

Tounés, A. (2006). L'intention entrepreneurial des étudiants : le cas français. *La Revue des Sciences de Gestion*, 3(219), 57-65.

Tourraine, A. (1999). *Sociologie de l'action.* Paris : Éditions du Seuil.

Toutain, O. (2010). *Apprentissage expérientiel et Métacognition dans l'éducation à l'entrepreneuriat.* France : Thèse de doctorale en Sciences de gestion. Université Jean-Moulin Lyon 3.

Tremblay, M. (2008). L´identification collective d´opportunités : Comment utiliser le milieu pour générer de nouvelles occasions d´affaires. Dans C. Schmitt, *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales* (pp. 159-174). Presse de l'Université du Québec.

Tsoukas, H. (1989). The validity of idiographic research explanations. *Academy of Management Review, 4*(15), 551-561.

Ulvoas, G., & Melle, D. (2008). Cas pédagogiques issus de l'expérience professionnelle du formateur. *Actes du 5e Colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Brest, 18-20 Juin.*

Van de ven, A. (1992). Suggestions for studying strategy process : A research note. *Strategic Management Journal, 13*(1), 169–188.

Van de ven, A., & Johnson, P. (2006). Knowledge for theory and practice. *The academy of management review, 31*(4), 802-821.

Van Stappen, Y. (1989). *L'enseignement par la méthode des cas : nature et fonctions, techniques d'application, types d'apprentissage.* Cégep Joliette De Lanaudière .

Vandangeon-Derumez, I. (1998). *La dynamique des processus de changement.* Thèse de doctorat, Université de Paris-Dauphine.

Varela, F. J., & Shear, J. (1999). Firts person methodologies : What, Why and How ? *Journal of consciousness*, 1-14.

Vázquez Villaseñor, F., López Monsalvo, C., & Schmitt, C. (2011). Articulación para la Dirección de una Mipyme : Uso del Método del Caso para el desarrollo empresarial. *II Congreso Internacional en México sobre las mipyme*, 7-9 de Septiembre, Guadalajara.

Verstraete, T. (2000). L'entrepreneuriat : Un phénomène aux multiples formes d'expression. Dans T. Verstraete, *Histoire d'entreprendre* (pp. 12-20). Paris : Editions EMS Management & Société.

Verstraete, T. (2002). *Essai sur la singularité de l'entrepreneuriat comme domaine de recherche* . Éditions de l'ADREG.

Verstraete, T., & Fayolle, A. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat, 4*(1), 33-52.

Verstraete, T., & Saporta, B. (2006). *Création d'entreprise et entrepreneuriat.* Editions de l'ADREG.

Vesper, K., & Mcmullan, W. (1988). Entrepreneurship : Today Courses, Tomorrow Degrees ? *Entrepreneurship Theory and Practice, 13*(1), 7-13.

Vesper, K. (1993). Entrepreneurship Education 1993. *Entrepreneurial Studies Center UCLA.*

Vesper, K., & Gartner, W. (1997). Measurign the progress in entrepreneurship education. *Journal of Business Venturing, 12*(5), 403-421.

Vinot, D. (2011). L'accompagnement à la recherche dans le cadre des recherches-interventions en sciences de gestion. *Proyectica/Projectics/Projectique, 2*(8), 185-197.

Von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick, *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme* (pp. 19-43). Éditions du Seuil.

Vygotski, L. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans J.-P. Bronckart, B. Schneuwly, & L. Vygotski, *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-45). Delachaux & Niestlé.

Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherches en Gestion.* Edition Economica.

Ward, T. (2004). Cognition, creativity and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*(19), 173–188.

Watkins, W. (1982). *The Entrepreneurship and Entrepreneurship.* Ohio : National Center for Research in Vocational Education.

Watzlawick, P. (1988 (a)). Les prédictions que se vérifient d'elles mêmes. Dans P. Watzlawick, *L'invention de la réalité* (pp. 109-130). Paris : Éditions du Seuil.

Watzlawick, P. (1988 (b)). Avec quoi construit-on des réalités idéologiques ?. Dans P. Watzlawick, *L'invention de la réalité* (pp. 223-266). Paris : Éditions du Seuil.

Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing.* Addison-Wesley.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations.* California : Sage.

Weinberger, O. (1998). *Alternative Action Theory : Simultaneously a Critique of Georg Henrik Von Wright's Practical Philosophy.* Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

Welter, F., & Lasch, F. (2008). Entrepreneurship Research in Europe : Taking Stock and Looking Forward. *Entrepreneurship Theory and practice*, 241-248.

Werner, O., & Schoepfle, G. (1987). *Systematic Fieldwork* (Vol. 1). Newbury Park.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques.* Éditions Gallimard. Traduit par Françoise Dastur de l'original publié en 1953.

Yashida, Y., Banning, K., & Cross, T. (1999). Use of the case method in management education. *Konodai Keizai Kenkyu, 10*(1), 19-33.

Yin, R. (1984). *Case Study Research : Design and Methods.* Sage Publications, édition originale.

Yin, R. (2003). *Case Study Research : Design and Methods* (éd. 3ème). SAGE Publications.

Zeithaml, C., & Rice, G. (1987). Entrepreneurship/small business education in American universities. *Journal of Small Business Management, 5*(1), 44-50.

Zoltan, A., & Audretsch, D. (2003). “ Innovation and technology change ”. Dans A. Zoltan, & D. Audretsch, *Handbook of Entrepreneurship Researcher* (pp. 55-79). Dordrecht : Kluwer.

Liste de figures

Figure 1 : Articulation des composants de recherche 19
Figure 2 : Articulation de la thèse 25
Figure 3 : Organisation de la partie 1 28
Figure 4 : Organisation du chapitre 1 31
Figure 5 : Dimensions comportées par la définition de nouvelle organisation 38
Figure 6 : Représentation de la relation entre désordre, ordre et organisation 39
Figure 7 : Autonomie de la notion de valeur 43
Figure 8 : Interaction entre les environnements internes et externes 47
Figure 9 : Notion globalisante de l'entrepreneuriat 49
Figure 10 : Modèle traditionnel représentant la notion de processus 51
Figure 11 : Paradigme du processus entrepreneurial 53
Figure 12 : Représentation de la situation entrepreneuriale 57
Figure 13 : Illustration du Modèle de Shapero et Sokol 61
Figure 14 : Illustration de la théorie du comportement proposé par Ajzen 62
Figure 15 : Illustration du Modèle de Krueger 63
Figure 16 : Organisation du chapitre 2 68
Figure 17 : Organisation du chapitre 3 105
Figure 18 : Illustration de la dissonance cognitive du point de vue des établissements d'enseignement 110
Figure 19 : La relation présent/futur : d'une logique linéaire à une logique inversée et récursive. 116
Figure 20 : La place de l'entrepreneur dans les démarches de construction du futur : entre conception et évaluation 118
Figure 21 : Les trois piliers de l'enseignement de l'entrepreneuriat par le processus 121
Figure 22 : La place de la problématisation dans la situation entrepreneuriale 125
Figure 23 : La vision comme objet d'intermédiation dans le processus de traduction 126
Figure 24 : Illustration de la logique traditionnelle de l'enseignement de l'entrepreneuriat 133
Figure 25 : Organisation de la partie 2 136
Figure 26 : Organisation du chapitre 4 139
Figure 27 : Composants de la Méthode des Cas 147
Figure 28 : Processus d'application de la Méthode des cas 151
Figure 29 : Organisation du chapitre 5 166

Figure 30 : Illustration du processus de formalisation et contextualisation du projet entrepreneurial dans le cadre de la recherche-intervention 169
Figure 31 : Illustration de l'apprentissage entrepreneurial en double-boucle 173
Figure 32 : Illustration du processus de confrontation 176
Figure 33 : Illustration de l'intermédiation de la Méthode de cas dans la problématisation 181
Figure 34 : Articulation de repères méthodologiques pour aborder les expériences entrepreneuriales 183
Figure 35 : Illustration de la place du cas dans la construction de l'apprentissage en double boucle 187
Figure 36 : Rapports souhaitables entre l'enseignant et le porteur de projet 190
Figure 37 : Organisation du chapitre 6 195
Figure 38 : Présentation des trois temps de la démarche Business Unit 202
Figure 39 : Intégration du cadre conceptuel 202
Figure 40 : Déroulement de la méthodologie de recherche 210
Figure 41 : Mise en marche de la recherche 212
Figure 42 : Illustration de l'analyse de données 213
Figure 43 : Nouvelle façon d'envisager l'enseignement de l'entrepreneuriat 237

Liste de tableaux

Tableau 1 : Les éléments les plus communs dans les définitions du terme « entrepreneur ». 33

Tableau 2 : Des événements relatifs au développement de l'entrepreneuriat aux États-Unis 70

Tableau 3 : Liste de sujets faisant souvent partie du domaine de la recherche en entrepreneuriat 79

Tableau 4 : Caractéristiques des dimensions sous lesquelles sont souvent étudiées les innovations pédagogiques en entrepreneuriat 82

Tableau 5 : Trois modèles utilisés pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. 83

Tableau 6 : Types de programmes de développement de l'entrepreneuriat 86

Tableau 7 : Types de cours souvent offerts par des programmes entrepreneuriaux 87

Tableau 8 : Définition des contenus des programmes de formation à partir des étapes pour la création d'une entreprise 89

Tableau 9 : Catégories des méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement entrepreneurial 91

Tableau 10 : Différents types d'évaluation selon les fonctions 95

Tableau 11 : Des structures utilisées dans l'accompagnement entrepreneurial 97

Tableau 12 : Établissements favorisant la production de cas et la diffusion de la Méthode des cas. 152

Tableau 13 : Population de la Région Lorraine selon l'âge au 1er Janvier 2013 197

Liste de graphiques

Graphique 1 : Présentation du nombre de projets inscrits, retenus et qui ont fini le parcours BU de 2011 à 2013 206

Graphique 2 : Participation des étudiants à l'étude de recherche 207

Graphique 3 : Répartition des projets par nombre de porteurs 207

Graphique 4 : Répartition des porteurs de projet par axe de formation 208

Graphique 5 : Expérience des porteurs de projet en entreprise ou association 209

Graphique 6 : Influence des variables sur l'intérêt de construire un projet entrepreneurial 221

Graphique 7 : Mise en relation des variables internes et externes à l'entrepreneur et l'expérience entrepreneuriale 234

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien avec porteurs de projet

Questions faisant partie du premier entretien
Les caractéristiques du porteur de projet. Exemples de questions posées - Études suivis - Lister vos Forces et Faiblesses[1] - Quels aspects considérez-vous sont susceptibles d'améliorer ? (Au niveau personnel, professionnel….) - Si vous auriez la possibilité de vous regarder, de faire une sorte « d'effet miroir », qu'est-ce que vous croyez que votre image, vos comportements et vos actions diraient de vous ? - Les personnes de votre entourage, qu'est-ce qu'elles pourraient penser de vous? - Comment vous envisagez- vous à long terme ?
L'idée du projet entrepreneurial. Exemples de questions posées: - Aviez-vous une vision de l'entrepreneuriat ? - Quelle est l´idée du projet d´entrepreneuriat? - Comment l'idée du projet est-elle née ? - Avez-vous d'expérience en entreprise (stage, travail d'été, association…) ? Dans quel domaine ? quels sont les apprentissages obtenus et les compétences développées ? - Comment avez-vous mis en œuvre l'idée ? Description des faits les plus importants par rapport au déroulement du projet ainsi que les ressources et les personnes qui vous ont aidé.[2] - Quels sont les objectifs à court (6 mois), moyen (2 ans) et long terme (5 ans et plus)? - À qui envisagez-vous comme des concurrents? À qui envisagez-vous comme des clients? - Listez les Opportunités[3] et les Menaces de votre projet

1 **Les Forces** : « *Capacité de l'esprit; possibilités intellectuelles et morales* » (Rey, 2013)
L**es Faiblesses** : « *côté faible, défaut ou passion qui dénote un manque de force morale, de fermeté.* » (Rey, 2013). Les forces et les faiblesses sont des **facteurs internes** à la personne qui peuvent créer ou détruire la valeur.

2 Dans le cas des idées dont le projet était déjà mis en marche.

3 **Les Opportunités et les Menaces** sont des **facteurs externes** qui créent la valeur ou détruisent la valeur. Une entreprise ne peut pas les maintenir sous contrôle. Mais, ils

- Quel est l´avis des personnes de votre entourage à propos de l'idée ?
Questions faisant partie des entretiens tout au long du parcours BU
Les caractéristiques du porteur de projet, exemples de questions posées: - Quel a été le moment le plus important? - Quelle a été la réussite et l'échec le plus grand ? - Quels sont les apprentissages obtenus et les compétences développées ? - Quels conseils donnerez-vous aux étudiants intéresses à l'entrepreneuriat? - Quels conseils donnerez-vous aux institutions d'enseignement?
Sur le projet entrepreneurial. Exemples de questions posées: - L'idée originale, a-t-elle changé ? - Quels sont les résultats par rapport aux objectifs définis au début? - Quelles sont les prochaines étapes du projet ? - Si vous voulez démarrer un nouveau projet, qu´est-ce que vous changerez ou ferez différent? - À propos de la vision de l'entrepreneuriat, cette vision correspondait-elle à la réalité après la BU? - La formation obtenue à l'université, a-t-elle été utile pour votre projet ? Pourquoi ? Comment ? - Quel est l´avis des personnes rapportés à votre projet ? (famille, amis, enseignants, employés, fournisseurs, la banque, etc) - Est-ce que quelqu'un a fait d'influence sur vos décisions ? Pourquoi ? Comment ?
La perception du contexte autour du projet lors du parcours BU. Exemples de questions posées : - Comment trouvez-vous la démarche institutionnelle lors de la création d'entreprise ? (démarche administrative, aide financière,...) - Comment est-ce qu´avez-vous financé tout le projet ? - Comment est-ce que allez-vous financer le projet dans le temps à venir ? - A-t-il été facile de trouver de financement? Selon la réponse expliquez pour quoi. - Est-ce que l'environnement vous semblait favorable/défavorable à la réussite d'un projet entrepreneurial?

émergent de la dynamique concurrentielle de l'industrie / marché ou des facteurs Politiques, Economiques, Sociaux et démographiques, Techniques.

Table de matières

Résumé 3
Remerciements 5
Sommaire 6

Introduction Générale 7
1. Cadre de la recherche 8
    1.1. Contexte général de l'enseignement de l'entrepreneuriat 8
    1.2. Cadre théorique : La place de l'expérience dans l'enseignement de l'entrepreneuriat 11
2. Problématique et positionnement épistémologique 15
    2.1. Problématique et question de recherche 15
    2.2. Positionnement épistémologique de la recherche 17
3. Méthodologie de la recherche 19
    3.1. Articulation des composantes de recherche 19
    3.2. Méthodologies adoptées 20
    3.3. Terrain d'application de la recherche 21
4. Construction de la thèse 22
    4.1. Intérêt de la recherche 22
    4.2. Plan de la thèse 23

Première partie : Cadre traditionnel de l'enseignement de l'entrepreneuriat 26
Introduction de la première partie 27

Chapitre 1 : Fondements de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat : Des apports et des limites 29
Introduction 30
1.1.La notion d'entrepreneuriat et d'entrepreneur : analyse autour des principaux paradigmes 32
    1.1.1. Le paradigme de l'opportunité d'affaires 34
    1.1.2. Le paradigme de la création d'organisation 38
    1.1.3. Le paradigme de la création de la valeur 40
    1.1.4. Le paradigme de l'innovation 44
    1.1.5. L'entrepreneuriat comme une activité à projet 46
    1.1.6. Limites de la recherche en entrepreneuriat portant sur ces paradigmes 48
1.2. L'émergence d'un paradigme porté sur le processus entrepreneurial 50
    1.2.1. Définition de la notion de processus 50
    1.2.2. Définition de la notion de processus entrepreneurial 51
    1.2.3. L'importance des représentations 53
    1.2.4. Les situations entrepreneuriales comme cadre du processus entrepreneurial 55
1.3. De diverses manifestations illustrant l'entrepreneuriat 58
    1.3.1. Entrepreneuriat Ex-Nihilo 58
    1.3.2. L'Intrapreneuriat 58
    1.3.3. La reprise d'entreprise 59
    1.3.4. Entrepreneuriat social 59
    1.3.5. Technopreneuriat 59
    1.3.6. L'intention entrepreneuriale 60
Conclusion 64

Chapitre 2 : Regards croisés sur l'enseignement de l'entrepreneuriat 66
Introduction 67
2.1. L'Émergence de l'enseignement de l'entrepreneuriat 69
2.1.1. Les promoteurs américains 70
2.1.2. L'essor du domaine dans d'autres pays 72
2.2. Le débat autour de la recherche dans l'enseignement de l'entrepreneuriat 79
2.2.1. Le débat autour de la conception de l'éducation, du contenu et de l'apprentissage 80
2.2.2. Le débat autour des innovations pédagogiques en entrepreneuriat 81
2.3. Développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des Universités : des angles de vue retenus 85
2.3.1. Les programmes de formation 85
2.3.2. Les contenus des programmes 87
2.3.3. Les méthodes pédagogiques 91
2.3.4. Les systèmes d'évaluation 94
2.3.5. L'accompagnement à l'entrepreneuriat 96
2.3.6. Limites de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'Université 98
Conclusion 100

Chapitre 3 : De nouvelles approches autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat : La place du processus entrepreneurial 103
Introduction 104
3.1. Cadre pour aborder l'enseignement de l'entrepreneuriat sous la notion de processus entrepreneurial 106
3.1.1. L'importance des représentations pour l'enseignement de l'entrepreneuriat 106
3.1.2. Le caractère humain autour de l'entrepreneuriat 107
3.1.3. L'enseignement de l'entrepreneuriat pour aborder le système de représentation 109
3.1.4. L'importance du projet entrepreneurial pour l'enseignement de l'entrepreneuriat 111
3.2. La place du futur pour aborder le processus dans l'enseignement de l'entrepreneuriat 114
3.2.1. Envisager le futur pour entreprendre 115
3.2.2. Le futur dans la construction de l'opportunité entrepreneuriale : le rôle des scénarios et des experts 117
3.2.2.1. L'importance des scénarios 118
3.2.2.2. L'importance des experts 119
3.3. Cadre pour favoriser l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus entrepreneurial 121
3.3.1. La conception des situations dans l'enseignement de l'entrepreneuriat 121
3.3.2. La problématisation : donner du sens à la projection dans le futur 123
3.3.3. Partager la vision au travers de la traduction 125
3.3.4. L'interaction entre Action et apprentissage : les apports à l'enseignement de l'entrepreneuriat 128
Conclusion 131

Conclusion de la première partie 132

Deuxième partie : Proposition d'une nouvelle approche en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat : La Méthode des cas comme méthodologie favorisant l'enseignement de l'entrepreneuriat 134
Introduction de la deuxième partie 135

Chapitre 4 : Les généralités autour de la Méthode des cas 137
Introduction 138
4.1. La notion de Méthode des cas 140
4.1.1. Les notions de Méthode des cas, de Méthodologie des cas et d'Étude de cas 140
4.1.2. Définition de la Méthode des cas 142
4.2. Composants de la Méthode des cas 147
4.2.1. Le rôle de l'entreprise, la problématique et le cas 147
4.2.2. Le processus d'application de la Méthode des cas 149
4.3. Des champs d'application de la Méthode des cas 152
4.3.1. Des applications au management 153
4.3.2. Des applications à l'entrepreneuriat 154
4.4. Les limites de la Méthode des cas 157
4.4.1. Des limites liées à la nature des Cas 157
4.4.2. Des limites liées au fonctionnement de la Méthode 159
Conclusion 161

Chapitre 5 : L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le paradigme du processus : Pour une nouvelle conception de la Méthode des cas 164
Introduction 165
5.1. Envisager une nouvelle voie pour l'apprentissage entrepreneurial chemin faisant 167
5.1.1. La Méthode des cas comme méthodologie de recherche-intervention 167
5.1.2. Produire des connaissances «actionnables» et diffusables 170
5.1.3. De la confrontation de savoirs vers l'auto-confrontation 174
5.2. La Méthode des cas comme méthodologie permettant de valoriser les expériences entrepreneuriales 177
5.2.1. Valoriser la mise en situation pour construire une situation 177
5.2.2. Intermédiaire dans la problématisation 179
5.3. Repères méthodologiques facilitant l'intégration de la Méthode des cas en tant que recherche-intervention 182
5.3.1. Le recours au cas : Écrire pour traduire 183
5.3.2. La nécessité de redéfinir le rôle du porteur de projet 185
5.3.3. Redéfinir le rôle de l'enseignant : de l'expert au facilitateur 187
Conclusion 191

Chapitre 6 : La Méthode des cas comme méthodologie d'apprentissage par le processus: Expérimentations et résultats 193
Introduction 194
6.1. Champ d'investigation et cadre conceptuel de l'enquête 196
6.1.1. Contexte général 196
6.1.2. L'entité Business Unit 200
6.1.3. Intégration du cadre conceptuel 202

6.2. Constitution de l'enquête 204
6.2.1. Une approche de type qualitatif 204
6.2.2. Présentation de l'échantillon concerné 205
6.2.3. Déroulement de la méthodologie de recherche 209
6.2.4. Collecte de données 212
6.3. Les principaux résultats 218
6.3.1. L'émergence de l'intention entrepreneuriale 220
6.3.2. Le retour par rapport à trois éléments spécifiques : la conception la problématisation et la traduction. 223
6.3.2.1. La nécessité de problématiser pour donner du sens 223
6.3.2.2 La liaison entre conception et action 225
6.3.2.3. La nécessité de communiquer autour du projet 227
6.3.3. L'intuition : un allié important mais pas suffisant dans le processus entrepreneurial 229
6.3.4. L'importance des savoirs humains et de la dimension collective de l'entrepreneuriat 230
Conclusion 234

Conclusion de la deuxième partie 236

Conclusion Générale 238
1. Apports théoriques de la recherche 239
2. Apports du point de vue managérial 242
3. Limites de la recherche 243
4. Perspectives de recherche 244

Bibliographie 246
Liste de figures 274
Liste de tableaux 276
Liste de graphiques 277
Annexes 278
Annexe 1 : Guide d'entretien avec porteurs de projet 278
Table de matières 280