



HAL
open science

D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une andragogie entrepreneuriale : le cas des très petites entreprises bretonnes

Jean-Michel Mégret

► To cite this version:

Jean-Michel Mégret. D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une andragogie entrepreneuriale : le cas des très petites entreprises bretonnes. Education. Université Rennes 2, 2021. Français. NNT : 2021REN20023 . tel-03591546

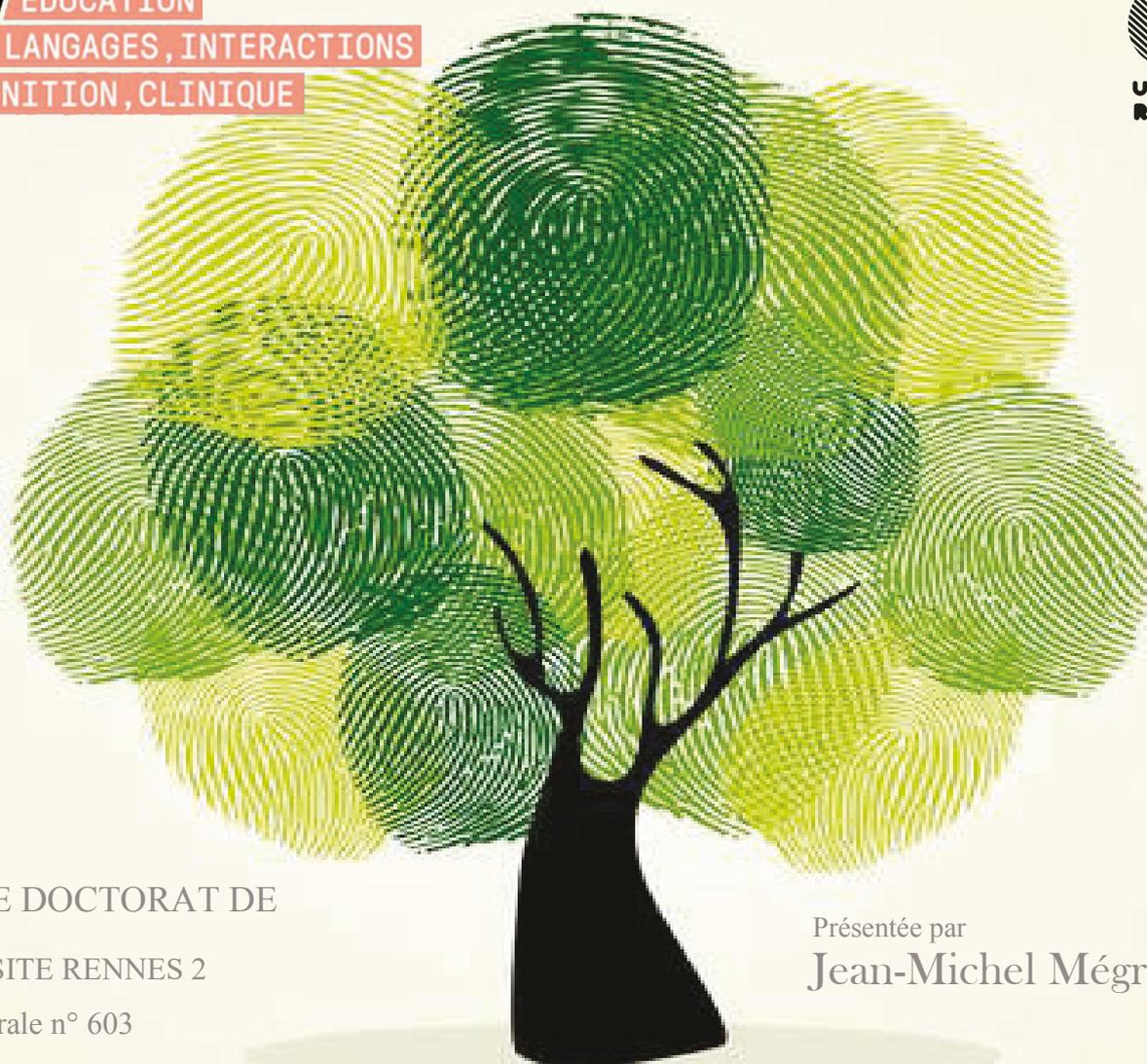
HAL Id: tel-03591546

<https://theses.hal.science/tel-03591546v1>

Submitted on 28 Feb 2022

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.



THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

Ecole Doctorale n° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : *Sciences de l'éducation*

Présentée par

Jean-Michel Mégret

D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une andragogie entrepreneuriale

Le cas des très petites entreprises bretonnes

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 25 juin 2021

Unité de recherche : CREAD

Thèse N° :

Rapporteurs avant soutenance :

Patricia Champy-Remoussenard
Caroline Verzat

Professeure, Université de Lille
Professeure associée, ESCP Business School

Composition du Jury :

Présidente : Geneviève Lameul
Examineurs : Patricia Champy-Remoussenard
Pierre Fallier
Christophe Schmitt
Caroline Verzat

Professeure, Université Rennes 2
Professeure, Université de Lille
Professeur Associé, Columbia University (New-York)
Professeur en Sciences de gestion, Université de Lorraine
Professeure associée, ESCP Business School

Dir. de thèse : Jérôme Eneau

Professeur, Université Rennes 2



Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

UNIVERSITE RENNES 2 – BRETAGNE LOIRE

Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique
École Doctorale – Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique (ELICC)

**D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices
d'une andragogie entrepreneuriale**

Le cas des très petites entreprises bretonnes

Thèse de doctorat

Sciences de l'éducation et de la formation

Présentée par Jean-Michel MEGRET

Directeur de recherche : Jérôme ENEAU

Soutenue le 25 juin 2021

Devant le jury composé de :

Patricia Champy-Remoussenard : Professeure, Université de Lille (rapporteure)
Pierre Fallier : Professeur Associé, Teachers College, Columbia University (New-York)
Geneviève Lameul : Professeure, Université Rennes2 (présidente)
Christophe Schmitt : Professeur en Sciences de gestion, Université de Lorraine
Caroline Verzat : Professeure Associée, ESCP Business School (rapporteure)
Jérôme Eneau : Professeur, Université Rennes2 (directeur)

A mes parents partis tous les deux pendant cette aventure doctorale...

« Par l'éducation, égalité se décline avec liberté. La société telle que la conçoit Condorcet (1792), repose tout entière sur un idéal fondateur qui résume et contient tous les autres, celui de substituer enfin l'ambition d'éclairer les hommes à celles de les dominer ».

Jean-Marie Labelle, (2008).

Remerciements

Merci à toutes les personnes qui m'ont soutenu et encouragé tout au long de ce parcours, et ont contribué à son bon déroulement.

Je remercie tout particulièrement Jérôme Eneau pour la confiance sans faille qu'il m'a témoignée pendant toute la durée de ce projet qu'il m'a permis d'initier. Merci Jérôme d'avoir su me soutenir dans les moments difficiles et me guider dans la recherche de ma voie, du « sens » donné à cette expérience, ceci, sans jamais nuire à mes intérêts. Un grand merci aussi pour le niveau élevé de ton éthique, la rigueur et le soin que tu apportes à ton suivi.

Je remercie également le Crédit Mutuel Groupe ARKEA, partenaire de cette recherche qui m'a donné la possibilité, par le soutien financier qu'il m'a accordé de travailler sereinement à la réalisation de la thèse.

Un grand merci aux enseignantes et enseignants-chercheurs de l'université, à Brigitte Albero pour m'avoir donné envie d'aller plus loin. A Nicolas Go pour son « art de la joie » et la richesse de nos échanges. A Éric Bertrand pour ses précieux conseils.

Merci à mes collègues et ami.e.s doctorant.e.s d'avoir partagé ce difficile et sinueux chemin vers la connaissance. Leur soutien fut très précieux.

Merci aux membres du jury, Patricia Champy-Remoussenard, Pierre Faller, Geneviève Lameul, Christophe Schmitt, Caroline Verzat, d'avoir accepté d'évaluer cette thèse de doctorat.

Merci aux entrepreneur.e.s qui ont accepté de participer à cette recherche en prenant un temps précieux sur leur activité pour me permettre d'avancer dans cette enquête. J'espère qu'elle ouvrira de nouvelles perspectives en matière d'accompagnement et de formation pour les futurs entrepreneur.e.s.

A ma fille Jade, née au début de cette aventure, qui m'apporte tant de joie et de bonheur...
Toute ma gratitude à Sophie pour sa patience et son soutien inconditionnel : elle a su me donner la confiance et l'énergie nécessaire pour aller au bout de cette thèse malgré les difficultés rencontrées...

Sommaire

REMERCIEMENTS	9
SOMMAIRE.....	11
TABLE DES TABLEAUX.....	13
TABLE DES FIGURES	15
INTRODUCTION GENERALE	17
1. CONTEXTUALISATION : LA FORMATION DES ENTREPRENEURS EN QUESTION	21
INTRODUCTION.....	23
1.1. L'ACCOMPAGNEMENT A L'ENTREPRENEURIAT	24
1.2. LES FORMATIONS A L'ENTREPRENEURIAT	26
1.3. LA FORMATION A L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE	34
1.4. « APPRENDRE A ENTREPRENDRE » : LES PROCESSUS EDUCATIFS	40
CONCLUSION ET QUESTIONNEMENTS INITIAUX	44
2. REVUE DE LA LITTERATURE : ENJEUX ET DEFIS DE LA FORMATION A L'ENTREPRENEURIAT	49
INTRODUCTION.....	51
2.1. ENTREPRENEURIAT ET ENTREPRENEUR	53
2.2. LES CONDITIONS POLITIQUES ET INDIVIDUELLES DE L'ENTREPRENEURIAT	67
2.3. LA PLACE DE L'ENTREPRENEUR DANS LE PROCESSUS ENTREPRENEURIAL	81
2.4. QUALITES OU COMPETENCES DE L'ENTREPRENEUR ?	94
2.5. L'ENTREPRENEUR : UN « APPRENANT AUTONOME » ?	106
2.6. LA FORMATION A L'ENTREPRENEURIAT AUJOURD'HUI	117
CONCLUSION ET QUESTION DE RECHERCHE	127
3. CADRE THEORIQUE : PROPOSITION D'UN CHANGEMENT DE PERSPECTIVE.....	131
INTRODUCTION.....	133
3.1. LA PERSPECTIVE ANDRAGOGIQUE COMME MODALITE DE L'APPRENTISSAGE ENTREPRENEURIAL	135
3.2. ROLE DES « AUTRES » ET ACCOMPAGNEMENT	141
3.3. L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATEUR : DU « ROLE » AU « SENS » DE L'EXPERIENCE	150
3.4. UNE INGENIERIE ADAPTEE POUR PENSER L'ANDRAGOGIE ENTREPRENEURIALE	155
CONCLUSION	161
4. METHODOLOGIE : UNE APPROCHE MIXTE	163
INTRODUCTION.....	165
4.1. POSITIONNEMENT DU PRATICIEN-CHERCHEUR	166
4.2. CHOIX DE LA DEMARCHE D'ENQUETE	171
4.3. L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	173
4.4. L'ENQUETE PAR ENTRETIENS.....	181
CONCLUSION	191
5. RESULTATS : DES DONNEES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES.....	193
INTRODUCTION.....	195
5.1. REPRESENTATIONS DU VECU DES ENTREPRENEURS : LEURS DIFFICULTES, LEURS ATTENTES.....	196
5.2. ECLAIRAGE CONTRASTE DES REPRESENTATIONS VECUES PAR LES ENTREPRENEURS.....	212
5.3. CONDITIONS D'EMERGENCE DES FACTEURS DE REUSSITE ET D'ECHEC	239
5.4. DIFFERENTES DIMENSIONS DE L'APPRENTISSAGE VECU PAR LES ENTREPRENEURS	242
CONCLUSION	245

6. DISCUSSION : COMMENT ACCOMPAGNER LES ENTREPRENEURS DANS LA CONSTRUCTION DES FACTEURS DE PERENNISATION DE LEUR ACTIVITE ?.....	247
INTRODUCTION.....	249
6.1. CONTRIBUTION DE L'ANDRAGOGIE A L'EMERGENCE DES RESSOURCES NECESSAIRES A L'ENTREPRENEUR	250
6.2. ACCOMPAGNER ET FORMER LES ENTREPRENEURS DANS UNE PERSPECTIVE ANDRAGOGIQUE	257
CONCLUSION	272
7. OUVERTURES ET PERSPECTIVES : LES PREMICES D'UNE ANDRAGOGIE ENTREPRENEURIALE	277
INTRODUCTION.....	279
7.1. CONTRIBUTIONS THEORIQUES A LA FORMATION DES ENTREPRENEURS	279
7.2. PERSPECTIVES PRATIQUES POUR LA FORMATION DES ENTREPRENEURS	282
CONCLUSION	296
CONCLUSION GENERALE	299
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	303
TABLE DES MATIERES	321
LISTE DES ANNEXES	325
INDEX.....	360
RESUME	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
ABSTRACT	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

Table des tableaux

Tableau 1 Présentation des éléments descriptifs des formations.....	29
Tableau 2 Contenu, intervenants et organisation pédagogique des formations.....	31
Tableau 3 Contenu du programme Copernic initié par le CJD.....	33
Tableau 4 Mise en miroir des politiques et recherches à l'esprit d'entreprendre.....	36
Tableau 5 Dispositifs de formation à l'esprit d'entreprendre.....	38
Tableau 6 Objectifs visés par les dispositifs.....	39
Tableau 7 Finalités et objectifs éducatifs en entrepreneuriat.....	41
Tableau 8 Principes éducatifs en entrepreneuriat.....	43
Tableau 9 Les principaux courants de recherche en entrepreneuriat.....	57
Tableau 10 Les finalités d'une recherche critique en entrepreneuriat.....	60
Tableau 11 La perception de l'entrepreneur en fonction des « écoles de pensée ».....	62
Tableau 12 Principales typologies d'entrepreneurs.....	64
Tableau 13 Profils d'entrepreneurs les plus cités dans la littérature en entrepreneuriat.....	65
Tableau 14 Caractéristiques principales de l'entrepreneur.....	66
Tableau 15 Caractéristiques attribuées par les spécialistes en comportement.....	66
Tableau 16 Etat 2007 des mesures de soutien aux entrepreneurs dans les Etats membres.....	68
Tableau 17 Processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes....	78
Tableau 18 Logiques causale et effectuale dans le processus entrepreneurial.....	83
Tableau 19 Synthèse des cinq principes de l'effectuation.....	84
Tableau 20 Deux postures de l'accompagnement entrepreneurial.....	93
Tableau 21 L'autonomie relationnelle selon Desfontaines et Montier (2012).....	98
Tableau 22 Les trois points de vue sur l'apprentissage autodirigé selon Bouchard.....	113
Tableau 23 Caractéristiques des participants aux entretiens.....	182
Tableau 24 Catégories extraites des 84 questionnaires.....	187
Tableau 25 Caractéristiques des entrepreneurs interrogés.....	196
Tableau 26 Résultats bruts « Aides à la création Groupe 1 ».....	197
Tableau 27 Résultats Bruts « Difficultés rencontrées à la création Groupe 2 ».....	198
Tableau 28 Résultats Bruts « Difficultés rencontrées depuis la création Groupe 2 ».....	199
Tableau 29 Résultats Bruts « Souhais exprimés à la création Groupe 3 ».....	200
Tableau 30 Résultats Bruts « Souhais exprimés depuis la création Groupe 3 ».....	201
Tableau 31 Corrélations de Pearson « Aides à la création ».....	206
Tableau 32 Corrélations de Pearson « Difficultés rencontrées à la création ».....	207
Tableau 33 Corrélations de Pearson « Difficultés rencontrées depuis la création ».....	208
Tableau 34 Corrélations de Pearson « Souhais à la création ».....	210
Tableau 35 Corrélations de Pearson « Souhais exprimés depuis la création ».....	210
Tableau 36 Fréquences de mots non équivalentes dans les deux corpus.....	236
Tableau 37 Croisement des analyses quantitatives et qualitatives.....	240
Tableau 38 Dimensions des acquis d'apprentissages transformatifs selon Hoggan (2016)..	243

Table des figures

Figure 1 Etude bibliométrique portant sur la période 1991-2014.....	45
Figure 2 « Auteur-clé » de chaque groupe basé sur le score de citation.....	47
Figure 3 Les trois ères de la "pensée" en entrepreneuriat	54
Figure 4 Modèle conceptuel de l'effet du capital psychologique	73
Figure 5 La motivation entrepreneuriale au travers de deux dimensions	75
Figure 6 Le processus entrepreneurial vu par l'effectuation	85
Figure 7 L'entrepreneuriat vu comme une science de l'artificiel.....	87
Figure 8 Le "réel expérimenté pour comprendre l'entrepreneur"	90
Figure 9 Trois piliers de l'autonomie selon Desfontaines et Montier (2012)	97
Figure 10 Le cycle de l'autonomie selon Desfontaines et Montier (2012)	98
Figure 11 Le processus de deuil selon Desfontaines et Montier	99
Figure 12 Un modèle étiologique de développement professionnel	115
Figure 13 "Former à être entrepreneur" ou "guider l'individu à entreprendre"	126
Figure 14 Représentation schématique des postures de praticien et de chercheur	167
Figure 15 Evolution de ma posture durant la thèse.....	170
Figure 16 Résumé du corpus des entrepreneurs en activité	213
Figure 17 Classification Hiérarchique Descendante corpus entrepreneurs en activité.....	214
Figure 18 Dendogramme du corpus des entrepreneurs en activité	215
Figure 19 Graphe des similitudes du corpus des entrepreneurs en activité	216
Figure 20 Graphe sous forme de halo du corpus des entrepreneurs en activité	217
Figure 21 Résumé du corpus des entrepreneurs ayant cessé leur activité	218
Figure 22 Classif. Hiérarchique Descendante entrepreneurs ayant cessé leur activité.....	219
Figure 23 Dendogramme du corpus des entrepreneurs ayant cessé leur activité	220
Figure 24 Graphe des similitudes du corpus des entrepreneurs ayant cessé leur activité....	221
Figure 25 Graphe des similitudes en halo - entrepreneurs ayant cessé leur activité	222
Figure 26 Résumé du corpus total des 23 entretiens	223
Figure 27 Classification Hiérarchique Descendante du corpus total des 23 entretiens	224
Figure 28 Dendogramme du corpus total des 23 entretiens	225
Figure 29 Graphe des similitudes du corpus des 23 entretiens	226
Figure 30 Graphe en halo du corpus des 23 entretiens	228
Figure 31 Nuage de mots du corpus total des 23 entretiens	229
Figure 32 Nuage de mots difficultés rencontrées par les 23 entrepreneurs interviewés	233
Figure 33 Structure organisatrice du dispositif expérimental	288
Figure 34 Protocole séquentiel de l'apprentissage par groupe	292
Figure 35 Modalités de l'accompagnement individuel	295

Introduction générale

En réponse à la crise économique, l'Union Européenne a mis en place en 2015 des politiques « d'entrepreneuriat notamment inclusif » dans le but d'aider les personnes en difficulté à créer des entreprises viables, s'appuyant sur un « potentiel entrepreneurial » sous-estimé (OCDE/UE, 2015). La présente recherche se situe dans cet environnement sociétal en pleine évolution et vise à identifier quels pourraient être les apports de l'andragogie, comme perspective spécifique de recherche sur l'éducation et la formation des adultes, pour répondre aux enjeux éducatifs et sociaux de ces politiques d'entrepreneuriat.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche pluridisciplinaire, et tout en visant les concepts d'autonomie et de responsabilité dans le champ de « l'andragogie entrepreneuriale », propose de croiser le regard des Sciences de l'éducation et de la formation avec celui des Sciences de gestion, où les questions d'entrepreneuriat ont été jusqu'ici principalement travaillées. Elle poursuit l'idée que l'andragogie permettrait à l'entrepreneur d'accorder une plus grande place à « la transformation de [sa] personne vers une plus grande autonomie en partant d'une réflexion sur son potentiel d'expériences » (Boutinet, 2013, p. 84) et ce, en opposition à la seule « formation à l'entrepreneuriat » qui, partant de la didactique établie des Sciences de gestion, aurait pour préoccupation principale la recherche d'un statut social, économique et juridique de l'entrepreneur¹. Ainsi, la perspective andragogique, « empruntant la voie de Mezirow (affirme que) l'individu qui aboutirait idéalement à l'autonomie, au terme de son processus d'apprentissage, serait celui capable d'aller de la remise en cause jusqu'à la transformation de l'environnement social dans lequel il vit » (Eneau, 2003, p. 221). C'est cette même perspective qui nous permettra, à partir du « potentiel d'expériences » des entrepreneurs auprès desquels a été menée cette recherche, de savoir quelles sont les conditions, les facteurs voire les déterminants susceptibles de contribuer à l'élaboration d'une autonomie constitutive de leur réussite entrepreneuriale.

Cette recherche s'est déroulée en collaboration avec une société bancaire (le Crédit Mutuel - ARKEA) dont l'une des missions est l'accompagnement des entrepreneurs lors de la création de leur entreprise et du développement de leur activité. En participant au financement des travaux de recherche, cette société a pour sa part la volonté de mieux cerner les attentes et les

¹ Le terme « entrepreneur » employé dans cette thèse ne signifie pas nécessairement le masculin même s'il est traduit le plus souvent par le pronom « il ».

préoccupations de ses clients, mieux connaître leurs parcours, les problématiques rencontrées et ainsi, mieux comprendre les clés de succès et de pérennité de la création d'entreprise.

Entrepreneur pendant 22 ans et consultant formateur depuis plus de 15 ans auprès des dirigeants de Très Petites Entreprises (TPE), je suis quant à moi confronté chaque jour aux difficultés de ces derniers à faire face à leurs engagements, leurs prises de décisions et leurs responsabilités. L'environnement économique et social leur imposant une pression toujours plus importante, ils prennent des risques, se fragilisent et mettent en danger leur entreprise à un niveau tel qu'une entreprise sur deux ne passe pas le cap des cinq ans et se retrouve *de facto* en liquidation judiciaire, avec toutes les problématiques humaines et financières qui en découlent. Ce constat professionnel, conforté par une première recherche exploratoire menée dans le cadre d'un Master 2 « Education, Apprentissages et Didactiques », à l'Université Rennes 2 en 2016, m'a donc conduit à m'interroger sur les raisons pour lesquelles les entrepreneurs de TPE en activité ne réussissent pas à gérer sereinement certaines situations entrepreneuriales (Mégret, 2016).

Dans ce contexte, la thèse questionne tout d'abord, au chapitre un, l'accompagnement et la formation des entrepreneurs par la mise en lumière de deux paradoxes et d'une difficulté épistémologique. Le premier paradoxe pointe l'ampleur des moyens financiers, en France, dédiés aux structures d'accompagnement (Toutain & Verzat, 2016), dont l'action semblent avoir un impact positif sur la pérennité des entreprises, et dans le même temps, la faible proportion d'entreprises nouvelles accompagnées (Barbaroux, 2015). Le deuxième paradoxe concerne le nombre de formations proposées aux créateurs d'entreprise et le fait que seulement un entrepreneur sur cinq choisit de suivre une formation lors de la création de son entreprise (Messegem, Sammut, Thoreux, Swalhi, & Bakkali, 2014). Enfin, si les programmes de sensibilisation à l'entrepreneuriat se développent depuis quelques années dans les lycées et les universités françaises, il apparaît selon certains chercheurs que le caractère « pré-paradigmatique » de la recherche en entrepreneuriat (Verstraete & Fayolle, 2005) crée des oppositions et des divergences entre chercheurs, praticiens et institutions sur la nature éthique et épistémologique des pratiques pédagogiques traditionnelles d'enseignement (Toutain & Verzat, 2016 ; Verzat, 2012). Ainsi, à partir de ces éléments de contextualisation sont énoncés les premières questions de recherche.

A partir de ce contexte, le deuxième chapitre revient sur les enjeux et défis de la formation à l'entrepreneuriat, à travers une revue de la littérature rappelant tout d'abord que l'entrepreneuriat est une activité individuelle dans laquelle l'entrepreneur est en interaction permanente avec son environnement (Toutain & Verzat, 2016). Aussi, lorsque celui-ci se trouve en situation d'échec dans son projet, il peut être accompagné, jouer un rôle essentiel dans la

gestion de ceux-ci et décider de s'engager ou non dans des formations pouvant l'aider. Dans cette idée, les travaux recensés reviennent plus particulièrement sur le concept « d'effectuation » (Sarasvathy, 2001) et le paradigme de « l'agir entrepreneurial » (Schmitt, 2015) pour mettre en avant la place occupée par l'entrepreneur dans son écosystème, comme acteur de son développement, par les processus qu'il met en jeu dans l'élaboration des liens qu'il tisse entre ses actions et décisions. Dans cette perspective, l'entrepreneur dispose de qualités, de compétences et de ressources qu'il utilise pour faire face à l'incertitude des situations qu'il rencontre et à leurs conséquences. Différentes notions semblent ici centrales : son « autonomie », qui renforce son autodétermination, son identité et sa créativité dans la recherche de solutions, mais aussi sa « responsabilité », qui se rapporte à sa capacité d'agir, référant à ses qualités intrinsèques et aux interactions avec son environnement, et enfin le « sens » qu'il donne à son expérience, et qui lui permet de faire la « distinction entre l'objet de l'expérience et l'action de faire l'expérience » (Dewey, 1938/2018, p. 251). La thèse explore ensuite la question de l'acquisition de ces qualités ou compétences lorsqu'elles ne sont pas présentes chez l'individu qui se lance dans l'aventure entrepreneuriale. Elle ouvre alors de nouvelles voies éducatives, en montrant notamment comment les pédagogies actuelles en entrepreneuriat, plutôt « traditionnelles » (Toutain & Verzat, 2016), pourraient évoluer vers une approche plus « andragogique » et « humaniste » de la formation. Cette approche s'inspire du cas des entrepreneurs développant des stratégies d'autoformation, d'apprentissage autodirigé (Bouchard, 1994) et d'autodidaxie (Le Meur, 1998), et qui, en partant de leur expérience, de leur pratique et des ressources formatives dont ils disposent, élaborent de nouveaux schémas de pensées, prennent des décisions stratégiques en connaissance de cause et par là-même accroissent leur sentiment de liberté.

Dans le troisième chapitre, le choix est fait de s'éloigner des Sciences de gestion, où la formation à l'entrepreneuriat a principalement été travaillée jusqu'à aujourd'hui, pour prendre appui sur les Sciences de l'éducation où elle est encore peu ou pas travaillée, pour la formation d'adultes, en mobilisant les concepts d'autoformation et d'accompagnement dans une perspective « constructiviste » et « humaniste » de l'apprentissage entrepreneurial. Ce chapitre revient alors sur les questions d'ingénierie de la formation et de dispositif de formation, celui-ci pouvant être conçu dans le but d'aider l'entrepreneur à construire ses propres compétences, à « apprendre à apprendre » tout en étant accompagné, car comme le rappelle Eneau (2005), on n'apprend jamais seul mais « par » et « avec » les autres.

Le chapitre quatre expose les choix méthodologiques mettant en évidence les biais induits par ma posture d'entrepreneur-chercheur et l'approche phénoménologique de la recherche qui en

découle. Dans la continuité du questionnement initial sur la pérennité des Très Petites Entreprises, l'enquête est conduite auprès d'entrepreneurs de TPE Bretons et se traduit par une méthode empirique mixte à visée explicative et compréhensive, réalisée en deux étapes. La première, exploratoire, est effectuée par l'administration d'un questionnaire auprès de 84 entrepreneurs en activité. Cette démarche quantitative à vocation explicative cherche à mettre en lumière les conduites et les raisons objectives des actions des entrepreneurs. Une deuxième étape, plus qualitative, est construite autour de 28 entretiens menés auprès d'entrepreneurs, dont 18 en activité, 5 ayant cessé leur activité suite à la liquidation de leur entreprise et 5 ayant suivi le même parcours de formation sur plusieurs années. Ici, l'objectif est d'obtenir une meilleure compréhension des comportements et des raisons subjectives que se donnent les entrepreneurs pour agir. Dans la continuité, le chapitre cinq présente les résultats croisés issus des analyses quantitatives et qualitatives, faisant émerger les notions d'accompagnement, d'autonomie et de responsabilité comme centrales pour les entrepreneurs interrogés dans cette étude.

La discussion, développée dans le chapitre six, met en avant l'importance d'accompagner l'entrepreneur dans la construction de son autonomie, en reconsidérant les standards actuels d'une formation à l'entrepreneuriat trop technicistes et déshumanisés, voire désincarnés, qui sait donner des outils tels que les plans d'affaires, les techniques de vente ou de management, mais n'aide pas nécessairement l'entrepreneur à faire face à l'incertitude, aux responsabilités ou à la solitude. Le septième chapitre, en termes d'ouvertures, propose un nouveau cadre éducatif en entrepreneuriat plaçant l'entrepreneur au cœur d'un dispositif émancipateur, où accompagner c'est « cheminer avec », éclairer, éveiller dans une bienveillance réciproque des « êtres-en-cours » au sens de Cullen (2015). Enfin, ce travail ouvre sur la perspective d'une « andragogie entrepreneuriale » qui pourrait constituer l'axe de nouveaux dispositifs de formation à l'entrepreneuriat qu'il s'agirait à l'avenir d'expérimenter et d'évaluer, à des fins de comparaison et de régulation.

1. Contextualisation : la formation des entrepreneurs en question

Ce premier chapitre s'inscrit dans la continuité des politiques d'entrepreneuriat, notamment « inclusif », promues par l'Union Européenne depuis 2015, en apportant un éclairage sur les conditions de la formation et de l'accompagnement des entrepreneurs en France.

Dans cette perspective, il expose tout d'abord le rôle tenu par les réseaux d'accompagnement et leur impact souvent positif sur la pérennité des entreprises ; il appréhende dans un deuxième temps l'offre de formation à l'entrepreneuriat par le prisme de cinq dispositifs montrant les écarts d'approches pédagogiques et de projets éducatifs. Ces deux premiers points questionnent le fait que peu d'entrepreneurs sont accompagnés aujourd'hui et que peu d'entre eux choisissent de se former lors de la création de leur entreprise.

La troisième partie de ce chapitre aborde la question de la formation à l'esprit d'entreprendre dispensée aux étudiants et met en lumière, d'une part, le fait qu'un petit nombre seulement s'inspirent de ces programmes pour créer leur propre entreprise et d'autre part, que la portée idéologique de ces formations renvoie l'individu à sa propre responsabilité quant à sa capacité à développer son esprit d'entreprendre et à s'engager sur la voie de la réussite.

La dernière partie rappelle quant à elle que l'éducation à l'entrepreneuriat est un nouveau champ de recherche, proposant de réelles avancées sur les pratiques pédagogiques en entrepreneuriat et leurs finalités éducatives, même si les chercheurs du domaine ne sont pas tous d'accord sur les perspectives critiques, éthiques et épistémologiques des travaux dans le domaine.

Ce chapitre se termine par un questionnement sur les contours, enjeux et finalités des formations à l'entrepreneuriat dans le but de repositionner l'individu (porteur de projet ou entrepreneur) au cœur de son écosystème et au centre de ce travail de recherche.

Introduction

Pour l'Union Européenne (UE), l'inclusion sociale est une priorité politique de longue date (OCDE/UE, 2015). Depuis la crise des *subprimes*, en 2008, l'aggravation de la situation économique, du chômage et de l'exclusion du marché du travail n'a fait qu'accroître le besoin de mesures pour répondre à cette crise et l'entrepreneuriat, selon l'UE, est l'un des éléments de réponse potentiel. Dans ce contexte, les politiques d'entrepreneuriat notamment « inclusif », ont pour but de :

« Garantir à tous les membres de la société une chance égale de démarrer et de gérer une entreprise ou une activité indépendante, ou d'utiliser l'expérience d'une ébauche d'entreprise pour accroître leurs compétences et leur aptitude à l'emploi. Elles ont pour vocation d'aider les personnes qui ont des difficultés à créer des entreprises viables, comme les femmes, les jeunes, les seniors, les minorités ethniques et les personnes handicapées, mais qui recèlent d'autre part un potentiel entrepreneurial sous-estimé » (OCDE/UE, 2015, p. 23).

En France, Blaise (2008) précise que la loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de Modernisation Sociale faisait déjà mention de la notion de « salarié entrepreneur de soi », annonçant une évolution indispensable de la conception du travail et de la formation, plaçant ainsi l'identité individuelle entre employabilité et responsabilité de son futur professionnel (Blaise, 2008 ; Zimmermann, 2014). La loi n°2008-776 du 4 août 2008 de Modernisation de l'Economie acte, par la naissance de « l'autoentrepreneur » ou « l'individu-entrepreneur » (Abdelnour & Lambert, 2014), un statut simplifié pour la création des TPE, favorisant ainsi l'injonction à l'autonomie et l'émergence d'une pression nouvelle sur les individus. Ceux-ci se voient alors contraints d'envisager la reconfiguration de leurs compétences tout au long de leur vie professionnelle, sans être vraiment préparés à en assumer la pleine responsabilité (Eneau, 2005).

Encourager l'entrepreneuriat est une chose, favoriser la pérennité des projets engagés en est une autre. Ainsi, en 2016, si la France a compté 331 200 créations d'entreprises (hors régime de l'autoentrepreneur) (Bonnetête & Bignon, 2017), elle a dans le même temps enregistré 58 057 défaillances, soit 17,53 % des entreprises créées (Banque de France, janvier 2017). De plus, selon l'Insee, sur les 262 000 entreprises créées en 2010 (hors régime de l'autoentrepreneur) (Richet, 2015), 71 % sont encore actives trois ans après leur création. Elles ne sont plus que 60 % cinq ans après leur création (Béziau & Bignon, 2017). Nous n'avons pas de données statistiques au-delà des cinq premières années d'activité ; néanmoins, selon « les statistiques de l'Insee et de la Banque de France, une décroissance des défaillances d'entreprises françaises est soulignée entre 2009 (61 278) et 2017 (54 545) » (Demaison & Augustin, 2020, p. 132). D'un autre côté, selon ces mêmes auteurs, une étude du Cabinet Altares du 12 juillet 2018 précise

que : « le nombre de liquidations judiciaires (LJ) ne baisse pas et deux tiers des procédures collectives sont des liquidations, l'explosion des LJ des TPE (94 % des TPE de moins de dix salariés dont 70 % en LJ) ». Cette étude rappelle enfin que « un tiers des créateurs d'entreprises ne souffle pas leur troisième bougie et les trois quarts de ces entreprises sont directement liquidées » (*ibid.*).

Au regard de ces chiffres qui montrent la fragilité des entreprises nouvellement créées mais aussi la difficulté des entrepreneurs à pérenniser leur activité, il paraît intéressant de se demander comment sont accompagnés et formés les entrepreneurs. Comment leur apprend-on à entreprendre, à soutenir et pérenniser leur entreprise ?

Dans cette perspective, ce chapitre revient tout d'abord sur la question d'accompagnement et de formation des entrepreneurs, essayant à travers différents exemples d'en cerner les contours et objectifs. Il aborde ensuite la formation à l'esprit d'entreprendre dispensée aux étudiants dans le but de mieux comprendre les enjeux de ces formations à l'entrepreneuriat, avant de rappeler que l'éducation à l'entrepreneuriat se constitue en nouveau champ de recherche avec les problématiques éthiques et épistémologiques qui en découlent.

1.1. L'accompagnement à l'entrepreneuriat

Depuis 50 ans, les acteurs impliqués dans l'accompagnement des porteurs de projet en France se sont multipliés. Sur cette période, trois phases caractérisent l'activité d'accompagnement : soutien des demandeurs d'emploi et promotion de l'auto-emploi à partir des années 1980 ; développement des réseaux financiers d'accompagnement à partir des années 1990 ; sécurisation juridique des porteurs de projet et participation du secteur privé à partir des années 2000.

Ainsi, selon les rapports d'activité 2016 de deux des principaux réseaux français dédiés à la création d'entreprise, celles ayant bénéficié d'un accompagnement lors de la création ou d'un microcrédit professionnel ont un niveau de pérennité supérieure à la moyenne nationale : de 19 % pour Initiative France et de 21 % pour le Réseau Entreprendre.

1.1.1. L'accompagnement Initiative France

Pour Initiative France², le taux de pérennité à trois ans des entreprises financées est de 92 % (nous n'avons pas les données à cinq ans pour ce réseau) ; Initiative France est un réseau

² Initiative France. (2019). *Entreprendre, une belle aventure – mobilisés pour la réussite*. Rapport d'activité. Récupéré sur : <https://www.initiative-france.fr/espace-info/publication>

décentralisé, créé en 1985, qui fédère aujourd'hui 214 associations locales, dites « Plateformes Initiative » dont 20 sont implantées en région Bretagne. Ces associations Loi 1901 ont pour mission d'aider gracieusement les créateurs et les repreneurs d'entreprises en leur accordant un prêt d'honneur sans intérêt et sans garantie, puis de les accompagner après la création ou la reprise jusqu'à la réussite économique de leur projet.

Les principes de l'accompagnement proposé par Initiative France sont les suivants :

- Le suivi : en amont du projet, la plateforme Initiative France aide l'entrepreneur à monter son plan de financement ou l'oriente vers les organismes compétents avec lesquels elle travaille. Une fois l'entreprise créée et le prêt d'honneur accordé, et pendant toute la durée du remboursement du prêt, elle lui apporte son appui et ses conseils (par exemple, en réalisant des visites de terrain).
- Les experts : cet accompagnement évite à l'entrepreneur de se retrouver seul face à des situations qu'il ne connaît pas ou qu'il maîtrise mal. Il n'est pas livré à lui-même et peut bénéficier des conseils de partenaires compétents et des experts associés à la plateforme.
- L'apport d'un parrain : le parrainage va plus loin, il permet de bénéficier du savoir-faire et du professionnalisme d'un chef d'entreprise ou d'un cadre, pendant les premières années de développement de l'entreprise. Ce parrain épaulé, aide face aux difficultés rencontrées, apporte des conseils éclairés, soutient sur le plan psychologique et ouvre son carnet d'adresses.
- Enfin, la plateforme Initiative France ouvre les portes des réseaux locaux. Sa collaboration avec le « Club d'entreprises » permet au nouvel entrepreneur de côtoyer d'autres chefs d'entreprise, de nouer des contacts et des relations d'affaires. Enfin, elle peut proposer aux créateurs ou aux repreneurs qu'elle a aidés, une fois le prêt d'honneur remboursé, d'adhérer ou de devenir à leur tour des parrains.

1.1.2. L'accompagnement Réseau Entreprendre

Pour le Réseau Entreprendre³, 90 % des entreprises accompagnées sont pérennes cinq ans après la création.

³ Réseau Entreprendre. (2019). *L'accompagnement entrepreneurial sécurise l'entrepreneur et dynamise l'économie*. Communiqué de presse.

Récupéré sur : <https://www.reseau-entreprendre.org/fit/espace-presse>

L'accompagnement du Réseau Entreprendre Bretagne est fondé sur 3 principes d'actions fondamentaux et indissociables :

- « L'important, c'est la personne » : avant la qualité du projet qu'elle porte, c'est la personne même qui mobilise le soutien des chefs d'entreprise.
- « Le principe, c'est la gratuité » : l'accompagnement proposé est gratuit et offert dans un esprit de « citoyenneté économique » par les entrepreneurs qui jouent le rôle d'accompagnant de façon bénévole.
- « L'esprit, c'est la réciprocité » : les bénéficiaires sont invités à rendre demain à d'autres ce qu'ils reçoivent aujourd'hui, devenant ainsi le maillon d'une chaîne d'entraide entre chefs d'entreprise.

Les principes de l'accompagnement sont les suivants :

- L'accompagnement individuel sur une durée de 2 à 3 ans réalisé par un chef d'entreprise membre de l'association ;
- L'accompagnement collectif par la mise en réseau des lauréats une fois par mois ;
- Un prêt d'honneur consenti de 15.000 à 45.000€ à taux 0 ;
- Le prêt et l'accompagnement restent indissociables.

Si l'action des structures d'accompagnement semble donc avoir un impact positif sur le taux de pérennité des entreprises accompagnées, seules 20 % des entreprises créées chaque année sont accompagnées (Barbaroux, 2015). Pourtant, fait unique en Europe, la France compte aujourd'hui « environ 1 500 structures d'accompagnement, représentant un budget de 2,7 milliards d'euros » (Toutain & Verzat, 2016, p. 45). De plus, seulement un créateur sur trois suit une formation, dont 12 % parce qu'il l'a choisi (Messeghem, Sammut, Thoreux, Swalhi, & Bakkali, 2014). Ces chiffres interrogent sur les raisons qui conduisent à une si faible utilisation des dispositifs de formation et d'accompagnement à l'entrepreneuriat. Les porteurs de projets ont-ils connaissance des dispositifs dont ils peuvent bénéficier ? Les accompagnements et formations proposés sont-ils accessibles et adaptés aux besoins des entrepreneurs dans les différentes phases de leur projet ? Quels sont les acteurs de la formation à l'entrepreneuriat ?

1.2. Les formations à l'entrepreneuriat

Les nombreux dispositifs destinés aux créateurs et repreneurs d'entreprises s'inscrivent dans un ensemble complexe où il est parfois difficile de se retrouver. Le nombre de structures dédiées au niveau national, régional mais aussi local contribuent à entretenir le flou. La situation

géographique peut donc constituer une première source de disparité concernant la performance et la complexité des environnements proposés par les Régions ou communes. Une deuxième source de différenciation peut se faire sur le type de création ou le secteur d'activité. « On n'accompagne pas les créations d'entreprises innovantes ou envisagées dans des secteurs de haute technologie avec les mêmes structures et les mêmes outils que les créations dans les services, le commerce ou l'industrie » (Fayolle, 2012, p. 24).

Parmi la multiplicité d'acteurs, de structures voire d'associations professionnelles, on relève : les Chambres de Commerce et d'Industrie (CCI), les Chambres des Métiers et d'Artisanat (CMA), les Boutiques de Gestion d'Entreprise (BGE), les couveuses d'entreprises, les Coopératives d'Activité et d'Emploi (CAE), les pépinières d'entreprises, les technopoles et le Centre Européen d'Entreprises Innovantes (CEEI) ou encore les incubateurs académiques.

En raison de leur rôle de service public et de point d'entrée de la création d'une activité, les CCI et CMA accompagnent à elles-seules plus des deux tiers des projets soutenus en 2011. Le réseau BGE joue également un rôle prépondérant dans le suivi des nouveaux entrepreneurs en réalisant un quart de l'activité d'accompagnement en 2011 (Messeghem, Sammut, Thoreux, Swalhi, & Bakkali, 2014).

Cependant, « l'accompagnement a également besoin du développement de filières de formation nouvelles, qui s'appuieraient sur les compétences communes à tous ces professionnels et pointerait, en même temps, leurs particularités respectives, les différentes postures, les pratiques pédagogiques spécifiques. Les contours de ce métier complexe qui est celui de l'accompagnement à la création d'entreprise paraîtraient alors, peut-être, beaucoup plus nets » (Fayolle, 2012, p. 29).

Nous pouvons également considérer les établissements d'enseignements supérieurs et les organismes de formation comme des acteurs importants de l'accompagnement dans leurs capacités à sensibiliser les futurs candidats à l'aventure entrepreneuriale en leur proposant des jeux de simulations ou des structures de type « incubateurs » leur permettant d'approcher sans trop de risques le métier d'entrepreneur en se mettant en situation. L'ensemble de ces dispositifs de formation et d'accompagnement constitue le socle de la formation continue destinée aux créateurs, repreneurs et entrepreneurs en activité.

Concernant la formation initiale et le rôle du système éducatif dans l'enseignement à l'entrepreneuriat, il semble que d'une façon quelque peu paradoxale les premiers programmes d'éducation entrepreneuriale à l'université se soient inspirés des formations professionnelles dispensées aux adultes, pour s'étendre par la suite aux instituts de gestion en formation initiale. C'est l'université d'Harvard qui aurait initiée en 1947 aux Etats Unis les prémices d'une éducation à l'entrepreneuriat (Toutain & Verzat, 2016). En France, il faudra attendre les années 1970 pour voir quelques pionniers lancer des cours d'entrepreneuriat à l'école des Hautes

Etudes Commerciales (HEC) et à l'École Supérieure de Commerce de Paris (ESCP) ainsi qu'à l'université de Lille. Ce n'est qu'en 1984 que l'on verra apparaître les premiers cours d'entrepreneuriat mis en place à l'EM Lyon et dont Fayolle sera le principal instigateur. De cette initiative naîtront 20 ans plus tard les « maisons de l'entrepreneuriat », inspirées directement du modèle grenoblois créée par Fayolle et son équipe. Enfin, ce n'est que récemment, en 2014, que l'on voit se traduire une vraie volonté politique de sensibiliser les jeunes à l'entrepreneuriat au sein des universités par la création de 29 Pôles Etudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE) sur lesquels nous reviendrons.

« L'enseignement de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur cherche ainsi non seulement à développer les intentions et compétences entrepreneuriales, mais aussi de plus en plus à accompagner des projets concrets. Ceci a fini par conduire les institutions universitaires à se rapprocher des structures professionnelles dont c'était la mission d'origine » (Toutain & Verzat, 2016, p. 25).

Pour Toutain et Verzat (2016), cette logique a peut-être contribué au fait que certaines écoles comme l'Institut d'Administration des Entreprises de Paris (IAE) se sont vues conférer le statut d'établissement public administratif. Depuis 1989, l'IAE de Paris est rattaché à l'université Paris1 Panthéon Sorbonne et propose aujourd'hui un Diplôme d'Université (DU) « Entrepreneuriat : diriger, créer ou reprendre une entreprise ». D'autres, comme le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), ont mis en place depuis 2009 un « Titre professionnel : Entrepreneur de petite entreprise ». Il peut être intéressant d'observer ces deux formations et celles proposées par les CCI et les CMA, car elles n'imposent pas un niveau d'études minimal à l'entrée et peuvent donc s'adresser au plus grand nombre.

1.2.1. Eléments descriptifs de différents programmes

Dans les différents objectifs de formation proposés dans le tableau 1, ressort une dimension dominante, celle d'acquisition. Il apparaît que trois formations sur quatre proposent d'acquérir des connaissances, compétences, méthodes, repères et outils essentiels à l'entrepreneuriat (la CMA parle d'aborder les points essentiels). Notons que nous parlons ici « d'acquisition de compétences » et non de « processus d'acquisition de compétences ». Seul, l'IAE parle de « maîtriser le processus ». Nous verrons plus loin quels sont les moyens pédagogiques mis en œuvre pour atteindre cet objectif.

Concernant le public visé et les prérequis nécessaires à l'entrée en formation, trois niveaux d'entrée différents sont proposés. Pour la CCI et la CMA, aucun niveau n'est exigé, toute personne peut accéder à la formation, sous réserve qu'elle sache au moins lire, écrire et compter. L'IAE, quant à lui, ne demande aucun niveau minimum, mais sa formation s'adresse à des

personnes qui ont un projet et sont prêtes à se lancer. Cependant, le programme est également ouvert aux cadres de grandes entreprises, aux ingénieurs et aux chercheurs, interrogeant les critères d'admissibilité à la formation garantissant une homogénéité de groupe durant le stage. Enfin, le CNAM s'adresse aux demandeurs d'emploi de niveau IV ou justifiant d'une expérience professionnelle significative, ce qui autorise des profils plus larges, questionnant là aussi les critères d'admissibilité à la formation.

Tableau 1 Présentation des éléments descriptifs des formations

	CCI	CMA	CNAM	IAE Paris
Objectifs de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir la connaissance pour concevoir et modéliser un projet de création d'entreprise - Sensibiliser les porteurs de projet aux fondamentaux du pilotage et de la gestion d'entreprise 	Aborder les points essentiels concernant le projet de création ou de reprise artisanale	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir les méthodes et les repères essentiels pour conduire un projet de création, de développement ou de reprise au sein d'une petite entreprise ou d'une entreprise artisanale - Etre capable de maîtriser les prises de décisions essentielles à la conduite du projet 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir des compétences transversales nécessaires à la création d'entreprise - Acquérir des méthodes et outils dans les domaines fondamentaux de la gestion d'entreprise - Maîtriser les différentes étapes du processus de management ou de création d'entreprise
Public concerné Prérequis	<ul style="list-style-type: none"> - Toute personne envisageant de créer une entreprise, quel que soit l'état d'avancement de son projet - Les seuls prérequis sont : savoir lire, écrire, compter, connaître les règles de calculs de base (calculer un pourcentage, faire une règle de trois,...) 	<p>La loi n°82-1091 du 23 décembre 1982 soumet le futur chef d'entreprise artisanale à l'obligation de suivre avec assiduité un stage de préparation à l'installation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aucun niveau initial n'est demandé et un entretien individuel précède l'entrée en formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Demandeur d'emploi avec une qualification de niveau IV ou une expérience professionnelle significative permettant d'accéder à des fonctions d'encadrement - Disposer d'un projet de création, de développement ou de reprise d'une petite entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> - Porteurs de projets de création ou de reprise d'entreprise - Cadres de grandes entreprises amenés à diriger un centre de profit - Ingénieurs ou chercheurs scientifiques qui souhaitent réorienter leur carrière en lançant leur entreprise
Durée et organisation	35 heures réparties sur 5 jours	35 heures réparties sur 5 jours	315 heures dont 7 heures de bilan réparties sur 2 mois	120 heures réparties sur 18 journées réparties sur 5 mois
Validation	Certificat	Certificat	Titre Professionnel niveau III	Diplôme Universitaire

(Informations extraites des documents officiels de chaque structure)

Les durées de formation sont, elles aussi, de trois ordres différents. La CCI et la CMA proposent 35 heures de formation sur 5 jours. L'IAE, propose 120 heures sur 18 jours réparties sur des

séquences de 2 journées consécutives (vendredi et samedi), complétées ensuite, par un accompagnement individuel. Le CNAM envisage 315 heures de formation réparties sur 2 mois, incluant un bilan de 7 heures réalisé avec chaque stagiaire. Aucun autre accompagnement personnalisé n'est proposé.

Concernant la validation, elle offre trois niveaux de sorties différents. La CCI et la CMA valident leur formation par un certificat d'attestation de présence et d'assiduité. Le CNAM fait valider son programme par un jury en fonction des résultats obtenus à chacun des huit modules ; un titre professionnel sanctionne la formation offrant ainsi au stagiaire la reconnaissance professionnelle de ses compétences. L'IAE propose, pour sa part, un Diplôme Universitaire en fin de formation, mais les modalités d'examen ne sont pas communiquées. Toutefois, ce diplôme donne au stagiaire la reconnaissance académique et professionnelle de ses compétences.

1.2.2. Les connaissances enseignées

Après avoir présenté les éléments descriptifs, détaillons le contenu des programmes de formation proposés par les quatre structures choisies dans cette étude exploratoire, ainsi que les différents profils d'intervenants et les organisations pédagogiques mises en place par chaque structure.

Les contenus de formation présentés dans le tableau 2 ci-dessous sont assez homogènes. On retrouve globalement les mêmes enseignements, à savoir : le management de projet, le marketing, la comptabilité, la gestion, les ressources humaines, le droit, plus quelques variantes concernant les enseignements professionnels et l'accompagnement, proposés par l'IAE. Cependant, lorsque l'on regarde les intervenants (hormis le CNAM qui ne communique pas sur ses intervenants), on constate des différences significatives. La CCI et la CMA font appel pour une part à des ressources internes (conseillers spécialisés de la CCI, formateurs de la CMA), et d'autre part à des professionnels ou des partenaires (banques, confédérations, organismes sociaux). Par contre, si l'IAE fait également appel à des professionnels (chefs d'entreprise, consultants), il s'entoure également d'universitaires (professeurs des universités, maîtres de conférences). Leur présence n'est pas étonnante car l'IAE est rattaché à l'Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, mais leur qualification laisse supposer un niveau d'intervention élevé, fournissant aux stagiaires un contenu théorique probablement plus dense que celui proposé par la CCI ou la CMA. La question se pose alors de savoir si l'on s'adresse bien au même public. On peut également rappeler que l'IAE est le seul à mettre en place un dispositif de 120 heures d'accompagnement des stagiaires durant les cinq mois de la formation.

Concernant l'organisation pédagogique, l'ensemble des formations se déroule en face-à-face pédagogique avec un nombre de stagiaires indéterminé. Seul l'IAE précise que le nombre de stagiaires est limité à 15 personnes, afin de permettre de travailler concrètement sur chaque projet, de favoriser l'interactivité et le partage d'expériences.

Tableau 2 Contenu, intervenants et organisation pédagogique des formations

	CCI	CMA	CNAM	IAE
Modules	<ul style="list-style-type: none"> - Vous, l'équipe, le projet - Le projet, son contexte, son marché, son business model - Communication et Marketing - Gestion, prévisionnel, plan de financement - Juridique, normes, réglementations - Anticiper et piloter l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> - Devenir chef d'entreprise - Commercial - Circuits de financement et charges d'entreprise - Forme juridique et régime fiscal - Statut du chef d'entreprise - Financements et gestion du risque professionnel - Organisation - Couverture sociale - Synthèse et validation de projet 	<ul style="list-style-type: none"> - Management de projet - GRH management - Commercial - Comptabilité finance - Droit des affaires - Gestion, analyse de rentabilité - Marketing, communication 	<ul style="list-style-type: none"> - Marketing - Comptabilité financière - Ressources humaines - Droit - Enseignements professionnels - Accompagnement individuel tout au long des 5 mois de formation (selon le projet et la demande des participants)
Intervenants	<ul style="list-style-type: none"> - Conseillers CCI spécialisés - Experts professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Formateurs CMA - Partenaires financiers - Confédération de l'Artisanat et des Petites Entreprises du Bâtiment (CAPEB) - Rédime Social des Indépendants (RSI) 	Non communiqué	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtres de conférence - Professeurs des universités - Chefs d'entreprise - Consultants
Organisation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Face-à-face pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> - Face-à-face pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> - Face-à-face pédagogique - Travail personnel encadré d'application pratique 	<ul style="list-style-type: none"> - Face-à-face pédagogique - Pratique avec mise en situation

(Informations extraites des documents officiels de chaque structure)

En conclusion, si ces formations ont le mérite d'exister, on peut se demander dans quelle mesure elles peuvent, sur une durée comprise entre 35 heures et 308 heures, pour la plus longue, former à l'entrepreneuriat des individus qui n'ont jamais été chef d'entreprise. Peut-on enseigner

l'entrepreneuriat uniquement en face-à-face pédagogique, sans immerger l'apprenant dans l'acte entrepreneurial proprement dit ? Enseigner le droit, la comptabilité... est une chose nécessaire, mais est-ce suffisant pour préparer « au métier d'entrepreneur » ? Quelles compétences, connaissances complémentaires devraient être acquises par le futur entrepreneur ? Autant de questions, pour autant de réponses à apporter, afin de préparer au mieux l'avenir des futurs créateurs d'entreprise et donner au processus entrepreneurial tous les atouts nécessaires à son devenir.

1.2.3. La formation au sein d'un réseau d'entrepreneurs

Au-delà des dispositifs de formation proposés par les institutions, chambres consulaires ou écoles privées, certains réseaux d'entrepreneurs proposent des formations à leurs membres. C'est le cas du Centre des Jeunes dirigeants d'entreprise (CJD) dont le parcours Copernic offre une formation originale par son contenu, son alternance et sa durée, mais aussi par le profil des participants. En effet, comme le rappelle Ciccotelli (2015), les entrepreneurs membres du CJD « se distinguent nettement des indépendants et petits patrons, qui constituent l'essentiel des entrepreneurs français », car ils sont 66 % à diriger une entreprise de plus de dix salariés. De plus, près de 90 % des adhérents du CJD sont diplômés du supérieur, soit un chiffre très élevé pour le milieu des dirigeants d'entreprise » (Ciccotelli, 2015, p. 54). Toutefois, l'exemple du CJD permet de poser la question des conditions d'accès à certaines formations.

Le CJD a été fondé en 1938 par Jean Mersch et regroupe aujourd'hui 4 700 adhérents. Ce mouvement d'entrepreneurs et cadres dirigeants se veut « non partisan »⁴, mais force de propositions concrètes (par des audiences régulières auprès des cabinets ministériels, des parlementaires et des représentants des grandes institutions) dans le but de favoriser la pérennisation des entreprises. Après plus de 80 ans d'existence, le CJD est toujours présent et considère que c'est en grande partie dû à « sa capacité à se réinventer en permanence ». Mais c'est aussi parce que les membres du CJD « forment une communauté d'entraide », bénéficiant du regard des autres, de leurs conseils et de leurs questionnements. Le CJD se considère enfin, comme un « agitateur », comme le « labo » du patronat. Pour cela, il s'appuie entre autres, sur de « brillants entrepreneurs, chercheurs, experts, économistes, sociologues, philosophes, scientifiques de renom international, plus de 300 intervenants apportent chaque année leurs contributions expertes aux débats, lors des événements nationaux, régionaux et locaux du CJD ».

⁴ Ici, les citations suivantes sont extraites du site internet des CJD France <https://www.cjd.net/le-cjd/missions>

Ainsi, le programme Copernic initié par le CJD, se propose d'être « une véritable école des entrepreneurs ». Ce cursus doit, selon le CJD, permettre à chaque dirigeant entrepreneur « d'être sujet de sa propre formation ». Cette école se veut avant tout pratique : « parce que diriger est bien plus complexe que seulement maîtriser la gestion ou la comptabilité... École participative : parce que l'échange entre pairs est le meilleur moyen de se comprendre et d'apprendre ».

Tableau 3 Contenu du programme Copernic initié par le CJD

Modules	Objectifs	Bénéfices
Le dirigeant entrepreneur et la complexité	Caractériser la nature complexe d'une situation problématique Adopter une posture permettant de prendre en compte cette complexité dans ses décisions Dérouter une méthodologie pour agir dans la complexité Intégrer l'auto-évaluation et la veille personnelle sur ses activités de Dirigeant	Diriger et entreprendre en complexité
Le dirigeant entrepreneur et la pluralité	Identifier les opportunités de dépassement des freins habituels, pour en faire des leviers d'action. Identifier les contextes dans lesquels le maintien (et/ou l'accroissement) de l'hétérogénéité est plus profitable à l'entreprise. Définir les stratégies d'action pertinentes pour que cette hétérogénéité devienne une véritable ressource pour l'entreprise	Faire de l'hétérogénéité une ressource pour l'entreprise
Le dirigeant entrepreneur et les compétences	Détecter les talents utiles à son entreprise Développer les compétences de ses collaborateurs Passer des compétences individuelles aux compétences collectives Intégrer les compétences de son organisation dans sa stratégie d'entreprise	Faire émerger les compétences
Le dirigeant entrepreneur et la médiation	Identifier les domaines d'application de la posture de médiation dans son entreprise. Identifier et mettre en place les conditions favorisant la construction de la posture de médiation. Identifier et clarifier les situations qui nécessitent des médiations. Accroître son discernement sur les effets de sa propre posture dans son entreprise	Développer la posture de médiation du Dirigeant Entrepreneur
Le dirigeant entrepreneur et la vision d'avenir	Clarifier et définir sa vision et ses motivations de dirigeant-entrepreneur Apprendre à construire une vision partagée de son projet d'entreprendre Se donner les moyens de réussir par le déploiement en cohérence : organisation, management, communication, tableaux de bord	Passer de la vision au résultat

(Source : <http://www.maformationcjd.fr/centre-ile-de-france/forums-les-parcours/copernic/42>)

Pour le CJD, la singularité du programme Copernic repose sur l'idée que le diplôme ne fait pas la compétence et que la pratique ne suffit pas non plus. Il s'agit de se professionnaliser grâce aux activités de pilotage et de médiation, en plaçant le dirigeant au centre de la formation.

En conclusion, la formation Copernic semble être proposée sur une durée plus importante que les précédentes (24 à 36 mois), en favorisant l'alternance entre formation et mise en situation

avec les pairs. Toutefois, elle s'adresse à une population plus diplômée que dans les cursus présentés précédemment. Faut-il y voir pour les porteurs de projets une inégalité des chances d'accès à des formations, où l'enjeu est « d'enseigner au dirigeant la faculté de mobiliser ses savoirs et ceux de ses collaborateurs pour construire une entreprise pérenne » (cf. <https://www.cjd.net/le-cjd/missions>) ?

1.3. La formation à l'esprit d'entreprendre

L'apparition des questions liées à l'essor de l'éducation entrepreneuriale dans les débats publics et les publications scientifiques semble n'être que la traduction contemporaine d'un changement sociétal en gestation depuis plus de quarante ans. De plus, la « diversité terminologique » utilisée pour penser « le phénomène de l'entrepreneuriat en éducation » révèle la nature encore fragile « d'un champ d'investigation scientifique naissant », rendant délicat la construction « d'un corps cohérent de savoirs » dans ce domaine (Champy-Remoussenard & Pepin, 2017, p. 13). Aussi, il semble que « ce manque de conceptualisation ainsi qu'une ambiguïté des intentions éducatives sous-jacentes » à l'apparition de l'entrepreneuriat dans le champ éducatif, « laissent par ailleurs le champ libre à de multiples interprétations se traduisant par des pratiques et des discours très différents » (*ibid.*). On retrouve ainsi, des projets éducatifs « visant le développement de l'entrepreneuriat [...] à tous les niveaux de l'enseignement obligatoire et ce, dès l'école primaire » (*idem*, p.10). Mais le fait le plus notable concerne probablement « l'élargissement des publics, à qui l'on propose désormais de s'initier à l'entrepreneuriat, de développer un état d'esprit et des compétences relevant de ce que l'on appelle tantôt l'esprit d'entreprise, d'entreprendre, d'initiative... » (*idem*, p.8). Comme le souligne Verzat (2015), « l'enjeu est si important que l'esprit d'entreprendre a été reconnu par l'Union européenne comme l'une des huit compétences clés pour la formation tout au long de la vie » (Verzat, 2015, p. 82).

1.3.1. La formation à l'esprit d'entreprendre : entre politique et recherche

Dans la continuité de politiques initiées à la fin des années 90, la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Geneviève Fioraso, lançait le 22 octobre 2013 l'expérience du « plan PEPITE », dont les objectifs reposent, selon Gillard, Meige & Perrey (2019) sur les principes suivants :

- « Impliquer l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur du territoire par la création de "pôles étudiants pour l'innovation,

le transfert et l'entrepreneuriat" (PEPITE) portés par les regroupements territoriaux.

- Promouvoir l'entrepreneuriat par la création d'un prix national PEPITE ».
- Sensibiliser les étudiants à l'entrepreneuriat entre autres par la tenue de conférences.
- Former les étudiants à la création d'entreprise via des modules spécifiques prévus dans les cursus par les établissements.
- Accompagner et orienter les étudiants porteurs de projets vers des professionnels de la création d'entreprise.
- Mettre en place le statut d'étudiant-entrepreneur pour accompagner ces porteurs de projets.

La charte de labellisation nationale du Diplôme d'Établissement « Étudiant-Entrepreneur » (D3E) propose une pédagogie inversée en s'appuyant sur un apprentissage par l'action nécessitant pour le porteur de projet d'être accompagné. « L'étudiant a deux tuteurs, un enseignant et un praticien (entrepreneurs, chargés de mission des structures d'accompagnement et de financement) » (Gillard, Meige & Perrey, 2019, p. 71). L'accent est mis sur la résolution de problèmes. Il est remis à l'étudiant des « ressources numériques » mutualisées au niveau national. Il est précisé dans la présentation du projet pédagogique que « la diversité des publics (bac à bac+8, des formations disciplinaires d'origine, de la maturité du projet) ne permet pas de définir le programme de formation a priori [et que] le modèle économique du diplôme d'établissement étudiant-entrepreneur avec des frais d'inscriptions limités pour l'étudiant ne permet pas la mise en œuvre de cours traditionnels s'ils ne sont pas nécessaires au porteur de projet » (*ibid.*). L'équipe pédagogique présente permettra « d'accompagner l'étudiant entrepreneur [afin de] l'orienter pour acquérir différentes ressources et compétences (par exemple étude de marché et validation du concept, validation du modèle d'affaires et plan de financement, choix juridiques...) » (*ibid.*). Enfin, « l'étudiant entrepreneur peut bénéficier d'un statut Contrat d'Appui au Projet d'Entreprise (CAPE) en lien avec une couveuse ou une coopérative d'activité et d'emploi ou une autre structure » lui donnant ainsi la possibilité de « tester son activité (premières facturations) sans avoir créé la structure juridique de son activité » (*idem*, p. 72).

Ce programme PEPITE a été lancé un an après la parution en 2012 de la note de synthèse des travaux de recherche de Caroline Verzat⁵, chercheuse en Sciences de gestion et professeure

⁵ Après six années d'expérience professionnelle dans le conseil en organisation, l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) de Caroline Verzat s'inscrit dans la continuité d'un parcours de 16 années en tant enseignante-chercheuse, d'abord en sociologie des organisations (1995-2000), puis en Sciences humaines dans deux institutions d'enseignement supérieur : l'École Centrale de Lille (1999-2009) et Advancia-Negocia devenu Novancia (depuis 2009).

associée en management et entrepreneuriat à l'ESCP Europe. Il peut être intéressant de voir les similitudes et les différences entre le programme initié par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et les travaux de recherches menés par une enseignante chercheure de son propre ministère.

1.3.2. Des compétences attendues aux ressources disponibles

Le tableau présenté ci-dessous a été constitué à partir des éléments issus d'une part, pour le programme PEPITE, de la Charte de labellisation nationale du diplôme d'établissement « étudiant-entrepreneur » (Gillard, Meige & Perrey, 2019, p. 4), et d'autre part, de la note de synthèse des travaux de Caroline Verzat (2012, p. 55).

Tableau 4 Mise en miroir des politiques et recherches à l'esprit d'entreprendre

Programme PEPITTE Gillard, Meige et Perrey (2019)	Note de synthèse des travaux de recherche Verzat (2012)
Développement de compétences transversales attendues	Ressources personnelles : savoir mener des projets ouverts
Esprit d'initiative Leadership Expérimentation du tâtonnement pour faire émerger la nécessité de persévérer Confrontation à la réalité L'ouverture, le rêve, la curiosité, la divergence puis la recherche du possible, du concret, du faisable Savoir concevoir Savoir être et maîtriser sa communication dans l'équipe Capacité de projection, de transposition et d'adaptation professionnelles	<u>Savoirs déclaratifs et procéduraux :</u> Connaître l'offre, les tendances et les acteurs actuels de la situation Connaître les étapes vers la création avec leurs challenges <u>Savoir-faire opérationnels, expérimentiels, relationnels, cognitifs et métacognitifs :</u>
Développement de compétences de gestion attendues	Communiquer des idées efficacement, négocier, convaincre, influencer Travailler en groupe, coopérer, bâtir des relations de confiance Planifier, organiser, contrôler et évaluer un projet Collecter, organiser et utiliser/exploiter des informations complexes Identifier et résoudre des problèmes de manière créative Prendre des décisions intuitives avec une information limitée Apprendre en faisant, tirer des leçons de l'expérience
Créativité : comment susciter des idées Structurer un projet, construire un scénario, évaluer différents scénarios, évaluer l'idée et la cohérence du projet Analyser un marché et la dynamique concurrentielle, définir une opportunité stratégique, intégrer le contexte sociétal et environnemental Construire un modèle d'affaires intégrant une approche financière dans le temps Financer un projet) Identifier et organiser des moyens à mettre en œuvre Protéger un projet (propriété intellectuelle) et maîtriser les fondamentaux juridiques (droit des affaires, droit du travail et droit des sociétés) Développer une vision stratégique du projet intégrant un déploiement stratégique et opérationnel Communiquer auprès des professionnels, savoir-être Apporter une expertise entrepreneuriale : leadership et management	<u>« Savoir-être » :</u> Prendre des initiatives, faire preuve de dynamisme Faire face à l'imprévu, être à l'aise face à l'incertitude et la complexité Faire preuve d'autonomie, avoir confiance en soi Orientation vers l'accomplissement, persévérance dans l'action Non aversion pour les risques Avoir le sens des responsabilités Faire preuve d'optimisme
	Ressources de l'environnement : savoir construire des réseaux dans toutes les occasions
	Savoir auprès de qui solliciter de l'aide et des informations
	Nouer des contacts et entretenir systématiquement des réseaux : relations proches, experts de l'activité, soutiens financiers et accompagnants, rencontres informelles, internet

(Tableau composé à partir du programme PEPITE et des travaux de Verzat, 2012)

Cette tentative de mise en miroir entre un programme politique et un travail de recherche portant sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre fait apparaître deux éléments saillants. D'un côté, il semble que le programme politique porté à l'époque, sous la responsabilité de G. Fioraso, regroupe l'ensemble des objectifs de compétences développé un an plus tôt dans la note de synthèse de Caroline Verzat, sans pouvoir dire, si cela est dû au « hasard » ou le fruit d'une réelle inspiration. D'un autre côté, cinq des objectifs issus de la recherche ne sont pas présents dans le programme PEPITE. Ils font partie des savoir-faire expérimentiels, métacognitifs et des « savoir-être », contenus dans les ressources personnelles de l'individu. Ces dernières se traduisent par le fait, pour l'individu, d'être capable de : prendre des décisions intuitives (avec une information limitée) ; apprendre en faisant (tirer les leçons de l'expérience) ; faire preuve d'autonomie (avoir confiance en soi) ; avoir le sens des responsabilités et une non aversion pour les risques.

A travers ces deux regards (politique et scientifique) porté sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre, apparaissent des convergences (sur les compétences visées), mais aussi des divergences sur les finalités (politiques d'un côté, éducatives de l'autre). Comme le rappellent Champy-Remoussenard et Pepin (2017), « l'interpellation des objectifs visés par les pratiques et les discours éducatifs relevant de l'entrepreneuriat revient finalement à interroger le type de société qu'on prétend valoriser à travers les politiques promues et les dispositifs mis en œuvre » (Champy-Remoussenard & Pepin, 2017, p. 11). Cette approche critique donne l'opportunité au monde de la recherche de questionner les résultats espérés ou générés par les dispositifs proposés, en observant les relations, échanges et conflits entre le législateur, les acteurs de terrain et leurs pratiques. Il est peut-être temps, comme le rappellent Carré, Dubard Barbosa, Fayolle, & Bornard (2020), de ralentir la surabondance d'outils (tel que le business model, les matrices SWOT, PESTEL...), de concepts (tel que le *Lean Start-up*, l'agilité, la disruption...) et d'injonctions ("il faut être agile", "il faut pivoter", "il faut scaler"...). Cependant, s'il est souhaitable d'apporter des méthodes, outils, cadres de références « aux acteurs de l'écosystème entrepreneurial (incubateurs, accompagnateurs, entrepreneurs...) » (Carré *et al.*, 2020, p. 1), il est primordial qu'ils soient utilisés à bon escient pour éviter tout risque de dérapage, consécutif à de mauvaises interprétations ou usages.

1.3.3. La formation à l'esprit d'entreprendre en question

Les travaux récents de Chambard (2020), rappellent que « l'insertion professionnelle des diplômés est devenue une préoccupation de plus en plus pressante pour les pouvoirs publics », allant jusqu'à justifier la « réorganisation de l'enseignement supérieur » dans une perspective

de transformation « d'une professionnalisation à l'université à une professionnalisation de l'université » (Chambard, 2020, p. 15). L'étude menée par cette auteure sur plusieurs années a permis entre autres, d'observer huit dispositifs de « formation à l'esprit d'entreprendre » proposés aux étudiants. Ils sont présentés dans le tableau 5 ci-dessous :

Tableau 5 Dispositifs de formation à l'esprit d'entreprendre

Cas étudiés	Type de dispositif
1. « Entrepreneuriales » (séminaire de quatre jours de sensibilisation à destination des étudiants de master d'une Communauté d'Universités et d'Etablissements (Comue))	Module ponctuel
2. « Les 24 heures chrono de l'entrepreneuriat » (business game de sensibilisation proposé par une école de commerce et ouvert à des universités partenaires)	
3. « Jeunes Entrepreneurs » (programme d'accompagnement proposé aux « porteurs de projets » d'une école de commerce)	
4. TD d'initiation à la vie économique (option offerte dans le cadre d'un master 1 de lettres, à l'université)	Cours classique
5. Licence professionnelle Entrepreneurs (IUT)	Diplôme spécialisé
6. Master 2 Accompagnement à l'entrepreneuriat (université)	
7. Mastère spécialisé Entrepreneuriat (collaboration entre une grande école de commerce et une grande école d'ingénieur)	
8. Majeure/mastère spécialisé HEC Entrepreneurs	

(Chambard, 2020, p. 21)

Les huit programmes étudiés par Chambard (2020) sont de trois natures différentes : module ponctuel (séminaire, *business game*, accompagnement), cours classique et diplôme spécialisé et peuvent être suivis par des profils d'étudiants variés issus des universités, écoles d'ingénieurs ou écoles de commerce. Dans le tableau 6 ci-dessous, sont présentés les « savoir-être » attendus recensés par Chambard dans le cadre des différents programmes observés :

Tableau 6 Objectifs visés par les dispositifs

« Entrepreneuriales »	L'essentiel, c'est l'ouverture d'esprit que ces modules donnent ! Ils ont une utilité pratique, d'insertion professionnelle puis surtout ça fait tomber des barrières sur des représentations, sur le monde de l'entreprise...
LP Entrepreneurs	L'essentiel, c'est l'apprentissage de la vie professionnelle. Je leur dis : « Ce que vous voyez là, encore, c'est gentil ; dans le futur, ça risque d'être beaucoup plus méchant »
« 24 heures »	« Donner envie d'oser, d'inventer, d'expérimenter », « révéler l'individu et ses talents », « travailler en équipe-projet », « connecter au réel et stimuler la réactivité », « donner l'envie d'entreprendre/valider l'envie d'entreprendre », « développer et révéler un potentiel entrepreneurial », « construire une vision de l'entrepreneuriat au travers d'un test grandeur nature »
TD d'Initiation à la vie économique	L'objectif est de rendre les étudiants autonomes, le plus autonomes possible, dans un contexte de compréhension des mécanismes économiques d'une entreprise.
MS Entrepreneuriat	L'important c'est la mixité du public, (2/3) de jeunes diplômés et (1/3) de cadres expérimentés. Les « savoir-être » visés le sont sous la forme des trois modules suivants : Entrepreneurial Leadership ; Team Building ; Séminaire Créativité.
HEC Entrepreneurs	Une part importante des Unités de d'enseignement (UE) vise à forger un type de comportement ou de représentation (un « esprit »), comme le montre cette liste établie à parti du livret pédagogique de la formation : Cohésion et esprit d'équipe ; découvrir l'esprit de service ; forger des qualités de leadership ; développer le goût (raisonnable) du risque ; forger des capacité de vente et d'adaptation sociale.

(Chambard, 2020, p. 173)

Pour Chambard « cette approche comparée donne à voir des savoir-être qui consistent pour l'essentiel en des représentations », comme produire de l'intérêt chez les étudiants concernant le monde de l'entreprise et celui de l'entrepreneuriat, et « en des manières d'être conformes à celles attendues dans l'univers entrepreneurial ». Cette fonction des « savoir-être est d'autant plus forte qu'il ne s'agit pas [...] de former à un métier [...] mais de convaincre des bienfaits de l'entrepreneuriat et de façonner des “personnalités hors du commun” » (*idem*, p. 175).

Finalement, Chambard (2020) révèle par son enquête le caractère élitiste de ces formations à l'esprit d'entreprendre, en montrant que c'est principalement dans certaines institutions de renom où les étudiants disposent de « ressources spécifiques », que ces programmes « ont quelques chances de susciter, à court ou moyen terme, de véritables créations d'entreprises viables ». Elle précise que « dans des espaces sociaux moins favorisés », ces formations sont susceptibles de concourir « à la légitimation d'un entrepreneuriat “par le bas” », produisant « des emplois peu rémunérateurs et dépourvus de garanties salariales (par exemple sous le statut de micro-entrepreneur) ». Cependant, dans la majorité des cas, ces formations ont seulement pour objectif de « diffuser une idéologie selon laquelle c'est grâce à son seul esprit d'entreprendre que chacun peut “réussir” (à ne pas être au chômage, à gagner de l'argent, etc.), selon l'injonction classique du “quand on veut, on peut” » (Chambard, 2020, p. 288). Autrement dit, l'étudiant futur entrepreneur doit se préparer, se former à être un « entrepreneur de lui-même, étant à lui-même son propre capital, étant pour lui-même son propre producteur, étant par lui-même la source de [ses] revenus » (Foucault, 1978/2004, p. 232).

1.4. « Apprendre à entreprendre » : les processus éducatifs

Les recherches consacrées à la formation à l'entrepreneuriat sont depuis les années 1990, de plus en plus nombreuses, mais comme le rappellent Toutain et Verzat (2016), celles-ci divergent, s'opposent et ont du mal à donner sens. Cet état de fait repose peut-être en partie sur le caractère « pré-paradigmatique » de la recherche en entrepreneuriat qui semble avoir du mal à sortir de l'adolescence (Verstraete & Fayolle, 2005).

1.4.1. Finalité des processus éducatifs en entrepreneuriat

Dans ce contexte indéterminé d'un phénomène déjà émergé mais encore peu développé, commencent à poindre des tendances sur les finalités attendues et les objectifs visés dans le champ de l'éducation à l'entrepreneuriat. Aussi, dans le tableau 7 ci-dessous, Toutain & Verzat (2016), proposent une synthèse des principales finalités issues des différents travaux de recherche menés dans le domaine. Sont présentés ici, pour chacune des finalités, les objectifs concrets visés, les populations à cibler, ainsi que les moyens pédagogiques adaptés à chacun de ces projets éducatifs.

Tableau 7 Finalités et objectifs éducatifs en entrepreneuriat

	Finalité principale : développement des personnes		Finalité principale : performance des projets	
	1. Sensibiliser	2. Prédiposer	3. Former	4. Incuber
Objectifs concrets	Informer et développer la motivation pour le métier et le milieu entrepreneurial en vue du choix personnel	Développer l'esprit d'entreprendre (méta-compétences transversales)	Développer les connaissances et compétences spécifiques en vue de créer une entreprise ou d'innover à l'intérieur d'une organisation	Accompagner le lancement ou la reprise d'entreprise Valoriser la recherche (brevets, spin-off)
Populations à cibler	Etudiants de 1 ^{er} cycle, en particulier dans les filières technologiques, artistiques et littéraires	Etudiants de 1 ^{er} cycle de toutes les disciplines Adultes en reconversion vers la création ou la reprise d'entreprise	Etudiants de 2 ^{ème} cycle en mixant les disciplines Adultes en formation continue	Etudiants de 2 ^{ème} cycle et 3 ^{ème} cycle Doctorants et enseignants-chercheurs Adultes en reconversion vers la création ou la reprise d'entreprise
Moyens pédagogiques adaptés	Témoignages et rencontres d'entrepreneurs, cours sur l'entrepreneuriat et l'innovation, test d'orientation...	Etudes de cas, projets autodirigés en équipe dans un temps donné, apprentissage par problème, jeux de rôles...	Projets d'innovation réels, responsabilités associatives, réalisation de <i>business plan</i> fictifs, modules spécialisés en créativité, communication, finance, marketing, négociation, problématisation juridique, leadership...	Concours de <i>business plan</i> , de <i>business model</i> ou de pitch, Coaching de projets de création sur longue durée

(Toutain & Verzat, 2016, p. 30)

Tout d'abord, ce tableau fait apparaître, au travers des deux principaux objectifs des programmes de recherches en entrepreneuriat, une opposition entre une finalité axée sur les personnes et une finalité axée sur les projets. Pourtant, s'appuyant sur les travaux de Knight, Centi (2015) rappelle que l'entrepreneur est un dirigeant attentif, possédant une « connaissance aiguisée de la nature humaine. Il voit loin et est à l'origine d'un projet qu'il met en fonctionnement en maîtrisant les aspects techniques autant que commerciaux. C'est un organisateur, [...] possédant des forces psychiques et psychologiques patentes » (Centi, 2015, p. 76). Aussi, la finalité des objectifs éducatifs proposée précédemment s'oriente dans deux directions. Une première voie est tournée vers la sensibilisation, la prédisposition et la

formation, avec pour objectif concret d'informer et de développer (motivation, esprit d'entreprendre, connaissances et compétences) par des témoignages, des études de cas ou des projets d'innovation réels. Une deuxième voie est tournée vers l'incubation, dont l'objectif concret est d'accompagner à la création/reprise d'entreprise par des concours, du coaching. Mais là encore, une séparation est effectuée dans les différents objectifs proposés par les chercheurs en entrepreneuriat. Des recherches récentes effectuées par Toutain et présentées par Verzat (2012), montrent « que l'apprentissage par confrontation des étudiants à des situations-problème motivantes s'appliquent particulièrement bien en entrepreneuriat » (Verzat, 2012, p. 47). Mais la mise en situation, même problématique, n'est pas suffisante « pour qu'ils tirent effectivement des leçons de l'expérience, c'est-à-dire qu'ils conduisent un travail réflexif efficace » (*ibid.*). Il semble donc nécessaire de concevoir des artefacts éducatifs dans le but d'aider les apprenants à élaborer une démarche individuelle « d'explicitation, d'analyse, d'anticipation (ou de planification), de décentration, d'auto-évaluation et de régulation. Il faut donc éduquer l'activité cognitive, ce qui mobilise la métacognition, autrement dit le savoir apprendre à apprendre » (*ibid.*).

Si les finalités et les objectifs de ces différentes approches éducatives à l'entrepreneuriat ont tendance à s'opposer, le profil des populations ciblées revêt quant à lui de fortes similitudes. La principale nuance visible se traduit par le fait que les adultes en formation ne sont pas visés dans l'objectif de sensibilisation. Peut-on alors considérer que l'éducation à l'entrepreneuriat peut s'adresser de la même façon aux jeunes (étudiants, 1^{er} à 3^{ème} cycle) qu'aux adultes en formation ou en reprise d'études ? Verzat (2012) rapporte que l'une de ses recherches menées avec des créateurs, pour certains au stade du projet voire des premières phases d'exploration de celui-ci, montre que « le projet de création d'entreprise est le support d'un important travail de remaniement identitaire ». Elle précise que le « projet de création occasionne à chaque fois une redéfinition de soi typique des périodes de transition identitaire ». Elle ajoute qu'un grand nombre de chercheurs, à la jonction de la psychologie, la sociologie et l'éducation, mettent en évidence « le fait que l'engagement dans des projets et dans l'apprentissage en général consiste dès le plus jeune âge à construire à la fois des connaissances et une identité personnelle et sociale » (Verzat, 2012, p. 45).

Enfin, concernant les moyens pédagogiques utilisés dans ces programmes d'éducation à l'entrepreneuriat, il semble que les applications concrètes sont privilégiées, sauf dans la démarche de sensibilisation où l'accent est plutôt mis sur des rencontres, échanges ou études de cas. En s'appuyant sur les recherches de « plusieurs praticiens réflexifs dans le domaine de l'éducation entrepreneuriale », Toutain et Verzat (2016) proposent dans le tableau 8, quatre fondements éducatifs, supposant un certain nombre de « spécificités liées à l'exigence

d'immersion dans le monde entrepreneurial et l'affrontement de l'incertitude ». Chaque situation d'apprentissage est envisagée dans un contexte au plus proche de la réalité entrepreneuriale et de ses incertitudes, invitant les apprenants à être encore plus responsables, et ce bien au-delà du simple caractère formatif de leur parcours. Cette responsabilisation « par rapport à des enjeux externes » les entraîne dans une réciprocity collaborative entre apprenants mais également vers des relations plus externes concourant « ainsi fortement au modelage et à la reconnaissance de l'estime de soi » (Toutain & Verzat, 2016, p. 34).

1.4.2. Principes éducatifs en entrepreneuriat

Le tableau 8, issu des travaux de Toutain & Verzat (2016), propose de mettre en perspective les différentes approches pédagogiques dites « entrepreneuriales », en dégagant leurs spécificités.

Tableau 8 Principes éducatifs en entrepreneuriat

Principes de la pédagogie entrepreneuriale	Points communs avec les méthodes actives (projets, problème)	Spécificité de la pédagogie entrepreneuriale = Immersion progressive dans le monde entrepreneurial et affrontement de l'incertitude
APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL Apprendre par l'expérience de projet innovants en liens avec des besoins réels	Apprentissage expérientiel dans des expériences authentiques, stimulantes, signifiantes, diversifiées et interdisciplinaires renforçant la motivation donc l'engagement cognitif et la persévérance	Projets innovants en réponse à des besoins réels avec une part d'incertitude Visée d'acquisition du mode de penser-action entrepreneurial : projectif, visionniste, créatif et effectual
RESPONSABILISATION Encourager, guider et faciliter la prise de responsabilité des apprenants	Guidage cognitif néodirectif : conduire, questionner, faciliter, diagnostiquer le processus d'apprentissage	Apprentissage progressif du rapport au risque (évaluation des situations, discernement personnel, adaptation comportementale et émotionnelle)
APPRENTISSAGE COLLABORATIF Apprendre en groupe coopératif et en relation avec des adultes extérieurs à l'école	Apprentissage coopératif (conflits socio-cognitifs, processus de travail en équipe, apprentissage vicariant)	Confrontation précoce à des métiers réels et des adultes ayant des valeurs différentes de soi (modèles de rôles) Engager des partenariats avec le monde extérieur (identifier les ressources, savoir les mobiliser, se considérer soi-même comme ressource)
REFLEXIVITE Evaluer par une approche formative et la valorisation externe	Guidage, facilitation et outillage du travail réflexif de chaque projet et chaque apprenant (évaluation formative) Attitudes bienveillantes et espaces de communication protégés nécessaires pour apprendre des erreurs et des dysfonctionnements dans l'action	Valorisation des projets et leurs auteurs par l'extérieur (visée de renforcement de l'estime de soi)

(Toutain & Verzat, 2016, p. 35)

Si les principes pédagogiques présentés ci-dessus proposent une approche nouvelle par leurs dimensions immersives de l'éducation à l'entrepreneuriat, un apprentissage expérientiel et collaboratif s'appuyant sur la réflexivité et la responsabilisation, Toutain et Verzat (2016), précisent qu'ils « ne font toutefois pas forcément l'unanimité ». Tout d'abord parce que la majeure partie des enseignements sont dispensés « de manière traditionnelle », rappelant les difficultés rencontrées par les enseignants lorsqu'ils sont incités à pratiquer des « méthodes actives qui changent radicalement la posture éducative ». Ensuite, ces nouvelles pratiques pédagogiques n'ont pas encore clairement montré leur efficacité et font aujourd'hui l'objet d'un « débat critique, éthique et épistémologique » (Toutain & Verzat, 2016, p. 34). Cet état de fait montre tout le chemin qu'il reste encore à parcourir dans le champ d'une éducation à l'entrepreneuriat toujours naissante. Ainsi, « l'engouement actuel pour l'entrepreneuriat s'accompagne de la lourde responsabilité de former et d'accompagner des personnes en répondant à des enjeux sociétaux qui dépassent de très loin la création d'entreprise » (Toutain & Verzat, 2016, p. 52).

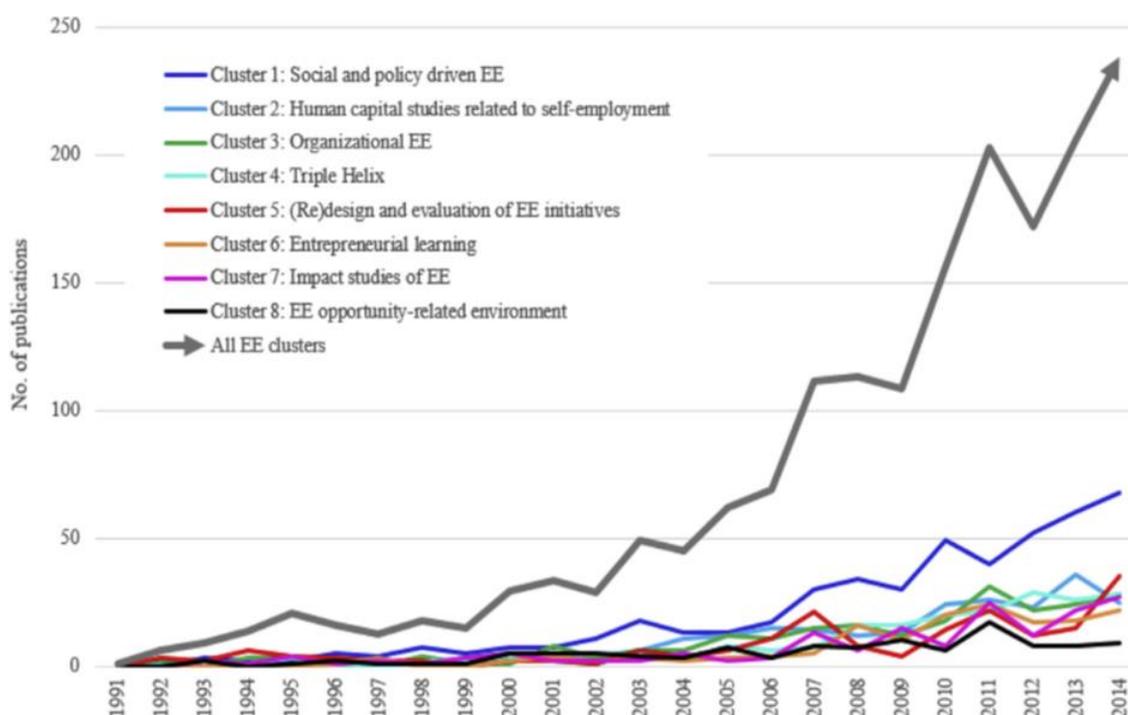
Conclusion et questionnements initiaux

Ce premier chapitre, a permis d'apporter un éclairage sur les conditions de la formation des entrepreneurs en France. Dans cette perspective, la première partie a montré à travers l'exemple de deux réseaux d'accompagnement l'importance des actions menées par ces structures auprès des entrepreneurs dans le but de les aider à pérenniser leur entreprise, tout en pointant le fait qu'un petit nombre seulement d'entre eux sont accompagnés. Dans le but d'appréhender l'offre de formation à l'entrepreneuriat existante aujourd'hui pour les porteurs de projets, la deuxième partie a présenté cinq dispositifs de formations. Deux sont proposés par des institutions, deux par des chambres consulaires et une par un réseau d'entrepreneur. Les quatre premières offrent des contenus à dominances plutôt techniques (management de projet, gestion, marketing, juridique, etc.), principalement en face à face pédagogique. La formation élaborée par le réseau d'entrepreneur, offre quant à elle des contenus plutôt axés sur la complexité de l'environnement entrepreneurial, la posture du dirigeant, sa vision et l'émergence de ses compétences, dans un rythme basé sur l'alternance. Cependant, il semble que, comme dans le cas de l'accompagnement, seul un petit nombre d'entrepreneurs choisissent de se former lors de la création de leur entreprise. La troisième partie a abordé la question de la formation à l'esprit d'entreprendre dispensée auprès des étudiants dans les universités, les écoles d'ingénieurs ou les écoles de commerce. En prenant appui sur le programme PEPITE et une étude menée par Verzat sur huit dispositifs de formation à l'esprit d'entreprendre, cette partie a mis en lumière

la faible proportion d'étudiants s'inspirant de ces programmes pour créer leur entreprise et la portée idéologique de ces formations, renvoyant à l'individu la responsabilité de sa propre réussite et à sa capacité à développer son esprit d'entreprendre. Une dernière partie a souligné les avancées réalisées dans les recherches sur les pratiques pédagogiques en entrepreneuriat et leurs finalités éducatives, même si ces questions ne font pas encore consensus au sein de la communauté scientifique dans leurs dimensions critiques, éthiques et épistémologiques (Toutain & Verzat, 2016).

Ainsi, qu'ils soient porteurs de projet ou en activité, former les entrepreneurs ne va donc pas de soi. Pourtant, la France dispose de nombreux dispositifs d'accompagnements, doublés de programmes de formations (dont certains obligatoires) pour former à entreprendre. Malgré tout, seul un petit quart des entrepreneurs est accompagné à la création et seulement un sur deux voit son entreprise passer le cap des cinq années d'existence. Toutefois, la jeunesse du champ éducatif en entrepreneuriat offre la possibilité de belles découvertes dans le domaine, même si le chemin risque d'être encore long. En effet, comme le montre l'étude bibliométrique de Fellnhofer (2019), la recherche en éducation à l'entrepreneuriat doit créer des liens plus étroits avec les Sciences de l'éducation et favoriser, en ce sens, l'internationalisation de pratiques interdisciplinaires. Le premier graphique ci-dessous représente le nombre de publications dans la recherche en Education à l'Entrepreneuriat (EE), sur la base de 1773 documents de recherches publiés entre 1975 et 2014, extraits du service d'information universitaire en ligne canadien *Web of Science* et de la base de données transdisciplinaire *Scopus*.

Figure 1 Etude bibliométrique portant sur la période 1991-2014

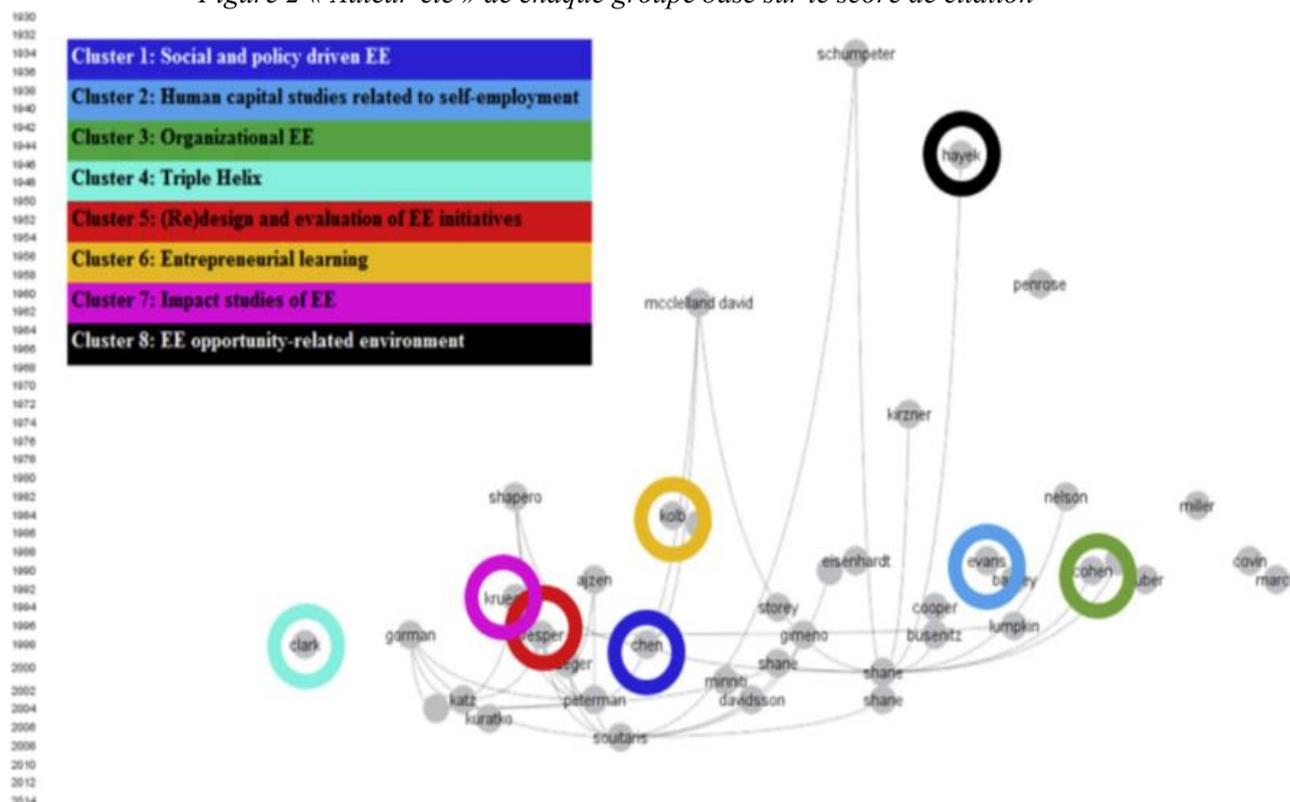


("Publications per year between 1991 and 2014", source : Fellnhofer, 2019, p. 43)

L'information positive de cette figure est la croissance soutenue au fil des années de l'ensemble des publications en éducation à l'entrepreneuriat (*All Entrepreneurship Education clusters*) représentée par la flèche grise (*All EE clusters*).

D'un autre côté, le second graphique figure 2 page suivante représentant les principales clés de chaque groupe, basées sur leurs scores de citations, montre le chemin qui reste à parcourir. En effet, les auteurs les plus cités ces dernières années font plutôt partie des clusters 1 (l'éducation entrepreneuriale sous l'angle social et politique), 4 (entrepreneuriat innovant et technologique dans l'enseignement supérieur), et 5 (conception et évaluation de l'éducation à l'entrepreneuriat au niveau universitaire). L'apprentissage entrepreneurial (cluster 6) se trouve pour sa part avant-dernier et montre ainsi qu'il n'est pas encore au cœur des recherches en entrepreneuriat. Ce travail taxonomique réalisé par Fellnhofer (2019) renforce donc la compréhension de la recherche actuelle sur l'éducation à l'entrepreneuriat en identifiant les relations entre les contributions et leurs contributeurs. Cet éclairage permet de mieux appréhender le caractère naissant de la formation à l'entrepreneuriat, ouvrant des perspectives à de nouvelles recherches dont l'un des objectifs pourraient être d'aider les entrepreneurs à pérenniser leur entreprise. Dans cette perspective, il semble intéressant de questionner ce nouveau champ de recherche afin de mieux en comprendre les contours, enjeux et finalités. Ces questions initiales peuvent être formulées de la manière suivante : Comment mieux informer, former et accompagner les entrepreneurs en fonction de leurs besoins dans les différentes phases de leur projet ? Comment préparer au mieux l'avenir des futurs créateurs d'entreprise et donner au processus entrepreneurial tous les atouts nécessaires à son devenir ?

Figure 2 « Auteur-clé » de chaque groupe basé sur le score de citation



("Key ancestor of each cluster based on citation score", source : Fellnhofer, 2019, p. 44)

Aussi, face à ces questions, il paraît important de mieux connaître les raisons pour lesquelles non seulement les entrepreneurs créent leur activité (leurs parcours, caractéristiques, ressources, moyens, etc.), ce que les travaux de gestion ont déjà largement abordé, mais aussi, du point de vue des Sciences de l'éducation et de la formation, leurs compétences, leurs savoirs et savoir-faire spécifiques. Ceci permettrait de mieux comprendre ce qui, en termes de ressources formatives, pourrait leur être apporté de manière à mieux sécuriser leur parcours et *in fine* renforcer la soutenabilité de leur activité pour limiter ainsi, autant que faire se peut, le nombre de défaillances. Enfin, il paraît important de mieux comprendre les enjeux de l'accompagnement, tant du côté des institutions qui le proposent que du côté des entrepreneurs qui acceptent (ou non) de se faire accompagner, alors qu'ils prennent le risque de mettre en danger leur activité et parfois même leurs ressources propres. C'est dans cette idée qu'a été élaborée la revue de la littérature qui va suivre dans le deuxième chapitre.

2. Revue de la littérature : enjeux et défis de la formation à l'entrepreneuriat

Ce deuxième chapitre propose une revue de la littérature dont les travaux de recherches en Sciences de gestion, mais aussi en Sciences humaines et sociales plus largement, pointent les enjeux et défis de la formation des entrepreneurs, face aux volontés politiques d'entrepreneuriat promues notamment par l'Union Européenne depuis 2015.

Dans cette perspective, et dans le but de mieux cerner ce nouveau champ de recherche qu'est l'entrepreneuriat, la première partie tente de délimiter tout d'abord les contours encore flous des notions « d'entrepreneuriat » et « d'entrepreneur ».

La deuxième partie, quant à elle, aborde l'entrepreneuriat d'une part sous un angle politique, en rappelant l'importance du rôle joué par les pouvoirs publics dans la gestion des défaillances d'entreprises, puis sous un angle plus individuel, en décrivant les conséquences humaines de ces échecs, mais aussi les ressorts dont sont capables les entrepreneurs pour faire face et rebondir. Dans la continuité, les troisièmes et quatrièmes parties proposent de resituer l'entrepreneur (sa place, son rôle) dans le processus entrepreneurial, en précisant les qualités et compétences qu'il peut mobiliser pour appréhender les situations difficiles qu'il rencontre.

Une cinquième partie, plus ancrée dans les Sciences de l'éducation et de la formation présente différentes stratégies d'autoformation utilisées par les entrepreneurs autodidactes pour se former.

Enfin, une dernière partie propose une synthèse des connaissances apportées par la revue de la littérature dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat. Cette étape a pour objectif de voir, tout d'abord, dans quelle mesure ce travail de recension répond ou non aux questionnements initiaux de cette étude, puis à partir des pistes de recherche qui s'en dégagent, de poser la question de recherche et les sous-questions qu'elle fait émerger.

Introduction

Afin de mieux cerner ce qui pourrait être apporté à l'entrepreneur en matière de soutien formatif ou d'accompagnement, dans le but de l'aider à pérenniser son entreprise, la revue de la littérature aborde les questions de la formation à l'entrepreneuriat, les enjeux et défis qu'elle représente. Elle interroge tout d'abord les notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur dans leurs dimensions polysémiques, montrant les difficultés rencontrées par ce champ de recherche pour se structurer et faire consensus auprès des chercheurs dans le domaine sur les questions épistémologiques, éthiques et pédagogiques (Toutain & Verzat, 2016). Dans un second temps, la recension des travaux de recherches en entrepreneuriat montre que pour faire face aux difficultés qu'il rencontre, pouvant mettre en danger la pérennité de son entreprise, l'entrepreneur possède un certain nombre de ressources, comme le « capital psychologique » (De Hoe & Janssen, 2016) ou « l'efficacité personnelle » (Bourgeois, 2009), dont les apports contribueraient à soutenir l'apprentissage dans une situation d'échec et l'engagement en formation. Les troisième et quatrième parties montrent, d'une part, comment l'entrepreneur peut être acteur de son projet entrepreneurial en présentant les concepts « d'effectuation » (Sarasvathy, 2001) et « d'agir entrepreneurial » (Schmitt, 2015), et comment il peut mobiliser certaines qualités ou compétences telles que l'autonomie, la responsabilité et l'expérience pour faire face à l'incertitude et développer ses capacités d'apprentissage. Une cinquième partie présente des travaux de recherches menés auprès d'entrepreneurs autodidactes québécois (Bouchard, 1994) et français (Le Meur, 1998) et montre comment ces entrepreneurs développent leurs propres processus d'apprentissage. Enfin, une dernière partie propose différentes approches pour penser la formation à l'entrepreneuriat, à partir de travaux effectués en Sciences de gestion et en Sciences de l'éducation et de la formation (en Europe et en Amérique du Nord principalement). Cette revue de la littérature se termine par une recontextualisation de la problématique amenant à la question de recherche et aux sous-questions qui en découlent.

Mais tout d'abord, qu'entend-on par entreprendre ? Si « entreprendre » selon le Nicot⁶ (1606 : 239), c'est « *s'entreprendre* par les mains » ou « prendre quelque chose sur soi », selon le Dictionnaire du Moyen Français (1330-1500) (CNRS, 2015), c'est aussi un projet de vie, combinant des objectifs personnels et professionnels, engageant bien souvent la vie familiale en s'inscrivant dans des logiques multiples, allant de la recherche du profit à la quête d'une

⁶ Nicot, J. (1606). *Thresor de la Langue Francoyse, tant ancienne que moderne*. ATILF. The ARTFL Project, Université de Chicago (2001). Site internet : <http://www.atilf.fr/dmf>

identité sociale empreinte de plus en plus d'une injonction sociétale à être « entrepreneur de sa vie ».

La littérature sur l'entrepreneuriat est dense et les recherches dans le domaine de plus en plus nombreuses puisque, comme le précisent Toutain & Verzat (2016), l'entrepreneuriat s'est aujourd'hui constitué « en champ de recherche scientifique ». Pour n'en citer que quelques-uns, les principaux auteurs de ce champ de recherche vont :

- Du côté anglo-saxon : de Schumpeter (1942/1979) et son « entrepreneur innovant auteur de destructions créatrices », à « l'agir entrepreneurial » de Sarasvathy (2001), en passant par « l'émergence organisationnelle » de Gartner (1985) et « l'engagement entrepreneurial » de Reynolds et Miller (1992) ;
- Du côté francophone : des travaux de Bruyat (1993) sur le « processus dialogique individu/création de valeur », au « renouveau épistémologique attendu » en entrepreneuriat de Toutain et Verzat (2016), en passant par les propositions de « formation à l'entrepreneuriat » de Verstraete (2000) et Fayolle (2012) et les recherches sur « l'éducation à » ou « l'enseignement à » l'esprit d'entreprise proposés par Pépin (2011) ou Champy-Remoussenard (2015).

Notons dans ces exemples qu'à l'exception de Mathias Pépin et de Patricia Champy-Remoussenard, qui viennent des Sciences de l'éducation, l'ensemble des auteurs cités sont issus des Sciences de gestion. Cette domination des Sciences de gestion, que l'on retrouve dans la littérature comme dans la recherche sur l'entrepreneuriat, est une constante qui s'exprime par exemple dans l'ouvrage collectif : « *Le grand livre de l'entrepreneuriat* » (Léger-Jarniou, 2013), où 30 auteurs sur les 32 contributeurs de l'ouvrage sont issus des Sciences de gestion, les deux autres étant pour l'un directeur du Centre pour l'entrepreneuriat de l'OCDE à Paris, pour l'autre directeur de l'Union des Auto-Entrepreneurs (UAE). Pourtant, si l'entrepreneuriat est aujourd'hui majoritairement enseigné dans les écoles ou les universités et encore peu présent en formation d'adultes, les « programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat » pourraient « connecter l'enseignement de l'entrepreneuriat avec les autres disciplines (en particulier les Sciences de l'éducation) » (Toutain & Verzat, 2016, p. 38). Mais qu'entend-on par entrepreneuriat ? Et qu'est-ce qu'un entrepreneur ?

2.1. Entrepreneuriat et Entrepreneur

Tenter d'aborder la littérature en entrepreneuriat, c'est avant tout pouvoir poser les contours des notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur, qui aujourd'hui encore ne font pas consensus et ne concourent pas, de ce fait, à la construction d'un champ disciplinaire structuré et homogène. Pourtant, la notion d'entrepreneuriat n'est pas récente, puisqu'on en attribue la paternité, suivant les auteurs, à : Olivier de Serres (vers 1600) agronome et entrepreneur agricole français (Julien, 2015) ; Richard Cantillon (vers 1755) financier et économiste français d'origine irlandaise (Marchesnay, 2015) ; Jean-Baptiste Say (vers 1800) économiste, entrepreneur et journaliste français (Filion, 2015). Chacun de ces présupposés « pères » apporte, dans ses écrits, sa vision de l'entrepreneuriat et de l'entrepreneur en fonction de ses perspectives et de son époque. Ils prendront la forme du « *Théâtre d'Agriculture et mesnage des champs* » (Olivier de Serres, ouvrage réédité 19 fois entre 1600 et 1675) ; « *Essai sur la nature du commerce en général* » (Richard Cantillon, paru en 1755) et « *Traité d'économie politique* » (Jean-Baptiste Say, paru en 1803). Ils évoqueront respectivement le rôle déterminant de l'entrepreneur dans la création et la réussite de son projet d'entreprise, l'entrepreneur à « gages incertains » comportant la notion de risque et enfin, l'entrepreneur libéral et innovant qui inspirera deux siècles plus tard Schumpeter (1979) et son entrepreneur auteur de « destruction créatrice ». Plus récemment, pour Messeghem & Torrès (2015), l'entrepreneuriat est « devenu un terme générique qui recouvre des recherches qui portent sur des TPE, des start-ups, des entreprises familiales ou de grandes entreprises » (Messeghem & Torrès, 2015, p. 15).

2.1.1. L'entrepreneuriat : un nouveau champ de recherche

D'après le dictionnaire Larousse⁷, le mot entrepreneuriat désigne l'activité et la fonction d'entrepreneur, mais il suggère aussi, selon Pesqueux (2014), l'innovation, l'appréciation et la mise en valeur d'opportunités à des fins d'exploitation nouvelles. De plus, l'entrepreneuriat est également perçu comme une discipline dont l'un des principaux objets de recherche ouvre sur l'action entrepreneuriale (Messeghem & Torrès, 2015). L'entrepreneuriat c'est aussi, selon Degeorge (2015), en référence aux travaux de Shane, « un domaine distinctif de recherche », « un processus », une relation dialogique « opportunité/individu » s'exprimant au travers d'innovation servit par une cohérence « moyens/fins » (Degeorge, 2015). Enfin, si la recherche en entrepreneuriat a considérablement progressé au cours des quarante dernières années, elle reste principalement ancrée dans les Sciences de gestion et les Sciences économiques et encore

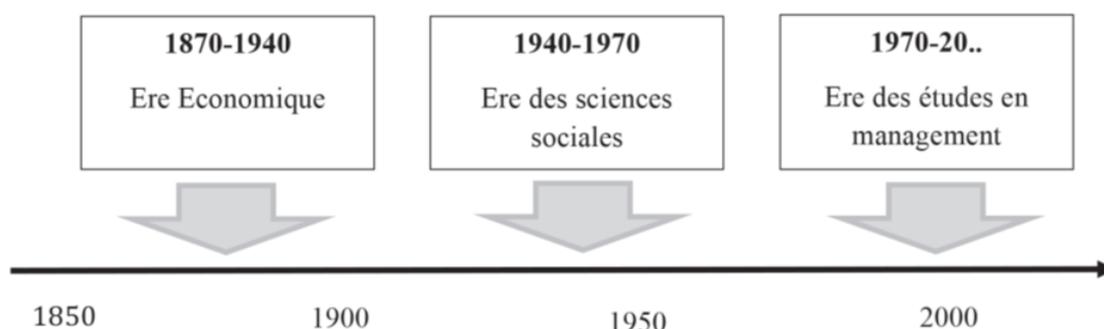
⁷ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/entrepreneuriat/30068>

peu ouverte aux autres disciplines. Ainsi, elle s'inscrit d'un côté dans différentes « écoles de pensées » dont l'intérêt semble porté plus particulièrement sur les compétences cognitives de l'entrepreneur en action, et d'un autre côté, elle s'inscrit dans différents « courants de recherche » dont l'intérêt semble porté plutôt sur l'identification des processus (de décision, référence, compréhension) de l'entrepreneur ou sur ses caractéristiques psychosociales.

2.1.1.1. Les différentes « écoles de pensées »

Aussi, l'entrepreneuriat revêt aujourd'hui diverses formes et appellations, il peut être : facteur de dynamique économique et créateur d'emplois (Lecorche & Burger-Helmchen, 2019) ; populaire (Abdelnour & Lambert, 2014) ; collectif (Marchesnay, 2015) ; social (Scheiber, 2016) ; à visée émancipatrice (Verzat & Teglborg, 2019) ; néo-rural (Saleilles, 2006) ; choisi (Chabaud & Sammut, 2016) ; contraint, de nécessité (Couteret, 2010 ; Fayolle & Nakara, 2010 ; Tessier-Dargent & Fayolle, 2016) ; push/pull (Coulaud & Guidici, 2020) ou nécessité/opportunité (Gabarret & Vedel, 2015 ; Jaziri, 2016 ; Reix, 2012), inné et héroïque (Jacquemin *et al.*, 2017) ; il peut aussi symboliser le travailleur autonome (TA) (Filion, 2000) ; le porteur de projet (Schmitt, 2006 ; Schmitt & Bayad, 2008), l'artiste (Emin & Schieb-Bienfait, 2020), l'entreprenant (Berry & Deshayes, 2020) ou la création de valeur (Bruyat, 1993). Cette liste, loin d'être exhaustive, montre bien la multiplicité des objets de recherches en entrepreneuriat, résultat probable des différents courants de pensée dans le domaine. Plus schématiquement, pour Messeghem & Torrès (2015), la pensée entrepreneuriale se serait constituée selon trois grandes périodes :

Figure 3 Les trois ères de la "pensée" en entrepreneuriat



(Messeghem & Torrès, 2015, p. 16, source Landström & Benner, 2010)

La pensée entrepreneuriale aurait donc évolué en presque deux cents ans d'une logique très centrée sur l'économie à une logique du management essentiellement portée par les Sciences de gestion. Le passage par l'ère des Sciences sociales, pendant presque cent ans, pose la question des apports laissés aux Sciences de gestion, puisque les auteurs ne semblent plus s'y référer dans les années 2000.

Dans le cadre de ses recherches sur l'écoute mutuelle entre les entrepreneurs et leurs partenaires, Fayolle (2002) prend appui sur les travaux de Cunningham et Lischeron, qui selon lui, parviennent à donner une bonne vision du champ entrepreneurial à travers les six principales « écoles de pensée » qu'ils font émerger :

- 1 *The Great Person School of entrepreneurship* : l'école de l'entrepreneur comme un « être extra-ordinaire » ; elle représente les qualités innées de l'entrepreneur, comme la « capacité instinctive de ces hommes hors du commun, à reconnaître des opportunités inaccessibles » pour le plus grand nombre, et à « prendre les bonnes décisions ».
- 2 *The Psychological Characteristics School of Entrepreneurship* : l'école des « traits distinctifs et des caractéristiques psychologiques particulières » des entrepreneurs ; elle représente les « valeurs, attitudes, besoins, ... ».
- 3 *The Classical School of Entrepreneurship* : l'école de « l'innovation et des opportunités » représente l'un des principaux courants en entrepreneuriat lié « aux conditions d'innovation et de créativité ».
- 4 *The Management School of Entrepreneurship* : l'école « centrée sur la poursuite et la concrétisation des opportunités d'affaires » met en avant l'éducation entrepreneuriale dans l'apport de méthode et d'outils de management.
- 5 *The Leadership School of Entrepreneurship* : l'école du « leader qui conduit les hommes vers l'atteinte des objectifs » représente une dimension moins techniciste et plus humaine de l'entrepreneuriat.
- 6 *The Intrapreneurship School of Entrepreneurship* : l'école de l'intrapreneuriat⁸ représente l'intégration des comportements entrepreneuriaux dans les entreprises, pour répondre aux besoins de créativité et d'innovation dont elles ont besoin.

Ainsi, à l'instar de Cunningham et Lischeron, Fayolle propose de poser pour chacune de ces écoles une affirmation permettant de donner une représentation globale du phénomène entrepreneurial :

- 1) « L'entrepreneur est né avec un sixième sens, une capacité intuitive à entreprendre et à réaliser des actions spectaculaires.
- 2) L'entrepreneur a des caractéristiques psychologiques uniques (valeurs, attitudes, besoins) qui le guident.
- 3) La caractéristique essentielle du comportement entrepreneurial est l'innovation. Les entrepreneurs doivent donc témoigner d'une réelle créativité et d'une capacité à innover.
- 4) Les entrepreneurs sont des organisateurs de processus de création de richesses économiques. Ils poursuivent des opportunités et s'efforcent de les

⁸ « L'intrapreneur est un salarié disposant d'un profil entrepreneurial et qui entreprend au sein de l'organisation dans laquelle il travaille » (Jaziri, 2016, p. 1106).

concrétiser en utilisant des techniques appropriées de gestion et de management.

5) L'entrepreneur est avant tout un leader qui sait animer des équipes, s'adapter à leurs besoins, et les conduire vers l'atteinte des objectifs.

6) Les compétences entrepreneuriales peuvent être utilisées, avec profit, dans des organisations existantes. L'intrapreneurship étant défini comme le développement d'unités indépendantes pour créer de nouveaux marchés et de nouveaux produits » (Fayolle, 2002, p. 141).

Cette approche des « écoles de pensée » dans le champ de la recherche en entrepreneuriat semble tourner autour de la question des compétences de l'entrepreneur ; en se situant dans l'action, dans la capacité à mobiliser ses ressources (Le Boterf, 1994), d'une part, en considérant principalement celles d'ordre cognitif (savoirs, capacités, ressources à dimensions normatives), d'autre part (Perrenoud, 2001).

Finally, la pensée entrepreneuriale serait composée de nombreux objets de recherches, étudiée principalement ces dernières années par les Sciences de gestion, avec une tendance à appréhender la question entrepreneuriale par une approche par les compétences.

Mai, comme le rappellent Verstraete & Fayolle (2005), le caractère pré-paradigmatique de l'entrepreneuriat nuit à son essor et à la capitalisation des connaissances dans le domaine. Rendre plus visibles les courants et écoles de pensée permettrait de mieux délimiter les paradigmes dans le champ de l'entrepreneuriat, car ceux-ci :

- *« fédèrent et ancrent les réflexions dans une base d'interprétations partagées au sein de la communauté réunie ;*
- *déclenchent la discussion scientifique entre partisans du même paradigme ou de paradigmes différents ;*
- *jalonnent la construction théorique en permettant d'apprécier les évolutions scientifiques ;*
- *donnent du sens et de la cohérence » (Verstraete & Fayolle, 2005, p. 33).*

Le champ de l'entrepreneuriat gagnerait ainsi en clarté et cohérence pour faciliter l'ouverture et la coopération des recherches avec d'autres disciplines telles que les Sciences de l'éducation et de la formation.

2.1.1.2. Les différents « courants de recherche »

A partir d'une revue de la littérature effectuée sur les recherches menées en entrepreneuriat, Jaziri (2016) propose dans le tableau 9 ci-dessous une synthèse des différents courants de recherche en entrepreneuriat et des chercheurs référents à chacun.

Tableau 9 Les principaux courants de recherche en entrepreneuriat

Courant de recherche	Principaux auteurs
Courant de l'histoire entrepreneuriale	Schumpeter, Cochran, Jenks, Wohl, etc. Aitken (1963) ; Livesay (1982) ; Albro (1982) ; Chandler (1988)
Courant socioculturel	Kilby (1971) ; Shapero et SoKol (1982); Belly (1990); Barth (1967); Rynolds (1991)
Courant cognitif	Barr, Stimpert, Huff (1992) ; Tony Buzan (1979) ; Caussette (1994) ; Bob Aubrey (1994); Baron, R. (1994)
Courant praxéologique	Druker (1985) ; Vesper (1985) ; Filon (1990) ; Mac Millan (1981)
Courant déterministe ou des traits	Gartner, 1988 ; Déry, Toulouse, 1995; Stevenson, Roberts, Grousbeck, 1993 ; Braden, 1977 ; Brockhaus, 1980 ; Collins et Moore, 1970 ; Cooper et Dunkelberg ,1981 ; 1982 ; Davids, 1963 ; Davidsson ,1988 ; DeCarlo et Lyons, 1979 ; Draheim, 1972 ; Durand, 1975 ; Ettinger, 1982 ; Filley et Aldag, 1962 ; 1974 ; 1975 ; Gill, 1985 ; Gomolka, 1977 ; Gould, 1969 ; Hisrich et O'Brien, 1981 ; Hornaday et Aboud, 1971 ; Howell, 1972 ; Hull, Bosley, Udell, 1980 ; Lachman, 1980 ; Laufer, 1974 ; Litzinger, 1965 ; McClelland ,1961 ; Mescon et Montanari, 1981 ; Schrage, 1965 ; Stanworth et Curran, 1976 ; Thorne et Ball, 1981 ; Wainer et Rubin, 1969 ; Welsch et Young ,1982
Courant typologique	Smith (1967) ; Shaver, Scott, 1991 ; Filion, 1997 ;
Courant behaviorsite Ou des faits	Roberts, Grousbeck, (1993) ; Sweeney (1982) ; Albert et Mougnot (1988) ; Bragard & al. (1987) ; Donckels (1984, 1989) ; Durand (1975) ; Hornaday et Bunker (1970) ; Lafuente et Salas, McClelland (1965) ; Mescon et Montanari (1981) ; Schrage (1965) ; Braden (1977) ; Bragard et al (1987) ; Fourcade (1985) ; Litzinger (1965) ; Mescon et Montanari (1981) ; Mitton (1989).

(D'après Jaziri, 2016, p. 1114)

- La contribution du « courant de l'histoire entrepreneuriale » pose les bases d'une approche socio-économique cherchant à déterminer par des règles, préceptes, ce qui pourrait révéler, aider à mieux cerner ou comprendre comment, à travers les hommes qui les régissent, on peut optimiser les facteurs de production.
- Le « courant socioculturel » aborde les dimensions sociales de l'entrepreneuriat en cherchant, entre autres, à identifier l'influence des dimensions intrinsèques et extrinsèques de l'environnement social dans les comportements entrepreneuriaux (processus de décision, rapport au temps, besoin de reconnaissance, etc.).
- Le « courant cognitif » cherche à élaborer des outils de représentation des dispositifs cognitifs des entrepreneurs, dans le but d'identifier leurs processus de référence, et les aider à mieux problématiser, communiquer, décider.
- Le « courant praxéologique » se réfère à l'étude de la capacité réflexive de l'entrepreneur face aux faits qu'il génère, au processus de compréhension de ses motivations dans l'action et dans ses choix stratégiques.

- Le « courant déterministe ou des traits » cherche à identifier les caractéristiques psychologiques, sociales et culturelles, voire ethnographiques de l'entrepreneur.
- Le « courant typologique », enfin, vise à déterminer le profil type de l'entrepreneur, par une approche scientifique, en essayant de caractériser l'entrepreneur en fonction de ce qu'il est. Toutefois, la multiplicité des environnements dont les entrepreneurs sont issus, rendent difficile la réalisation d'une telle taxonomie.
- Le « courant *behavioriste* ou des faits » considère l'entrepreneur comme la clé de voute d'un processus entrepreneurial complexe. L'accent est mis sur les faits de l'entrepreneur et sur son comportement. Ce courant consiste à évaluer les compétences de l'entrepreneur à travers ses démarches par la réflexivité de ses faits entrepreneuriaux. L'accent est mis sur les capacités entrepreneuriales et la dimension praxéologique de l'entrepreneur.

A ces courants de recherche réferents, Jaziri (2016), propose d'ajouter quatre nouveaux courants de recherche qui, pour lui, favoriseront l'essor du champ :

- Le « courant de l'éthique » se place comme un agent primordial dans les dimensions internationales des processus entrepreneuriaux. En effet, il induit des questions d'ordre politique dans les réflexions, décisions et élaboration de projets internationaux. Qu'ils soient d'ordre coopératif ou coopératif (avec d'autres pays ou d'autres ethnies), ou l'objet de créations dans des pays ou les règles, lois, tradition, religions, peuvent influencer considérablement les choix de l'entrepreneur. Cette question de l'éthique se retrouve également dans l'entrepreneuriat social, concernant les individus ou l'objet social de l'entreprise à but non lucratif.
- Le « courant didactique ou pédagogique » est plutôt nouveau dans le paysage entrepreneurial, il cherche à théoriser l'éducation à l'entrepreneuriat (EE) qui n'en est qu'à ses débuts et propose des approches très différentes en fonction du public, du pays, de la culture ou de l'environnement éducatif. Le glissement d'une démarche d'enseignement basée sur une logique causale à une logique effectuale commence à s'opérer, mettant en avant la mise en place d'apprentissages expérientiels, principalement conçus autour d'artefacts numériques dont l'objectif est d'essayer d'appréhender le risque et l'incertitude, voire l'échec, par la simulation.

- Le « courant intra-organisationnel » recense les travaux liés d'une part à l'intrapreneuriat évoqué précédemment et ceux touchant au marketing et à la finance. C'est deux derniers pôles des Sciences de gestion sont transversaux en entrepreneuriat et occupent une grande place. On y retrouve les différentes stratégies marketing, du « réactif » à un besoin du marché, au « créatif » proposant d'apporter une innovation à un produit existant.
- Le « courant extra-organisationnel » touche principalement les notions « d'essaimage, de repreneuriat et d'acadépreneuriat ». « L'essaimage » est un « phénomène qui s'articule autour de trois modèles stratégiques des firmes : la stratégie de développement durable et de la responsabilité sociétale, la stratégie salariale et la stratégie d'innovation » (Jaziri, 2016, p. 1116). Le « repreneuriat⁹ » concerne les projets de reprise d'une entreprise viable ou d'une entreprise en difficulté. « L'acadépreneuriat » se « définit plus comme : le phénomène par lequel un membre de l'université (étudiant, employé, chercheur, enseignant) crée ou reprend une activité nouvelle ou existante, dépendante » (*idem*, p.1117) ou non de l'université.

Dans leur communication présentée au 11^{ème} Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (CIFPME), Schmitt & Janssen (2012) proposent une vision critique du développement de la recherche en entrepreneuriat qui s'articule trop souvent, selon eux, « autour des faits de l'entrepreneur, [de] la maximisation du profit et des traits de l'entrepreneur » (Schmitt & Janssen, 2012, p. 13). En conséquence, ils suggèrent d'autres voies, comme l'approche sociale, cognitive ou holistique, pour essayer de se décentrer de l'entrepreneur et envisager la construction des connaissances d'une façon plus contextualisée, dans l'action et les situations complexes. Le « projet scientifique de l'entrepreneuriat », prendrait alors une dimension plus épistémologique, en cherchant à savoir, non pas « ce que nous connaissons », mais « comment nous le connaissons » (Schmitt & Janssen, 2012).

Dans cette perspective critique, et dans son besoin d'évolution, le champ de l'entrepreneuriat devrait « s'ouvrir au pluralisme », pour sortir de l'accumulation des connaissances axée autour du paradigme fort de l'opportunité (Germain & Jacquemin, 2017, p. 7). Dans le tableau 10 ci-dessous, Germain & Jacquemin (2017), proposent quelques perspectives critiques dans le but

⁹ « Le repreneuriat ou la reprise d'entreprise constitue la deuxième thématique du courant extra organisationnel. En fait la reprise reflète deux facettes essentielles à savoir la reprise d'une entreprise saine ou d'une entreprise en difficulté économique » (Jaziri, 2016, p. 1117).

d'ouvrir de nouvelles « avenues », pour permettre au champ de « s'émanciper », se « dénouer », « s'ouvrir » et « transformer ».

Tableau 10 Les finalités d'une recherche critique en entrepreneuriat

Finalités	Études critiques en management	Avenues critiques en entrepreneuriat
Dévoiler pour s'émanciper	Mettre au jour « la manière dont les paradigmes orthodoxes légitiment les modalités de fonctionnement inégalitaire » pour « s'émanciper des connaissances et discours managériaux dominants qui participent à notre servitude volontaire ».	Par exemple, étudier l'élaboration des identités entrepreneuriales, en particulier de populations fragilisées et/ou marginalisées subissant les clichés, stéréotypes et figures dominantes afin de créer les conditions d'une émancipation.
Travailler pour dénouer	Travailler à dénouer le « dispositif savoir-pouvoir » en montrant « en quoi les techniques et pratiques du management et des sciences du management contribuent à la fabrique d'un ordre qui exclut d'autres possibles ».	Par exemple, débusquer les effets de nombreux outils, modèles et techniques produits par les chercheurs, accompagnateurs et consultants qui forment et forment la pratique entrepreneuriale et excluent d'autres devenirs. S'intéresser aux dimensions socio-matérielles qui véhiculent cette rationalisation.
Écrire pour ouvrir les indéterminations	Réinterpréter les « textes qui prétendent dire le vrai des organisations au travers de leur déconstruction, l'expérimentation de nouveaux styles d'écriture et d'interprétation du matériau empirique laissant place à d'autres voix et dimensions » afin « d'ouvrir les indéterminations ».	Produire des recherches privilégiant la production de récits multiples, variés et contradictoires qui ne font que refléter la réalité indéterminée de la pratique entrepreneuriale. S'intéresser aux pratiques ordinaires qui jalonnent le parcours entrepreneurial.
S'engager localement pour transformer	S'engager « aux côtés des acteurs de terrain en vue d'éclairer leur situation et leurs problèmes sous de nouveaux angles, de les aider à rendre compte de et réfléchir leur réalité », afin de « permettre la création de nouvelles connaissances et l'élaboration de nouvelles stratégies pour servir leurs intérêts et objectifs ».	Produire des recherches-actions critiques qui ouvrent avec les entrepreneurs le champ des possibilités entrepreneuriales en travaillant les potentialités multiples de leurs projets. Réinventer les pratiques d'accompagnement en postulant le principe d'égalité entre accompagnant et accompagné.

(Source : Germain & Jacquemin, 2017, p. 13)

Enfin, le regard critique posé dans ce tableau offre selon Germain & Jacquemin (2017) une perspective plus « humaine » de la recherche en entrepreneuriat, en proposant par exemple : de sortir des figures imposées pour concevoir de nouveaux espaces de liberté ; d'étudier les dimensions sociotechniques du domaine pour s'extraire d'une logique trop cloisonnée ; prendre en compte la complexité et l'incertitude des expériences ; poser le principe d'égalité, voire de réciprocité (Bureau, 2013) comme base de l'accompagnement. Ainsi, par leur caractère critique, ces différentes approches « invitent à des démarches de recherches, tant méthodologiques que théoriques, plus ... entrepreneuriales » (*ibid.*), pour répondre au plus près des besoins de l'entrepreneur.

2.1.2. L'entrepreneur : un terme polysémique

D'après le Dictionnaire du Moyen Français (1330-1500), le terme entrepreneur se réfère au latin *prehendere* (1456) qui désigne : « celui qui exécute certaines fournitures ou certains travaux à son propre compte » (CNRS, 2015). De nos jours, l'image de l'entrepreneur est associée à l'économie libérale et cristallise « les injonctions en faveur de l'autonomie, la responsabilité et la créativité, modèlent les subjectivités » et représente l'individu-auteur d'une réalisation accomplie (Moriceau, Paes, & Guérillot, 2015). Cette vision de « l'individu-entrepreneur » porte l'action des politiques publiques d'emplois en France dès la fin des années 1970, en incitant le plus grand nombre à compter non plus sur la collectivité mais sur eux-mêmes (Abdelnour & Lambert, 2014). Si l'entrepreneur prend une place si importante dans nos sociétés contemporaines, il semble intéressant de pouvoir le définir, ou du moins en préciser les contours. La difficulté de cet exercice réside dans la nature polysémique de la notion, qui varie en fonction des époques et des auteurs qui la mobilise (Lagarde, 2006).

2.1.2.1. Contours historiques

Pour Boutillier & Uzunidis (1995), la notion d'entrepreneur serait apparue au Moyen-Age en France sous la forme d'une « personne qui assume une tâche (...) un individu hardi, prompt à prendre des risques économiques » (Boutillier & Uzunidis, 1995, p. 118). Dès lors, il sera successivement considéré comme un partenaire de l'Etat, sous contrat, échangeant des biens ou des prestations, puis comme quelqu'un d'entreprenant et d'actif. Nous retrouvons ici les caractéristiques de l'entrepreneuriat défini précédemment dans le point 2.1, car ces deux notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur sont contingentes et congruentes. Elles ne seront donc pas reprises, mais juste précisées, en considérant tout d'abord l'apport de Cantillon (1680-1734) sur la notion de risques pris par l'entrepreneur dans l'exercice de son activité, puis celui de Say (1767-1832), qui « définit l'entrepreneur comme l'intermédiaire entre le savant qui produit la connaissance et l'ouvrier qui l'applique à l'industrie ». Par cette idée, Say « introduit [...] un élément nodal de la définition de l'entrepreneur, l'innovation » (Boutillier, 2010, p. 108), qui sera repris par Schumpeter (1883-1950) presque cent ans plus tard. Mais en tant qu'entrepreneur (Boutillier & Tiran, 2016), Say continuera de se questionner sur la nature de l'entrepreneur, ses qualités et compétences, qui donnent à son travail une valeur d'échange (Marx, 1867/2008).

Le tableau 11 ci-dessous, emprunté aux travaux de Jaziri (2016), présente une synthèse des principaux auteurs du champ de l'entrepreneuriat, par « école de pensée » (§ 2.1.1.1), ainsi que leur perception de l'entrepreneur dans ces différents « courants » (§ 2.1.1.2) :

Tableau 11 La perception de l'entrepreneur en fonction des « écoles de pensée »

Ecole de pensée	Perception de l'entrepreneur	Principaux auteurs
École « innéiste » ou du « grand homme »	L'entrepreneur est un être exceptionnel doté d'un «sixième sens» et d'une grande habilité instinctive et intuitive à entreprendre. Il est caractérisé par la recherche d'indépendance et est caractérisé par la persévérance, la fermeté, le dynamisme, l'énergie, et l'accomplissement de soi.	Garfield (1986); Hughes (1986); Silver (1985)
École des caractéristiques psychologiques	L'entrepreneur se définit par un certain nombre d'attributs psychologiques (valeurs, attitudes, besoins...etc.) que l'on décrit autant par la personnalité, que par les processus cognitifs activés pour la circonstance.	Brockhaus, Horwitz (1986) ; Shaver, Scott (1991) ; Carland et ali. (1984) ; McClelland (1961); McClelland, Winter (1969) ; Kilby (1971)
École classique	L'innovation est la spécificité fondamentale de l'action entrepreneuriale. L'entrepreneur doit justifier une large capacité de créativité et d'innovation.	Scumpeter, 1935 ; Druker, 1985; Mises, 1985; Kirzner, 1985; Stevenson & Jarillo, 1990; Stevenson, Gumpert, 1985; Bygrave & Hofer, 1991.
École du management	L'entrepreneur est celui qui développe des opportunités et s'efforce de les concrétiser en faisant recours aux techniques propices de management.	Shapiro & Sokol, (1982) ; Bygrave et Hofer (1991) ; Bygrave, 1994
École du leadership	L'entrepreneur est un leader qui dirige des hommes en utilisant son autorité et son pouvoir et ce, en vue d'atteindre les objectifs qu'il a dessiné à son organisation. Il est également un « people manager » jouant un rôle d'incitation, de pilotage et d'animation de son personnel.	Merrill et Sedgwick, 1994 ; Whitford, 1995; Filion, 1988 ; Osborne, 1991
École de l'intrapreneuriat	L'intrapreneur est un entrepreneur qui intraprend au sein de l'organisation qui l'embauche sans pour autant la quitter. Il utilise des compétences entrepreneuriales en développant des unités indépendantes en vue de créer de nouveaux marchés ou de nouveaux produits.	Macrae (1982) ; Pinchot (1985) ; Zaleznik, 1987; 1988) ; Carrier (1994) ; Stopford et Baden-Fuller, (1994) ; Filon (1999)

(Source : Jaziri, 2016, p. 1106)

Finalement, si l'on considère l'ensemble de ces « écoles de pensées », les compétences et qualités associées à l'entrepreneur doivent être nombreuses, car il doit être capable d'administrer, prendre des risques, des responsabilités (aussi bien en cas de réussite qu'en cas de faillite) et accepter que ses revenus ne soient pas réguliers, en assumant l'incertitude de son activité.

« Les facultés, des connaissances techniques et les qualités que doit posséder l'entrepreneur sont peu communes recoupant des domaines très variés relatifs au fonctionnement d'une entreprise : connaissance du métier au sens technique du terme, du marché (en tant que débouchés, mais également pour acheter les matières premières nécessaires à la production), de la gestion du personnel (difficultés à administrer un grand nombre de personnes travaillant ensemble). L'entrepreneur doit également savoir compter, car en l'absence de profit, l'entreprise ne peut perdurer. L'entrepreneur doit aussi avoir la tête habituée au calcul. Ce genre de travail exige aussi des qualités morales dont la réunion n'est pas commune : du jugement, de la constance, la connaissance des hommes et des choses » (Boutillier & Tiran, 2016, p. 216).

De nos jours, il existe de nombreux termes associés à l'entrepreneur tels que : patron, chef d'entreprise, dirigeant, PDG, directeur, employeur, etc., mais pour Fayolle, cité par Cornuau (2008) : « La figure de l'entrepreneur apparaît aujourd'hui plus noble, plus valorisante, synonyme dans les croyances communes de dynamisme, de courage, de sens des responsabilités et, à un niveau plus collectif, de créations de richesses » (Cornuau, 2008, p. 183).

2.1.2.2. Typologies d'entrepreneurs

D'un point de vue sociologique, l'entrepreneur représente l'individu qui s'attache par son travail à garantir des situations économiques bénéficiaires (Bastin, 2015). Il peut aussi prendre la figure d'entrepreneurs sociaux, qui travaillent « avec les autres afin de définir les situations problématiques, avancer des solutions et rechercher » des alliances et associations. « Ces entrepreneurs peuvent alors transformer les cadres institutionnels », et instituer « de nouvelles manières de percevoir et d'identifier des entités collectives » (Harrisson, 2012, p. 45). Selon l'anthropologue Scheiber (2016), ces entrepreneurs sociaux, particulièrement ceux du tiers secteur, semblent jouer « un rôle toujours plus important dans la lutte contre les problèmes sociétaux » (Scheiber, 2016, p. 1694).

Dans une acception socio-économique, l'entrepreneur serait perçu « comme un agent économique opportuniste » (Boutillier, 2010, p. 111), capable d'élaborer un projet d'entreprise, construit sur la base de ses intuitions, et sur la viabilité et la rentabilité possible d'une opportunité qu'il a su déceler. Il sait rassembler et combiner les moyens nécessaires (techniques, économiques et humains) à la réalisation de son projet. « Il est inséré dans une société déterminée qui se définit par un ensemble de lois [constituant] une espèce de cadre normatif, à partir duquel l'activité entrepreneuriale se développe. Cette société se définit aussi par des normes en matière de consommation, d'organisation du travail, de valeurs sociales (critères de réussite sociale, attitude face à l'argent ou au pouvoir...) » (*ibid.*).

Mais la société évolue en permanence et oblige l'entrepreneur à s'adapter et, comme le rappelle Jaziri (2016) : les entrepreneurs sont largement influencés par leur environnement immédiat où ils évoluent et reproduisent explicitement ou implicitement ses caractéristiques tant internes qu'externes » (Jaziri, 2016, p. 1109). Aussi la notion d'entrepreneur n'est pas figée, elle évolue et doit être repensée, repositionnée au regard des évolutions de l'écosystème existant et des mutations socio-économiques sous-jacentes. L'entrepreneur est protéiforme, capable de « réajuster son comportement et d'être réactif et ce, en adoptant une approche réflexive » (*idem*, p. 1118). D'après Jaziri, les recherches conduites sur les « facteurs qui influencent l'intention entrepreneuriale, les carrières entrepreneuriales, et le rôle de la famille ont contribué à la genèse de plusieurs typologies » (*idem*, p. 1109), comme le montre le tableau 12. D'autres typologies apparaîtront au fil du temps, sans pour autant apporter, selon Jaziri, de gages scientifiques sur leurs fondements, frôlant parfois l'irrationnel (Jaziri, 2016).

Le tableau 12 page suivante, conçu à partir des travaux de Jaziri, présente les principaux auteurs extraits du champ de la littérature entrepreneuriale sur une période de cinquante ans, couvrant les années 1940 à 2010, et les typologies d'entrepreneurs qui en découlent. Dans un souci de

clarté, les auteurs ayant travaillé sur les notions d'intrapreneuriat et de repreneuriat n'ont pas été pris en compte, afin de se centrer sur le terme d'entrepreneur.

Tableau 12 Principales typologies d'entrepreneurs

Auteurs	1940-1970	1970-1980	1980-1990	1990-2000	2000-2010
	Cole (1942) Cole (1956) Smith (1967)	Collins & Moore (1970) Laufer (1974) Gueck (1977) Gasse, Miles, Snow (1978)	Vesper (1980) Dunkelberg, Cooper & Casson (1982) Knight, Etinger (1983) Stevenson & Gumpert (1985) Julien & Marchesnay (1987) Carland, Hoy, Filion, Kchanski & Kombou (1988) Lafuente, Salas, Davidson, Gartner (1989)	Miner, Smith (1990) Chell, Haworth (1993) Siu (1995) Julien & Marchesnay (1996) Fau (1997), Filion (1998) Fayolle (1996,2001) Boutillier & Uzunidis, Sammut, Marchesnay (1998) Bouhaoula (1999) Boutillier, Uzunidis & Duchesneaut (1999)	Hilairret (1999, 2000) Torrès, Marchesnay, Boutillier & Uzunidis (2000, 2001) Vega & Kidwell (2007) Folliard & Jaouen (2008)
Typologies D'entrepreneurs	Le Pratique L'informé Le sophistiqué L'innovateur L'imitateur Le répéteur L'artisan L'opportuniste	L'administratif L'indépendant Le suiveur Le propriétaire Le réacteur L'optimisateur Le prospecteur	L'autonome Le Bâtisseur d'équipe Le multiplicateur de modèle L'acquéreur, l'administratif L'innovateur indépendant Le constructeur L'artiste, le propriétaire Le spéculateur, le manager L'orienté risque, famille Le politique, le reproducteur Le révolutionnaire Le criminel, l'explorateur Le promoteur, le gérant Le créateur d'organisation	Le technicien, l'attentionné Le citoyen, le travailleur, Le danseur, l'idéaliste, L'opérateur, le visionnaire Le prospecteur, le gestionnaire L'adaptateur, le fougueux L'ambitieux, l'isolé, le nomade Le notable, l'entrepreneur L'héroïque, le socialisé, Le passionné, le patrimonial L'audacieux, le "self made man" L'idéaliste, l'industriel Le rebelle, le mature, l'initié Le débutant, le voltigeur Le routinier	Le local, le patron Le globe-trotter L'explorateur Le demi-patron De proximité Le bienfaiteur L'intéressé, le pressé Le négociateur Le dépité, le rêveur Le décalé, le timide Le carriériste L'hédoniste Le paternaliste Le prescrit L'alimentaire

(Source : d'après Jaziri 2016, p. 1110 – 1113)

Dans un travail de recherche récent, El Ghissassi & Azdimousa (2020) ont étudié les six écoles de pensées en entrepreneuriat présentées précédemment (§ 2.1.1.1), dans le but de repérer les spécificités caractérisant l'entrepreneur. Cette approche transversale de la « pensée entrepreneuriale dominante » leur a permis d'établir une liste de 159 profils d'entrepreneurs cités dans la littérature entre 1890 et 2017 (El Ghissassi & Azdimousa, 2020). Le tableau 13 ci-dessous, reprend les 10 profils les plus cités dans la littérature :

Tableau 13 Profils d'entrepreneurs les plus cités dans la littérature en entrepreneuriat

	Le profil	Nombre de fois cité
1	Le Manager ou le Gestionnaire (Schumpeter, 1911 ; Laufer, 1975 ; Stanworth et Curan, 1976 ; Braden, 1977 ; Davidson, 1989 ; Smith, 1990 ; Miner, 1990 ; Marmuse, 1992 ; Fayolle, 1996 ; Bouhaoula, 1999 ; Letowski, 2007 ; Allali, 2008)	12
2	L'artisan (Smith, 1967 ; Laufer, 1975 ; Stanworth & Curan, 1976 ; Gasse, 1978 ; Dunkelberg & Cooper, 1982 ; Knight, 1983 ; Lafuente & Salas, 1989 ; Marmuse, 1992 ; Foliard, 2008)	9
3	L'entrepreneur (Schumpeter, 1911 ; Glueck, 1977 ; Carland & Hoy, 1988 ; Davidson, 1989 ; Gartner, 1989 ; Marmuse, 1992 ; Chell & Haworth, 1993 ; Marchesnay, 2000)	8
4	L'innovateur (Schumpeter, 1934 ; Cole, 1959 ; Laufer, 1975 ; Miles & Snow, 1978 ; Vesper, 1980 ; Julien & Marchesnay, 1996)	6
5	Le propriétaire (Laufer, 1975 ; Glueck, 1977 ; Carland & Hoy, 1988 ; Davidson, 1989 ; Gartner, 1989)	5
6	L'inventeur (Sombart, 1911 ; Cole, 1959 ; Knight, 1983 ; OnePoll, 2017)	4
7	L'indépendant (Collins & Moore, 1970 ; Dunkelberg & Cooper, 1982 ; Ettinger, 1983 ; Bouhaoula, 1999)	4
8	Le promoteur (Cole, 1959 ; Knight, 1983 ; Stevenson & Gumpert, 1985)	3
9	Le constructeur / créateur d'organisation (Cole, 1959 ; Ettinger, 1983 ; Vesper, 1980)	3
10	L'administratif (Collins & Moore, 1970 ; Stevenson & Gumpert, 1985 ; Chell & Haworth, 1993)	3

(Source : El Ghissassi & Azdimousa, 2020, p. 991)

Il est intéressant de noter que les profils les plus cités proviennent majoritairement de travaux de recherches effectués avant les années 2000 (hormis Letowski, 2007 ; Allali, 2008 ; Foliard, 2008 ; Marchesnay, 2000 et OnePoll, 2017), ce qui tend à montrer que les principaux profils travaillés aujourd'hui dans la recherche en entrepreneuriat ne sont pas récents. Le *manager* ou le *gestionnaire*, l'*artisan*, l'*entrepreneur*, l'*innovateur*, le *propriétaire*, l'*inventeur*, l'*indépendant*, le *promoteur*, le *constructeur* et l'*administratif* représenteraient donc les principaux objets de la recherche actuelle en entrepreneuriat.

Dans la continuité de cette recherche, El Ghissassi & Azdimousa (2020) ont fait ressortir dans le tableau 14 ci-dessous les principales caractéristiques de l'entrepreneur qu'ils ont identifiées dans leur analyse de la revue de la littérature.

Tableau 14 Caractéristiques principales de l'entrepreneur

Prise de risque – Détermination – Estime de soi – Innovation – Prise d'initiative – Vigueur – Autonomie – Besoin d'accomplissement – Energie – Intuition – Indépendance – Vision – Motivation – Poursuite d'opportunités – Gestion – Leadership – Responsabilité – Ethique – Organisation – Travail en équipe – Créativité.

(Source : El Ghissassi & Azdimousa, 2020, p. 887)

Enfin, reprenant les travaux de Filion, El Ghissassi & Azdimousa établissent une correspondance entre les résultats de leur revue de la littérature sur les caractéristiques principales des entrepreneurs et celles attribuées par les spécialistes du comportement aux entrepreneurs.

Tableau 15 Caractéristiques attribuées par les spécialistes en comportement

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

(Source : El Ghissassi & Azdimousa, 2020, p. 889, d'après Filion 1997)

Ainsi, s'il semble possible d'établir un certain consensus sur les caractéristiques, qualités ou compétences des entrepreneurs, il existe d'autres hypothèses, comme celle de Reix (2012) qui suggère que « ce que les entrepreneurs ont en commun n'est pas à chercher dans leurs profils mais plutôt dans le sens qu'ils accordent à l'acte d'entreprendre » (Reix, 2012, p. 49). On peut également rapporter les propos de Say, sur la formation de l'entrepreneur et les compétences y afférant, cités par Minart (2014) :

« Je n'ai pas besoin d'avertir, termine-t-il, qu'il faut avoir les connaissances spéciales à l'art qu'on veut exercer. Mais, pour bien connaître un art, il ne suffit pas d'en avoir étudié la technologie dans les livres ; il faut en avoir appris la pratique en mettant soi-même la main à l'œuvre, et avoir rempli toutes les fonctions du simple ouvrier. Celui qui ne connaît pas toutes les difficultés de l'exécution, commande mal et mal à propos » (Minart, 2014, p. 234).

Enfin, être entrepreneur, c'est aussi, et peut-être surtout, être un individu autonome « capable d'ériger l'affrontement des incertitudes et la responsabilisation comme une norme de comportement » (Toutain & Verzat, 2016, p. 40).

Aussi, si l'entrepreneur reste difficile à caractériser de façon consensuelle, il est admis qu'il se définit dans un champ de recherche : « l'entrepreneuriat », dont les différentes approches ne font pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique. Pourtant, l'entrepreneuriat est

considéré « comme facteur clé de progrès dans nos sociétés contemporaines » reposant sur la « performance des entreprises et des créations en cours, du moins pour les aspects dont la responsabilité relèverait du créateur/dirigeant » (Nzali & Fayolle, 2013, p. 5). Dans cette acception, quelle est la nature des relations entre entrepreneuriat et politiques publiques ? Quel rôle peut jouer l'entrepreneur dans cet écosystème ?

2.2. Les conditions politiques et individuelles de l'entrepreneuriat

Au-delà des caractéristiques individuelles, la promotion des politiques « d'entrepreneuriat », notamment inclusif, portée par les pouvoirs publics, cherche une réponse aux problèmes du chômage et des inégalités sociales. En encourageant l'accès à l'entrepreneuriat pour tous, synonyme de croissance économique, d'employabilité et d'inclusion sociale, les pouvoirs publics traduisent aussi leur volonté de se dessaisir de leurs responsabilités sociales en soutenant un environnement où l'injonction à l'autonomie est plus que jamais présente et où, pour reprendre les propos d'Ehrenberg, « la norme n'est plus fondée sur la culpabilité et la discipline mais sur la responsabilité et l'initiative » (Verzat, 2012, p. 68). L'individu est donc sommé, aujourd'hui plus que jamais, de se prendre en main, « d'entreprendre » sa vie professionnelle, en assumant sa propre employabilité (à défaut de réussir son projet entrepreneurial). Et ce, même si le risque de faire partie des 40 % d'entrepreneurs qui ne passeront pas la cinquième année d'activité est réel. Pour Carré (2005) : « La citoyenneté elle-même est devenue "plus entrepreneuriale" et excluante : le modèle du citoyen est de plus en plus celui de quelqu'un qui serait à la fois auto-employé et autoformé » (Carré, 2005, p. 39). Le risque majeur de ces politiques pourrait être d'augmenter mécaniquement le nombre de défaillances d'entreprises en augmentant le nombre de créations d'entreprises, avec les conséquences qui pourraient en résulter. Car si l'OCDE considère qu'en utilisant « l'expérience d'une ébauche d'entreprise » on peut « accroître » ses compétences et ses aptitudes à l'emploi (donc apprendre de ses échecs), c'est oublier bien vite que l'échec a des conséquences (Khelil, Smida, & Zouaoui, 2018), à l'image de ce témoignage, rapporté par Lucie Tanguy (2016) :

« J'ai mis ma maison en jeu pour créer ma première start-up. Mes deux filles auraient pu se retrouver sans toit si j'avais fait faillite au mauvais moment. Du reste, ma première petite entreprise a finalement périclité. Cette aventure m'a non seulement coûté énormément d'argent, mais j'ai dû aussi mettre trente-cinq personnes à la rue. Des gens qui ne pouvaient plus compter sur les services sociaux. C'est aussi cela entreprendre. La plupart des décideurs n'en sont pas bien conscients. On doit pouvoir échouer » (Tanguy, 2016, p. 184).

2.2.1. L'échec entrepreneurial, premier défi des politiques d'entrepreneuriat

Dans leurs travaux de recherche, De Hoe & Janssen (2016) rapportent que la Commission Européenne s'est penchée, dans un rapport de 2007, sur la question du taux significativement bas des créations d'entreprise suite à un échec. Dans ce rapport, intitulé : « *Surmonter les stigmates de la faillite d'entreprise – pour une politique de la deuxième chance* », la Commission présente (cf. tableau 16 ci-dessous) l'existence ou non de mesures dans les pays européens en faveur d'une politique de soutien aux entrepreneurs en situation d'échec (dont l'entreprise a été mise en faillite). Les principales informations que l'on peut retenir de ce tableau sont les suivantes :

- Seules, 4 des 10 mesures référencées pour accompagner la faillite d'entreprise, et donc l'échec, sont mises en place ou en projet de l'être par 44 % des pays européens.
- Ces 4 mesures sont : les restrictions réduites, un meilleur traitement juridique en cas de faillite honnête, le règlement rapide et/ou effacement du passif, des procédures rationalisées.
- Les pays les plus impliqués sont l'Espagne avec 3 mesures appliquées et le Royaume-Uni avec 5 mesures appliquées (pour ce dernier, sont appliqués les 4 mesures citées précédemment, plus la publicité du jugement déclaratif de faillite non frauduleuse).
- Concernant la France, elle n'applique qu'une seule mesure, celle des procédures rationalisées et s'est engagée (ou applique partiellement) deux mesures (un meilleur traitement juridique en cas de faillite honnête et promouvoir les liens : c'est-à-dire faire en sorte que les autorités compétentes de l'Etat puissent faciliter les liens entre les clients, les partenaires d'affaires, les investisseurs et les entrepreneurs qui souhaitent prendre un nouveau départ).

Il semble donc que si les intentions de la Commission Européenne d'accompagner les entrepreneurs dans l'idée d'une deuxième chance sont clairement exprimées, à peine la moitié des pays européens avaient, en 2007, mis en application ces mesures et à peine un quart des mesures ont vraiment fait l'objet d'une mise en place ou d'une planification.

Tableau 16 Etat 2007 des mesures de soutien aux entrepreneurs dans les Etats membres

oui	Mesures existantes	(oui)	Mesures planifiées/partiellement disponibles	non	Mesures inexistantes
-----	--------------------	-------	--	-----	----------------------

	Information/ éducation	Stratégie globale	Publicité du jugement déclaratif de faillite non frauduleuse	Restrictions réduites, etc.	Meilleur traitement juridique en cas de faillite honnête	Règlement rapide et/ou effacement du passif	Procédures rationalisées	Stimuler le soutien	Promouvoir les liens	Dialogue avec le secteur financier	Total oui + (oui)
Belgique	non	non	(oui)	(oui)	oui	(oui)	non	non	non	non	4
Bulgarie	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	0
République tchèque	non	non	non	non	non	non	(oui)	non	non	non	1
Danemark	non	non	non	oui	(oui)	oui	(oui)	non	non	non	4
Allemagne	(oui)	non	non	oui	oui	(oui)	non	non	non	non	4
Estonie	non	non	non	non	non	(oui)	(oui)	non	non	non	2
Irlande	non	non	non	non	non	oui	oui	non	non	non	2
Grèce	non	non	non	oui	(oui)	(oui)	oui	non	non	non	4
Espagne	non	non	non	non	oui	oui	oui	non	non	non	3
France	non	non	non	non	(oui)	non	oui	non	(oui)	non	3
Italie	non	non	non	oui	oui	(oui)	(oui)	non	non	non	4
Chypre	non	non	(oui)	(oui)	non	(oui)	(oui)	non	non	non	4
Lettonie	non	non	non	non	non	non	(oui)	non	non	non	1
Lituanie	non	non	non	oui	(oui)	oui	(oui)	non	non	non	4
Luxembourg	non	non	non	non	non	non	non	oui	non	non	1
Hongrie	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	0
Malte	non	non	non	(oui)	(oui)	non	non	non	non	non	2
Pays-Bas	(oui)	non	non	non	(oui)	(oui)	non	non	non	(oui)	4
Autriche	non	(oui)	non	(oui)	(oui)	(oui)	oui	(oui)	(oui)	non	7
Pologne	non	non	non	non	(oui)	(oui)	oui	non	non	non	3
Portugal	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	0
Roumanie	non	non	non	(oui)	(oui)	non	oui	non	non	non	3
Slovénie	non	non	non	non	non	(oui)	non	non	non	non	1
Slovaquie	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	0
Finlande	non	non	non	oui	non	(oui)	oui	oui	non	non	4
Suède	non	non	non	non	oui	(oui)	oui	non	non	non	3
Royaume-Uni	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	non	5
Total oui+(oui)	2	1	3	12	15	17	17	3	2	1	

(Source : Commission Européenne, 2007, p. 12)

2.2.1.1. Dimensions et influences de l'échec

Selon Brunet-Mbappé « une société ne peut être entrepreneuriale tant que la peur d'échouer y est plus forte que l'initiative et la volonté d'accomplir. Il est temps de briser le tabou de l'échec de l'entrepreneur, car l'échec est naturel, relatif et dépassable » (Brunet-Mbappé, 2010, p. 19). Il est donc primordial pour les politiques publiques d'accompagner l'incitation entrepreneuriale d'une politique de « gestion de l'échec » afin de ne pas laisser l'individu seul face à lui-même (Brunet-Mbappé, 2010 ; Philippart, 2017) dans cette phase critique du processus entrepreneurial qu'est la défaillance. Car, comme le rappelle Danvers (2016), au-delà des considérations matérielles et financières, « la rupture des liens professionnels entraîne souvent

une modification des liens familiaux, voire la rupture de l'équilibre familial », et même parfois l'éclatement de la cellule familiale (Krauss, 2016). En perdant son entreprise « l'individu perd en quelque sorte son avenir, ou tout au moins le rapport qu'il entretenait avec lui. Un "travail de deuil" à l'issue du "traumatisme" est nécessaire afin de réenvisager un futur » (Danvers, 2016, p. 63), et ce travail ne se fait pas seul. En effet, il n'est pas aisé de sortir de cette période souvent affectivement traumatisante (Cope, 2011 ; Demaison & Augustin, 2020), où l'environnement social, personnel et professionnel, s'étirole, voire disparaît, condamnant l'échec, par la dévalorisation de l'individu au regards des standards sociaux établis (De Hoe & Janssen, 2016). Dans la plupart des cas, les effets psychologiques négatifs liés à l'échec et vécus par les entrepreneurs sont :

- *Emotionnels* : « la douleur, le remord, la honte, l'humiliation, la colère, la culpabilité, la responsabilité et la peur de l'inconnu » ;
- *Motivationnels* : « sentiment d'impuissance qui diminue leurs croyances en leur capacité à mener à bien des tâches dans le futur et génère de la ruminantion, ce qui les empêche d'être performants » (De Hoe & Janssen, 2016, p. 19).

L'Etat, en se déchargeant de sa responsabilité d'accompagner les entrepreneurs dans une situation d'échec, ne favorise pas « le retour à l'énergie d'entreprendre et le redémarrage d'une activité », par le lancement d'un nouveau projet, ou la création d'une nouvelle entreprise après un échec entrepreneurial ; « accepté, dépassé et donc transformé, l'échec de l'entrepreneur ne constitue plus qu'une étape dans l'aventure entrepreneuriale, et souvent une étape vers la réussite. Notre société doit entendre ce message » (Brunet-Mbappé, 2010, p. 19) et elle devrait peut-être alors s'appuyer sur des institutions éducatives aptes à imaginer de nouveaux dispositifs de formation et d'accompagnement plus personnalisés (Khelil & Khiari, 2013).

Dans cette perspective, il semble intéressant de considérer les travaux de recherches menés sur la compréhension de l'échec et des raisons qui le fonde. Les conceptions classiques d'études des risques de défaillance d'entreprise sont le plus souvent axées sur la mauvaise organisation de l'entreprise, les problèmes sociaux, les baisses d'activité, les suppressions des concours bancaires, les stratégies de l'entrepreneur, la structure du secteur ou encore la faiblesse des éléments comptables (Abriane & Aazzab, 2016 ; Bellihi & El Agy, 2014 ; Levratto, 2011 ; Radu & O'Shea, 2010 ; Smida & Khelil, 2010). Elles prennent peu en compte l'influence qu'a l'individu en tant qu'entrepreneur dans sa capacité ou incapacité à agir sur l'environnement qui l'entoure (Krauss, 2009), or « il est difficile d'étudier l'échec d'une nouvelle entreprise en faisant abstraction de son dirigeant-fondateur » (Khelil, Smida, & Zouaoui, 2012, p. 41). Dans le but d'apporter un éclairage sur les raisons qui conduisent à l'échec entrepreneurial, Khelil *et*

al. (2012) ont identifié deux dimensions explicatives et leurs « variables les plus influentes », mais peu « dépendantes », permettant d'illustrer le phénomène :

- La dimension des contraintes contextuelles représente les variables externes traduites par les « obstacles institutionnels » (lourdeurs administratives, coût du financement bancaire, méfiance des banques), les « difficultés d'accès aux ressources externes » (trouver des clients, obtenir un crédit bancaire) et la « vivacité de la concurrence » (Khelil *et al.*, 2012, p. 55).
- La dimension de carence en ressources représente les variables internes traduites par le « manque d'expertise » (manque d'expérience et de formation dans les domaines variés requis pour être entrepreneur), « fragilité du réseau relationnel » (relations conflictuelles avec les banquiers, manque de crédibilité vis-à-vis des clients, peu de réseau professionnel, peu de soutien familial et social) et « sous-capitalisation financière » (carences de ressources financières, manque de sources de financement, de fond de roulement, endettement familial, financement par des fonds propres) (*idem*, p. 56).

Au-delà de ces éléments explicatifs de contraintes externes et de manque de ressources internes, émerge l'influence de la dimension psychologique qui se traduit par : la crainte de la défaillance, le peu de temps accordé à l'espace individuel et personnel, le niveau de tension provoqué par l'action entrepreneuriale, la peur du risque et de l'incertitude. Pour Khelil *et al.* (2012), ces éléments font partie des facteurs psychologiques qui peuvent également expliciter le « pourquoi de l'échec entrepreneurial ». Dans ces conditions, il semble important que les structures d'accompagnement puissent offrir aux créateurs d'entreprises un peu plus que les formations dites conventionnelles à la construction d'un écosystème social, capable d'apporter un appui financier, organisationnel ou méthodologique, en proposant un réel « soutien psychologique » aux néo-entrepreneurs. Cette nouvelle approche doit se faire de façon individualisée, dans le but d'apporter un réel « soutien moral » et un vrai « renforcement mental », capables d'accroître « le niveau de résilience entrepreneuriale chez les créateurs d'entreprises en difficultés ». Dès lors, la « question de l'efficacité de l'accompagnement psychologique », doit être mis en « perspective avec les représentations que se font les entrepreneurs de l'échec entrepreneurial » (*idem*, p. 61).

Dans ce sens, il est donc essentiel de considérer le rôle de l'entrepreneur (par ses actions ou son positionnement social), dans la construction des représentations négatives qu'il se donne quant à sa situation, et qui peuvent l'empêcher d'entrer dans un processus d'apprentissage, émergeant de l'échec (De Hoe & Janssen, 2016 ; Shepherd, 2003). Apprendre de ses échecs et leur donner

sens, pour entreprendre encore (Bernard, 2018 ; Philippart, 2017), rebondir, créer de nouveau de la richesse (Hayward, Forster, Sarasvathy, & Frederickson, 2010), en apprenant à s'adapter aux conditions de l'incertitude peut ouvrir de belles perspectives (Mc Grath, 1999). Pourtant, peu de chercheurs ont pour l'instant questionné les différentes ressources (internes ou externes) dont dispose l'entrepreneur pour retrouver un second souffle (Bloch, Fadil, Germain, & Janssen, 2016 ; De Hoe & Janssen, 2016). C'est dans cette idée que les travaux de Luthans, Youssef, & Avolio (2007), ont fait émerger la notion de « capital psychologique », qui traduit chez l'individu un sentiment de confort psychologique positif, caractérisé par l'espoir, la résilience, l'optimisme et l'efficacité, de façon individuelle et en tant que facteur combiné d'ordre supérieur, prédisant les performances et la satisfaction au travail (Luthans *et al.*, 2007). En replaçant l'individu au centre des réflexions, ces recherches viennent compléter celles réalisées sur les notions de « capital humain » (connaissances, capacités, compétences et expérience) et de « ressources externes » (comme les structures interrelationnelles) (De Hoe & Janssen, 2016).

2.2.1.2. L'effet du capital psychologique dans la gestion de l'échec

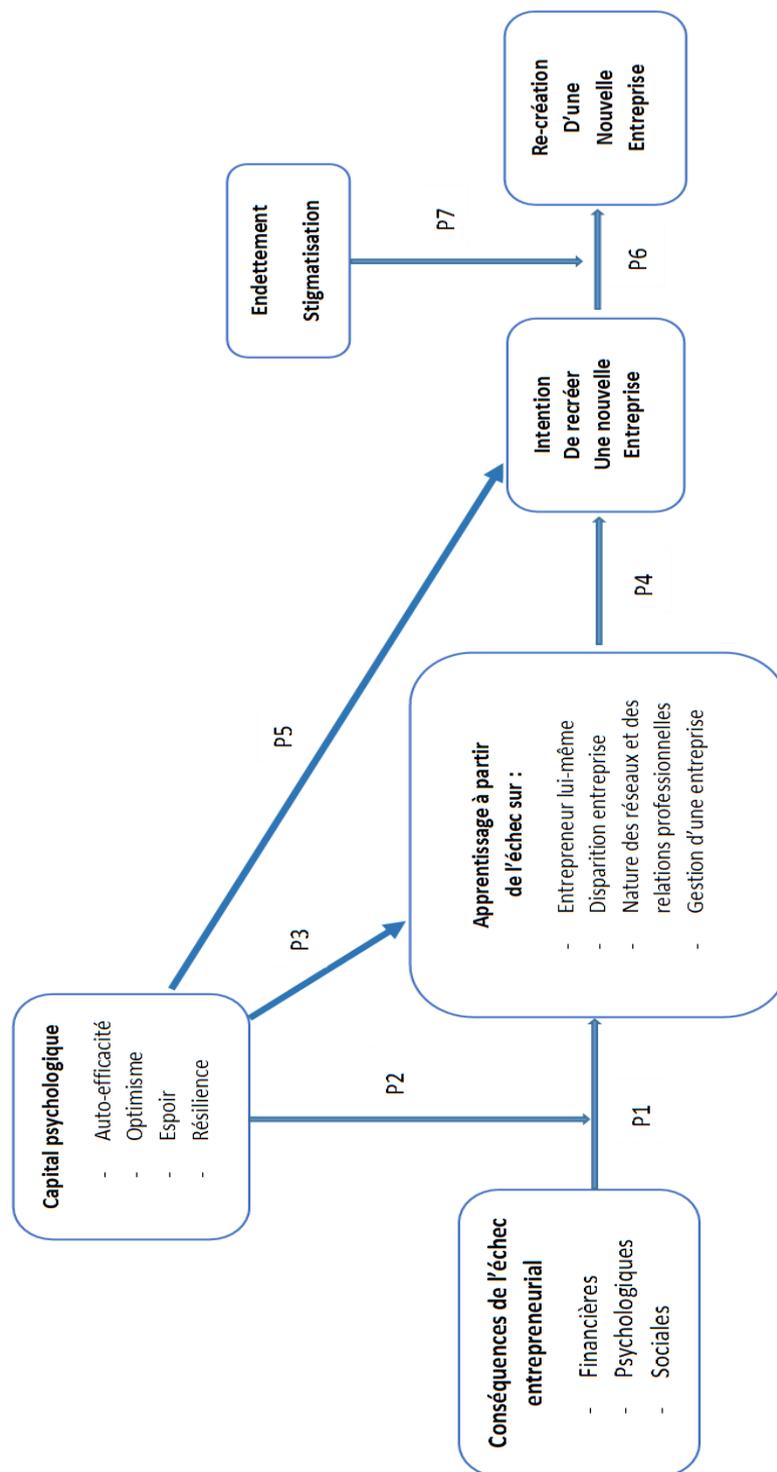
Si, d'une façon paradoxale, l'échec (instabilité professionnelle, chômage, recherche d'emploi, emploi précaire, réorientation, échec avec une autre société, etc.) est très souvent à l'origine d'une création d'entreprise (Bernard, 2008 ; Krauss, 2016), il permet également de contribuer à l'apprentissage entrepreneurial, par la mise en place d'un processus qui se sert des émotions négatives pour attirer l'attention de l'entrepreneur sur une situation d'échec, tout en empêchant que cette attention devienne inefficace sur le plan cognitif. Ce double processus de « récupération du deuil » propose un mécanisme de régulation pour l'entrepreneur, de telle sorte qu'il peut conduire à la fois à une récupération plus rapide de cette épreuve et, à un traitement plus efficace des informations sur la perte de son entreprise. Ces deux éléments améliorent la capacité d'une personne à tirer des enseignements de la perte (Shepherd, 2003), à lui donner sens, par un processus actif et progressif qui transforme l'échec en « défaillance intelligente », pour laquelle les attentes ne sont pas satisfaites mais quelque chose d'utile pour l'avenir est appris (Mc Grath, 1999). Cette élaboration du sens, selon De Hoe et Janssen, se structure autour de trois phases que sont :

- Le balayage de l'information par lequel l'individu cherche à identifier les informations les plus appropriées à sa situation, dans le but de les réunir et de les assembler.

- L'interprétation de l'information par la classification et l'agencement des informations, l'individu opère une transcription de celles-ci, et en fait une composition qui leurs donnent sens.
- L'apprentissage : par le *feed-back* opéré sur les deux premières étapes, l'individu prend acte de ces nouvelles perspectives de sens pour agir sur les causes qui les ont produites (De Hoe & Janssen, 2016).

Aussi, pour ces auteurs, « apprendre d'un échec n'est pas naturel, automatique, ou instantané » car « les conséquences financières, psychologiques et sociales influencent négativement le processus d'apprentissage de l'échec » ; mais celles-ci peuvent être tempérées par l'effet positif du capital psychologique, en permettant à l'entrepreneur d'apprendre plus facilement de ses échecs et envisager ainsi plus facilement la création d'un nouveau projet, sauf si « l'entrepreneur a un endettement trop important et/ou se sent fortement stigmatisé dans son environnement, même s'il possède un capital psychologique élevé et a le sentiment d'avoir appris de son échec » (De Hoe & Janssen, 2016, p. 23). Dans la figure ci-dessous, De Hoe & Janssen présentent leur modèle conceptuel construit sur cette idée que le capital psychologique participerait à encourager « d'une part, l'apprentissage dans un contexte d'échec entrepreneurial et, d'autre part, l'intention de l'entrepreneur ayant échoué à poursuivre sa carrière entrepreneuriale » :

Figure 4 Modèle conceptuel de l'effet du capital psychologique



(Source : De Hoe & Janssen, 2016, p. 25)

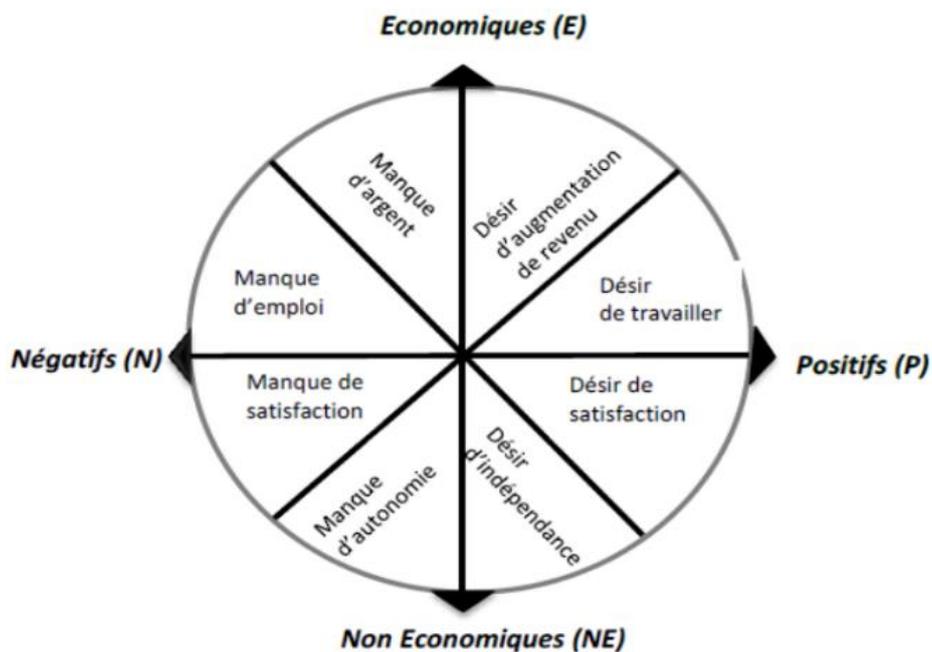
Tous ces éléments de compréhension aident à éclairer les chemins de la vie entrepreneuriale, traversant les situations d'échec, orientant et balisant l'entrée de l'entrepreneur sur les avenues de la formation et de l'accompagnement, notions sur lesquelles nous aurons à revenir, car rappelons-le, seulement 20 % des créateurs et entrepreneurs en activité sont accompagnés. Pourtant, comme le rappelle Verzat (2012), « lorsque les expériences de maîtrise de situations comparables sont répétées, ou qu'il est encouragé par un mentor plus expérimenté, l'entrepreneur apprend ». Cela entraîne dans sa conduite une plus grande capacité à relever « les

défis avec une attitude positive », à apprendre de ses erreurs, à persister « face aux difficultés », à envisager la réussite en optant pour les conduites qui lui correspondent, et lui permettent d’appréhender avec plus de sérénité les évènements sources de tensions. Toutefois, « ces processus n’excluent pas les phases de doutes, d’erreurs, d’échec face aux multiples obstacles rencontré en réalité. Mais ils permettent de les surmonter » (Verzat, 2012, p. 48).

2.2.2. L’engagement, premier pas vers une formation à l’entrepreneuriat

La littérature entrepreneuriale considère la notion de motivation comme une caractéristique importante de la création d’entreprise et des raisons de leur pérennisation, par la présence d’une relation de cause à effet entre la motivation et la performance. Cette perspective va même jusqu’à déterminer l’accès aux aides financières ou aux dispositifs d’accompagnement (Gabarret & Vedel, 2015). Des outils d’analyses ont également été développés dans ce sens pour permettre aux institutions, associations et autres décideurs du champ de la création d’entreprise d’avoir une vision plus précise de la motivation entrepreneuriale des porteurs de projet. L’exemple ci-dessous (cf. figure 5) a été conçu par Gabarret & Vedel (2015) :

Figure 5 La motivation entrepreneuriale au travers de deux dimensions



(Source : Gabarret & Vedel, 2015, p. 18)

Cet outil permet de situer la motivation de l’entrepreneur dans une première dimension sur un axe horizontal, portant sur les aspects positifs (désirs) ou négatifs (manques) de celle-ci, croisée par une deuxième dimension verticale, axée sur la valeur économique ou non de la motivation. Toutefois, cette figure ne dit pas dans quel secteur du graphique l’entrepreneur doit se situer

pour avoir accès aux soutiens proposés. Aussi, sous quelles conditions de motivation l'entrepreneur peut-il avoir accès aux dispositifs de financement, de formation et d'accompagnement ? Quelles sont ses capacités d'action sur sa propre motivation à se former, ou à être accompagné ? Si les Sciences de gestion abordent principalement la question de la motivation sous l'angle de la création ou du développement de l'entreprise, quel regard portent les Sciences de l'éducation et de la formation sur cette question ?

2.2.2.1. Les dimensions formelles et informelles de l'apprentissage

Pour Vincent-Lancrin, analyste et chef de projet à l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), il est important de lier l'éducation à l'entrepreneuriat à l'éducation informelle, car il est intéressant de voir si les activités informelles en dehors d'un programme préétabli ont un effet sur les compétences. Cela peut aussi influencer la manière dont les institutions et les acteurs de terrains envisagent l'enseignement, car il se peut que certains aspects de l'entrepreneuriat ou de l'éducation à l'entrepreneuriat soient développés en dehors de dispositifs officiels (Baur & Vincent-Lancrin, 2019).

Selon Boutinet (2013) :

« On apprend toujours sur le tas ou de son expérience. Ce que les psychologues appelaient autrefois apprentissage incident et que l'on dénomme aujourd'hui informel, au niveau de la vie quotidienne, a donné lieu au cours des dernières décennies à des tentatives de théorisation [...] pour stabiliser [...] une notion complexe, floue et instable, celle d'apprentissages informels » (Boutinet, 2013, p.7).

En s'appuyant sur deux études, l'une française et l'autre hollandaise, Cristol et Muller (2013) rappellent que « pour apprendre, les entrepreneurs disposent de peu de temps, car ils se consacrent d'abord au développement de leurs affaires. C'est pourquoi ils seraient enclins à mixer les différentes formes d'apprentissages formels, non formels et informels ». De ce fait, « ils arbitraient leurs choix en fonction d'un paramètre de gestion du temps et de leur engagement en formation » (Cristol & Muller, 2013, p.40). Pour ces auteurs, même s'il est d'usage de considérer professionnellement et socialement l'entrepreneuriat comme une activité individuelle, on ne peut éluder l'interaction permanente entre l'entrepreneur et son environnement. Cet écosystème biotique (vivant) et abiotique (non vivant) se construit en réponse aux choix et aux actions de l'entrepreneur. Toutain et Verzat (2016) soulignent l'importance des parties prenantes telles que « les amis, la famille, les fournisseurs, les parrains, les mentors, les accompagnateurs, les clients potentiels... » en ajoutant que leur implication « est centrale dans la réussite du projet entrepreneurial avant, pendant et après la création de l'activité » (Toutain & Verzat, 2016, p.50). Cette relation étroite qui lie l'entrepreneur avec son

environnement a été théorisée par Sarasvathy (2001). Ses contributions font aujourd'hui l'unanimité dans la communauté internationale et se traduisent dans l'univers professionnel par la création en France, et dans de nombreux pays, de « nouvelles organisations collectives de soutien à l'entrepreneuriat ». Leur socle « repose le plus souvent sur le partage d'espaces communs, d'échange ouvert avec les différentes parties prenantes et d'autres entrepreneurs » et d'une façon plus large, de temps « d'apprentissage collectif formel (formation, rencontres régulières) et informel (cohabitation avec les autres entrepreneurs, coaches, accompagnateurs, autour d'un repas ou pendant les pauses ...) » (Toutain et Verzat, 2016, p.51). D'autres structures comme le réseau national « la Ruche », créé en 2008, dont l'ambition est d'accompagner sur le terrain, dans les territoires, les personnes qui souhaitent entreprendre ou développer leur activité de manière pérenne et responsable, ont mis en place des espaces d'échanges formels, entre pairs et acteurs de l'entrepreneuriat. Leur modèle d'accompagnement entrepreneurial propose un processus d'apprentissage, basé sur la diversité des profils et des projets ; la mise en place de rencontres interactives formelles et informelles ouvert sur l'écosystème ; dans des espaces de travail partagés (Fabbri & Charue-Duboc, 2013).

Aussi, si entreprendre c'est « prendre entre ses mains », c'est aussi entrer sur le chemin d'une vie professionnelle choisie, où prendre en charge sa responsabilité et construire son autonomie dans un contexte entrepreneurial passe d'abord par « apprendre à entreprendre ». Toutefois, avant d'apprendre à entreprendre, l'entrepreneur doit « prendre l'initiative de sa propre formation, savoir “entreprendre d'apprendre” selon les termes de Desroche, s'engager dans le projet et le mener à son terme, c'est-à-dire faire preuve d'une (auto) motivation persistante » (Carré, 2005, p. 38).

Selon Carré, c'est vers la fin du XXème siècle qu'apparaît le concept de motivation. Après une période qualifiée de « psychologie froide », où les caractères « dynamiques, affectifs, motivationnels de l'action » (Carré, 2009) sont reconnus, acceptés, mais cantonnés dans un registre affectif et émotif, une nouvelle période dite de « psychologie chaude », permet le retour du concept de motivation « d'abord aux Etats-Unis, puis, via le Québec, sous nos latitudes » (Carré, 2009, p. 6). Cette époque fera émerger un « sujet social actif, co-auteur de sa propre histoire, agissant à l'intérieur d'un réseau de contraintes et déterminations externes avec lesquelles il est en perpétuelle interaction » (*idem*, p. 7). Ce nouveau courant de la psychologie des motivations s'appuie sur les théories de l'auto-efficacité, de l'autodétermination et de la compétence pour déployer une analyse des représentations d'avenir, du contexte social et de la conception de soi. De l'entrée dans un dispositif de formation à l'engagement dans l'apprentissage, l'individu doit faire des liens entre les représentations qu'il a de la valeur de sa

formation, aux chances de succès qu'il se donne, en tenant compte de l'écosystème éducationnel dans lequel il se situe (Carré, 2009).

2.2.2.2. Motivations intrinsèques et extrinsèques

Dès lors, il semble intéressant d'étudier plus avant les « facteurs intentionnels personnels, comportementaux et environnementaux » qui, selon Carré (2005) permettent aux adultes de s'engager en formation. Dans ses travaux sur l'apprenance, Carré se réfère à deux formes de motivation, qui seront reprises également par Bourgeois (2009) : « La motivation intrinsèque » qu'il considère « comme le prototype de l'autodétermination en ce sens qu'elle n'implique aucune pression, demande, suggestion ou stimulation extérieures pour se mettre en place et déclencher le comportement ». Pour lui, « la curiosité, l'émerveillement et le besoin d'exploration seraient des illustrations de la motivation intrinsèque dans le domaine de l'apprentissage ». D'un autre côté et par contraste, « les formes de la motivation extrinsèque sont liées à des actions instrumentales. Dans le domaine de la formation, l'obtention d'un diplôme ou d'une promotion, d'une bonne note ou de la reconnaissance » des autres (famille, amis, pairs), « sont des formes de motivation extrinsèque, tout comme la recherche de qualification professionnelle » (Carré, 2005, p. 140). A partir d'une revue de la littérature sur les questions liées à la motivation dans le champ de l'éducation et de la formation, Carré (2005) propose trois processus motivationnels représentatifs de l'engagement des adultes en formation. Pour cet auteur, la motivation générale de l'individu dans un processus d'apprentissage repose sur la combinaison des facteurs liés au but et facteurs liés aux moyens dont dispose l'individu. De cette articulation ressortent six agencements différents de la motivation à se former. Le tableau 17 page suivante, issu des travaux de Carré (2005), représente ces processus motivationnels mis en œuvre par les adultes en formation :

Tableau 17 Processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes

Processus motivationnel	Lié au but final de l'action	Lié au moyen de formation
Valeur	Importance perçue des motifs d'engagement en formation	Instrumentalité perçue des moyens de formation
Auto-efficacité	Attente de résultats relatifs aux motifs d'engagement	Sentiment d'efficacité à réaliser les activités de formation
Sentiment D'autodétermination	Degré de liberté dans le choix des motifs d'engagement	Degré de liberté dans le choix des moyens de formation

(Source : Carré, 2005, p. 142)

S'appuyant sur les propos de Knowles (1975), Carré précise que « l'apprentissage autodirigé décrit un processus dans lequel les individus prennent l'initiative », seuls ou accompagnés de « faire le diagnostic de leurs besoins et formuler leurs objectifs d'apprentissage », afin de mieux discerner « les ressources humaines et matérielles pour apprendre, pour choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées, et pour évaluer les résultats des apprentissages réalisés » (Carré, 2005, p. 147). De fait, selon Verzat *et al.* (2016), « il a déjà été montré que les entrepreneurs faisaient preuve d'une forte disposition à autodiriger leurs apprentissages » (Verzat, Jore, Toutain & Silberzahn, 2016). Aussi, « les dimensions de choix, d'initiative, de proactivité et de responsabilité de la formation sont au cœur de ce que Bandura appelle l'agentivité au domaine de la formation des adultes » (Carré, 2005, p. 149). Prendre des d'initiatives, réaliser un diagnostic, définir un d'objectif, mettre en œuvre une stratégie et en évaluer les résultats sont autant de compétences nécessaires à l'entrepreneur dans l'exercice de son activité (Mégret, 2016, p.25).

Les travaux en psychologie de Bandura (2009) sur l'agentivité donnent « à chacun la possibilité de jouer un rôle dans son développement personnel et dans sa capacité à s'adapter et à se renouveler avec le temps qui passe » (Bandura, 2009, p. 17).

2.2.2.3. Une approche sociocognitive de la formation

Dans la continuité des travaux de Carré (2005, 2009) et Bandura (2009), Bourgeois (2009) propose une approche sociocognitive de l'éducation et de la formation des adultes qui permet de considérer la notion de motivation au travers de trois facteurs déterminants :

- « L'engagement », qui concerne les liens établis entre « l'acte d'entrée et l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage », dont les effets sur la performance dans l'apprentissage ont été démontré dans la littérature en éducation, par des « indicateurs comportementaux (persévérance, choix, effort, participation, etc.), émotionnels (la palette des émotions associées aux différents degrés d'engagement) et cognitifs (type de stratégies cognitives mises en œuvre dans l'apprentissage) » (Bourgeois, 2009, p. 237) ;
- « Les construits motivationnels », qui concerne les « perceptions construites par le sujet apprenant », en lien direct avec les facteurs d'engagement : « le sentiment d'efficacité personnelle, l'espérance de réussite, le sentiment d'autodétermination, la valeur perçue de la tâche, les attributions causales (d'échec et de réussite) » (*ibid.*) ;
- « Les facteurs individuels et situationnels », qui concernent le rapport dialogique entre, les singularités de chaque apprenant (perception de soi, de son identité,

construction sociale, etc.) exprimées dans l'apprentissage, d'une part, et les particularités de la situation d'apprentissage (nature de l'environnement éducatif, du dispositif, des groupes, ingénierie pédagogique et de formation, régulation des interactions sociales, etc.), d'autre part (*ibid.*).

Ainsi, le processus d'apprentissage se construit par les interactions entre ces trois facteurs d'engagement, de construits motivationnels et de facteurs individuels et situationnels, en transformant les connaissances et compétences déjà présentes chez l'apprenant, en un savoir nouveau, aidé en cela par l'interaction avec deux dimensions fondamentales de l'apprentissage que sont « les processus cognitifs (en particulier, les processus réflexifs) et les processus psychosociaux (interactions sociales) » (Bourgeois, 2009, p. 243).

D'autres recherches se sont axées sur la notion instrumentale de la formation, c'est-à-dire son utilité pour l'apprenant, dans le but d'atteindre ses propres objectifs, de se réaliser. Ces études ont montré que l'instrumentalité de l'apprentissage était source d'engagement de l'apprenant en formation. Elles ont mis en évidence l'importance de quatre dispositions nécessaires pour que l'individu perçoive un intérêt réel à suivre une formation.

« Les buts personnels futurs (par exemple, professionnels) par rapport auxquels la formation est perçue comme utile doivent :

- *être associés à une vision positive de l'avenir,*
- *s'inscrire dans un projet autodéterminé (non téléguidé par un agent externe au sujet),*
- *susciter une motivation intrinsèque (par exemple, l'activité professionnelle visée doit susciter en soi de la satisfaction, du plaisir, de l'intérêt), et*
- *être suffisamment spécifiques et précis ».* (Bourgeois, 2009, p. 243)

Il semble donc important que les formateurs prennent en considération l'ensemble de ces « préalables » pour imaginer des dispositifs où le contexte et l'ingénierie ouvrent à une plus grande autonomie de l'apprenant dans la conduite de son parcours de formation.

Lorsque des freins ou résistances importantes de la part de l'individu apparaissent lors d'une formation, il convient alors de se poser les « bonnes questions », car les raisons d'un manque de motivation ou d'engagement peuvent être liées à d'autres conditions que celles évoquées précédemment. C'est ce qu'ont mis en évidence les travaux sur le lien entre l'engagement de l'adulte en formation et l'image de soi de l'apprenant, qui établit la relation entre la perception qu'a l'individu de sa structure identitaire, et l'apport de la formation, dans la régulation des tensions qu'il perçoit, ressent dans son existence, à ce moment-là, dans ce temps de formation (Bourgeois, 2009).

En référence aux travaux de Bandura, Bourgeois (2009) rappelle de plus que le sentiment d'efficacité personnelle repose sur quatre éléments déterminants :

- Les expériences passées (bonnes ou mauvaises) dans la même situation.
- La persuasion verbale, exercée par le retour de personnes importantes sur un évènement similaire.
- Les expériences vicariantes, exprimées par analogie et adaptation sociale.
- Les états psychologiques et émotionnels.

Pour Bandura et Bourgeois, il semble que l'influence des expériences passées soit déterminante, car elle transposera dans la situation présente le ressenti positif ou négatif déjà vécu.

Dans cette perspective, « des travaux (à la frontière de la psychologie des émotions et de la psychologie de l'éducation) » montrent que « l'effet de cette mémoire autobiographique sur le sentiment d'efficacité sera très différent, voire opposé, selon la manière dont le souvenir est activé dans la situation présente ». Cette précision invite les praticiens de la formation et de l'accompagnement « à inciter les apprenants avec un parcours antérieur d'échec dans le domaine à spécifier autant que possible les souvenirs évoqués par la situation » actuelle liée à l'apprentissage. « L'hypothèse explicative avancée par les chercheurs est qu'une telle démarche fournit au sujet davantage de ressources cognitives et émotionnelles pour affronter la nouvelle tâche » (Bourgeois, 2009, p. 250).

Enfin, les questions liées à l'engagement dans la formation semblent montrer que la notion de motivation peut être vue comme un construit multidimensionnel de l'individu en situation, dans un mouvement dialogique entre ses caractéristiques propres et celles de l'écosystème formatif, dans et par lequel il est acteur de son développement dans le but de développer ses qualités, compétences en vue d'une efficacité, à même dans le cas de l'entrepreneur de l'aider à pérenniser son entreprise.

2.3. La place de l'entrepreneur dans le processus entrepreneurial

Hormis quelques travaux de recherche récents, intégrant des théories antérieures qui remettent en question les hypothèses traditionnelles de raisonnement causal et fournissent un modèle testable de prise de décision entrepreneuriale, une théorie de l'effectuation pourrait expliquer certaines conclusions empiriques (ou leur absence) dans des domaines tels que l'entrepreneuriat. Selon Sarasvathy, de nombreuses recherches sont menées depuis le début des années 1990 par les praticiens de l'entrepreneuriat (et les disciplines scientifiques qui les observent) pour essayer

de comprendre, sans vraiment y parvenir, les caractéristiques, habitudes et comportements singuliers qui font que l'on est un entrepreneur ou non (Sarasvathy, 2001).

L'entrepreneur qui réussit apparaît comme un être impénétrable, mystérieux, aux multiples visages, prenant des risques, faisant parfois partie des patrons reconnus comme difficiles, dirigistes, prévisionnistes, et dans d'autres cas comme un patron facile, souple, malléable et sans stratégie formelle. Pourtant, tous font partie des entrepreneurs qui réussissent. Depuis le début des années 2000, les recherches théoriques basées sur la causalité ont du mal à expliquer certains de ces phénomènes et, en particulier, à suggérer des lignes de conduite à des individus singuliers pour créer des artefacts économiques spécifiques (Sarasvathy, 2001). C'est à cette époque qu'apparaît la « théorie de l'effectuation » (Sarasvathy, 2001, 2003, 2004 ; Sarasvathy, Dew, Read, & Wiltbank, 2008 ; Sarasvathy & Germain, 2011), proposant un type de résolution de problèmes humains développé à partir d'une étude basée sur les Sciences cognitives, auprès de 27 fondateurs d'entreprises, suggérant un processus actif et conversationnel dans les choix et décisions des entrepreneurs, les invitant à tracer leur route au fur et à mesure de leurs rencontres, des circonstances et des réseaux mobilisés (Haller, 2014). Cette démarche cherche, à travers le réseau de valeur en construction dans un contexte entrepreneurial, des réponses à la gestion de l'incertitude, par la transformation de l'environnement, et l'engagement déterminant des parties prenantes, dans la création d'artefacts sociaux comme un produit, un marché, une communication ou une entreprise (Silberzahn, 2013, 2016).

2.3.1. « L'effectuation » : l'entrepreneur acteur de son développement

Ainsi, du point de vue de l'effectuation, ce qui fait que l'on est entrepreneur ou non ne réfère pas aux traits (génétiques), à la personnalité, à la quête du risque ou de l'argent, mais plutôt à une logique d'expertise, basée sur un processus de réflexion pour appréhender et résoudre les problèmes, tant dans une phase de création que de développement, concernant en cela tous les entrepreneurs, qu'ils soient débutants ou expérimentés. L'effectuation est donc une théorie de l'action pour faire face à l'incertitude. Elle utilise le tâtonnement, le faire « comme on peut », « avec ce qu'on peut », dans le but de prendre des décisions, bonnes ou mauvaises, mais qui feront expérience dans la construction du projet, et finalement constitueront un apprentissage de la décision entrepreneuriale, permettant au porteur de projet de se positionner ou non en tant qu'entrepreneur (Frugier, 2014).

Les recherches menées par Sarasvathy au début des années 2000 ont montré que les entrepreneurs adoptent majoritairement des raisonnements dans une logique effectuale et non

causale. Cette démarche effectuale propose de prendre en compte les ressources à notre disposition pour définir les objectifs réalisables, et ce, en opposition à une logique causale qui envisage d'abord l'objectif visé, avant de déterminer les ressources nécessaires à l'atteinte de celui-ci. Cette approche permet à l'entrepreneur de moduler, modifier l'objectif, en fonction de l'évolution des ressources dont il dispose. Comme le précise Silberzahn (2014) : « le raisonnement effectual de l'entrepreneur peut être résumé de la manière suivante : “ Etant donné les moyens dont je dispose, que puis-je me fixer comme prochain but ? ” » ; « tandis que l'approche causale correspond à une approche délibérée de la stratégie, fixant a priori des buts clairs et stables dans le temps, le raisonnement effectual est non déterministe et émergent » (Silberzahn, 2014, p. 15).

2.3.1.1. Logique causale et effectuale

Pour Frugier (2014), « causation et effectuation fonctionnent comme un vieux couple », ils interviennent de façon successive dans le processus entrepreneurial, à des moments différents, et proposent alternativement des objectifs, buts fixés à l'avance (causale), et une ouverture suffisante « autorisant tâtonnements et rétroactions » (effectuale), qui offrent des possibilités d'expérimentation à la limite du « bricolage » (Frugier, 2014, p. 146). Le tableau 18 ci-dessous, issu des travaux de Silberzahn (2014), compare les deux logiques et montre leurs oppositions, mais peut-être aussi leurs complémentarités :

Tableau 18 Logiques causale et effectuale dans le processus entrepreneurial

Logique causale	Logique effectuale
Déterminer les causes (moyens) nécessaires pour obtenir un effet (but) donné	Imaginer les effets (buts) possibles à partir de causes (moyens) donnés
But exogène et prédéterminé	But endogène, émerge en fonction des moyens disponibles
Choix de moyens pour atteindre le but	Choix des buts à partir des moyens
Logique d'optimisation	Logique de création (imagination)
Déterministe	Non déterministe
Délibéré	Largement émergent

(Source : Silberzahn, 2014, p. 17)

Silberzahn (2014) rappelle que les entrepreneurs n'ont « nul sixième sens ni don unique, mais plutôt une attitude d'interaction avec leur environnement qui explique pourquoi le projet entrepreneurial est très souvent émergent » (Silberzahn, 2014, p. 26). Les travaux de Sarasvathy (2001) montrent que les entrepreneurs utilisent principalement l'approche effectuale en partant des ressources dont ils disposent : « qui ils sont ; ce qu'ils savent ; qui ils connaissent ». Ainsi, l'acte d'entreprendre ne serait pas la résultante d'un parcours bien construit, balisé, mais la réponse à une situation donnée : « une rencontre, une frustration, un étonnement, une difficulté

ou un problème à résoudre » (Silberzahn, 2014, p. 33). Cette réponse se traduit par l'action, comme une « source d'apprentissage mais aussi de transformation de l'environnement, elle est source de nouveauté » (*idem*, p. 45). Dans cette logique d'effectuation, « l'action n'est donc pas un sous-produit de la démarche d'analyse, uniquement vue comme la mise en œuvre de la pensée : action, transformation et cognition sont étroitement liées et les entrepreneurs sont des acteurs qui réfléchissent » (*ibid.*).

Ainsi, dans une logique effectuale, les entrepreneurs ne semblent pas s'inscrire dans une démarche de prédiction d'un futur possible, mais plutôt dans une attitude d'adaptation constante à leur environnement. C'est par la combinaison des cinq éléments présentés dans le tableau 19 page suivante que le principe d'effectuation peut s'exprimer pleinement, en tenant compte des moyens dont dispose l'entrepreneur au départ, de ce qu'il est prêt à « jouer » (gagner ou perdre) dans ce projet (financier, humain, social), de sa capacité à réunir autour de lui des parties prenantes engagées, dans un environnement incertain, et dans une logique où le choix délibéré de ses actions écriront son histoire.

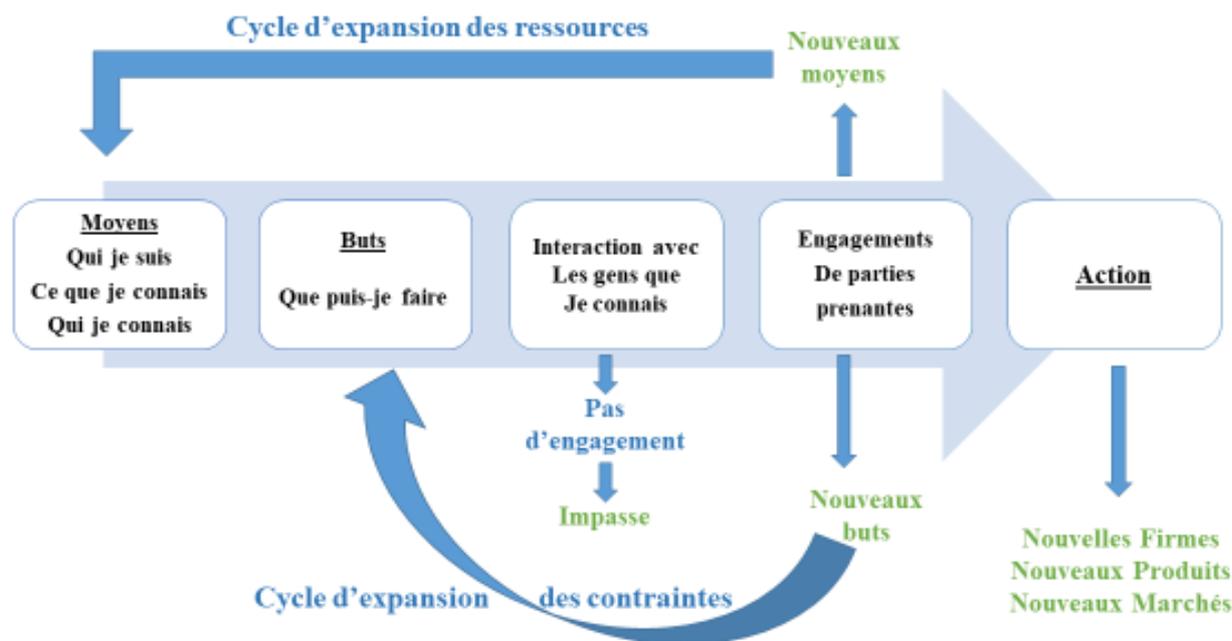
Tableau 19 Synthèse des cinq principes de l'effectuation

Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras <i>Démarrez avec vos moyens, qui vous êtes, ce que vous savez, et qui vous connaissez, et pas avec une opportunité.</i>
Perte acceptable <i>Agissez sur la base de ce que vous êtes prêt à perdre, pas de ce que vous pensez gagner. A l'extrême, investissez zéro.</i>
Patchwork fou <i>Concentrez-vous sur la construction d'un réseau de parties prenantes auto-sélectionnées, pas sur une analyse concurrentielle.</i>
Limonade <i>Tirez parti des surprises, n'essayez pas de les éviter.</i>
Pilote dans l'avion <i>L'avenir dépend de ce que chacun fait. Il n'y a pas d'évolution inévitable, et l'avenir n'est pas écrit.</i>

(Source : Silberzahn, 2014, p. 46)

Ce processus entrepreneurial initié par l'effectuation a été modélisé par Silberzahn (2014) dans la figure 6 page suivante :

Figure 6 Le processus entrepreneurial vu par l'effectuation



(Source : Silberzahn, 2014, p. 59)

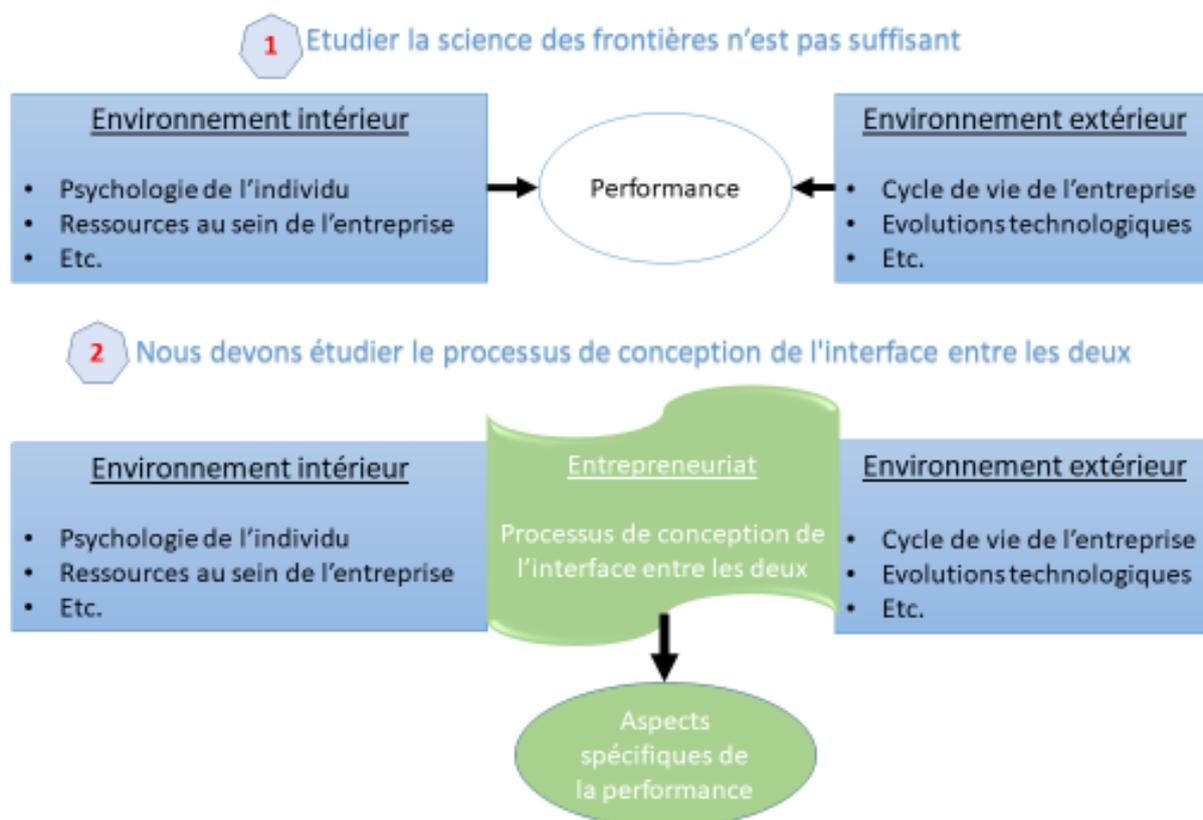
La figure 6 montre l'importance des engagements des parties prenantes dans l'action portée par l'entrepreneur tout au long du processus entrepreneurial. Les relations sociales sont donc, dans une approche effectuale, au cœur de l'émergence du projet. Silberzahn s'appuie sur les propos du chercheur Granovetter pour préciser « l'importance pour les individus de créer et maintenir un réseau étendu de liens qu'il qualifie de "faibles", par opposition aux liens forts que sont la famille et les relations très proches, pour obtenir les ressources nécessaires à la poursuite d'un but donné » (Silberzahn, 2014, p.62). Cette logique effectuale dans laquelle l'entrepreneur sait s'adapter, choisir, agir et créer des liens sociaux en réponse à l'incertitude, pour bâtir son projet et négocier ses objectifs en fonction des liens qu'il a su tisser, a été théorisée par Sarasvathy en 2001.

2.3.1.2. Théorie de l'effectuation

Selon Sarasvathy (2001), la théorie de l'effectuation est une approche de résolution de problèmes humains qui considère l'avenir comme fondamentalement imprévisible, mais contrôlable par l'action humaine (Knight, 1921) ; l'environnement comme constructible par le choix (March, 1981) ; et l'objectif comme un résidu négocié des engagements des parties prenantes plutôt que comme un ordre de préférence préexistant (Weick, 2015). Ces différentes influences n'ont vraiment pris leur pleine dimension dans les travaux de Sarasvathy (2001) qu'au contact de son superviseur Herbert Simon. C'est lors de la préparation d'une communication pour un colloque que leurs échanges feront entrevoir à Sarasvathy les liens

ténus existants entre sa théorie de l'effectuation et les « Sciences de l'artificiel » développées par Simon entre 1969 et 1996 (Sarasvathy, 2004). Les apports des Sciences de l'artificiel dans la théorie de l'effectuation se traduisent par une conceptualisation de l'entrepreneuriat non plus axé sur la performance mais sur ce qui constitue l'entrepreneuriat comme artefact, comme conception artificielle conçue et adaptée par l'homme à son environnement. Ainsi, l'entreprise n'est pas considérée comme un phénomène naturel mais bien comme un artefact, créé par des individus, dans un but précis, et un écosystème particulier lui imposant des contraintes. Aussi, comme le rappelle Avenier (2019), « une organisation n'est pas séparée de la nature mais opère dans la nature : rien ne la dispense de respecter les “lois de la nature” telles que les besoins physiologiques de ses employés et les contraintes physiques dans ses activités de production et de distribution » (Avenier, 2019, p. 46). Toutefois l'entreprise se caractérise comme un artefact social, constitué d'êtres humains sensibles, doués d'une capacité de pensée et d'un pouvoir d'agir déterminer. Pour Simon (1996), la nature artificielle d'un artefact réside dans le fait que celui-ci se compose, se forme à partir de ses buts et de ses intentions dans le but de s'adapter à l'écosystème dans lequel il évolue. C'est cette qualité adaptative de l'entreprise qui la rend difficile à saisir, dans la compréhension des mécaniques qui l'animent, et pose des difficultés pour concevoir des préceptes empiriques dans la compréhension d'un phénomène évolutif qui change en fonction des circonstances (Simon, 1996). Pour Avenier, les Sciences de l'artificiel, proposent donc « un cadre épistémique mieux adapté que celui des Sciences de la nature pour représenter et comprendre des phénomènes » tels que l'entrepreneuriat « dans lesquels s'incarnent à la fois des intentions humaines et des régulations perçues naturelles » (Avenier, 2019, p. 47). L'apport des Sciences de l'artificiel, modélisé par Sarasvathy (2004) dans la figure 7 ci-dessous, doit permettre d'axer les recherches en entrepreneuriat non plus sur les relations directes entre l'entreprise, l'individu et l'environnement, mais de redéfinir les environnements intérieurs et extérieurs du phénomène ; c'est-à-dire ne plus essayer d'expliquer la relation entre la psychologie de l'entrepreneur individuel (comme l'efficacité personnelle ou la propension au risque) avec la performance (par exemple, la survie ou le retour sur investissement) (1), mais tenter de comprendre comment les entrepreneurs ont survécu dans des environnements particuliers (environnements à grande vitesse) ou encore comment ils conçoivent des procédures de décision qui s'adaptent à ces environnements avec un certain niveau d'auto-efficacité ou des propensions données pour certains types de risques en particulier (2) (Sarasvathy, 2004).

Figure 7 L'entrepreneuriat vu comme une science de l'artificiel



(D'après Sarasvathy (2004), Traduction JM. Mégret)

Enfin, la construction d'artefacts économiques, tels que les entreprises ou les marchés, fait apparaître l'existence de processus d'exécution et de décision au sein des entreprises (Sarasvathy, 2001). L'effectuation est initiée par un ensemble donné de causes, constitué de caractéristiques et de circonstances (pour la plupart) indissociables du décideur, où l'accent est mis sur le choix entre des effets alternatifs (souhaitables) qui peuvent être produits avec l'ensemble donné de moyens, éliminant ainsi l'hypothèse d'objectifs préexistants. Contrairement aux modèles de causalité, qui sont généralement statiques et dans lesquels les décideurs sont supposés indépendants, le modèle de l'exécution suppose un environnement décisionnel dynamique impliquant de multiples décideurs en interaction, révélant toute la complexité de l'entrepreneuriat.

La théorie de l'effectuation de Sarasvathy ouvre alors de nouvelles perspectives de recherches dans le champ entrepreneurial en y intégrant certaines notions comme l'intuition, l'anticipation, la flexibilité, les rétroactions et l'incertitude (Schmitt & Julien, 2020) et propose quatre principes :

- une perte abordable, plutôt que des bénéfices escomptés ;
- des alliances stratégiques, plutôt que des analyses concurrentielles ;
- l'exploitation des contingences, plutôt que des connaissances préexistantes ;

- la maîtrise d'un avenir imprévisible, plutôt que la prévision d'un avenir incertain (Sarasvathy, 2001, p. 259).

Cependant, si l'effectuation est une proposition pertinente pour envisager l'entrepreneuriat dans différentes dimensions, il n'en demeure pas moins qu'elle ne peut à elle seule rendre compte de toute la complexité de celui-ci. Il semble en effet important, pour Schmitt et Julien (2020), « de considérer avec d'autres que la logique causale et celle effectuale sont les deux faces d'une même pièce qu'il convient de considérer, en ajoutant, avec la tranche de cette pièce, la troisième dimension qu'est l'improvisation » (Schmitt & Julien, 2020, p. 146). Ces auteurs rappellent également qu'en s'inscrivant dans une perspective centrée sur la causation et l'effectuation, la recherche en entrepreneuriat a principalement mobilisé le « paradigme de la décision », de l'entrepreneur et des conséquences de ses actions « au détriment de l'action » elle-même. Ils suggèrent donc de se situer « dans une position métaphysique médiante par rapport à ces trois logiques en proposant de considérer l'agir comme élément commun entre elles, permettant de générer des connaissances nouvelles dans le domaine de l'entrepreneuriat » (Schmitt & Julien, 2020, p. 147).

2.3.2. « L'agir entrepreneurial » : l'entrepreneur dans sa relation au monde

Dans une perspective plus « cognitive » de l'entrepreneuriat, nombre de chercheurs considèrent que les entrepreneurs raisonnent et agissent d'une manière spécifique, qui leur est propre, car ils sont capables d'identifier et d'exploiter des opportunités plus rapidement que d'autres, en mobilisant leur créativité (par un style cognitif ouvert, positif et des heuristiques) et les moyens dont ils disposent (effectuation) (Verzat, 2012). Il s'agit, dans cette perspective, d'aller au-delà des représentations construites autour des rationalités et dépendances exogènes vécues par l'entrepreneur pour tenter de saisir comment il pense, agit, et ainsi « mieux comprendre la dynamique de ses réflexions, de ses représentations, de son engagement, voire de ses émotions » (Schmitt & Grégoire, 2019, p. 8). C'est sur les bases de trois dimensions que sont « l'effectuation » (dans le lien entrepreneur et son contexte), « la cognition située et distribuée » (dans l'intégration des représentations dans l'action), et le « réel expérimenté » (dans l'expression d'une posture épistémologique constructiviste), que Schmitt (2015) a élaboré les fondements de l'agir entrepreneurial. De cet agir, situé et distribué, émergent simultanément l'individu acteur et la situation, par « une centration sur le développement de l'agir de l'entrepreneur par adaptation de ses intentions et ses actions à ses différents environnements.

Le sens n'est donc pas déjà dans les situations ; il est introduit par des actes d'interprétation » (Schmitt, 2009, p. 16). Dans cette acception :

« L'entrepreneur construit du sens dans et par les situations en interaction avec son environnement. En d'autres termes, les entrepreneurs traitent les situations de leur seul point de vue objectif et subjectif. Le sens donné par un entrepreneur à une situation n'est autre qu'une représentation de la situation qui, dans une approche phénoménologique, permet de devenir une réalité sociale, consciente ou non. L'entrepreneur ne se contente pas d'analyser la situation dans laquelle il se trouve ; il la constitue véritablement. Prendre comme cadre d'analyse la situation entrepreneuriale permet à ce niveau de réflexion de comprendre les difficultés vécues par les entrepreneurs dans la connaissance de leur projet face à leur environnement » (Schmitt, 2009, p. 16).

Cette assertion renvoie, par ailleurs,

« à ce qu'il convient d'appeler l'espace de problématisation (Simon, 2004 ; Schmitt et al., 2008 ; Sarasvathy, 2008). En se référant au paradigme épistémologique constructiviste radical, la représentation d'une situation peut être considérée « comme la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par nos expériences » (Glaserfeld, 1988) [...] Le travail de l'entrepreneur consiste à délimiter cet espace de problématisation à partir duquel il construit son devenir » (Schmitt & Filion, 2009, p. 215).

2.3.2.1. Evolution paradigmatique en faveur de l'agir entrepreneurial

Après « l'agir rationnel » (ce que sait et fait l'entrepreneur) qui fut le paradigme dominant dans la recherche en entrepreneuriat, puis le paradigme de « l'agir normatif » (qui est l'entrepreneur), et le paradigme de « l'agir cognitif » (comment l'entrepreneur décide et agit), la dernière décennie a offert de nouvelles perspectives dans la façon de regarder l'entrepreneuriat à travers le prisme de l'action, faisant émerger le paradigme de « l'agir entrepreneurial ». Dans la continuité des travaux de Sarasvathy (2001, 2003, 2004) sur l'effectuation, enrichis par ceux sur les Sciences de l'artificiel (Simon, 1996 ; Sarasvathy, 2001, 2003, 2004, 2013), l'agir entrepreneurial cherche à éclairer les processus qui permettent, non pas de « savoir ce que nous connaissons, mais plutôt de savoir comment nous connaissons » (Schmitt, 2015).

Ce changement de paradigme repose sur l'évolution de l'agir cognitif dans ses dimensions de cognition située et distribuée. Dans cette idée, « être situé » ne signifie pas que l'entrepreneur fait partie d'un écosystème ouvert mais contraignant qu'il pourrait « objectiver ». Il est plutôt question de spécifier « l'attitude naturelle » de l'entrepreneur, dans ses actions, soumis aux contraintes et temporalité d'un environnement, dans le but d'atteindre un objectif « implicite ». L'action entrepreneuriale est donc située car elle dépend des conditions de l'activité dans laquelle elle se déroule (Schmitt, 2015). D'un autre côté, dans sa dimension « distribuée », la cognition s'appréhende dans une logique plus large que l'individu, car elle s'attache à le considérer dans ses rapports aux autres et à l'environnement dans lequel il évolue, précisant

que le caractère coopératif de ces relations est susceptible d'être générateur de connaissances nouvelles pour les individus qui y participent. L'action entrepreneuriale est donc distribuée car elle met en relation plusieurs acteurs au bénéfice de sa réalisation. Ainsi, l'agir entrepreneurial a pour principale visée la prise de conscience par les acteurs (entrepreneur et parties prenantes), des différentes dimensions de l'action à laquelle ils participent. Dans cette perspective, il semble important de prendre en compte la notion de réel expérimenté, en opposition au réel unique, proposé par le courant d'épistémologie positiviste, principalement utilisé comme cadre de recherche en entrepreneuriat (Schmitt, 2015 ; Avenier & Schmitt, 2010). Dans ses travaux sur l'agir entrepreneurial, Schmitt (2015) s'appuie sur les perspectives fondatrice du paradigme épistémologique constructiviste téléologique de Von Glasersfeld pour pointer le fait que la compréhension du réel expérimenté « s'exprime sous la forme de constructions symboliques appelées représentations, sans que nul ne sache si la représentation d'un réel expérimenté constitue une image semblable au réel qui induit ce réel expérimenté » (Schmitt, 2015, p. 69). A partir de cette réflexion, Schmitt propose d'utiliser la notion de « réel expérimenté par les entrepreneurs » comme « point d'entrée des connaissances sur l'entrepreneuriat », offrant alors de nouvelles perspectives de recherches qui pourraient se décliner suivant les trois orientations traduites dans la figure 8 ci-dessous :

Figure 8 Le "réel expérimenté pour comprendre l'entrepreneur"



(Source : Schmitt, 2015, p. 70)

La question de la production des connaissances sur l'entrepreneuriat évoquée dans cette figure évoque une manière de « penser le monde » plutôt que le « décrire » tel que nous croyons le voir fonctionner ; quant à l'accès à l'expérience des entrepreneurs, il se fait par la connaissance du réel expérimenté, vécu quotidiennement par l'entrepreneur et mobilisé par une approche de recherche-action, dans le but de l'aider à conscientiser dans l'action ; enfin, concernant la projection de l'entrepreneur à partir d'une situation donnée, elle fait appel à la structuration de la « pensée projective », en mettant en évidence le rôle joué par les représentations pour l'action (Schmitt, 2015).

Les chercheurs travaillant dans le courant « d'épistémologies constructivistes radicales s'accordent à dire que les réponses apportées à la question “comment ?” se trouvent dans le système de représentations des acteurs, c'est-à-dire dans ses convictions, ses croyances, ses habitudes » (Schmitt, 2015, p. 70). Il semble donc, que les « représentations » soient un élément déterminant pour le chercheur dans sa compréhension de l'expérience des entrepreneurs.

« L'entrepreneur, comme toute personne, “exprime sa connaissance de son expérience du réel sous la forme de constructions symboliques appelées représentations”. Pour Simon (1996), les représentations que nous construisons de notre expérience dépendent à la fois du but visé par cette construction de représentation (autrement dit de la manière dont nous avons formulé le problème à résoudre, c'est-à-dire d'une intentionnalité), et du contexte particulier dans lequel s'inscrit cette construction de représentation » (Schmitt, 2015, p. 71).

En cherchant à répondre à la question du « comment ? », l'agir entrepreneurial vise à mieux comprendre les processus mis en jeu par l'entrepreneur dans la conception de son avenir, guidé par ses intentions dans un but précis. Si pour Schmitt la notion d'intentionnalité reste l'élément central de compréhension de l'agir entrepreneurial, il n'en reste pas moins qu'il est pour lui nécessaire de la questionner, sur la façon dont elle fait sens pour l'entrepreneur, ou sur les processus de conscientisation de cette intentionnalité (Schmitt, 2015).

2.3.2.2. L'importance des interactions dans l'écosystème entrepreneurial

Au-delà des questions sur les représentations, l'agir entrepreneurial permet de considérer, l'entrepreneur dans un ensemble et ceci, à partir du prisme de ses actions. Dans cette approche, l'entrepreneur n'est plus perçu comme un sujet isolé, objet de recherche dans le champ de l'entrepreneuriat, mais il se détermine par les interactions avec son environnement, qu'il génère au travers de sa pratique en action (Schmitt, 2015). Dans cette idée, l'agir entrepreneurial peut se caractériser par une « situation dans laquelle l'entrepreneur développe des actions “chemin faisant”, à destination de son écosystème constitué de parties prenantes, à partir d'une intentionnalité permettant de relier un futur souhaité à un contexte présent ». Par son rapport

aux autres et au monde qui l'entoure, « l'entrepreneur se construit, construit des artefacts [...] du sens, et participe à la construction d'autrui en relation avec l'action » (Schmitt, 2015, p. 80). Ainsi, penser l'entrepreneur comme acteur passe par la reconnaissance de son intégrité en tant que sujet. Ceci doit se faire par la prise en compte de sa relation à l'expérience vécue et à la conscientisation de ses actes, dans le but de maintenir les interactions qu'il entretient avec son environnement. L'acteur entrepreneurial ne doit donc pas avoir pour seul objectif la rentabilité économique de son entreprise mais également celui de garantir la construction de « soi et des autres » dans un rapport proportionné (Filion, 2008). Selon Filion, dans cette vision plus « humaniste » de l'entrepreneuriat, il est important que les accompagnateurs aient bien perçu cette façon de concevoir l'entrepreneur dans sa relation au monde et qu'elle soit encouragée par les institutions dans les dispositifs d'accompagnement proposés. A cette fin, le tableau 20 page suivante, proposé par Schmitt (2015), permet d'envisager deux postures possibles de l'accompagnement entrepreneurial, déterminées par les rôles de « réparateur » ou de « facilitateur » tenus par l'accompagnateur, qu'il soit institutionnel ou non.

Ce tableau fait ressortir les oppositions entre deux pratiques d'accompagnement et met en évidence le côté « techniciste » tenu par le « réparateur » et celui plus « sensible » tenu par le « facilitateur ». En effet, dans le premier cas, l'entrepreneur est guidé dans la création de son entreprise par un cadre structuré à l'avance, disposant d'outils de références prédéterminés, dans une logique linéaire et concurrentielle. Dans le deuxième cas, l'entrepreneur est encouragé à produire du sens, par la mise en perspective et en cohérence de ce qu'il souhaite vraiment, dans sa relation à lui-même et à son environnement, en construisant ses propres outils au fur et à mesure des besoins dans une logique partenariale.

Tableau 20 Deux postures de l'accompagnement entrepreneurial

	Posture du réparateur	Posture du facilitateur
« Je souhaite créer une entreprise »	Objectif à atteindre	Possibilité parmi d'autres possibilités à envisager
Objectif	La création d'entreprise	La construction de sens
Rôle de l'accompagnateur	Faciliter la création d'entreprise	Faciliter la construction de sens à partir d'une situation finale par rapport à une situation initiale
Modalité d'approche	Résolution de problème	Problématisation
Méthode	Déductive	Maïeutique
Les étapes préconisées	Quatre étapes : Identification Analyse Solution Mise en œuvre	Deux étapes : Amener l'entrepreneur à répondre à un problème de l'écosystème Identifier ce que l'entrepreneur est en train de faire par rapport à son écosystème
Lien entre observation et action	Prépondérance de l'observation sur l'action	Relation forte entre l'observation et l'action
Temporalité	Le temps est linéaire allant du présent au futur	Le futur et le présent interagissent de façon récursive
Place du plan d'affaires	Outil de référence	Un outil parmi d'autres
Besoin d'information	Pour établir un plan d'affaires à remplir	Par rapport à la nécessité de construire du sens
La réussite	La faisabilité	La cohérence
Élément symbolique	Plan d'affaires	Opportunité
Rapport aux autres	Logique concurrentielle	Logique partenariale

(Source : Schmitt, 2015, p. 90)

Pour Schmitt (2015), concevoir la recherche en entrepreneuriat ne consiste donc pas à faire émerger des règles qui expliqueraient pourquoi l'entrepreneur réussit ou non, mais consisterait plutôt à s'intéresser aux intentions qui guident l'entrepreneur dans ce qu'il vit, dans les

situations qu'il rencontre et les relations qui en découlent avec l'écosystème dans lequel il se situe. Il précise que « de l'agir entrepreneurial émergent d'autres notions que la recherche en entrepreneuriat se devra d'approfondir pour faire avancer l'intentionnalité, par exemple les émotions, l'intuition ou encore l'estime de soi » (Schmitt, 2015, p. 107). Par-delà les disciplines scientifiques mobilisées dans ses recherches, qui l'ont conduit à l'élaboration de ce nouveau paradigme de « l'agir entrepreneurial », Schmitt (2001 ; 2020), pense que la mise en avant de la question de l'intentionnalité dans le champ entrepreneuriale pose de nouvelles perspectives pour la recherche, en permettant de rendre perceptibles et intelligibles les processus par lesquels « l'entrepreneur créé du sens à partir d'une idée ». Pour lui, l'intentionnalité met également l'accent sur la mise en intrigue des situations, des projections qui en découlent, des principes et logiques qui s'en dégagent. Il considère également que le « recours à l'intentionnalité » dans la recherche en entrepreneuriat, conduit le chercheur à adapter, moduler sa posture « épistémométhodologique », car par son travail sur les représentations de l'entrepreneur, le chercheur va devoir tenir compte à la fois de la situation entrepreneuriale dans laquelle il évolue, et du réel expérimenté par l'entrepreneur (Schmitt, 2015). Enfin, cet auteur considère que le paradigme de l'agir entrepreneurial apporte par son « lien entre action et décision », un concept clé pour la recherche en entrepreneuriat, dont les Sciences humaines et sociales se sont déjà saisies depuis longtemps (Schmitt, 2017).

Finalement, si l'entrepreneuriat peut être considérée comme une activité à projet (Bréchet, Schieb-Bienfait, & Desreumaux, 2009 ; Schmitt & Bayad, 2008), les « conduites de projet » ne se pensent pas dans des dimensions généralisables, pas plus qu'elles ne servent les intérêts que d'une catégorie d'individus particulière. Elles sont à l'inverse élaborées dans le « singulier et l'original », elles « produisent donc de l'inédit, du non-répétable » par la conjonction de trois éléments : une situation dans laquelle elles se développent ; un acteur qui s'inscrit dans cette situation (en est à l'origine), acteur construit de sa propre histoire, de son expérience, créatrice de compétences et de sensibilité ; et le projet singulier constitué des deux premiers éléments (Boutinet & Raveleau, 2011). A partir de cette idée, et dans le but de favoriser la pérenité des projets engagés, il semble intéressant de rechercher les conditions qui permettent d'amener l'entrepreneur à mieux percevoir son « intentionnalité [...] pour mieux se connaître, plus se comprendre et gagner en estime de soi » (Schmitt & Saliba-Chalhoub, 2020, p. 239).

2.4. Qualités ou compétences de l'entrepreneur ?

Selon Verzat (2012), citant Pelletier : « *un projet entrepreneurial réussi est celui qui est formateur pour [l'apprenant] en lui permettant de mettre en valeur ses qualités et ses*

compétences entrepreneuriales, spécialement son autonomie et sa responsabilité » (Verzat, 2012, p. 95). Le contexte politique et économique actuel en France, et plus généralement dans les pays de l'OCDE, marque un tournant dans la place donnée au rôle de l'individu dans nos sociétés. En effet, comme le souligne Champy-Remoussenard (2015) : « Les discours politiques et managériaux appellent de leurs vœux le développement d'une culture de l'autonomie, de la compétence, de la prise de risque et de la responsabilité ». Elle ajoute, en citant Linhart, que « l'individu devrait trouver en lui-même et en lui seul, en permanence, les ressources nécessaires pour accomplir sa tâche » (Champy-Remoussenard, 2015, p. 18). Ainsi, l'accent est mis aujourd'hui sur une politique d'enseignement à l'esprit d'entreprendre, dans un climat privilégiant l'autonomie, la responsabilisation et l'implication des participants (Legrand, 2012), visant l'essor des compétences de l'individu, par la stimulation de ses motivations à entreprendre, en créant des ponts entre ses intentions et ses actions (Boulaoual & Jabraoui, 2016 ; Loué & Baronet, 2015). Toutefois, si la notion de compétence suscite de nombreuses discussions au sein de la communauté scientifique, elle tient un rôle prépondérant dans l'élaboration des référentiels professionnels (principalement dans une visée salariale mais aussi entrepreneuriale). Pour certains chercheurs en Sciences de gestion, la compétence est une qualité (ou capacité individuelle en situation), qui se décline en deux dimensions :

- *Une compétence* : « *savoirs (vision stratégique), pratiques et savoirs faire (des compétences techniques aux capacités d'apprentissage organisationnel), et savoirs être (aptitude des individus, attitudes, comportement dans un environnement donné)* » ;
- *Une qualité entrepreneuriale, articulée autour de* : « *la confiance en soi, la motivation, l'effort, le sens des responsabilités, l'initiative, la persévérance, la solidarité, l'esprit d'équipe, la débrouillardise et la détermination* » (Loué, Laviolette, & Bonnafous-Boucher, 2008, pp. 64-69).

Selon Perrenoud (2002), compétence et autonomie sont liées, car l'acquisition de compétences et leur mise en œuvre est l'une des conditions indispensables de l'accès à l'autonomie. D'un autre côté, il ajoute en citant Zarifian : « *l'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence* » (Perrenoud, 2002, p. 16). Dans un contexte de création d'entreprise, Bruyat (1993), précise que l'un des principaux objectifs de l'accompagnement est d'aider l'entrepreneur à accroître son autonomie et à étendre sa liberté. De plus, la perspective d'être autonome serait l'une des principales raisons qui pousse l'individu à devenir entrepreneur (Boutillier & Uzunidis, 1995). La recherche de l'autonomie, qu'elle soit décisionnelle (St-Jean & Lebel, 2010), source d'estime de soi (Cognie & Aballéa, 2010), image donnée d'un être rationnel (Moriceau, Paes, & Guérillot, 2015), motif d'engagement dans l'entrepreneuriat (Reix, 2012), garante de l'entrée dans une logique entrepreneuriale (Pouchain, 2012), peut en se concrétisant permettre à l'individu une reconstruction de sens (Bayad, Gallais, Marlin, &

Schmitt, 2010). Cependant, l'autonomie révèle à la fois le caractère incertain de l'environnement dans lequel se situe l'individu et l'expression de sa liberté, par ses engagements envers lui-même et envers les autres (Guiheneuf, 1954). Comme le rappellent Bayad *et al.* (2010), s'appuyant sur les travaux de Vassileff et « sa pédagogie du projet » :

« Vivre selon son désir davantage que selon son besoin, c'est accroître son autonomie. Il s'agit là d'un concept relatif : l'autonomie n'existe pas dans l'absolu. Nous sommes dépendants d'influences et de forces extérieures à nous, nous sommes tous déterminés. L'exploration des principaux déterminants s'avère donc un passage obligé pour se mettre en marche vers l'autonomie » (Bayad, Gallais, Marlin, & Schmitt, 2010, p. 135).

Selon Le Coadic (2006), l'autonomie peut être perçue comme « la combinaison de trois éléments : la faculté de choisir par soi-même (et d'émettre ses propres normes), la capacité d'agir sans l'intervention d'un tiers et le fait (...) de disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action » (Le Coadic, 2006, p. 328). Dans un contexte entrepreneurial, ces trois éléments semblent indispensables à la vie d'un entrepreneur et permettent d'engager l'individu inscrit dans un processus entrepreneurial vers une dynamique vertueuse où « l'attention portée à ce que vit intérieurement le sujet et la possibilité d'exercer un choix sont (...) associées à une plus grande autonomie et à la motivation intrinsèque » (Laguardia & Ryan, 2000, p. 289).

2.4.1. L'autonomie : une ressource majeure

Au-delà du contexte entrepreneurial, les recherches conduites ces dernières décennies sur les processus qui mènent à l'autonomie mettent en exergue « les paradoxes et les ambiguïtés d'une autonomie qui se construit à la fois par soi-même mais aussi par les autres, dans un processus d'interdépendance qui relève d'une autonomisation comme émancipation » (Eneau, 2016, p. 3). Autrement dit, il est probable que le processus de construction de l'autonomie de l'individu ne soit pas un processus autonome par lui-même (Foray, 2017).

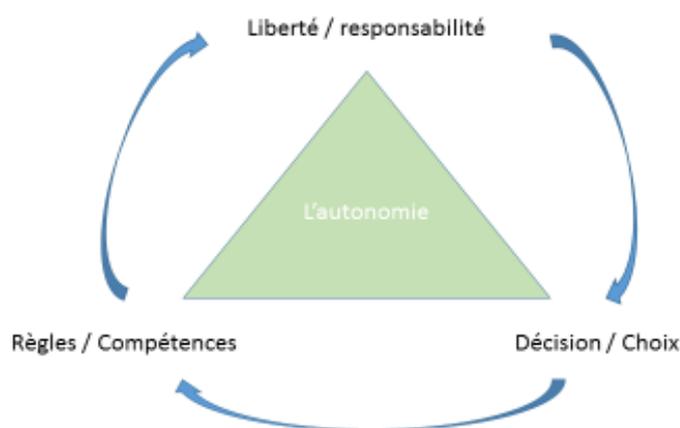
2.4.1.1. L'autonomie en contexte organisationnel

Forts de dix années de pratique en organisation, Desfontaines & Montier (2012) proposent un modèle de l'autonomie qui s'appuie sur des méthodes concrètes pour accompagner l'autonomie au quotidien, étape par étape. Ces outils, dédiés principalement aux professionnels du coaching et de l'accompagnement individuel et collectif repose sur trois caractéristiques essentielles :

- être capable de décider par soi-même, d'opérer de vrai choix ;
- être organisé par des principes déterminés, suivis et mis en œuvre avec habileté ;
- être à même de penser et d'assumer librement ses choix et décisions.

Ces trois « piliers », constitutifs de l'autonomie pour ces deux auteurs, ont été modélisés dans la figure ci-dessous :

Figure 9 Trois piliers de l'autonomie selon Desfontaines et Montier (2012)



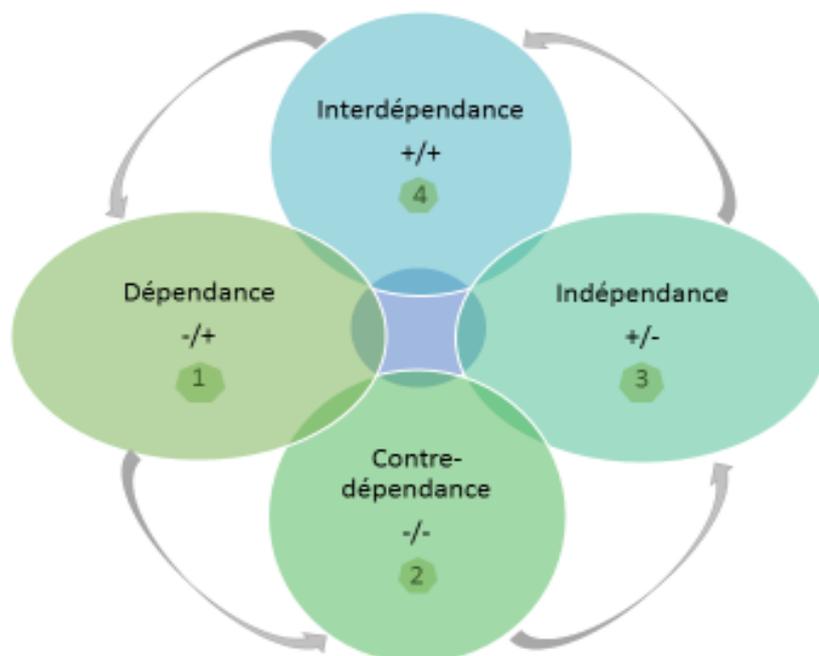
(Source : Desfontaines & Montier, 2012, p. 4)

Selon ces auteurs, c'est en allant à la découverte de lui-même que l'individu autonome va se rendre compte de ce qui lui fait obstacle, voire lui est néfaste, de ce qui dans ses attitudes se reproduit sans cesse, etc. Il développe des aptitudes à déceler le meilleur pour lui-même, et cherche à s'affranchir de ses « déterminismes », dans le but d'être plus en « capacité de décision » sur lui-même, de faire preuve « d'autodétermination ». Plus cet effort volontaire de « libération est profond et authentique, plus la personne peut affirmer avec respect son identité, entrer en dialogue avec son environnement et devenir créative dans la recherche de possibles » (Desfontaines & Montier, 2012, p. 11). Cette quête de l'autonomie ne s'effectue pas seul, mais en interaction, négociation avec les autres, car elle ne peut être imposée ou saisie comme si elle ne relevait que des choix, décisions d'une seule personne. Dans cette perspective, l'échange nécessaire aux individus participe non seulement à la construction de leur autonomie, mais aussi à l'évolution de leur relation par la mobilisation de nouvelles ressources (Desfontaines & Montier, 2012).

2.4.1.2. Processus d'autonomisation

La relation entre deux individus, constitutive de l'autonomie doit, pour Desfontaines & Montier passer par une phase de « libération ». Celle-ci s'élabore sur la base d'un processus qui permet de rompre le « cycle de la dépendance » en suivant quatre phases successives, présentées dans la figure 10 ci-dessous : 1) La dépendance (dépendre de / oppression) ; 2) La contre-dépendance (s'opposer à / révolution) ; 3) L'indépendance (ne plus dépendre de / séparation) ; 4) L'interdépendance (interagir avec / libération).

Figure 10 Le cycle de l'autonomie selon Desfontaines et Montier (2012)



(Source : Desfontaines & Montier, 2012, p. 42)

Toujours suivant Desfontaines et Montier, ce processus se déroule sur trois phases de passage entre les différents niveaux d'autonomie et entraîne des dynamiques de changement, des besoins et peurs, des axes sur lesquels il est nécessaire de travailler, et enfin quelques points de vigilance à prendre en compte en matière d'accompagnement. L'ensemble de ces éléments sont détaillés et croisés par les auteurs dans le tableau 21 suivant :

Tableau 21 L'autonomie relationnelle selon Desfontaines et Montier (2012)

	De la dépendance à la contre-dépendance	De la contre-dépendance à l'indépendance	De l'indépendance à l'interdépendance
Dynamique de changement	Séparation	Responsabilisation	Ouverture
Besoin fondamental	Se sentir important	Contrôler	Se sentir aimable
Peur fondamentale	Etre ignoré	Etre humilié	Etre rejeté
Axe de travail/ Identité	Etre différent	S'estimer	Se faire confiance
Axe de travail/ Sens	Questionner	Faire des choix	Partager ses idées
Axe de travail/ Compétences	Reconnaître ses compétences	Renforcer ses compétences	Transmettre ses compétences
Point de vigilance pour l'accompagnateur	Accepter l'opposition	Ne pas abandonner l'accompagnement	Mettre fin à l'accompagnement

(Source : Desfontaines & Montier, 2012, p. 63)

Pour Desfontaines et Montier, il est important de préciser que pour mener à bien le processus « d'autonomisation relationnelle », il est bon de mettre au travail de façon simultanée :

- « le sens : c'est le sens que l'on donne à son travail et à la relation humaine qui permet de choisir les règles que l'on souhaite faire siennes ;
- l'identité : c'est en se connaissant soi-même que l'on peut clarifier le sens que l'on donne ;
- les compétences : les compétences permettent de passer du sens et de l'identité à l'action, sans laquelle la liberté ne s'exerce pas et donc n'existe pas » (Desfontaines & Montier, 2012, p. 63).

Enfin, pour ces auteurs, lorsque la structure identitaire de l'individu est déstabilisée, il s'en suit un processus de deuil, causé par l'abandon d'une situation antérieure, au profit d'une autre, comme le passage du projet à la création d'une entreprise proprement dite. Ces propos inspirés par les travaux de Kübler-Ross, ont été repris et adaptés à l'entrepreneuriat par Desfontaines et Montier qui ont formalisé les différentes étapes du deuil dans la figure 11 page suivante :

Figure 11 Le processus de deuil selon Desfontaines et Montier



(Source : Desfontaines & Montier, 2012, p. 142)

Allant du déni à l'acceptation, le processus de deuil passe par le marchandage, la colère et la tristesse, s'inscrit dans une temporalité ainsi que dans une échelle « d'énergie » ou mobilisation de ressources à un moment donné. Cette notion de deuil est encore peu employée et déployée dans le champ entrepreneurial, sauf pour évoquer la faillite d'entreprise et ses conséquences. Elle pourrait toutefois être utile à la compréhension des mécanismes d'élaboration de l'autonomie, dans ses espaces personnel et professionnel qui aujourd'hui se confondent. En effet, comme le rappelle Verzat (2012) en reprenant les propos d'Ehrenberg, « la transformation de la société actuelle souvent perçue comme individualiste » est plutôt le fait d'une « normalisation de l'autonomie, qui transforme les rapports entre l'espace public et l'espace privé, car l'autonomie exigée prend ses appuis dans le domaine privé ». Elle ajoute : « le prix à payer de l'autonomie est une exigence accrue de responsabilité ; enjoint de décider et d'agir en

permanence dans sa vie privée comme professionnelle, l'individu conquérant du culte de la performance est aussi un individu incertain, en souffrance » (Verzat, 2012, p. 68).

2.4.2. La responsabilité : réponse à l'incertitude et ses conséquences

Liée à l'autonomie, la notion de responsabilité, selon Carré (2005), engage les individus à « entretenir leur aptitude à l'emploi en prenant personnellement l'initiative de se perfectionner », ainsi qu'à se « donner les moyens de garantir leur propre employabilité en devenant des apprenants autodirigés (*self-directed learners*) tout au long de leur vie » (Carré, 2005, p. 37). A l'instar de la notion d'autonomie, la responsabilité en contexte entrepreneurial s'exerce dans un environnement dont les limites entre le privé et le professionnel sont très ténues, car il s'agit de s'engager autant dans la réussite de son entreprise que dans la réalisation de son projet de vie (Bastin, 2015 ; Saleilles, 2006 ; Verzat, 2012). Les auteurs de l'approche comportementaliste en entrepreneuriat considèrent que la responsabilité est une caractéristique des entrepreneurs par rapport aux non-entrepreneurs (Rasolonoromalaza, 2011) ; d'autres chercheurs prônant l'apprentissage expérientiel voient la responsabilité comme une capacité, une attitude entrepreneuriale (Verzat, 2012). La responsabilité peut être aussi le symbole d'une politique innovante menée par l'entrepreneur (Van Caillie & Lambrecht, 1995), un outil juridique, comme le statut d'Entrepreneur Individuel à Responsabilité Limitée (EIRL), créé en 2010 et mis en application dans sa globalité en 2013 (Philippart, 2012), protégeant l'entrepreneur contre ses créanciers. Elle peut être contraignante par les tâches qu'elle impose (Buu-Sao, 2018), fondatrice de la gestion des ressources humaines par la confiance qu'elle engage (Cognie & Aballéa, 2010), voire « créatrice », à l'origine de l'entrepreneur en tant que tel, par l'expression des partenaires, parties prenantes, qui lui demandent de l'exercer (Giraudeau, 2007). Au final c'est l'entrepreneur qui décide, qui exerce sa responsabilité dans ses choix et se confronte aux prises de pouvoir dans sa relation aux autres. Ainsi, il doit assumer ce qui a à voir avec la « responsabilité causale » (directement liée à ses actes, décisions), mais qui se réfère également à sa « responsabilité finale » (conséquences des choix effectués) envers la prochaine génération (Robin & Raveleau, 2017).

Enfin, pour la sociologue Stéphanie Gaudet (2020), s'appuyant sur les travaux de Ricœur, la notion de responsabilité peut être abordée à la fois comme un « objet moral ; c'est-à-dire une prescription extrinsèque qui en appelle à l'indépendance et à l'imputabilité », mais aussi comme un « objet éthique, c'est-à-dire une réflexivité autonome d'acteurs interdépendants » (Gaudet, 2020, p. 1). Elle ajoute que dans nos sociétés, nous sommes passés progressivement d'une

« conception collective de la responsabilité à une conception individuelle » (*idem*, p. 5). L'entrepreneur fait partie de cette catégorie d'individus sommés de prendre des responsabilités individuelles. Car même si certains statuts juridiques peuvent protéger l'entrepreneur face à ses créanciers, ils ne le protègent pas complètement, d'autant que certains d'entre eux (banques, assurances, sécurité sociale des indépendants, par exemple) prennent des garanties personnelles sur le dirigeant lui-même. Pourtant, il devra quand même se rendre compte de ses actes, choix, décisions, et en assumer la pleine responsabilité, financière, morale et éthique.

2.4.2.1. Incertitudes et responsabilités en entrepreneuriat

Plus largement encore, pour Dewey (1938/2018), la responsabilité peut être pensée comme une « attitude intellectuelle » qui aurait pour principe d'envisager les répercussions possibles de l'action, tant dans la réflexion préalable à l'action, que dans l'action elle-même. Cependant, cette anticipation face aux conséquences de l'action permet-elle de prendre en compte l'incertitude liée à celle-ci, comme celle que doit, par exemple, appréhender l'entrepreneur lorsqu'il assume la responsabilité des fluctuations d'un marché vis-à-vis de ses clients ou partenaires (Giraudeau, 2007) ? Il semble que la connaissance des possibles d'une situation, ou des effets d'une action sur celle-ci, ne soit pas suffisante pour suspendre complètement l'incertitude qu'elle comporte.

Pour Mucherie (2008), trois raisons peuvent expliquer le fait que la connaissance ne soit pas un « antidote à l'incertitude » :

- La collecte d'informations mêmes pertinentes, ne suffit pas à prémunir l'entrepreneur face à l'incertitude, il doit « posséder un bon jugement, ce qui ne se résume pas dans un modèle. Il doit se préparer à la surprise, ne pas être aveuglé par les statistiques. Chaque action échappe à la loi des grands nombres et impose l'originalité ».
- Il subsiste « des effets d'agrégation ou effets émergents. Ainsi l'entrepreneur ne peut être certain d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé même si a priori il a employé tous les moyens appropriés ».
- Il n'est pas raisonnable de « s'informer sur toutes les alternatives : cette comparaison épuiserait toutes les ressources et nécessiterait de retarder la décision, de se priver des gains du choix effectif. Une certaine ignorance est rationnelle » (Mucherie, 2008, p. 166).

Aussi, parler de responsabilité c'est à la fois prendre acte de l'incertitude quant à la pertinence des choix effectués mais aussi se confronter à l'obligation d'en assumer les conséquences. Il semble donc que l'on puisse établir un continuum « entre la liberté du sujet, la décision, l'action, l'évaluation, puis, éventuellement, la sanction qui se traduit par une peine et/ou par l'obligation de réparer » (Jaeger, 2009, p. 74). De plus, dans le champ de l'entrepreneuriat, la responsabilité sociétale de l'entrepreneur se traduit dans ses choix et ses actions, même si celui-ci n'en a pas toujours conscience ; ainsi, l'analyse des récits de vie d'entrepreneurs « souligne que la responsabilité sociétale, bien que conceptuellement ignorée de nos entrepreneurs, était et est toujours présente dans leurs pratiques » (Frimousse, 2013, p. 56). Mais qu'entend-on plus précisément lorsque l'on parle de responsabilité sociale ou sociétale de l'entrepreneur ?

2.4.2.2. La responsabilité sociale de l'entrepreneur et de l'entreprise

La question de la responsabilité sociale apparaît tout d'abord au niveau de l'entreprise, à travers l'idée de *Corporate Social Responsibility* dans les années 50 aux Etats-Unis. Toutefois, elle n'intègre pas encore la notion d'éthique en tant que telle, car celle-ci ne lui sera associée qu'en 2010 par l'*International Organization for Standardization* (ISO), mettant ainsi d'accord les Etats-Unis et l'Europe sur le sens commun donné à cette notion de responsabilité sociale de l'entreprise. Ceci se fera « grâce à la norme ISO 26000 (*Guidance on social responsibility*) qui détermine les *Lignes directrices relatives à la Responsabilité Sociétale*, selon la traduction française (AFNOR, 2010)¹⁰ » (Bon & Van Der Yeught, 2019, p. 9). Pour ces derniers, la responsabilité sociale de l'entreprise saisie d'éthique doit être à la hauteur des espérances morales attendues par la société, qu'elles fassent ou non l'objet de textes, de lois. De plus, pour être un entrepreneur responsable, ce dernier doit être capable de comprendre et d'apporter les réponses appropriées aux normes éthiques présentes dans son écosystème, tout en conciliant les attentes d'un environnement présent et futur dont les intérêts divergents peuvent-être source de dilemmes pour l'entrepreneur. Dans cette perspective, « la passion et l'audace caractérisant l'esprit d'entreprise, sont autant de qualités que l'entrepreneur peut dédier à l'exercice de cette responsabilité éthique ». Cette démarche de l'entrepreneur, n'a pas tant comme objectif de « répondre aux impératifs moraux dictés par la société qu'à utiliser son autonomie et ses qualités entrepreneuriales au service d'un engagement responsable contextualisé » (*ibid.*). Ces propos rejoignent ceux de Zimmermann (2014) qui précise que l'on ne peut « dissocier

¹⁰ *La Responsabilité Sociétale des Organisations (RSO) y est définie comme : « la capacité d'une organisation à prendre en compte les impacts de ses décisions et de ses activités sur la société et sur l'environnement, se traduisant par un comportement éthique et transparent qui : contribue au [Développement Durable], à la santé et au bien-être de la société ; prend en compte les attentes des parties prenantes ; respecte les lois en vigueur ; est intégré dans l'ensemble de l'organisation et mis en œuvre dans ses relations au sein de sa sphère d'influence » (p. 4).*

l'exercice individuel de la responsabilité de l'environnement dans lequel cette responsabilité est appelée à être exercée, des possibilités de choix et des moyens d'action qui y prévalent ». L'exercice de la responsabilité est donc lié « à la capacité d'agir dans un environnement donné » en référant tant aux qualités propres de l'individu, qu'aux interactions « entre une personne et son environnement » (Zimmermann, 2014, p. 3). Il semble en effet, que les entrepreneurs soient plutôt enclins à proposer une responsabilité sociétale localement située et solidement ancrée dans un secteur géographique (Frimousse, 2013), déterminé par sa culture sociale, religieuse (Sall & Boidin, 2019), contrairement à d'autres entrepreneurs qui ne s'impliquent pas autant dans le développement d'un territoire (Rasolonomalaza, 2011).

Enfin, d'un point de vue éducatif, l'apprentissage de la responsabilité fait partie pour certains chercheurs des attitudes et capacités entrepreneuriales à déployer dans une perspective « d'apprentissage expérientiel » (Verzat, 2012). Dans cette idée, « pour que l'expérience soit vraiment impliquante, il faut qu'elle soit perçue comme utile, qu'elles puissent se rattacher à l'univers de référence des apprenants, qu'elles comportent un défi et que les [apprenants] puissent y faire des choix qui les responsabilisent » (Verzat, 2012, p. 89). Enfin, la responsabilité peut aussi être une résultante, dans le sens où elle ne « s'acquiert pas directement. Elle ne s'enseigne pas, elle se prend par des êtres se sentant suffisamment libres et suffisamment authentiques », rendant ainsi « illusoire de vouloir rendre les formés responsables si l'on ne met pas en œuvre vis-à-vis d'eux une pédagogie qui leur permette de se sentir responsables » (Vassileff, 1997, p. 141).

2.4.3. L'expérience : source d'apprentissage pour l'entrepreneur

Dans leurs travaux de recherche en formation d'adultes, Eneau et *al.* (2012), rappellent que :

« L'utilisation des expériences vécues dans une alternance intégrative comporte un triple enjeu : il s'agit de construire, à partir de l'action, une réflexion sur sa posture professionnelle, se construire une identité ancrée dans l'expérience à la fois professionnelle et collective, et construire enfin une réflexion éthique basée sur la distanciation et la mobilisation de savoirs critiques » (Eneau, Bertrand, & Lameul, 2012, p. 4).

Dans la pratique, la formation doit favoriser l'émergence « du sens », peut-être même sa co-construction, en s'appuyant sur les « tensions vécues entre soi, les autres et l'environnement » (Eneau, Bertrand, & Lameul, 2012, p. 4). Cette approche pédagogique par « le travail sur l'expérience individuelle et collective » prend toute sa dimension, notamment, « lorsque l'on s'adresse à des adultes, certes forts de leurs expériences préalables, mais souvent aussi pétris de croyances et de représentations ». Cette approche « sert à prendre conscience de la façon dont les schèmes de sens sont construits par les injonctions de l'environnement, par les histoires

personnelles et par la culture » (*ibid.*). Dans la vie d'un individu, comme celle de l'entrepreneur, se trouvent, à l'intersection des dispositions inconscientes, et des productions sociales des « schèmes de perception », d'action qui le guide, les « structures sociales de sa subjectivité (habitudes, système de dispositions durables et transposables, c'est-à-dire inclinaisons à percevoir, faire et penser d'une certaine manière) » (Fayolle & Degeorge, 2015, p. 191). Même si elles sont très ancrées dans l'histoire de l'individu et difficiles à modifier, elles peuvent évoluer dans le temps au fur et à mesure des expériences vécues et influencer de manière réciproque, tant dans la vie personnelle que professionnelle.

2.4.3.1. Sens et expérience

Dans un contexte entrepreneurial, l'expérience, même *a priori* négative, comme dans le cadre d'une faillite par exemple, peut se révéler comme une source d'expérience positive, dans le fait qu'elle peut être génératrice de sens pour l'entrepreneur, en transformant le négatif de la situation en capital expérientiel pour l'avenir (Mc Grath, 1999). La situation peut à ce moment être vécue comme un « processus néguentropique », par lequel l'entrepreneur va « chercher, à organiser les choses par rapport à un désordre perçu et, par conséquent, à leur donner du sens ». Cette démarche se retrouve dans la « vision construite par l'entrepreneur qui cherche à donner du sens à son présent par la projection d'un futur possible », et pose la question des conditions de cette élaboration de sens, qui réfère aux « mécanisme de construction d'un espace de problématisation » (Schmitt, Husson, Majdouline, Marin, Morua & Nobile 2015, p. 12).

Chercher à comprendre les situations entrepreneuriales ouvre le questionnement sur les phases de création de l'entreprise, mais aussi sur toutes les situations conduisant l'entrepreneur à mettre en perspective la situation vécue dans une visée projective. Pour Schmitt *et al.* (2015), ceci ouvre des liens avec les recherches de Simon sur la conception et celles de Joas sur l'agir créatif. Ils précisent que c'est par la « rationalité procédurale » (modification des manières d'agir), que la recherche du « sens de l'expérience vécue par l'entrepreneur en situation » (Schmitt & *al.*, 2015, p. 14) est possible, en tenant compte des trois éléments essentiels des logiques situationnelles en entrepreneuriat, que sont : l'entrepreneur, l'opportunité et le contexte. Pour ces auteurs, le « recours à l'expérience vécu par l'entrepreneur en situation inscrit encore plus l'entrepreneuriat dans une perspective phénoménologique » (*ibid.*).

2.4.3.2. Expérience et apprentissage

Pour Champy-Remoussenard (2014) le sens et l'apprentissage sont inséparables du rapport que l'individu entretient à son expérience. Par la construction de sens, l'expérience peut également

constituer, pour l'entrepreneur, une véritable opportunité d'apprentissage, même dans les situations les plus difficiles comme la perte de son entreprise, où le processus de récupération du deuil pourra l'aider à « tirer les leçons de l'expérience » (Shepherd, 2003). Cette construction de sens à partir de l'expérience peut aussi insuffler plus de créativité dans le développement de ses produits, de son entreprise (Ucbasaran, Westhead, & Wright, 2009), voire à créer d'autres entreprises, grâce à une plus grande efficacité générée par l'élargissement de ses facultés cognitives (Baron & Henry, 2010).

Pour Ciobanu-Gout (2020), « l'apprentissage, “lié à une situation et à un instant particulier” (Wittorski), peut être considéré comme une production de sens » (Ciobanu-Gout, 2020, p. 17). Cette auteure, rappelle que chaque individu construit ses propres représentations en fonction de son histoire personnelle, et de l'écosystème dans lequel il évolue. Elle ajoute citant Delory-Momberger :

« [...] les individus constituent au fil de leurs socialisations et de leurs expériences une “réserve de connaissance disponible” qu'ils utilisent comme système d'interprétation de leurs expériences passées et présentes et qui déterminent également la façon dont ils anticipent et construisent les expériences à venir » (Ciobanu-Gout, 2020, p. 17).

Ainsi, les expériences vécues contribuent à l'apprentissage du métier d'entrepreneur et participent à la caractérisation du concept de soi qui contient les valeurs, normes auxquelles l'individu se réfère pour interagir avec les autres. « L'évolution de ce système relationnel conditionne aussi les façons d'aborder la résilience et de se redéfinir » (Filion, 2008, p. 14). L'expérience antérieure permet également de diminuer la « distance psychique et l'incertitude » favorisant l'accélération de l'apprentissage (Cabrol & Nlemvo, 2011) et la construction d'une vision du monde propre à chacun (Boutillier & Tiran, 2016).

Aujourd'hui, les politiques d'entrepreneuriat contemporaines traduisent une évolution sociétale majeure dans ce nouveau rapport au savoir instaurer par l'Etat et cette idée de rapport au savoir « nous aide à comprendre à quelles conditions les sujets sociaux pourront répondre à l'invitation, désormais pressante, à entrer en apprenance ». La notion de « rapport au savoir est la combinatoire singulière tressée des trois dimensions cognitive, affective et conative qui forment la texture de la vie psychique » (Carré, 2005, p. 111). Dans cette approche pluridimensionnelle, les Sciences Humaines et Sociales peuvent apporter les regards croisés des différentes disciplines qui les composent et plus particulièrement celui des Sciences de l'Education et de la Formation, dans leur dimension professionnalisante et transformative de l'identité individuelle. Cette dimension peut être entendue comme « à la fois le résultat d'une transmission de normes, de valeurs, de modèles théoriques et de modèles d'actions par les institutions et l'aboutissement de l'intégration de ses expériences, c'est-à-dire sa capacité à

s'adapter à son environnement et sa capacité à s'individualiser, à devenir sujet » (Fiand, 2016, p. 161). C'est en articulant transmission de normes, modèles et intégration de l'expérience que l'institution éducative peut jouer un rôle de « facilitateur » pour l'individu en recherche d'autonomie, autonomie qui ne sera vraiment effective que lorsque l'individu aura trouvé sa propre vérité, ce qui le caractérise dans son unicité. Il est donc essentiel que les formations s'axent davantage « vers des pratiques différentes » associant plus « l'apprendre et le faire » (Albero, 2000), afin de proposer comme le suggèrent Toutain et Verzat (2016) (§. 1.4.2.) une approche plus immersive de l'éducation à l'entrepreneuriat, dans des dimensions plus proches de la réalité d'une entreprise, de ce que vit l'entrepreneur au quotidien dans les choix qu'il fait et qu'il doit assumer. Il s'agirait alors de favoriser l'apprentissage expérientiel et collaboratif en s'appuyant sur la réflexivité (savoir poser un problème (Schön, 1994)) et la responsabilisation dans le but de combiner :

« responsabilisation et autonomisation des sujets, intégration de la formation au quotidien, exploitation pédagogique des nouvelles technologies, rupture des trois unités (temps, lieu, action), valorisation de la formation informelle, formations négociées et non plus (hétéro) dirigées, utilisant plusieurs médias, lieux et méthodes » (Albero, 2000, p. 32).

Envisager l'éducation à l'entrepreneuriat dans cette perspective, invite à réfléchir sur les processus d'apprentissage qui conduisent au développement de qualités ou compétences telles que l'autonomie, la responsabilité ou la capacité à gérer l'incertitude. Comment l'entrepreneur peut-il augmenter son autonomie ? Comment peut-il prendre l'initiative de sa propre formation et s'engager dans un processus d'autoformation ?

2.5. L'entrepreneur : un « apprenant autonome » ?

Selon Bouchard et Hrimech (2011), le concept d'autoformation réfère entre autres : à l'apprentissage informel ou autonome, l'apprentissage autodirigé, et à l'autodidaxie, concepts sur lesquels les membres du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (G.R.A.F)¹¹, ont travaillé. Lors de leur séminaire franco-québécois sur l'autodidaxie, qui s'est tenu à l'université de Tours en octobre 1993, Le Meur (1993), rappelle que : « de l'autoformation assistée ou guidée à l'autoformation intégrale ou autodidaxie, les pratiques et les définitions sont plurielles, elles vont d'un accompagnement fort à un refus total d'assistance ». Prenant appui sur les propos de Knowles, il précise « qu'il s'agit d'un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, dans le diagnostic de leurs besoins

¹¹ Les membres du groupe de recherche sur l'autoformation en France (G.R.A.F) étaient en 1993 : P. Carré, B. Courtois, P. Galvani, G. Le Meur, G. Mlekuz, A. Moisan et G. Pineau

de formation, l'identification des ressources, le choix et la mise en place de stratégies d'apprentissage adaptées » (Le Meur, 1993, p. 84). Cinq ans plus tard, dans ses travaux de recherche, Le Meur (1998), fait référence à « l'émergence d'un nouveau sujet social apprenant », qui serait capable d'imaginer « un contrôle social, pédagogique et psychologique » basé sur ses propres conceptions d'une approche de formation. Il qualifie celle-ci de « démarche automatisée de néoautodidaxie », mettant en avant le fait que « les sujets sociaux prennent de plus en plus d'initiatives pour conduire eux-mêmes leurs démarches éducatives autonomisées » (Le Meur, 1998, p. 12).

2.5.1. Néoautodidaxie et formation

Dans l'édition du Littré de 1801-1881, le mot « autodidaxie » est défini, page 250, par l'action « d'apprendre sans maître ». Son étymologie est renvoyée à celle du mot autodidacte : « soi-même, et enseigner ». Le Meur (1998) présente quant à lui la « néoautodidaxie » comme « un mode de travail pédagogique qui confie à l'apprenant, au sens fort du terme, tous les contrôles sur sa formation, quels que soient son instruction originelle, son âge et sa classe sociale » (Le Meur, 1998, p. 162). La conquête de sa puissance d'agir sur ses apprentissages et l'assimilation de « ses modes et sources d'information constitue la démarche première en œuvre dans la nouvelle autodidaxie du sujet social » (*idem*, p. 42).

2.5.1.1. Observation des processus éducatifs de dirigeants d'entreprises

Dans son ouvrage « *Les nouveaux autodidactes : Néoautodidaxie et formation* » paru en 1998, Le Meur propose d'observer une population d'une vingtaine de dirigeants de petites et moyennes entreprises (PME) bretonnes dans le secteur de l'agroalimentaire. Il cherche alors à mieux comprendre quelles sont les méthodes mises en places par ces entrepreneurs pour s'approprier les savoirs et quelles sont les ressources utilisées. Quels sont enfin les savoirs nécessaires à la pérennisation de leur entreprise, fonction ou statut ? Car « ces dirigeants doivent en permanence acquérir des savoirs de toutes dimensions... Etre très compétents et le rester » (Le Meur, 1998, p. 49).

Les méthodes préférées des autodidactes pour s'approprier les savoirs

- Le statut privilégié accordé à l'erreur

Dans le cas d'une création d'entreprise, le degré de responsabilité nécessaire peut se traduire par une « sorte de pari sur ses capacités à évoluer, à progresser » (Le Meur, 1998, p. 79). Lorsque l'autodidacte fait appel à des experts, il s'offre les conditions d'une formation, dont

l'alternance des temps, seul au sein de son entreprise, puis accompagné par l'expert, lui fait prendre, d'un côté, des risques réels et de l'autre, bénéficier des précieux conseils d'un expert lui apportant les remèdes à ses problèmes. L'analyse des événements porte sur des cas concrets, issus de l'entreprise en activité de l'autodidacte. Ces situations doivent faire l'objet d'une étude rigoureuse, « car l'erreur peut devenir une faute et coûte très cher ». Les actions entreprises chaque jour, surtout lorsqu'elles ne produisent pas les effets escomptés, engendrent des effets qu'il est nécessaire de comprendre pour les améliorer. En résumé, « pour résoudre les problèmes qui se posent, le sujet social utilise son contexte et les experts » (*idem*, p. 86).

- L'importance des relations avec les professionnels de leur environnement

Pour entrer en relation avec les professionnels de son environnement, l'autodidacte va devoir apprendre à reconnaître la répartition des formes de pouvoir à l'œuvre dans l'univers social. Mais la construction de ses compétences sociales suggère un changement de valeurs, une modification de ses perceptions sur la nature de sa relation aux autres (Bernoux, 1985). En créant des espaces « d'éducation mutuelle, dans tous les temps et les lieux, avec les spécialistes qu'il détecte dans ses contextes socio-professionnels », l'autodidacte érige son « parcours promotionnel » à l'image du « processus que décrit Labelle dans la réciprocité éducative » (Le Meur, 1998, p. 71).

- Le rôle de l'expérience

Dans les premiers temps de son activité, l'entrepreneur autodidacte privilégie une formation axée sur l'expérience partagée avec d'autres entrepreneurs. Dans ce contexte, Le Meur précise : « pour l'autodidacte étudié, “la situation professionnelle devient un puissant moteur du besoin d'apprendre”, et ici il pratique l'autodidaxie indépendante » (Le Meur, 1998, p. 75). Les échanges, observations, constatations, solutions envisagées avec l'aide de tiers, donnent des résultats de nature collégiale aux difficultés rencontrées. « Il en découle la vérification par de nouvelles expériences, qui aboutissent souvent à la conscientisation, la formalisation verbale ou écrite qui atteste des acquisitions » (*idem*, p. 68). Dans une dimension plus systémique et étendue, cette façon de se saisir des événements permet « d'appréhender les effets de son agir sur les apprentissages en temps réels » (*ibid.*).

- La réflexion dans l'action

Pour Le Meur, les autodidactes disposent d'une « propension à la réflexion dans l'action » (Le Meur, 1998, p. 70). Réflexion qu'il considère, au sens de Castoriadis, être la « caractéristique de la praxis », engendrant une « pratique professionnelle analysée, finalisée, clarifiée, conscientisée » (*ibid.*). Cette praxis se bonifie grâce aux interactions avec d'autres

entrepreneurs et conduit à reconnaître « les savoirs contenus dans l'activité en cours ». Ainsi, « ces acteurs, qui pensent, interrogent et débattent après l'action, se placent dans la mouvance dite de la formation expérientielle présentée par B. Courtois » (*ibid.*). Ces processus d'apprentissages, construits autour de situations concrètes vécues au quotidien par les entrepreneurs, intègrent « les effets formateurs de l'action qui contient des savoirs implicites » (*idem*, p. 85).

2.5.1.2. Démarches d'autoformation élaborées par les dirigeants

En prenant conscience « des limites de sa formation initiale », l'entrepreneur autodidacte inscrit dans ses priorités la recherche active de méthodologie professionnelle, afin d'appréhender au mieux les « situations, la mise en problème et les prises de décisions efficaces » (Le Meur, 1998, p. 96). Pour cela, il fera appel aux connaissances de tiers, comme ses salariés ou d'autres entrepreneurs.

- Relativiser les savoirs d'expérience

Au travers de séquences (formelles ou informelles) de travail de réflexion en groupes (salariés et/ou autres entrepreneurs), les avis s'exposent, se rencontrent, s'opposent et prennent sens par l'implication des parties prenantes dans les effets des solutions envisagées. De plus, « étant donné que personne n'envisage les situations de la même manière, cela permet d'évoluer et de se faire sa propre opinion » (Le Meur, 1998, p. 98). Cette approche par « l'expérience à l'analyse des pratiques » met en évidence et en challenge les différents points de vue, et donne à chacun des participants une vision plus complète et rationalisée des situations. Dans une perspective décisionnelle, opérationnelle et stratégique, cette démarche donne à l'autodidacte entrepreneur une représentation de l'action moins subjective et lui permet ainsi d'échapper « à des fautes graves de jugement qui peuvent se révéler désastreuses » (*ibid.*).

- Un entraînement mental par la praxis

Dans ce type d'autodidaxie, l'entrepreneur « conscientise et analyse ses pratiques et devient capable de les formaliser » (Le Meur, 1998, p. 98). Le Meur précise en citant Dumazedier que cette praxis « met en rapport des faits et des idées et des idées et des actes » (*ibid.*). Elle conduit l'autodidacte entrepreneur à aller plus loin dans ses connaissances « ordinaire de sa pratique quotidienne ». Et c'est par l'intermédiaire des « multiples observations personnelles, des interrelations dans les groupes et des autodocumentations réalisées sur chaque thème qu'il accède à la praxis » (*idem*, p. 101).

- Les ressources formatives de l'autodidacte

Les ressources formatives de l'autodidacte entrepreneur, selon Le Meur, proviennent principalement de deux sources différentes :

- L'expert-comptable, la banque, l'organisation professionnelle, représentent les apports essentiels dans les domaines financier, commercial et de la gestion ;
- Les structures sociales internes et externes (section syndicale, comité d'entreprise, associations) constituent pour leur part des apports en matière de savoirs sociaux, juridiques, financiers et professionnels.

De toutes ces ressources, il semble cependant que les associations professionnelles se distinguent très nettement des autres par leur implication dans l'évolution et la formation de l'entrepreneur autodidacte. C'est donc au contact de ses pairs que celui-ci va pouvoir partager des questions, préoccupations communes à ses derniers, élaborer de nouveaux schémas de pensées et prendre des décisions stratégiques pour son entreprise en connaissance de causes et ainsi accroître son sentiment de liberté. « Avec ces compétences il accède à la capacité de préparer, de piloter une politique de gestion avec des échéances. Il s'épargne ainsi les dangers socio-économiques majeurs et il gère avec plus de sérénité » (Le Meur, 1998, p. 87). Par son implication, l'autodidacte entrepreneur « fonde une démarche forte vers l'autonomie, l'autoformation, l'autodidaxie, certainement vers l'autopraxie ». Expression d'une « pratique pédagogique personnelle complètement clarifiée, organisée, conscientisée », elle s'appuie sur l'environnement total, et en particulier les autres » (*idem*, p. 103).

Au-delà des travaux de Le Meur (1998) sur les autodidactes entrepreneurs, l'autoformation et l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) restent aujourd'hui de grands thèmes de recherche en Sciences de l'éducation et de la formation, tant en France qu'en Amérique du nord.

« A l'heure où l'idéal humaniste de la formation des adultes, dans le contexte français notamment, paraît malmené par l'évolution des dispositifs de formation et où l'autoformation rejoint le plus souvent l'injonction à se former soi-même, celle-ci peut-elle continuer de faire la preuve de son importance pour le monde du travail en particulier ? » (Eneau, 2011, p. 58)

Quelles sont les stratégies d'apprentissage utilisées par les individus pour acquérir et développer leurs connaissances, compétences, dans cet univers socio-professionnel en perpétuel mouvement ? Si l'autoformation peut se révéler être une alternative intéressante, elle requiert, d'un point de vue méthodologique, de savoir apprendre en employant des stratégies complexes, multiples et appropriées face à la nature mouvante et incertaine des événements (Bouchard & Hrimech, 2011). Aussi, les recherches sur l'autoformation, menées côté québécois

par Bouchard (1994, 1996, 2011), sur l'apprentissage autodirigé ou *self-directed learning* peuvent apporter quelques éléments de réponse.

2.5.2. Stratégie d'autoformation et apprentissage autodirigé

En référence aux travaux de Pineau, Bouchard & Hrimech (2011) rappellent que « l'autoformation est un apprentissage qui s'effectue souvent par expérience, par essai erreur et constitue un processus de formation de soi par soi qui exige l'autonomie, l'autoréférence et l'auto-évaluation ». Ils ajoutent que « l'étude de l'autoformation constitue un changement de paradigme de la perspective pédagogique-didactique classique, fondée sur la transmission », allant vers une « perspective d'apprentissage autodirigée dans laquelle l'apprenant s'approprie des connaissances en utilisant les ressources de son milieu » (Bouchard & Hrimech, 2011, p. 3). Pour Bouchard (1994), l'apprentissage autodirigé a été caractérisé comme étant une variable pédagogique (travaux de Tough), psychologique (Guglielmino) et systémique (Mocker & Spear), faisant progressivement glisser l'axe des recherches de « l'apprentissage tout au long de la vie », vers la notion de « projet d'apprentissage », « d'apprenant individuel », et les « circonstances entourant les activités d'apprentissage tout au long de la vie ». Les différents travaux conduits dans le domaine montrent que l'apprentissage autodirigé peut être abordé de deux manières distinctes, reposant sur le « concept de choix » étendu. D'une part, « la poursuite d'apprentissages qui ne sont accessibles dans aucun cadre formel et pour lesquels, par conséquent, la formation continue représente la seule option disponible » (Bouchard, 1994, p. 6) et d'autre part, « des apprentissages menés afin d'acquérir des connaissances/compétences réalisés dans des programmes d'études institutionnels existants » (*idem*, p. 7). L'individu peut donc choisir « d'apprendre ou de ne pas apprendre », d'une façon autonome ou « autrement ». Dans d'autres contextes, il n'aura peut-être pas « la possibilité de choisir une voie privilégiée pour mener à bien des activités d'apprentissage » (*ibid.*). On peut alors se demander quelles sont les raisons qui poussent un individu à devenir autodidacte, à apprendre par lui-même. Bouchard (1994) rappelle que « les enquêtes précédentes dans le domaine de l'apprentissage autonome se sont principalement concentrées sur "QUI" sont les apprenants autonomes, sur "CE QU' ils apprennent" et sur "COMMENT" l'apprentissage autonome se produit ». Il précise que si « peu d'attention a été accordée au "POURQUOI" des individus deviennent autodidactes », c'est « peut-être parce que cette dernière question a été présumée incluse dans les trois premières » (Bouchard, 1994, p. 8). Pourtant, dans les faits, les individus « choisissent » les raisons qui orientent leurs attitudes, pour expliquer « pourquoi » ils se sont comportés de telle ou telle façon par le passé. Pour compléter cette affirmation, Bouchard s'appuie sur les propos de Bandura selon lequel « les influences auto-générées agissent de

manière déterministe sur le comportement, de la même manière que les sources externes ». D'autre part, il ajoute que « l'attribution par les individus des “causes” de leur comportement peut très bien se classer, en soi, parmi les déterminants les plus influents de ce même comportement » (Bouchard, 1994, p. 10).

2.5.2.1. L'exemple d'entrepreneurs québécois exerçant en profession libérale

Afin d'étayer son propos sur ces déterminants applicables aux comportements humains, Bouchard (1994) s'appuie sur trois paradigmes hétérogènes pouvant être rapprochés des cadres conceptuels utilisés pour expliquer l'apprentissage autodirigé :

- « Le paradigme du contrôle des contingences fait référence aux déterminants du comportement, comme étant tributaires de forces extérieures ». Dans cette approche, « un comportement non déterminé génétiquement est déterminé par les stimuli qui le précèdent et façonné par les stimuli qui le renforcent ». Cela permettrait d'expliquer que « les adultes s'engagent dans des projets d'apprentissage parce qu'ils s'attendent consciemment à tirer un certain bénéfice de leur apprentissage » (Bouchard, 1994, p.15) ;
- « Le paradigme psychodynamique explique le comportement, comme une réponse à des besoins, des impulsions intérieures et des instincts innés, agissant souvent à des niveaux inconscients » (*ibid.*).
- « Le paradigme systémique décrit l'expérience humaine comme inséparable des myriades de facteurs et d'évènements qui constituent le “champ de vie”, passé et présent d'une personne ». Aussi, les « circonstances » associées à un moment de vie, « peuvent être dotées par l'individu, d'une “valence” positive ou négative, selon la perception qu'il en a ». Cette vision plus complète du monde, « servira, à son tour, à déterminer la prochaine action à entreprendre » (*ibid.*).

Tableau 22 Les trois points de vue sur l'apprentissage autodirigé selon Bouchard

Auteurs	Phénomène	Paradigme
Tough (1967, 1971, 1978, 1979)	Apprentissage autodirigé en tant que phénomène axé sur les objectifs	Contrôle de contingences
Guglielmino (1977)	Apprentissage autodirigé en tant que phénomène interne	Psychodynamique
Mocker & Spear (1984)	Apprentissage autodirigé en tant que phénomène environnemental	Systémique

(D'après Bouchard (1994), traduction JM Mégret)

La prise en compte « des motivations et des objectifs perçus par les individus pour poursuivre des objectifs d'apprentissage de manière autonome » (Bouchard, 1994, p. 17) permet de mieux comprendre le rôle de « l'attribution personnelle non seulement comme un facteur légitime et important pour établir les déterminants du choix autodidactique, mais aussi comme un facteur déterminant supplémentaire pour éclairer ce même choix » (*ibid.*). Aussi, la compréhension « des raisons qui sous-tendent nos actions passées peut s'avérer être un "déterminant" important pour nos actions futures. De cette façon, un lien peut être établi entre la nature perçue des "déterminants" du choix autodidactique et le fait de faire ce choix » (*ibid.*).

Dans la continuité de ses travaux de recherche, Bouchard (1996) va présenter deux ans plus tard lors d'un symposium en Floride les résultats d'une nouvelle étude portant sur une population d'hommes et de femmes exerçant une profession libérale et ne possédant pas de diplômes d'études secondaires. Dans cette étude, l'approche qu'il propose repose sur un « modèle étiologique » dont l'objectif est d'aider à mieux cerner « les déterminants de l'apprentissage autonome qui englobent les compétences d'apprentissage, les caractéristiques de la personnalité et les circonstances rencontrées dans la vie quotidienne de l'apprenant » (Bouchard, 1996, p. 2).

L'analyse des résultats, issus des entretiens semi-directifs menés dans le cadre de cette étude, a « permis de dégager une vue d'ensemble des déterminants du développement professionnel autodirigé » (Bouchard, 1996, p. 8) :

- « Les apprenants vus par eux-mêmes » : les personnes interviewées semblent avoir été attirées par l'apprentissage autodirigé, en partie parce qu'elles se « jugeaient inadaptées à l'apprentissage dirigé » (manque de patience, de discipline, d'acceptation de la subordination). D'autre part, leurs « besoins » et

« aspirations », en tant qu'apprenant, « s'articulaient autour d'un désir profond de développement professionnel » (*ibid.*).

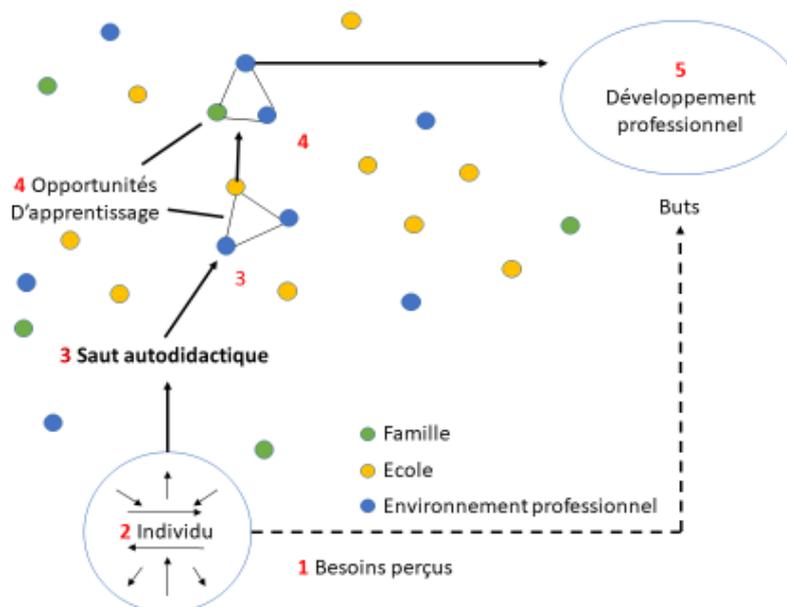
- « L'apprentissage autodirigé en tant que processus : du point de vue des autodidactes, les véritables résultats de l'apprentissage n'étaient pas tant les connaissances et les compétences acquises par l'apprentissage que les effets réels que ces nouvelles compétences auraient sur leur vie » (*idem*, p. 9). Bouchard précise que « les objectifs d'apprentissage réels n'ont pas été identifiés par les apprenants avant le début de leur processus d'apprentissage, mais ils ont plutôt été construit de manière heuristique tout au long de sa progression ». De cette manière, les apprenants se sont mieux ajustés aux circonstances singulières des événements, sans s'éloigner de leur « intention générale ». Ce « saut autodidactique » peut se définir comme une solution de continuité, c'est-à-dire « une action entreprise par les apprenants, au-delà de laquelle ils n'avaient pas d'autre choix que d'apprendre par eux-mêmes, souvent sous une pression considérable ». Dans toutes les situations rencontrées par les apprenants, « bien que les actions entreprises aient été différentes, les résultats ont été étonnamment similaires » (*idem*, p. 10).
- « Les facteurs environnementaux » : les environnements de travail et l'environnement familial représentent les plus importants « facteurs environnementaux », influençant les apprenants sur leurs perspectives et leurs attentes antérieurement à « leur projet d'apprentissage autodirigé ». Ces expériences, traduites par l'encouragement de patron ou collègues dans de nouvelles fonctions ou responsabilité ou par le soutien d'un conjoint, la présence ou l'attente d'un enfant, « semblent avoir joué un rôle majeur dans le renforcement de la confiance en soi des apprenants en vue du “saut autodidactique” » (*idem*, p. 11).

2.5.2.2. Vers un modèle étiologique de développement professionnel

A défaut de démontrer la réalité d'un lien de causalités, ces facteurs déterminants montrent la présence d'éléments repérables et agissants sur l'expression d'un apprentissage autodirigé. Dans la figure 12, Bouchard (1996), matérialise les relations entre les « besoins perçus (1) par les individus (2) » et leur « développement professionnel (5) ». Il explique que les apprenants trouvent plus intéressant de percevoir les opportunités (4) dans leur environnement, que de s'employer à élaborer un parcours d'apprentissage préalablement défini. « En ce sens,

l'apprentissage autodirigé en tant que processus s'apparente davantage à l'entrepreneuriat créatif qu'à l'apprentissage programmé » (Bouchard, 1996, p. 13), ce que Bouchard nomme le « saut autodidactique (3) ».

Figure 12 Un modèle étiologique de développement professionnel



(D'après Bouchard (1996), Traduction JM. Mégret)

Enfin, « il semble que ce soit l'interprétation ou la perception qu'ont les apprenants de leur situation particulière et des possibilités qu'elle offre qui soit le facteur déterminant dans leur recherche » (Bouchard, 1996, p. 14).

De façon synthétique, le modèle de « développement professionnel autodirigé », proposé par Bouchard (1996), pourrait incorporer les cinq caractéristiques suivantes :

- Un besoin fortement ressenti de développement personnel ;
- Un ensemble de valeurs, de caractéristiques et de croyances auto-inscrites ;
- Le saut autodidactique, phénomène décrit par tous les sujets ;
- Les facteurs environnementaux, identifiés comme des “possibilités d'apprendre” ;
- Un déroulement d'objectifs d'apprentissage successifs qui sont liés à la prise de conscience croissante des apprenants de leur domaine professionnel ».

Cette approche présente des éléments de compréhension des « déterminants du développement professionnel autonome, d'une manière qui intègre les capacités de l'apprenant, sa constitution

psychologique, et les circonstances particulières qu’il rencontre dans sa vie » (Bouchard, 1996, p. 14).

Ainsi, en réponse à la question de recherche de cette étude, qui posait implicitement l’hypothèse « selon laquelle certains facteurs pouvaient être jugés “favorables” à l’apparition d’un apprentissage en mode autonome », il est apparu que l’apprentissage autodirigé « se produit souvent comme une réponse à une éventualité défavorable ou favorable ». Même s’il est incontestable que certaines circonstances favorisent le processus des projets d’apprentissage, « la caractéristique la plus frappante des sujets d’examen étudiés était leur résistance apparente face à l’adversité » (*idem*, p.16). Cette capacité de « résolution de problèmes », augmente les possibilités d’un apprentissage autodirigé dans les situations professionnelles.

Les stratégies d’autoformation et d’apprentissage autodirigé des entrepreneurs observés montrent à l’instar des autodidactes entrepreneurs qu’il est possible pour eux, dans une certaine mesure, de développer des qualités et compétences dans le but de trouver dans leur environnement les ressources nécessaires pour faire face à leurs difficultés, incertitudes et à leur solitude, tout en augmentant les facteurs de pérennisation de leur entreprise. Dans cette idée, comment aider le plus grand nombre d’entrepreneurs à développer ces qualités, compétences ? Comment, d’une façon plus générale envisager, penser la formation à l’entrepreneuriat ?

Conclusion

Plusieurs chercheurs estiment que ces compétences entrepreneuriales de recherche et d’identification des ressources « justifient une approche pédagogique basée sur une conception constructiviste ou socio-constructiviste de l’apprentissage, faisant appel aux notions d’apprentissage expérientiel, de cognition située et distribuée, d’apprentissage autodirigé et de métacognition » (Toutain & Verzat, 2016, p. 33). Mais, comme le questionnent Toutain et Verzat, « est-il raisonnable de penser que “tous les apprenants peuvent développer leurs capacités entrepreneuriales” ? D’ériger l’affrontement des incertitudes et la responsabilisation comme une norme de comportement » ? Selon eux, « l’autonomie se construit, elle ne se décrète pas » (*idem*, p. 40). Ces travaux menés dans le champ de l’entrepreneuriat indiquent que les Sciences de gestion commencent à questionner les Sciences de l’éducation dans la construction de leurs approches, notamment lorsqu’elles font appel aux travaux de Paul (2004) sur la « posture professionnelle spécifique de l’accompagnement » qui, selon eux, répond « à une attente centrale dans le milieu entrepreneurial » (Toutain & Verzat, 2016, p. 41). Cet avis est également partagé par Germain et Jacquemin (2017) lorsqu’ils proposent non seulement de

« produire des recherches-actions critiques qui ouvrent avec les entrepreneurs le champ des possibilités entrepreneuriales en travaillant les possibilités multiples de leurs projets », mais aussi de « réinventer les pratiques d’accompagnement en postulant le principe d’égalité entre accompagnant et accompagné » (*idem*, p. 13). De même, les Sciences de gestion font appel aux travaux de Carré sur l’apprentissage autodirigé, en opposition à l’apprentissage basé sur la transmission, mettant ainsi en relation de proximité « les dispositions cognitives et comportementales attendues chez l’apprenant » et « les capacités demandées aux entrepreneurs pour savoir agir et s’adapter dans un contexte incertain et peu prédictible. Les entrepreneurs apparaissent en effet plus autodirigés que la moyenne » (Toutain & Verzat, 2016, p. 43).

La revue de la littérature présentée dans ce chapitre montre que la question de la formation à l’entrepreneuriat a été principalement travaillée par les chercheurs en Sciences de Gestion et juste abordée en Sciences de l’Education et de la Formation, si l’on considère les deux études menées par Le Meur (1998) sur les entrepreneurs autodidactes français et Bouchard (1996) sur les stratégies d’autoformation et d’apprentissage autodirigé d’entrepreneurs québécois. Par contre, si les Sciences de l’éducation et de la formation ont peu abordé la question de la formation des entrepreneurs, des recherches ont été menées sur les apprenants autonomes, entre autres par Tremblay (2003), Eneau (2005, 2008) et Tremblay & Eneau (2006). Dans ce contexte, et dans le but d’envisager les apports possibles des Sciences de l’éducation et de la formation dans le champ de la formation à l’entrepreneuriat, la dernière partie de ce chapitre propose une synthèse des connaissances apportées par la revue de la littérature dans le domaine. Cette étape a pour objectif de voir tout d’abord dans quelle mesure ce travail de recension répond (ou non) aux questionnements initiaux de cette étude, puis à partir des pistes de recherche qui s’en dégagent de poser la question de recherche et les sous-questions qu’elle fait émerger.

2.6. La formation à l’entrepreneuriat aujourd’hui

Pour rappel, la conclusion du premier chapitre interrogeant la formation des entrepreneurs conduisait aux questionnements initiaux suivants : Comment mieux informer, former et accompagner les entrepreneurs en fonction de leurs besoins dans les différentes phases de leur projet ? Comment préparer au mieux l’avenir des futurs créateurs d’entreprise et donner au processus entrepreneurial tous les atouts nécessaires à son devenir ?

La revue de littérature apporte des débuts de réponses à ces questions, mais n’y répond pas complètement. En effet, d’un côté, cette recension montre les atouts nécessaires à la réussite du processus entrepreneurial que sont : l’information (identification des modes, sources (§ 2.5.1.),

son interprétation et son agencement (§ 2.2.1.2.) ; la formation (l'importance de l'engagement à se former (§ 2.2.2.2.) de mixer les formes d'apprentissage et le rôle joué par l'écosystème (§ 2.2.2.1.) et l'accompagnement (par les pairs et par la famille (§ 2.2.2.), l'importance d'accompagner l'autonomie (§ 2.4.1.1.)). D'un autre côté, ces atouts sont principalement présentés dans les situations d'échec ou les phases de création, mais pas ou peu dans les phases deancements, de développement et de pérennisation du processus entrepreneurial. Enfin, la littérature ne répond pas à la question du « comment aider » l'entrepreneur dans la construction des compétences nécessaires à l'acquisition de ces atouts qui lui sont nécessaires à la pérennisation de son projet.

Un certain nombre d'auteurs affirment qu'on est seulement « à l'aube de la compréhension des processus éducatifs en jeu en entrepreneuriat. Une première raison avancée est que la littérature reste majoritairement descriptive, centrée sur le “quoi” enseigner ou le “comment” mais sans aborder le “pourquoi” » (Toutain & Verzat, 2016, p. 33). Or, si ce « pourquoi » enseigner l'esprit d'entreprendre peut répondre à une formation universitaire, pour un entrepreneur en création ou en activité, la question n'est plus de savoir si l'on doit ou pas développer son « esprit d'entreprendre » puisqu'il s'est déjà engagé. La question est plutôt de savoir comment on peut l'accompagner à acquérir les compétences entrepreneuriales nécessaires au développement et à la pérennisation de son activité et comment lui permettre, à plus ou moins long terme, de devenir un acteur « autonome », « c'est-à-dire capable de construire un projet, de donner une identité propre à son organisation, d'agir sur son environnement » (Sammut, 2003, p. 154).

2.6.1. Ce que les Sciences de gestion et les Sciences de l'éducation et de la formation nous disent

Cette première partie se consacre à la synthèse de la revue de la littérature en Sciences de gestion et en Sciences de l'éducation et de la formation. L'objectif de cette partie est de faire un état des lieux de ce que l'on connaît aujourd'hui en matière de formation des entrepreneurs.

Les caractéristiques de l'entrepreneur

Comme nous l'avons vu (§ 2.1.), s'il reste difficile de « caractériser » l'entrepreneur de façon consensuelle, il est admis qu'il se définit dans un champ de recherche : « l'entrepreneuriat », dont les différentes approches ne font pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique. En effet, selon certains chercheurs, la recherche en entrepreneuriat s'articule trop souvent « autour des faits de l'entrepreneur, la maximisation du profit et des traits de l'entrepreneur » (Schmitt & Janssen, 2012, p. 13). Il semble que de nos jours, l'image de l'entrepreneur est

principalement associée à l'économie libérale et cristallise « les injonctions en faveur de l'autonomie, la responsabilité et la créativité, [qui] modèlent les subjectivités » et représente l'individu-auteur d'une réalisation accomplie (Moriceau, Paes, & Guérillot, 2015). Toutefois, si la nature polysémique de la notion d'entrepreneur varie en fonction des époques et des auteurs qui la mobilisent (Lagarde, 2006), les acteurs plus contemporains du champ de la recherche en entrepreneuriat paraissent avoir trouvé un consensus sur les principales caractéristiques de l'entrepreneur telles que : la prise de risque, la détermination, l'estime de soi, la capacité à innover, la prise d'initiative, la vigueur, l'autonomie, le besoin d'accomplissement, l'énergie, l'intuition, l'indépendance, la vision, la motivation, la poursuite d'opportunités, la gestion, le leadership, la responsabilité, l'éthique, l'organisation, le travail en équipe et la créativité (El Ghissassi & Azdimousa, 2020). Enfin, être entrepreneur, c'est aussi, et peut-être surtout, être un individu autonome « capable d'ériger l'affrontement des incertitudes et la responsabilisation comme une norme de comportement » (Toutain & Verzat, 2016, p. 40).

Les différentes dimensions de l'échec entrepreneurial

Les politiques d'entrepreneuriat menées en France (§ 2.2.) conduisent l'individu aujourd'hui plus que jamais, à se prendre en main, à « entreprendre » sa vie professionnelle, en assumant sa propre employabilité (à défaut de réussir son projet entrepreneurial). Et ce, même si le risque de faire partie des 40 % d'entrepreneurs qui ne passeront pas la cinquième année d'activité est réel. Dans ce contexte, la prise en compte de l'échec devient essentielle et peut être abordée par les trois dimensions (causes, conséquences, apprentissages) repérées par les chercheurs en entrepreneuriat :

- Les principales causes de l'échec entrepreneurial (§ 2.2.1.1.) sont constituées par les contraintes contextuelles (obstacles institutionnels, difficultés d'accès aux ressources externes) et les carences en ressources (manque d'expertise, fragilité du réseau relationnel, familiale et professionnel) (Khelil *et al.*, 2012).
- Les principales conséquences de l'échec entrepreneurial (§ 2.2.1.1.) au-delà des considérations matérielles et financières, sont la rupture des liens professionnels, familiaux (Danvers, 2016) voire l'éclatement de la cellule familiale (Krauss, 2016). La perte de l'entreprise provoque pour l'individu une perte de ses points de repères quant à son avenir, à ses perspectives, entraînant un processus de deuil (Danvers, 2016) qu'il convient d'accompagner.
- Les principaux apprentissages de l'échec (§ 2.2.1.2.) se réalisent par la mise en place d'un processus par lequel l'individu cherche à balayer, identifier, interpréter, classer et agencer des informations, dans le but de les retranscrire

dans une composition qui leurs donnent sens. Par le *feedbacks* opérés sur ces deux étapes, l'individu prend acte de ces nouvelles perspectives de sens pour agir sur les causes qui les ont produites (De Hoe & Janssen, 2016).

Les conditions d'engagement de l'entrepreneur en formation

Au-delà de l'échec et de ses conditions, l'accompagnement proposé aux entrepreneurs (§ 1.1.) montre que lorsqu'ils sont accompagnés, 90 % des entrepreneurs sont encore en activité cinq ans après la création de leur entreprise. Cependant, ils ne sont que 20 % à être accompagnés chaque année, ce qui interroge l'offre proposée par les structures d'accompagnement et de formation (chapitre 1.). D'un autre côté, l'engagement de l'entrepreneur à se former ou à être accompagné répond à deux conditions principales (§ 2.2.2.1.) :

- La possibilité de mixer les différentes formes d'apprentissages formels, non formels et informels, pour pallier le manque de temps (Cristol et Muller, 2013).
- L'influence des parties prenantes telles que les amis, la famille, les parrains, les mentors, les accompagnateurs (Toutain et Verzat, 2016).

L'entrepreneur acteur de son développement

Le concept de l'effectuation (§ 2.3.1.) élaboré par Sarasvathy (2001), est une théorie de l'action pour faire face à l'incertitude. Elle utilise le tâtonnement, le faire « comme on peut », « avec ce qu'on peut », dans le but de prendre des décisions, bonnes ou mauvaises, mais qui feront expérience dans le processus de construction du projet, et finalement constitueront un apprentissage de la décision entrepreneuriale (Frugier, 2014). Les travaux de Sarasvathy (2001) montrent que les entrepreneurs utilisent principalement l'approche effectuale en partant des ressources dont ils disposent : « qui ils sont ; ce qu'ils savent ; qui ils connaissent ». Ainsi, l'acte d'entreprendre ne serait pas la résultante d'un parcours bien construit, balisé, mais la réponse à une situation donnée : « une rencontre, une frustration, un étonnement, une difficulté ou un problème à résoudre » (Silberzahn, 2014, p. 33). Cette réponse se traduit par l'action, comme une « source d'apprentissage mais aussi de transformation de l'environnement, elle est source de nouveauté » (idem, p. 45).

L'entrepreneur dans sa relation au monde

Selon Schmitt (2009), « L'entrepreneur construit du sens dans et par les situations en interaction avec son environnement » (Schmitt, 2009, p. 16). Dans ce sens, la représentation d'une situation dans une perspective constructiviste peut-être envisagé « comme la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par nos expériences [...]. Le travail de l'entrepreneur consiste à délimiter cet espace de problématisation à partir duquel il construit son devenir »

(Schmitt & Fillion, 2009, p. 215). Par son rapport aux autres et au monde qui l'entoure, « l'entrepreneur se construit, construit des artefacts [...] du sens, et participe à la construction d'autrui en relation avec l'action » (Schmitt, 2015, p. 80). L'acteur entrepreneurial ne doit donc pas avoir pour seul objectif la rentabilité économique de son entreprise mais également celui de garantir la construction de « soi et des autres » dans un rapport proportionné (Fillion, 2008). Selon Fillion, dans cette vision plus « humaniste » de l'entrepreneuriat, il est important que les accompagnateurs aient bien perçu cette façon de concevoir l'entrepreneur dans sa relation au monde et qu'elle soit encouragée par les institutions dans les dispositifs d'accompagnement proposés.

L'autonomie : une ressource majeure pour l'entrepreneur

Selon Verzat (2012), citant Pelletier : « un projet entrepreneurial réussi est celui qui est formateur pour [l'apprenant] en lui permettant de mettre en valeur ses qualités et ses compétences entrepreneuriales, spécialement son autonomie et sa responsabilité » (Verzat, 2012, p. 95). Dans un contexte de création d'entreprise, Bruyat (1993), précise que l'un des principaux objectifs de l'accompagnement est d'aider l'entrepreneur à accroître son autonomie et à étendre sa liberté. De plus, la perspective d'être autonome serait l'une des principales raisons qui pousse l'individu à devenir entrepreneur (Boutillier & Uzunidis, 1995).

Forts de dix années de pratique en organisation (§ 2.4.1.1.), Desfontaines & Montier (2012) proposent un modèle de l'autonomie qui s'appuie sur des méthodes concrètes pour accompagner l'autonomie au quotidien. Ces outils, dédiés principalement aux professionnels du coaching et de l'accompagnement individuel et collectif reposent sur trois caractéristiques essentielles :

- être capable de décider par soi-même, d'opérer de vrais choix ;
- être organisé par des principes déterminés, suivis et mis en œuvre avec habileté ;
- être à même de penser et d'assumer librement ses choix et décisions.

Mais pour Verzat (2012) « le prix à payer de l'autonomie est une exigence accrue de responsabilité ; enjoint de décider et d'agir en permanence dans sa vie privée comme professionnelle, l'individu conquérant du culte de la performance est aussi un individu incertain, en souffrance » (Verzat, 2012, p. 68).

La responsabilité : réponse à l'incertitude et ses conséquences

A l'instar de la notion d'autonomie, la responsabilité en contexte entrepreneurial (§ 2.4.2.) s'exerce dans un environnement dont les limites entre le privé et le professionnel sont très

ténues, car il s'agit de s'engager autant dans la réussite de son entreprise que dans la réalisation de son projet de vie (Bastin, 2015 ; Saleilles, 2006 ; Verzat, 2012). D'un point de vue éducatif, l'apprentissage de la responsabilité fait partie pour certains chercheurs des attitudes et capacités entrepreneuriales à déployer dans une perspective « d'apprentissage expérientiel » (Verzat, 2012). Dans cette idée, « pour que l'expérience soit vraiment impliquante, il faut qu'elle soit perçue comme utile, qu'elle puisse se rattacher à l'univers de référence des apprenants, qu'elle comporte un défi et que les [apprenants] puissent y faire des choix qui les responsabilisent » (Verzat, 2012, p. 89).

L'expérience : source d'apprentissage pour l'entrepreneur

Dans la vie d'un entrepreneur se trouvent, à l'intersection des dispositions inconscientes et des productions sociales, des « schèmes de perception », d'action qui le guident, les « structures sociales de sa subjectivité (habitudes, système de dispositions durables et transposables, c'est-à-dire inclinaisons à percevoir, faire et penser d'une certaine manière) » (Fayolle & Degeorge, 2015, p. 191). Dans un contexte entrepreneurial, l'expérience, même *a priori* négative comme dans le cadre d'une faillite par exemple, peut se révéler comme une source d'expérience positive (§ 2.4.3.1.), dans le fait qu'elle peut être génératrice de sens pour l'entrepreneur, en transformant le négatif de la situation en capital expérientiel pour l'avenir (Mc Grath, 1999). La situation peut à ce moment être vécue comme un « processus néguentropique », par lequel l'entrepreneur va « chercher, à organiser les choses par rapport à un désordre perçu et, par conséquent, à leur donner du sens » (Schmitt *et al.*, 2015, p. 12). Pour Schmitt *et al.* (2015), la recherche du « sens de l'expérience vécue par l'entrepreneur en situation » est possible, en tenant compte des trois éléments essentiels des logiques situationnelles en entrepreneuriat que sont l'entrepreneur, l'opportunité et le contexte. Pour ces auteurs, le « recours à l'expérience vécu par l'entrepreneur en situation inscrit encore plus l'entrepreneuriat dans une perspective phénoménologique » (*idem*, p. 14).

L'exemple de l'entrepreneur autodidacte

Dans une situation entrepreneuriale, « pour résoudre les problèmes qui se posent, le sujet social utilise son contexte et les experts » (Le Meur, 1998, p. 86). Les autodidactes entrepreneurs disposent, selon Le Meur (§ 2.5.1.1.), d'une « propension à la réflexion dans l'action » qui se bonifie grâce aux interactions avec d'autres entrepreneurs et conduit à reconnaître « les savoirs contenus dans l'activité en cours ». Ainsi, ces entrepreneurs qui pensent, interrogent et débattent après l'action se placent dans la mouvance dite de la formation expérientielle » (Le Meur, 1998, p. 70). Ces processus d'apprentissages, construits autour de situations concrètes

vécues au quotidien par les entrepreneurs, intègrent « les effets formateurs de l'action qui contient des savoirs implicites » (*idem*, p. 85). En prenant conscience « des limites de sa formation initiale » (§ 2.5.1.2.), l'entrepreneur autodidacte inscrit dans ses priorités la recherche active de méthodologie professionnelle, afin d'appréhender au mieux les « situations, la mise en problème et les prises de décisions efficaces » (Le Meur, 1998, p. 96). Pour cela, il fera appel aux connaissances de tiers, comme ses salariés ou d'autres entrepreneurs. Au travers de séquences (formelles ou informelles) de travail de réflexion en groupes (salariés et/ou autres entrepreneurs), les avis s'exposent, se rencontrent, s'opposent et prennent sens par l'implication des parties prenantes dans les effets des solutions envisagées. Et c'est par l'intermédiaire des « multiples observations personnelles, des interrelations dans les groupes et des autodocumentations réalisées sur chaque thème qu'il accède à la praxis » (*idem*, p. 101). De toutes ces ressources, il semble cependant que les associations professionnelles se distinguent très nettement des autres par leur implication dans l'évolution et la formation de l'entrepreneur autodidacte. C'est donc au contact de ses pairs qu'il va pouvoir partager des questions, préoccupations communes à ses derniers, élaborer de nouveaux schémas de pensées et prendre des décisions stratégiques pour son entreprise en connaissance de causes et ainsi accroître son sentiment de liberté.

Stratégie d'autoformation et apprentissage autodirigé

Selon Bouchard (1996), les apprenants trouvent plus intéressant de percevoir les opportunités dans leur environnement (§ 2.5.1.2.) que de s'employer à élaborer un parcours d'apprentissage préalablement défini. « Il semble que ce soit l'interprétation ou la perception qu'ont les apprenants de leur situation particulière et des possibilités qu'elle offre qui soit le facteur déterminant dans leur recherche » (Bouchard, 1996, p. 14). De façon synthétique, le modèle de « développement professionnel autodirigé », proposé par Bouchard présente des éléments de compréhension des « déterminants du développement professionnel autonome, d'une manière qui intègre les capacités de l'apprenant, sa constitution psychologique, et les circonstances particulières qu'il rencontre dans sa vie » (*ibid.*).

Ainsi, en réponse à la question de recherche de cette étude réalisée par Bouchard, qui posait l'hypothèse « selon laquelle certains facteurs pouvaient être jugés "favorables" à l'apparition d'un apprentissage en mode autonome », il est apparu que l'apprentissage autodirigé « se produit souvent comme une réponse à une éventualité défavorable ou favorable ». Même s'il est incontestable que certaines circonstances favorisent le processus « des projets d'apprentissage, la caractéristique la plus frappante des sujets d'examen étudiés était leur résistance apparente face à l'adversité » (*idem*, p.16). Cette capacité de « résolution de

problèmes » augmente les possibilités d'un apprentissage autodirigé dans les situations professionnelles.

2.6.2. Les pistes de recherches à explorer

Certains chercheurs en Sciences de gestion suggèrent d'aborder la recherche en entrepreneuriat par de nouvelles voies (§ 2.1.1.2.), comme l'approche sociale, cognitive ou holistique, pour essayer de se décentrer de l'entrepreneur et envisager la construction des connaissances d'une façon plus contextualisée, dans l'action et les situations complexes. Le « projet scientifique de l'entrepreneuriat », prendrait alors une dimension plus épistémologique, en cherchant à savoir, non pas « ce que nous connaissons », mais « comment nous le connaissons » (Schmitt & Janssen, 2012). Dans une perspective plus critique, et dans son besoin d'évolution, le champ de l'entrepreneuriat devrait selon Germain et Jacquemin (2017) « s'ouvrir au pluralisme » pour sortir de l'accumulation des connaissances axée autour du paradigme fort de l'opportunité. Ces auteurs proposent une perspective plus « humaine » de la recherche en entrepreneuriat, en proposant par exemple : de sortir des figures imposées pour concevoir de nouveaux espaces de liberté ; prendre en compte la complexité et l'incertitude des expériences ; poser le principe d'égalité, voire de réciprocité (Bureau, 2013) comme base de l'accompagnement. Ainsi, par leur caractère critique, ces différentes approches « invitent à des démarches de recherches, tant méthodologiques que théoriques, plus ... entrepreneuriales » (Germain & Jacquemin, 2017, p. 7), pour répondre au plus près des besoins de l'entrepreneur. L'apport des Sciences de l'artificiel (§ 2.3.1.2.), modélisé par Sarasvathy (2004), doit permettre d'axer les recherches en entrepreneuriat non plus sur les relations directes entre l'entreprise, l'individu et l'environnement, mais de redéfinir les environnements intérieurs et extérieurs du phénomène, en tentant de comprendre comment les entrepreneurs survivent dans des environnements particuliers (environnements à grande vitesse) ou encore comment ils conçoivent des procédures de décision qui s'adaptent à ces environnements avec un certain niveau d'auto-efficacité ou des propensions données pour certains types de risques en particulier (Sarasvathy, 2004). Cette démarche (§ 2.4.3.1.) se retrouve dans la « vision construite par l'entrepreneur qui cherche à donner du sens à son présent par la projection d'un futur possible » et pose la question des conditions de cette élaboration de sens, qui réfère aux « mécanisme de construction d'un espace de problématisation » (Schmitt & *al.*, 2015, p. 12).

Si l'entrepreneuriat s'est aujourd'hui constitué en champ de recherches et que les chercheurs en entrepreneuriat partagent l'idée « qu'entreprendre s'apprend », il semble que les « modalités pédagogiques de cet apprentissage sont en revanche mal connues » (Toutain & Verzat, 2016,

p. 32). Dans ce contexte, comme le schématise la figure 13, page suivante, les parcours de formation proposés pour se former à être entrepreneur, (1) s'appuient notamment sur l'acquisition de *soft skills* (motivation, confiance en soi, résolution de problèmes, empathie, etc.) et (2) l'élaboration de plans d'affaires, la gestion financière, les ressources humaines, le marketing ou encore les règles juridiques et fiscales (Toutain & Verzat, 2016). Cependant, être entrepreneur, c'est aussi (3) être un individu autonome « capable d'ériger l'affrontement des incertitudes et la responsabilisation comme une norme de comportement » (Toutain & Verzat, 2016, p. 40). Aussi, si « entreprendre » selon le Nicot (1606 : 239), c'est « *s'entreprendre* par les mains », ou (4) « prendre quelque chose sur soi » selon le Dictionnaire du Moyen Français (1330-1500) (CNRS, 2015), c'est aussi un projet de vie, combinant des objectifs personnels et professionnels, où l'injonction sociétale à être (5) « entrepreneur de sa vie » est de plus en plus pressante. De ce point de vue, « former à entreprendre » ne porte plus seulement sur des outils ou des méthodes pour savoir gérer une entreprise, mais aussi (6) sur la dimension existentielle et émancipatrice de l'individu, dans sa capacité (7) à se réaliser lui-même comme le présente la figure ci-dessous :

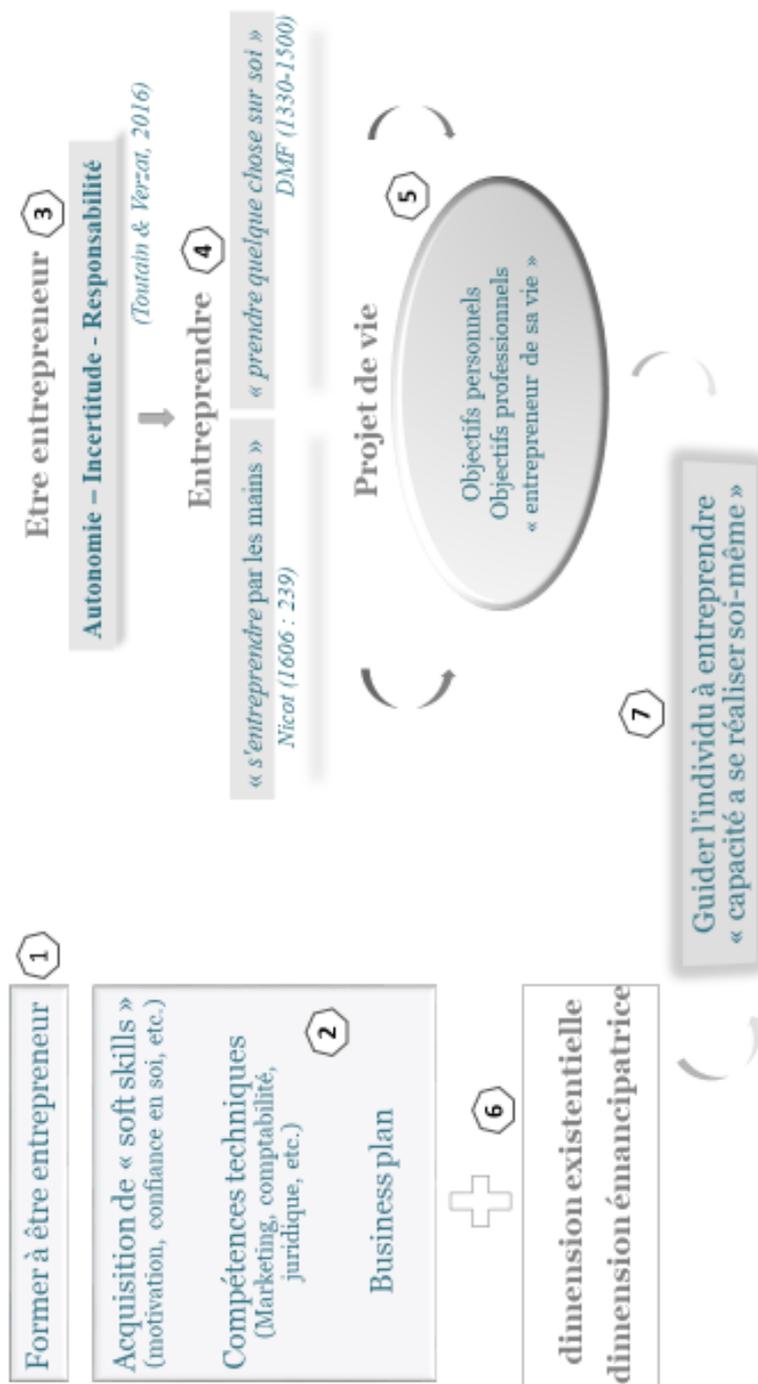


Figure 13 "Former à être entrepreneur" ou "guider l'individu à entreprendre"

Les travaux de Schmitt (2015) sur les postures de l'accompagnement entrepreneurial ont montré que lorsque l'accompagnateur adopte la posture du facilitateur, l'entrepreneur est encouragé à produire du sens, par la mise en perspective et en cohérence de ce qu'il souhaite vraiment, dans sa relation à lui-même et à son environnement, en construisant ses propres outils au fur et à mesure des besoins dans une logique partenariale. Par-delà les disciplines scientifiques mobilisées dans ses recherches, qui l'ont conduit à l'élaboration de ce nouveau

paradigme de « l’agir entrepreneurial », Schmitt (2001 ; 2020), pense que la mise en avant de la question de l’intentionnalité dans le champ entrepreneurial pose de nouvelles perspectives pour la recherche, en permettant de rendre perceptibles et intelligibles les processus par lesquels « l’entrepreneur crée du sens à partir d’une idée ». Pour Schmitt, l’intentionnalité met également l’accent sur la mise en intrigue des situations, des projections qui en découlent, des principes et logiques qui s’en dégagent. Il considère également que le « recours à l’intentionnalité », dans la recherche en entrepreneuriat, conduit le chercheur à adapter, moduler sa posture « épistémo-méthodologique », car par son travail sur les représentations de l’entrepreneur, le chercheur va devoir tenir compte à la fois de la situation entrepreneuriale dans laquelle il évolue, et du réel expérimenté par l’entrepreneur (Schmitt, 2015).

Conclusion et question de recherche

Les pistes de recherches que proposent d’explorer les chercheurs en Sciences de gestion dans le champ de la formation à l’entrepreneuriat pourraient trouver un écho auprès des Sciences de l’éducation et de la formation. Par exemple, lorsqu’ils évoquent comme Germain et Jacquemin (2017) l’intérêt de créer de nouvelles voies dans une approche plus sociale, plus « humaine », dans le but de concevoir de nouveaux espaces de liberté, en posant les principes d’égalité, voire de réciprocité comme base de l’accompagnement. Dans cette acception, les Sciences de l’éducation et de la formation pourraient apporter leurs contributions en mobilisant notamment différentes dimensions sociales de l’autoformation comme le modèle des sept piliers de l’autoformation (Carré, 1992), les compétences-clés de l’apprenant autonome (Tremblay, 2003), le rôle des autres en formation (Eneau, 2005) et l’accompagnement par un formateur-facilitateur-andragogue (Carré, 1992 ; Labelle, 1996 ; Eneau, 2005 ; Paul, 2016). De plus, pour répondre à la question posée par les chercheurs en Sciences de gestion sur les conditions d’élaboration du sens pour l’entrepreneur, de la prise en compte de la complexité et de l’incertitude des expériences, les Sciences de l’éducation et de la formation pourraient s’appuyer sur une approche andragogique (Knowles, 1990 ; Mezirow, 2001), dont les perspectives « critiques », côté français (Eneau, 2017 ; Bertrand, Eneau & Faller, 2019) et anglo-saxon (Mezirow, 2001 ; Brookfield, 2001 ; Marsick & Maltbia, 2009 ; Taylor, 2009 ; Hoggan, 2016) font apparaître l’idée d’une intention « transformatrice » de l’apprentissage et de l’autoformation, permettant de considérer le « rôle de l’expérience » dans un but d’élaboration du « sens de l’expérience ».

Dans cette perspective, comment les Sciences de l’Education et de la Formation peuvent-elles contribuer à l’évolution des savoirs en jeu ? Comment l’andragogie, qui fait référence à « l’art

et la science d'aider les adultes à apprendre », peut-elle donner des pistes utiles à l'apprentissage des entrepreneurs ? Comment peut-elle, en mettant l'accent sur des pratiques comme l'autoformation, l'autodidaxie, et des principes comme l'autonomie et la responsabilité, aider à « mieux former » les entrepreneurs ?

Ainsi, la question de recherche peut donc se formuler de la manière suivante :

« Face aux enjeux éducatifs et sociétaux des politiques d'entrepreneuriat, quel pourrait être l'apport d'une "andragogie entrepreneuriale" dans les processus d'acquisition et de développement de l'autonomie et de la responsabilité de néo-entrepreneurs au sein de parcours de formation visant la pérennisation de leur activité ? ».

De cette question émergent les sous-questions suivantes :

Q1 - « Comment peut-on, dans cette approche andragogique, accompagner les entrepreneurs dans leurs relations à leur écosystème (personnel, professionnel et environnemental) ? »

Q2 - « Dans cette perspective andragogique de la formation à l'entrepreneuriat, quel rôle pourrait jouer l'expérience dans les processus d'apprentissages ? »

Q3 - Enfin, « d'un point de vue plus général et pragmatique, comment guider les entrepreneurs dans l'acquisition des atouts nécessaires aux différentes phases du projet entrepreneurial, puis évaluer ensuite de tels dispositifs de formation et leur impact sur la pérennité des entreprises de ces nouveaux entrepreneurs ?

3. Cadre théorique : proposition d'un changement de perspective

Ce troisième chapitre a pour objectif de proposer un cadre de référence pour penser la formation à l'entrepreneuriat avant d'aborder une dimension plus empirique de la question dans le chapitre suivant.

Il suggère un changement de perspective en apportant un éclairage théorique sur la question de la formation à l'entrepreneuriat. A partir du cadre conceptuel de l'autoformation, la première partie de ce chapitre propose d'envisager l'apprentissage entrepreneurial par une approche andragogique qui suggère d'aider l'entrepreneur à entrer dans un processus d'autonomisation.

Dans une deuxième partie, ce chapitre s'intéresse aux rôles joués par les autres (dont le formateur- facilitateur-andragogue) dans ce processus émancipateur qui se déploie grâce à une réciprocité éducative fondatrice de l'autonomisation des acteurs.

La troisième partie montre comment l'expérience participe à l'apprentissage émancipateur et peut, par l'intermédiaire des pairs, aider l'entrepreneur à prendre conscience des conditions de sa propre expérience. Cette réflexion sur les processus aide l'entrepreneur à construire le « sens » de l'expérience et le conduit vers une plus grande autonomie.

Ce chapitre se termine par la proposition d'une ingénierie adaptée pour penser l'andragogie entrepreneuriale. Elle s'articule autour des notions de confiance, de réflexivité, de coopération et de réciprocité, et a pour but d'aider l'entrepreneur à « réfléchir sur et dans l'action », et à « se connaître comme apprenant ».

Introduction

En promouvant l'accès à l'entrepreneuriat pour tous, synonyme de croissance économique, d'employabilité et d'inclusion sociale, les pouvoirs publics semblent se dessaisir de leurs responsabilités sociales, contraignant l'individu, aujourd'hui plus que jamais, à se prendre en main, à « entreprendre » sa vie professionnelle, en assumant sa propre employabilité (à défaut de réussir son projet entrepreneurial) où le risque de faire partie des 40 % d'entrepreneurs qui ne passeront pas la cinquième année d'activité est réel. « La citoyenneté elle-même est devenue “plus entrepreneuriale” et excluante : le modèle du citoyen est de plus en plus celui de quelqu'un qui serait à la fois auto-employé et autoformé » (Carré, 2005, p. 39).

Pour Gaston Pineau, cité par Albero (2000), « l'autonomisation du moi » doit permettre l'accroissement des « motivations éducatives », dans l'objectif d'améliorer la connaissance et la compréhension de soi et de son environnement, « pas seulement de façon intellectuelle », mais « de façon opérationnelle pour être capable d'organiser sa vie ». Pour Pineau, cette « extension motivationnelle », aurait la capacité de faire émerger de « nouveaux processus d'apprentissage », plus orientés vers les « besoins existentiels » des individus. Dans cette perspective, il semble pertinent d'inciter ces derniers à entrer dans un cheminement « d'interrogation, de recherche, d'affrontement aux dilemmes et aux paradoxes », en s'appuyant sur ce qu'ils sont et sur ce que sont leurs « expériences personnelles », les amener à des « prises de conscience ». Cet ensemble, pour Pineau, peut participer à la mise en œuvre « de nouvelles mouvances de formation », et à une « conception plus humanisée, c'est-à-dire plus complexe, de la formation des personnes » (Albero, 2000, p. 86). Le résultat d'un tel apprentissage dépendra de la capacité de l'individu à modifier ses représentations, dans leurs dimensions structurantes et organisatrices de son existence. Toutefois, ce processus ne se réalise pas sans mal, car ces modifications entraînent un changement des perspectives de sens des expériences passées et peuvent, à ce titre, créer un sentiment d'insécurité. Toutefois, « il semble que ce soit le dépassement de ce déséquilibre qui permette un apprentissage » (*idem*, p. 98). Cet apprentissage autodirigé est un processus d'éducation de soi, profondément ancré dans les racines humanistes de la recherche européenne sur l'éducation des adultes (Eneau, 2008). Cette vision humaniste se retrouve également dans les travaux de Knowles en Amérique du Nord et ceux de l'andragogie, comme dans l'approche constructiviste du développement, reliant l'apprentissage à une relation aux autres et au monde environnant (Eneau, 2017).

C'est dans cette perspective constructiviste de l'apprentissage que ce travail de recherche est mené. Il prend entre autres appui sur les travaux de Candy cités par Tremblay (2003), qui montrent la « congruence entre le constructivisme et l'autodirection de l'apprentissage » et « la

pertinence [de cette théorie de l'apprentissage pour laquelle] le changement et le hasard sont matières à construction, comme c'est le cas pour les démarches d'autoformation qui ne sont pas toujours linéaires » (Tremblay, 2003, p. 112). Aussi, si l'autoformation est particulièrement visible dans la recherche sur les autodidactes (Eneau, 2017), comment peut-elle participer, dans une perspective andragogique, à la formation des entrepreneurs ?

L'objectif de ce troisième chapitre est d'éclairer d'un point de vue théorique, en réponse à la question de recherche et aux sous-questions posées, l'apport des Sciences de l'éducation et de la formation dans l'apprentissage entrepreneurial. Pour ce faire, une première partie propose tout d'abord de poser les contours d'une telle perspective andragogique, en abordant les notions d'autonomie et de responsabilité à travers le prisme de l'autoformation, l'apprentissage autodirigé et l'autodidaxie, et en se référant notamment aux travaux de Knowles (1990), Tremblay (2003) et Eneau (2005).

Dans un deuxième temps, ce chapitre interroge le rôle des « autres » en formation professionnelle continue (Eneau, 2005), tel le formateur-facilitateur-andragogue (Carré, 1992 ; Labelle, 1996 ; Eneau, 2005) lorsqu'il accompagne l'apprenant vers l'autonomie (Paul, 2004, 2007, 2016), en l'aidant à construire les compétences-clés (Tremblay, 2003) dont il aura besoin sur son chemin.

Dans la continuité, une troisième partie s'intéressera au « rôle de l'expérience » dans l'apprentissage (Knowles, 1990 ; Balleux, 2000 ; Mayen et Mayeux, 2003), puis au « sens de l'expérience », dans une perspective plus critique et transformatrice de l'apprentissage (Mezirow, 2001, 2009 ; Brookfield, 2001 ; Marsick & Maltbia, 2009 ; Taylor, 2009 ; Hoggan, 2016 ; Eneau, 2017 ; Bertrand, Eneau & Faller, 2019).

Enfin, ce chapitre se termine par une réflexion sur la nature et l'ingénierie d'un dispositif innovant qui permettrait d'apporter à l'apprenant/entrepreneur, dans les différentes phases de son intention entrepreneuriale, les atouts nécessaires à la réussite et à la pérennité de son projet.

Le point de vue constructiviste qui a permis l'élaboration de ce cadre théorique s'inspire en partie des travaux de Eneau (2005, 2008), qui considère que l'autonomie ne peut être comprise en dehors du contexte dans lequel elle se développe ; car ce sont précisément les circonstances environnementales qui nous permettent de comprendre comment l'apprentissage progresse et comment, au milieu d'un environnement complexe, un adulte parvient à développer son autonomie. Toutefois, Eneau rappelle que l'autonomie n'est pas seulement la capacité à diriger son apprentissage ; elle prend en compte des dimensions émotionnelles, intellectuelles et morales. Elle se révèle autant par la conception que l'adulte se fait de lui-même en tant qu'apprenant autonome que par son aptitude à gérer son apprentissage, et autant par la capacité

à porter des jugements éclairés dans le cadre de la situation de l'individu que par la capacité à utiliser des stratégies appropriées pour apprendre (Eneau, 2008).

3.1. La perspective andragogique comme modalité de l'apprentissage entrepreneurial

D'après Albero, « l'autoformation est une modalité qui semble mieux s'adapter aux exigences d'autonomie, de responsabilité, de réflexion critique et d'auto-évaluation pour un apprentissage permanent » (Albero, 2000, p. 31). Ce constat déjà opéré dans les conceptions plus systémiques des organisations révèle l'importance des attitudes « créative, responsable et active » dans le développement de celles-ci. La prise de conscience de la place centrale de l'individu au sein des organisations leur offre une réponse plus agile et plus ajustée aux contraintes d'un environnement instable. Ces nouveaux enjeux sociétaux laissent donc l'individu principal responsable de son avenir professionnel, avec comme principale alternative la création de son propre emploi et des conditions de sa propre formation. L'éducation, telle qu'elle est organisée aujourd'hui, dans son expression « formelle » et « classique », ne semble pas en mesure de proposer une méthode qui permettrait à l'individu d'aboutir à une sorte de « finitude », en termes de connaissances, mais elle peut lui offrir les clés de maîtrise de son propre apprentissage, tout au long de sa vie. Dans ce contexte, l'autoformation pourrait être une réponse possible et quelque peu paradoxale à cette injonction à l'autonomie. En effet, si depuis plus de quarante ans l'autoformation semble s'être fait une place dans notre société, elle se présente « comme un processus formatif et/ou éducatif non contraint », construite et « librement ordonné par l'individu lui-même », autour d'un « projet personnel » choisi (Le Meur, 1998, p. 213). L'individu peut donc décider d'agir (ou non), en faveur de ses propres desseins « avec une intention personnelle d'ordre cognitif ou existentielle » (*ibid.*). Dès lors, comment l'institution éducative, qu'elle soit publique ou privée, peut-elle penser l'autoformation pour aider l'individu à entreprendre sa vie professionnelle ?

Tout d'abord, il semble important de définir les notions d'autonomie et d'autoformation. Pour Eneau (2005), l'autonomie telle que l'entend Legendre se traduit comme « une forme volontaire entre l'acceptation d'une certaine dépendance à l'égard de l'autorité de la famille, du milieu environnant, de la société ou de ses pairs, d'une part, et la prise d'indépendance par rapport à ceux-ci d'autre part » (Eneau, 2005, p. 42). Concernant la notion d'autoformation, Eneau, s'appuyant sur les propos de Foucher, considère que celle-ci est basée sur la responsabilité de l'individu face à sa propre formation ;

« L'autoformation est une démarche qui requiert certaines dispositions et qui est influencée par la capacité de réfléchir sur soi. Cette démarche consiste à prendre des initiatives vis-à-vis de sa propre formation, à imprimer une orientation à ses apprentissages et à gérer ces derniers en exerçant un contrôle sur leur dénouement. Elle peut se réaliser de diverses façons et elle exige une capacité de tirer profit de moyens laissant une marge d'autonomie dans l'apprentissage » (idem, p. 43).

« L'andragogie », institutionnalisée du côté québécois pour désigner « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre », met l'accent sur l'apprentissage de l'adulte plutôt que sur l'enseignement (Labelle & Eneau, 2008, p. 63). Ainsi, du point de vue de l'andragogie, recourir à l'expérience dans une démarche de formation d'adultes n'est pas recourir « à un donné déjà constitué, stabilisé, mais bien la confrontation à quelque chose de nouveau » (Boutinet, 2013, p. 85). Suivant cette idée, l'accompagnateur/andragogue est « fondamentalement un chercheur, puisqu'aucune cohérence n'est évidente ni donnée au départ d'un apprentissage » (Labelle, 1996, p. 284). Dans cette acception, les recherches menées sur les dimensions sociales de l'autoformation répondent à cette exigence en montrant par exemple que « le projet de former autrui est une illusion d'optique et [...] la grandeur de la formation est dans l'art d'accompagner celui ou celle qui cherche à apprendre » (Carré, 2005, p. 193). L'accompagnement s'inscrit alors « dans un contexte relationnel "repérable" au sein duquel un être humain bénéficie des conditions qui lui sont nécessaires pour se construire ou se reconstruire en tant que sujet autonome, responsable et en projet » (Paul, 2016, p. 258). Dans ses travaux sur l'autoformation, Eneau (2003, p. 221) rappelle qu'il est « au préalable nécessaire d'aider les apprenants à entrer dans le processus de transformation de leurs propres représentations pour apprendre ». Du côté québécois, les recherches sur l'expérience d'autodidactes proposent cinq compétences clés liées à l'autoformation : « se connaître en apprentissage ; réfléchir dans et sur l'action ; tolérer l'incertitude ; s'ajuster aux événements et profiter d'un réseau de ressources » (Tremblay, 2003, p. 162). Enfin, pour Mezirow (2001) « aider les adultes à créer, ajuster et modifier leurs schèmes de sens (leurs croyances, sentiments, interprétations, décisions) par la réflexion sur le contenu de ceux-ci, sur le processus par lequel ils ont été acquis et sur leurs prémices (contexte social, historique et ses conséquences) voilà ce qu'est l'andragogie » (Mezirow, 2001, p. 216). Selon Mezirow, pour apprendre, l'adulte utilise le « sens » qu'il a créé pour orienter ses façons de « penser, d'agir, de ressentir » dans le cadre des expériences qu'il vit. Il ajoute : « le sens, c'est ce qui rend compréhensible notre expérience, ce qui la rend cohérente. Le sens est une interprétation. *Apprendre, c'est produire du sens* » (idem, p. 30).

Dans une perspective plus « critique », les travaux français (Eneau, 2017 ; Bertrand, Eneau & Faller, 2019) et anglo-saxons (Mezirow, 2001 ; Brookfield, 2001 ; Marsick & Maltbia, 2009 ; Taylor, 2009 ; Hoggan, 2016) font apparaître l'idée d'une intention « transformatrice » de

l'apprentissage et de l'autoformation, éclairant l'apprenant sur son accès au savoir, non pas par l'intermédiaire des livres ou des formateurs, « mais par sa propre capacité à interpréter et réinterpréter, en ses propres termes, le sens d'une expérience » (Mezirow, 2001, p. 40). C'est donc un savoir expérientiel qui se construit progressivement, où l'entrée ne se fait plus par la transmission de connaissances mais par la résolution de problèmes. Dans ces conditions, il s'agit pour l'apprenant de se confronter à la réalité en convoquant ses cadres de références, de sens, pour déterminer ce qu'il tient pour vrai dans la situation problématique qu'il rencontre. Dans cette acception, l'apprentissage se fera par une « réflexion critique » (émancipatrice) et multidimensionnelle des dimensions « instrumentales » (relations avec l'environnement) et « communicationnelles » (relations avec autrui) (Mezirow, 2001).

3.1.1. L'approche andragogique

Pour Knowles, « l'un des rôles fondamentaux de l'enseignant est d'expliquer aux apprenants que la formation vise à améliorer leur efficacité et leur qualité de vie » (Knowles, 1990, p. 70). Cependant, en les accompagnant dans cette prise de conscience, on les amène à percevoir la distance qui existe entre ce qu'ils sont aujourd'hui et ce qu'ils aimeraient être demain. Knowles a constaté à de nombreuses reprises que les adultes entrant en formation ont tendance, dès le début de celle-ci, à se placer dans une posture de dépendance (reflux de « leur expérience scolaire antérieure »), et à attendre qu'on leur « enseigne », attendant qu'on leur dise « ce qu'il fallait faire » (c'est parfois le cas des entrepreneurs en formation). Le danger de cette situation réside dans l'interprétation donnée par le formateur à ce comportement, en pensant qu'il s'agit là d'un « réel besoin » et d'envisager dès lors, de considérer l'adulte « comme un enfant ». Ceci, peut entraîner un conflit chez les adultes en formation (et chez les entrepreneurs en particulier), « entre leur modèle intellectuel (l'apprenant est un être dépendant) et leur besoin psychologique plus profond, et peut-être subconscient, de s'autogérer » (*idem*, p. 71). Or, « une personne en proie à un conflit psychologique cherche à échapper à la situation qui en est à l'origine », et il se peut « que ce soit partiellement la cause du fort taux d'abandon, dans beaucoup de formations libres pour adultes » (*ibid.*). L'andragogie entrepreneuriale doit donc prendre en compte l'hétérogénéité des groupes d'entrepreneurs en formation, et privilégier l'individualisation des parcours de formation. Cela peut avoir pour conséquence de placer l'entrepreneur dans une position où il se retrouve comme étant sa principale et meilleure ressource sur le chemin de son propre apprentissage, et invite les formateurs à utiliser des techniques plus expérimentales et à privilégier « les activités d'échanges ». Ces approches « expérimentales qui se nourrissent de l'expérience » des apprenants « sont par exemple la discussion de groupe, les exercices de

résolutions de problèmes, les études de cas et les méthodes appliquées » (Knowles, 1990, p. 72).

Dans une perspective andragogique de la formation à l'entrepreneuriat, les formateurs auraient pour mission d'accompagner les entrepreneurs dans la mise en place d'une démarche critique de « leurs croyances et leurs pratiques, non seulement telles qu'elles apparaissent sur le moment, mais aussi dans le contexte de leur histoire, de leur objectif ainsi que des conséquences qu'elles entraînent dans leurs vies » (Mezirow, 2001, p. 212). Cependant, il est important de ne pas occulter les effets « bloquants » liés à « l'accumulation d'expérience », et donc à la construction de représentations traduites dans les habitudes et les préjugés « qui nous rendent hermétiques aux idées nouvelles, ainsi qu'aux modes de perceptions et de pensées nouveaux » (Knowles, 1990, p. 72). D'un autre côté, « l'utilisation de l'expérience » est un vrai atout pour la formation des entrepreneurs car elle « concerne l'identité des apprenants ». En effet, pour l'adulte en formation, ici l'entrepreneur, son identité provient de sa « propre expérience », ce qui peut induire en terme éducatif « qu'à chaque fois que l'on omet ou que l'on sous-estime leur expérience, les adultes ont l'impression que ce n'est pas seulement leur expérience que l'on rejette, mais aussi toute leur personne » (*ibid.*). Il est donc important de considérer l'entrepreneur dans son « entièreté », en tenant compte de ses « véritables intérêts », de « ceux qu'il choisirait » en tant qu'apprenant, « s'il était mieux informé, plus libre, et si ses perspectives de sens étaient moins dénaturées » (Mezirow, 2001, p. 241). Suivant cette perspective, la sincérité des intérêts de l'apprenant entrepreneur correspond à son « concept de soi », de « vie idéale » qu'il entretient avec lui-même, suggérant de ce fait que « l'estimation de ses "besoins" devrait être élargie à ses véritables intérêts » (*ibid.*).

3.1.2. Le processus d'autonomisation

Notre besoin humain de comprendre notre expérience, la nécessité de produire un discours critique et les conditions optimales nous permettant de le composer librement et pleinement constituent le fondement d'une philosophie de l'éducation des adultes. Mezirow souligne qu'un apprentissage qui réfléchit sur lui-même ne peut s'accomplir que par une éducation transformative, un « départ » d'une habitude d'esprit établie, un ordre de complexité mentale qui permet l'autodétermination et un changement qualitatif dans la façon dont on sait (Mezirow, 2012). Le processus d'autonomisation, qui consiste à acquérir un plus grand contrôle sur sa propre vie en tant qu'apprenant « libéré », est bien sûr toujours limité par les conditions sociales, historiques et culturelles. Les sociologues, les féministes et les écologistes nous ont aidé à prendre conscience que les êtres humains sont essentiellement relationnels. Notre identité se

forme dans des réseaux d'affiliation au sein d'un monde de vie partagé et les éducateurs d'adultes sont engagés dans les efforts visant à créer un ensemble plus égal de conditions favorables dans notre société, dans un idéal de justice sociale. Les éducateurs d'adultes ne sont jamais neutres, ce sont des « activistes culturels » qui s'engagent à soutenir et à étendre les pratiques sociales, les institutions et les systèmes qui favorisent une participation plus libre au discours réfléchi, à l'apprentissage transformateur et à l'action réfléchie pour tous les apprenants. La justification des normes découlant de ces engagements doit être continuellement remise en question par le biais d'un discours critique (Mezirow, 2000).

C'est pourquoi il est si important que l'apprentissage des adultes, et plus particulièrement celui des entrepreneurs, mette l'accent sur la compréhension contextuelle, la réflexion critique sur les hypothèses et la validation du sens en évaluant les raisons. La justification d'une grande partie de ce que nous savons et croyons, de nos valeurs et de nos sentiments, dépend du contexte (biographique, historique, culturel) dans lequel ils s'inscrivent. Nous donnons un sens à nos connaissances et à notre compréhension dans différentes dimensions ; à l'âge adulte, nous pouvons comprendre plus clairement notre expérience, lorsque nous savons dans quelles conditions une idée exprimée est vraie ou justifiée (Mezirow, 2000).

3.1.3. L'apprentissage émancipateur

Mezirow s'appuie sur les travaux d'Habermas pour expliquer que l'intérêt de l'individu est producteur de savoirs dans les espaces de la « technique, de la pratique et de l'émancipation », pour lesquels les bases constitutives se situent respectivement dans nos relations « à l'environnement, à autrui, au pouvoir » (Mezirow, 2001, p. 90). Les deux premiers espaces d'intérêt de l'individu réfèrent à deux catégories d'apprentissage différents, qui n'utilisent pas les mêmes pratiques et répondent à des approches pédagogiques différentes, tant dans leurs conceptions que dans leurs mises en application. Dans cette perspective, le premier espace a pour objectif le contrôle et la conduite de l'environnement (l'apprentissage instrumental) ; le deuxième, la compréhension d'autrui (l'apprentissage communicationnel). Le troisième espace, quant à lui, contient des éléments de l'apprentissage à la réflexion critique (à caractère plus évaluatif que prescriptif ou descriptif) qui s'applique également aux deux premiers. Pour Mezirow, « l'apprentissage émancipateur est souvent transformateur » (Mezirow, 2001, p. 106), car il amène l'apprenant à reconsidérer de manière critique, ses conduites et perspectives de sens passées pour les réprouver, recomposer ou substituer pour introduire de « nouveaux *insights* ». L'apprentissage émancipateur apporte une vision plus large et plus nette de la réalité, invitant à explorer une part plus importante de notre expérience. Lorsque l'individu réalise

comment ses conceptions, tant psychologiques que culturelles, ont élaboré ou alimenté sa soumission, subordination aux puissances externes qui l'environnent et contre lesquelles il ne pense pas pouvoir agir, alors des évolutions conséquentes au niveau personnelles et sociales peuvent voir le jour. Pour autant, cela ne signifie pas que cette « transformation de la conscience » (Mezirow, 2001) produise de manière systématique telle attitude dans telle condition particulière. Cependant, « apprendre à comprendre de manière plus globale sa situation historique et biographique singulière », c'est aller vers une plus grande « capacité à faire des choix plus autonomes et responsables, quand il s'agit de définir ses problèmes et l'orientation la plus adéquate à donner à sa ligne de conduite en fonction des circonstances » (*idem*, p. 106). Mezirow souligne le fait que la majorité des « actes d'apprentissage » se rapporte « au monde, aux autres, ou nous-mêmes » et contiennent les deux espaces d'apprentissage instrumental et communicationnel. Il ajoute qu'il n'est pour lui pas possible d'appréhender, de saisir, ni de stimuler l'apprentissage des adultes, comme celui des entrepreneurs, en le caractérisant uniquement dans un registre comportemental. « L'apprentissage de l'adulte est presque toujours multidimensionnel : il implique d'apprendre à maîtriser l'environnement, à comprendre le sens de nos communications avec les autres et à nous comprendre nous-mêmes » (*ibid.*) et intègre la plupart du temps une réflexion critique. Cette hypothèse présuppose que toute observation portée sur l'apprentissage des entrepreneurs ou de l'évolution qui en découle, doit s'appuyer « d'une part sur les deux types d'apprentissage, l'instrumental et le communicationnel, dont un aspect consiste à apprendre à se comprendre soi-même, et d'autre part sur la nature, l'importance et l'impact de la réflexion critique dans ces deux domaines » (*ibid.*).

Enfin, un adulte est communément défini comme une personne suffisamment âgée pour être tenue responsable de ses actes. Dans les sociétés démocratiques, on part du principe qu'un adulte, de surcroît entrepreneur, est capable de comprendre les problèmes, qu'il fera des choix rationnels en tant qu'agent social responsable et autonome, et qu'il est, au moins parfois, libre d'agir en conséquence. Une autonomie, même partielle, exige pour Mezirow (2000) une compétence communicative et un apprentissage transformateur. Le pouvoir de contrôler et de déterminer nos actions dans le contexte de nos désirs et de nos intentions est une définition de la volonté. L'apprentissage transformateur comprend cette dimension « conative ». Le développement de ces dispositions est intimement dépendant des autres et, par extension, de modèles plus larges de relations et de pouvoir.

3.2. Rôle des « autres » et accompagnement

L'andragogie entrepreneuriale peut être comprise comme un effort organisé pour aider les entrepreneurs qui sont suffisamment tenus pour responsables de leurs actes à acquérir ou à améliorer leur compréhension, leurs compétences et leurs dispositions. L'élément central de ce processus est d'aider les entrepreneurs à réfléchir de manière critique, à valider de manière appropriée et à agir efficacement sur leurs croyances, interprétations, valeurs, sentiments et modes de pensée (et ceux des autres) (Mezirow, 2000). Dans cette perspective, les recherches sur l'autoformation menées par Tremblay (1996, 2003), puis Eneau (2003, 2005), ont permis de repérer les compétences à développer dans une démarche d'autoformation.

3.2.1. Les compétences de l'apprenant autonome

Dans ses travaux sur l'autoformation Eneau (2005) rapporte notamment les recherches de Candy sur le *self-directed learning*. Celles-ci proposent le portrait suivant de « l'apprenant idéal » :

- Il élabore lui-même ses propres objectifs et stratégies d'apprentissage sans aucune influence extrinsèque ;
- Il s'est libéré de toute entrave, pour s'exprimer pleinement dans ses choix, ses actions et ses idées ;
- Il produit une pensée réflexive et objective avec une haute éthique, induite par son vécu et ses capacités d'autorégulation ;
- Il est résolu dans la mise en action de ses choix, sans crainte, sans besoin d'autrui ;
- Il sait se contrôler et garder de la distance affective ;
- Il se perçoit en individu autonome ;
- Il aurait des prédispositions à la « coopération », au « respect mutuel », il serait créatif et adaptable, ferait preuve d'esprit critique, d'autonomie et de liberté.
- « Enfin, il serait méthodique et discipliné, logique et analytique ; réflexif, il se percevrait lui-même comme apprenant autonome » (Eneau, 2005, p. 69).

Dans ses travaux sur l'autoformation, Tremblay fait émerger un modèle théorique à partir de « l'expérience d'autodidactes qui ont réussi dans leur projet d'apprendre par eux-mêmes ». Ce modèle « contient cinq concepts clés caractéristiques d'une situation d'autodidaxie » qui ont été traduites en « terme de compétences qu'un individu devrait acquérir » car ces concepts selon Tremblay, suggèrent des « pistes intéressantes pour l'action » (Tremblay, 2003, p. 162). Dans

cette perspective, la mise en place d'une ingénierie pédagogique pourrait se fixer pour objectif de contribuer à la construction des cinq compétences-clés caractéristiques des apprenants adultes les plus autonomes qui, selon Tremblay (2003), consistent à savoir :

- « Apprendre en création » ; la compétence associée est de savoir « tolérer l'incertitude » ;
- « Apprendre en mouvance » ; la compétence proposée est de savoir faire preuve de « souplesse dans l'organisation de la démarche », d'être capable de « s'ajuster aux évènements » ;
- « Apprendre en interaction » ; la compétence liée est de pouvoir organiser un « réseau de ressources » ;
- « Apprendre en action » ; la compétence associée est de savoir « réfléchir sur et dans l'action » ;
- « Apprendre à apprendre » ; la compétence essentielle est donc de « se connaître comme apprenant » (Tremblay, 2003).

Finalement, selon Tremblay, reprise par Eneau (2005), « l'apprenant autonome idéal » se définirait par les qualités suivantes :

Il aurait le goût de l'initiative, de l'indépendance et de la persistance dans ses apprentissages ; il accepterait la responsabilité de son apprentissage et verrait les problèmes comme des défis, non comme des obstacles ; il saurait se discipliner lui-même et aurait un haut degré de curiosité ; il exprimerait un fort désir d'apprendre ou de changer et serait confiant en lui-même ; il serait capable de développer un plan de travail, d'utiliser des habiletés de base pour apprendre, d'organiser son temps et de gérer au mieux son rythme d'apprentissage ; il serait plutôt orienté vers des objectifs et enfin, aimerait apprendre (Eneau, 2005, p. 69).

Dans cette perspective, Eneau rappelle que les travaux de Le Meur (1998) montrent également qu'il n'est plus temps de donner aux individus des connaissances trop rapidement obsolètes, mais plutôt de les accompagner à « apprendre à apprendre », pour leur permettre de construire leurs propres schémas d'apprentissage et devenir « des apprenants permanents », capables d'apprendre, « à la fois en reliant, analysant et synthétisant en intégrant l'observateur dans son observation, c'est-à-dire l'examen de soi, l'autoanalyse, l'autocritique » (Morin, 2014, p. 88).

3.2.2. Le rôle des « autres » en formation d'adultes

Selon le dictionnaire des trésors de la langue française informatisé (TFLI), le terme de « réciprocité » aurait été emprunté au latin *reciprocitas* en 1729, et traduirait « le caractère de ce qui est réciproque, état d'un sentiment, d'une relation, d'une action réciproque », et à titre de

réciprocité : « avec l'intention ou l'obligation de rendre l'équivalent de ce qu'on a reçu ». Dans une acception plus éducative, les travaux sur la réciprocité proposée par Labelle et repris par Eneau (2005) présupposent la construction d'un espace relationnel à autrui, au sein des processus d'apprentissages, où « apprendre à quelqu'un, c'est dans le même mouvement apprendre de lui ». L'expression de la réciprocité dans sa dimension éducative, prend alors pleinement son sens lorsqu'elle explore à travers les potentiels d'apprentissages, le goût d'apprendre « les uns “aux” autres » et « les uns “des” autres » (Eneau, 2005, p. 41). Aussi, pour Eneau, poser la question de la réciprocité éducative « entre personnes passe donc par celle de leurs relations, mais c'est une relation qui unit ces personnes sans les confondre : ce n'est pas une relation d'égalité » ; citant Labelle, il précise que cette relation est : « le rapport asymétrique de singularités qui jouent le rôle de tiers dans leur développement respectif », puisque toujours selon Labelle : « la relation de réciprocité entre les acteurs est la condition et le fondement de l'éducation de l'un par l'autre [...], la réciprocité “éducative” est donc à concevoir, au sens fort comme “éducatrice” » (*ibid.*). La relation éducative accorde la priorité à la réciprocité entre les individus « dans le processus d'apprentissage », lui conférant par cette dimension « éducatrice » la qualité fondatrice de « l'autonomisation des partenaires » (Eneau, 2005, p. 124). Toutefois, dans cette hypothèse, il convient d'intégrer dans le processus éducatif la structure sociale de l'apprenant, dans le but de le soutenir dans l'élaboration de son autonomie relative. Cette perspective, proposée par Labelle, représente pour Eneau une « éthique de la formation des adultes » dont le but est l'expansion de leur propre autonomie « dans et par cette relation constitutive ». Selon lui : « être autonome, c'est être responsable de soi dans un environnement habité par d'autres sujets autonomes » (*idem*, p. 126). De plus, reprenant les propos de Labelle, il affirme que l'autonomie doit être pensée comme « finalité de l'éducation » : celle-ci se traduit par le fait « que l'autre devienne lui », et la formule du “connais-toi, toi-même” de Socrate, de ce point de vue, peut signifier que la quête de l'autonomie de l'autre est pour ainsi dire une « sorte de pari sur l'humanité de l'homme », et « que l'éducation peut en être l'outil de développement privilégié » (*idem*, p. 127). C'est pour Labelle, précise Eneau, « l'enjeu fondamental de l'éducation [...] : devenir qui nous sommes ». Dans ce sens, Eneau (2005) reprend les propos de Jollivet-Blanchard et Blanchard, qui résument le travail conceptuel réalisé par Labelle sur la « réciprocité éducative ». Celui-ci produit entre autres, quatre principes majeurs pour l'éducation des adultes, pour « penser la part d'autrui dans la formation de soi » :

- « L'éducation n'est qu'un effet et non la cause de la relation (i.e. la réciprocité est éducatrice, plus encore qu'éducative) ;

- L'autonomie se fonde sur le paradoxe de l'attachement aux autres comme une quête de détachement (i.e. l'autonomie est ancrée dans l'hétéronomie, elle est plus proche de l'interdépendance que d'une illusoire indépendance) ;
- L'accès à l'altérité passe par un mouvement hors de soi vers l'autre (i.e. aller de soi vers autrui est la condition préalable d'une altérité pour revenir vers soi) ;
- La réciprocité est inscrite dans un processus de "don-échange" (i.e. donner-recevoir-rendre est une obligation morale et une nécessité individuelle qui va à l'encontre d'une démarche intéressée) » (Eneau, 2005, p. 131).

Enfin, Eneau rappelle que la réciprocité « implique le souci de soi et d'autrui », la recherche « d'une justice au-delà de toute relation » et, de fait, « le dépassement des relations intéressées ». Dans cette perspective, quel rôle pourrait jouer le formateur-facilitateur-andragogue ? Quel place pourrait-il tenir dans le processus d'accompagnement ?

3.2.3. Les compétences du formateur-facilitateur-andragogue

Dans une démarche d'autonomisation des apprenants, si le rôle joué par l'individu reste central, celui du formateur est essentiel à l'atteinte de cet objectif. Les travaux de Tremblay (2003) et Eneau (2005) font émerger quatre compétences présumées du formateur :

- « Les compétences liées à la gestion de projet » : il doit être capable de structurer, gérer, et d'évaluer les résultats des actions projetées, etc. ;
- « Les compétences liées à la maîtrise du champ d'étude » : il doit avoir un niveau élevé d'expertise du domaine, savoir où chercher les informations y référant, etc. ;
- « Les compétences liées à la communication » : il doit savoir faire preuve d'intuition, d'intelligibilité, de réserve, être capable de lâcher-prise, etc. ;
- « Les compétences liées à l'établissement de relations interpersonnelles » : il doit savoir recevoir, donner, stimuler, accorder de l'estime et être ouvert aux autres, etc. (Eneau, 2005).

Il semble que « parmi ces compétences, les plus recherchées concerneraient la chaleur, la clarté et l'attitude positive attendue du facilitateur » (Eneau, 2005, p. 76). Toutefois, cette liste non exhaustive montre que l'enjeu pour le formateur n'est plus seulement de transmettre des savoirs, mais aussi de faire preuve d'expertise dans le domaine précis de son enseignement, d'être pédagogue dans l'exercice de celui-ci et dans son élaboration, savoir être animateur, et développer les qualités humaines et relationnelles, pour favoriser chez l'apprenant la prise de

liberté, d'autonomie et d'action. Passant du formateur au facilitateur, il est capable d'adopter différentes postures en fonction des besoins et des situations.

Se pose alors la question de la formation de ces formateurs/facilitateurs, capables de cumuler l'ensemble de ces compétences et de se libérer de leur volonté de maîtriser le « processus d'apprentissage », puisque comme le précise Eneau, citant Carré (1992), le formateur sera « tour à tour appelé à devenir expert, conseiller, personne-ressource, technicien et organisateur », l'obligeant à voir « ses fonctions s'enrichir et se multiplier », dans une perspective « exaltante et angoissante » simultanément (*idem*, p. 77).

De plus, pour Eneau (2005), le formateur doit occuper des « fonctions conversationnelles » :

- « Une fonction discursive » : communications, interactions avec les apprenants ;
- « Une fonction adaptative » : ajustement des savoirs avec les besoins, préoccupations, envies des apprenants ;
- « Une fonction interactive » : retour bienveillant et constructif sur les apprentissages réalisés ;
- « Une fonction réflexive » : il accompagne l'apprenant dans l'appropriation de ces retours, et dans le processus de théorisation de sa pratique, dans l'objectif « d'apprendre à apprendre ».

Le formateur doit également être capable d'accommoder sa posture et ses propositions d'accompagnement suivant le « degré d'autonomie des individus et du groupe », et guider les apprenants dans l'apprentissage de la collaboration. Son rôle évolue donc en fonction des différentes étapes de l'apprentissage : « exploration, élaboration et évaluation », glissant d'un registre de « modérateur » vers celui de « facilitateur », puis « d'animateur » (Eneau, 2005).

L'andragogue

Dans ses travaux sur la réciprocité éducative, Labelle (1996), rappelle que le concept d'andragogie repose en premier lieu sur le principe de la bienveillance à l'égard de tout apprenant, dans ses qualités singulières et son unicité, « car possédant *a priori* les capacités nécessaires à son propre développement » (Labelle, 1996, p. 277). Ce comportement de l'andragogue s'exprime à travers l'écoute, qui est première, le discours ne venant qu'ensuite. Son attitude et ses paroles « expriment alors équivalement que l'ouverture à l'altérité est l'enjeu de l'éducation » (Labelle, 1996, p. 277). De cette manière, il reconnaît les droits, les libertés et l'indépendance de l'apprenant et lui offre par là-même les clés d'établissement de son propre développement. Labelle précise que le « respect de l'autre ne va pas de soi : il va de l'autre. Il va et vient de l'autre à moi et de moi à lui, de sa dignité qui sollicite la mienne au titre commun de notre humanité » (*ibid.*). Dans la continuité de ses travaux, Labelle rappelle

quelques principes qui selon lui posent les fondements d'une démarche andragogique, à commencer par le rôle de l'andragogue. Ce terme suggère pour lui une « œuvre musicale », dans laquelle l'andragogue est le métronome qui réunit, par le tempo qu'il propose, l'ensemble des individualités en un ensemble cohérent. Aussi, « pour devenir ce chef d'orchestre d'une symphonie concertante, il doit tour à tour être lecteur, architecte et interface » (Labelle, 1996, p. 280).

- « Lecteur » : lire c'est une « combinatoire des facultés perceptives qui engagent le corps et l'esprit » (*ibid.*) : c'est appréhender la vérité, être sensible aux écarts, aux pas de côté, apprécier la connaissance, avoir ses sens en éveil permanent, pour séparer le grain de l'ivraie et se comporter comme un être sensible et perspicace pour bien saisir les réalités de ce qui se joue. Mais lire, c'est aussi « créer des liens » et donner du sens, d'abord par la liaison établie entre chaque mot, puis par l'interprétation de cet ensemble qui n'est précisé nulle part. (Labelle, 1996, p. 281).
- « Architecte » : grâce à sa connaissance des apprenants adultes, l'andragogue endosse le rôle de l'architecte du savoir, « soucieux de faire communiquer les savoirs les uns avec les autres, comme l'adulte en éprouve l'impérieuse nécessité » (*idem*, p. 282).

Chaque expérience éducative placée dans une perspective andragogique devient selon Labelle : « une situation de séminaire de recherche, où il ne s'agit pas d'enseigner quelque chose, mais d'apprendre aux adultes à chercher quelque chose » (*idem*, p. 284).

- « Interface » : l'andragogue se positionne au carrefour de deux espaces ; « celui de la rencontre des personnes entre elles, dont il est l'artisan, et celui de la rencontre des institutions éducatives avec leur environnement » (*idem*, p. 285).

En plus d'être lecteur, architecte et interface, l'andragogue doit, pour Labelle, adopter deux attitudes :

- « L'itinérance » : comportement par lequel l'andragogue « s'engage à accompagner les apprenants », sur les chemins qu'ils empruntent, d'être là où ils (en) sont, de suivre leurs « itinéraires cognitifs ». L'andragogue chemine avec l'apprenant, là où la réciprocité les guide.
- « L'attitude réciproquante » : montre qu'il « reconnaît, dans les faits, que les apprenants sont les uns pour les autres et pour lui source d'enrichissement et que la complémentarité des forces, dès lors qu'elle peut organiquement s'exercer, est facteur de promotion pour chacun ».

Pour conclure, Labelle ajoute que l'andragogue « en encourageant l'entraide mutuelle [...] montre enfin que la solidarité est le réel espace d'une éducation véritable » (Labelle, 1996, p. 293).

3.2.4. L'accompagnement

Si l'autonomie ne se construit pas seul, elle peut être « accompagnée ». Comme le rappelle Paul (2007), l'un des fondements de l'accompagnement est la « maïeutique », liée à Socrate. « Tout l'art de ce dernier repose sur l'instauration de médiations : celle du dialogue et celle d'autrui [...]. Le message de Socrate est de chercher *en soi-même, par soi-même, avec un autre*. Là se trouve le fondement de l'autonomie » (Paul, 2007, p. 258). Il n'y a donc pas d'autonomie sans la participation de l'autre à la mise au travail de nos habitudes et de nos comportements, dans une mise à distance réflexive, dans le but avoué d'un changement qui, sans être exclusivement dédié au champ entrepreneurial, peut aider l'entrepreneur à accéder à une autonomie « émancipatrice », dans le sens évoqué par Eneau (2016).

Assises théoriques de l'accompagnement

Selon Boutinet (2016), les « perspectives d'accompagnement » peuvent avoir des applications différentes dans la pratique, suivant le niveau « actuel d'autonomie ou de dépendance dans lequel se trouve l'adulte » (Boutinet, 2016, p. 30). Dans cette idée, pour Paul (2004), elles peuvent prendre les aspects de :

- Coaching : concerne des « adultes en situation professionnelle » ; s'inscrit dans la résolution de problème ou la recherche d'objectifs à atteindre ; axé sur l'agir et ses effets directs ; il se construit toujours entre deux pôles (individuel et collectif) ; « ce processus mobilise tout particulièrement l'intelligence réflexive dans l'action. La temporalité est réduite au temps nécessaire à la résolution d'un problème » (Paul, 2004, p. 28).
- Counseling : concerne les capacités, « ressources » de tout individu à faire évoluer ses propres représentations, du monde et de lui-même pour peu que l'on puisse lui garantir un environnement « facilitateur », par « l'authenticité, l'ouverture ou congruence ; le respect de l'autre ou considération positive inconditionnelle ; la compréhension interpersonnelle, l'intérêt pour autrui ou empathie » (Paul, 2004, p. 31) ; axé sur une forme d'accompagnement psychosocio-éducatif, dans un contexte de difficultés situées, de troubles existentiels, de pression d'éviction par « désadaptation » ; il se construit dans un rapport basé sur l'indépendance et l'interdépendance de l'individu. La relation « évolue

actuellement, sous la pression sociale, d'un développement de "potentiel" à celui du "plus performant en soi", d'une ouverture à l'expérience à une reprise du contrôle de soi et de son histoire » (*idem*, p. 32).

- Conseil : concerne les approches dites de « consultance », engageant le consultant dans une démarche « active de délibération », grâce à l'établissement d'une « communication dialogique » ; axé sur la reconstitution du « pouvoir d'agir (réfléchir, choisir, décider, élaborer un projet) » ; se construit autour de l'espace interactionnel de l'individu. « Il n'y a accompagnement que s'il y a relation entre deux sujets-acteurs, s'il y a cheminement commun et inscription du processus dans une histoire, autrement dit prise en compte d'une dimension temporelle » (*idem*, p. 35).
- Tutorat : concerne les compétences : « relationnelles (accueillir, soutenir, suivre), pédagogiques (former, transmettre, évaluer), organisationnelles (négocier, organiser, coordonner) » ; nécessite de la part du tuteur de multiple « savoir-faire, attitudes et connaissances », en relation directe avec les besoins des personnes accompagnées. Les éléments constitutifs de la pratique sont :
 - « Une dimension praxéologique (expérience pratique sur le terrain) ;
 - Une dimension relationnelle (l'entretien comme instrumentation, contribuant à la fois à la proximité relationnelle et à la distanciation réflexive) ;
 - Une unité temporelle (succession de séquences définies a priori par le dispositif) » (*idem*, p. 39).

Enfin, selon Paul (2016), « toutes les formes d'accompagnement se placent aujourd'hui sous une seule et même bannière : viser l'autonomisation de la personne » (Paul, 2016, p. 42). Paul propose une définition suivante du verbe accompagner qui pose les bases de la démarche : « se joindre à quelqu'un : mise en relation/pour aller où il va : mise en chemin/en même temps que lui : à son rythme » (Paul, 2016, p. 47). Accompagner, c'est donc tout d'abord se joindre à quelqu'un, entrer dans une relation. Cette « mise en relation est première », pour Paul, car elle initie l'accompagnement. Sans relation, l'accompagnement ne peut exister. Ainsi, « de la mise en relation dépend la mise en chemin. La première est caractérisée par la simultanéité et la réciprocité quand la seconde l'est par la séquentialité et la rythmicité ». Nul besoin « d'imposer la cadence », mais « aller "à son rythme" : de cette synchronisation procède une avancée concertée et concertante » (*ibid.*).

Accompagner : question de pratique et quête de sens

La relation constitutive de l'accompagnement implique de passer de l'accompagnateur expert au facilitateur et entraîne la démarche d'accompagnement dans un processus de déplacement :

- « De la personne accompagnée comme objet à celle de sujet-auteur-acteur ;
- De l'activité de résolution de problèmes analytiques et techniques à la construction de processus ouverts, interactifs ;
- Du professionnel d'expert en position de ressources ;
- D'une action centrée sur l'attente de résultats à un processus orienté mais ouvert, susceptible de produire de l'inattendu » (Paul, 2004, p. 112).

Ce mouvement engendre un glissement d'attitude d'une « transmission/réception à celle de compréhension/mobilisation qui place la personne en position d'exploration et de réflexivité » (*ibid.*).

L'accompagnement s'exerce alors entre deux dimensions : « socialisation et développement d'une personnalité autonome » ; la première interroge la place et les liens, la deuxième repose sur le soutien apporté à la personne dans la recherche de ses références personnelles dans le but de découvrir son propre chemin. « L'autonomie est donc relative à la capacité à être, pour soi-même, la référence de ses choix et de ses décisions » (*idem*, p. 113).

Le terme accompagnement sert enfin à délimiter un univers de pratiques partageant les points suivants :

- « Une relation interpersonnelle d'abord vécue sur le mode subjectif, fondée sur la réciprocité et contractualisée ;
- Une idée de parcours non linéaire, itératif, jalonné d'étapes, avec réajustement et régulations, décrivant un processus discontinu dont la cohérence ne peut être vue qu'a posteriori, processus qui s'appréhende comme projet avec l'exigence de ses phases conception/réalisation, élaboration/confrontation ;
- Une action orientée paradoxalement sans but final : accompagner est savoir qu'une chose est possible tout en ignorant où, quand et comment cette chose adviendra. L'accent est mis sur le parcours et le processus, sur le chemin parcouru plus que sur l'atteinte des résultats. Cette action intentionnelle est dirigée vers des fins consenties, visant un changement des rapports sociaux personne/environnement ;
- Une action intégrée à des dispositifs, conception renvoyant à l'idée de moyens diversifiés offerts à la personne et mise en œuvre d'un plan, d'une politique » (Paul, 2004, p. 113).

Ainsi, « l'accompagnement fait saisir l'importance du lien social nécessairement médiatisé et médiatisant dans toute démarche de transition en même temps qu'il situe cet entre-deux comme aventure risquée » (Paul, 2004, p. 113). Dans ce contexte, il s'agira alors pour le facilitateur de soutenir la personne accompagnée, ici l'entrepreneur, dans la construction « du sens de son expérience en sollicitant sa réflexivité » (Paul, 2009, p. 99).

3.3. L'apprentissage transformateur : du « rôle » au « sens » de l'expérience

Pour Lindeman, cité par Knowles (1990), l'expérience des apprenants « est un élément clé de l'éducation des adultes ». Lindeman considère que « si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage ». Il ajoute que « l'éducation signifie trop souvent acquérir par procuration l'expérience et les connaissances d'autrui ». Toutefois, il rappelle que « les psychologues nous enseignent pourtant que nous apprenons quand nous agissons et que par conséquent toute formation digne de ce nom nous impliquera dans l'action et la réflexion... L'expérience est le manuel vivant de l'adulte » (Knowles, 1990, p. 43). Elle représente aussi « un objet de préoccupation de la formation des adultes et de la formation continue [et] semble trouver son cadre le plus structurant en tant que modalité d'apprentissage » (Mayen & Mayeux, 2003, p. 44). Dans ses recherches sur le rôle de l'expérience en formation d'adultes, Balleux (2000, p. 264) propose notamment « trois définitions de l'apprentissage revues et corrigées par l'expérience » qu'il attribue à « trois penseurs de l'éducation, influents dans leur domaine de recherche et leur champ d'activités » :

- Dewey (1938/2018) ; chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures, plus poussées et plus profitables.
- Knowles (1975/1990) ; l'expérience de l'adulte s'inscrit dans sa personne et son identité et constitue la plus riche ressource de l'apprentissage.
- Mezirow (1991/2001) ; apprendre est un processus qui produit une nouvelle interprétation de sens ou révisé les anciennes interprétations de sens de notre expérience (Balleux, 2000, p. 280).

Dans la pratique, la formation doit favoriser l'émergence « du sens », peut-être même sa co-construction, en s'appuyant sur les « tensions vécues entre soi, les autres et l'environnement » (Eneau, Bertrand & Lameul, 2012, p. 4). L'approche andragogique par « le travail sur l'expérience individuelle et collective » prend toute sa dimension, notamment « lorsque l'on s'adresse à des adultes, certes forts de leurs expériences préalables, mais souvent aussi pétris de croyances et de représentations ». Dans cette situation, « ce travail sert à prendre conscience de la façon dont les schèmes de sens sont construits par les injonctions de l'environnement, par les histoires personnelles et par la culture » (*ibid.*).

3.3.1. Le « rôle » de l'expérience

Dans le récent *Handbook of adult and continuing education* (2010), l'apprentissage transformateur est identifié comme un paradigme théorique dominant en formation d'adultes. Au cœur de ce paradigme se trouve l'argument de Mezirow selon lequel l'impératif de développement à l'âge adulte consiste à transformer ses « schèmes de sens » (ensembles d'hypothèses régissant des situations particulières) et ses « perspectives de sens » (visions du monde plus larges), afin que ceux-ci expliquent les dilemmes désorientants (situations qui nous prennent par surprise et nous amènent à remettre en question des hypothèses) que nous rencontrons inévitablement au cours de notre parcours dans l'âge adulte. Ce faisant, nous modifions la façon dont nous nous percevons, notre but existentiel dans le monde et la façon dont ce but peut être atteint (Brookfield, 2012). Pour les éducateurs d'adultes, la théorie de l'apprentissage transformateur implique de réfléchir de manière critique aux hypothèses qui soutiennent ces perspectives et de développer un jugement critique dans le discours concernant ses propres croyances, valeurs, sentiments et conceptions de soi (Mezirow, 2009).

Selon la perspective transformatrice proposée par Mezirow (2001), l'apprentissage peut se produire sous quatre formes différentes :

- « l'apprentissage à travers les schèmes¹² de sens préexistants ;
- l'apprentissage de nouveaux schèmes de sens ;
- l'apprentissage à travers la transformation de schèmes de sens ;
- l'apprentissage à travers la transformation de perspective » (Mezirow, 2001, pp. 110-112).

D'après Mezirow, cette dernière forme consiste : « à travers la réflexion et la critique, d'abord à prendre conscience des présuppositions spécifiques qui sont responsables de la distorsion ou de l'insuffisance de la perspective, ensuite à modifier cette perspective à travers une réorganisation de sens. C'est la forme d'apprentissage la plus importante par son rôle émancipateur » (Mezirow, 2001, p. 112). Mezirow s'appuie sur les travaux de Dewey (1938) pour pointer l'importance de la « réflexion » comme « examen de validité ». Il considère que « la réflexion sur le processus implique à la fois réflexion *sur* et critique *de* notre façon de percevoir, de penser, de juger, de ressentir et d'agir, tandis que la réflexion sur les prémices implique la connaissance des raisons d'agir comme nous l'avons fait et leur critique ». De fait, pour Mezirow, « l'agir de la réflexivité critique a pour base la réflexion sur les prémices »

¹² Mezirow entend par schème « l'instrument de l'assimilation » tel que défini par Piaget ; le schème met en relief, de ce point de vue, « l'intelligence dans l'action », en définissant les capacités d'adaptabilité, de conceptualisation, d'intentionnalité et de générativité.

(Mezirow, 2001, p. 122). Dans l'apprentissage émancipateur, il s'agit donc de dépasser le stade où l'on « prend conscience d'avoir conscience » ; « l'apprentissage émancipateur vise à aider les apprenants à passer d'une simple prise de conscience de leur expérience à une prise de conscience des conditions de cette expérience », par la compréhension « des processus à travers lesquels ils perçoivent, pensent, jugent, agissent, éprouvent des sensations, ce qui est une réflexion sur le processus » (*idem*, p. 212). Dans une perspective andragogique de la formation à l'entrepreneuriat, ce processus repose sur la prise en compte dans l'accompagnement formatif offert aux entrepreneurs, de différentes dimensions cruciales pour l'apprentissage et la transformation de ces « schèmes de sens » : autonomie, responsabilité, choix, sentiment de contrôle ou encore motivation intrinsèque sont autant de ressources internes sur lesquels il est nécessaire de pouvoir travailler. Aussi, pour un entrepreneur, la prise de décisions éclairées exige non seulement la connaissance de la source et du contexte de ses connaissances, valeurs et sentiments, mais aussi une réflexion critique sur la validité de leurs hypothèses ou de leurs prémisses. L'apprentissage transformateur proposé aux entrepreneurs dans le cadre d'une andragogie entrepreneuriale fait alors référence au processus par lequel nous transformons nos cadres de référence considérés comme acquis (c'est-à-dire les perspectives, les habitudes d'esprit, les mentalités) pour les rendre plus inclusifs, discriminants, ouverts, émotionnellement capables de changement et réfléchis afin qu'ils puissent générer des croyances et des opinions qui s'avéreront plus vraies ou justifiées pour guider l'action.

3.3.2. Le « sens » de l'expérience

L'apprentissage transformateur implique la participation à un discours constructif pour utiliser l'expérience d'autres entrepreneurs afin d'évaluer les raisons justifiant ces hypothèses et la prise d'une décision d'action basée sur la connaissance des résultats (Mezirow, 2000), même si, comme le soulignent Bertrand, Eneau & Faller (2018) « l'enchevêtrement complexe d'intérêts antagonistes mais complémentaires est constitutif des processus et du sens par lesquels l'expérience des sujets s'élabore et se transforme ». Ils ajoutent que les dilemmes qui se jouent au cœur des processus et du sens « sont non seulement personnels (vs psychologiques) mais aussi collectifs (vs sociaux), et sociotechniques (vs organisationnels) » (Bertrand, *et al.*, 2018, p. 4). Le processus de transformation résulte alors du produit des interactions dynamiques entre la façon dont un individu donne du sens à sa vie et l'environnement qui l'entoure, mais il faut un certain niveau d'intensité et de défi pour que cette évolution (vers soi et vers les autres) se produise (Faller & Bertrand, 2020). Cette façon d'envisager le processus d'apprentissage en groupe, par les pairs, est également partagé par Marsick et Maltbia (2009) lorsqu'il s'agit de prendre en compte les effets déstabilisateurs causés par un dilemme perturbateur. Engager la

pratique réflexive et la réflexion critique ouvrent alors à l'apprentissage par l'expérience et à la construction du sens (Faller, Lundgren & Marsick, 2020). Considérant que le cadre de référence est une « perspective de sens », celui-ci représente la structure des hypothèses et des attentes à travers laquelle nous filtrons les impressions sensorielles (comment l'entrepreneur perçoit, ressent et agit dans le monde dans lequel il vit). Cette « perspective de sens » comporte des dimensions cognitives, affectives et conatives. Elle façonne et délimite de manière sélective la perception, la cognition, les sentiments et les dispositions en prédisposant nos intentions, nos attentes et nos objectifs. Elle fournit le contexte de création de sens dans lequel nous choisissons ce que nous voulons et comment une expérience sensorielle doit être interprétée ou appropriée. Un cadre de référence est composé de deux dimensions : « une habitude d'esprit » et « les points de vue » qui en résultent. Une habitude d'esprit est un ensemble d'hypothèses, des prédispositions générales, généralisées et orientantes qui agissent comme un filtre pour interpréter le sens de l'expérience (Mezirow, 2000).

Dans une perspective andragogique, l'apprentissage se réalise de quatre façons : en élaborant des cadres de référence existants, en apprenant de nouveaux cadres de référence, en transformant les points de vue ou en transformant les habitudes de l'esprit. Suivant Mezirow, Brookfield souligne l'importance de trois hypothèses communes pour la réflexion critique : (1) les hypothèses paradigmatiques qui structurent le monde en catégories fondamentales (les plus difficiles à identifier en soi), (2) les hypothèses prescriptives sur ce que nous pensons qu'il devrait se passer dans une situation spécifique, et (3) les hypothèses causales sur la façon dont le monde fonctionne et comment il peut être modifié (les plus faciles à identifier). L'apprentissage transformateur consisterait alors, pour l'entrepreneur, à transformer un cadre de référence problématique pour le rendre plus fiable en générant des opinions et des interprétations plus justifiées. En effet, pour paraphraser Mezirow, l'entrepreneur (comme tout à chacun) devient le reflet critique de ces croyances qui deviennent problématiques (Mezirow, 2000).

La réflexion critique est certainement une condition nécessaire de l'apprentissage transformateur, dans la mesure où l'existence de ce dernier dépend de la présence du premier. Toutefois, ce n'est pas une condition suffisante ; en d'autres termes, ce n'est pas parce que la réflexion critique a lieu que l'apprentissage transformateur s'ensuit inévitablement. Un épisode de réflexion critique sur la pratique ne conduit pas automatiquement à une transformation. Comme le reconnaît Mezirow, les hypothèses que l'on a peuvent être exactement les mêmes après la réflexion critique qu'avant (Brookfield, 2000). Selon Brookfield, cette idée que la réflexion critique est nécessaire, mais pas suffisante, est appuyée par les travaux de Hoggan (2016), inspirés de ceux de Mezirow. En effet, pour Hoggan (2016, 2018), l'apprentissage

transformateur fait référence aux processus qui aboutissent à des résultats significatifs et irréversibles des changements dans la façon dont une personne vit, conçoit et interagit avec le monde. Dans ses recherches, Hoggan fait référence à trois descripteurs qu'il a identifiés comme une « convention relative au métalangage » : « expérimenter, conceptualiser et interagir », qui reflètent l'éventail des façons dont les résultats de la transformation décrits dans son étude affectent une personne. Métaphoriquement, ces descripteurs peuvent être représentés par le cœur, la tête et les mains. Le premier descripteur, « les expériences », fait référence à l'expérience vécue et ressentie par une personne. « Conceptualiser » fait référence à la façon dont la personne comprend, donne un sens et interprète le monde et leurs expériences. Le troisième descripteur, « interagir », reflète la façon dont la transformation affecte la façon dont une personne agit, les comportements qu'elle choisit, ainsi que la manière dont ces comportements sont adoptés. Pour Hoggan, les critères permettant de qualifier les résultats de l'apprentissage de transformateur doivent être précisés. En effet, tout changement de vision du monde, par exemple, n'est pas suffisant pour appeler cela une « transformation ». Selon lui, l'apprentissage ne peut être considéré comme réellement transformateur que lorsque les trois critères suivants sont établis :

- La profondeur : l'apprentissage provoque par un changement important dans la façon dont une personne vit, conceptualise et interagit avec le monde.
- L'ampleur : l'apprentissage se manifeste dans plusieurs contextes de la vie d'une personne.
- La stabilité relative : le concept de transformation implique qu'un changement permanent est intervenu, qu'il est irréversible. Deux réserves à cette notion de l'irréversibilité sont importantes. Premièrement, quelle que soit la façon dont une personne apprend de nouvelles façons de vivre, la conceptualisation et l'interaction avec le monde, les anciennes méthodes ne sont pas miraculeusement oubliées. Les vieilles habitudes restent dans notre répertoire de processus de création de sens et peuvent refaire surface de temps en temps, surtout lorsqu'elles sont motivées par le contexte ou le stress. En outre, une personne peut probablement connaître des changements futurs ; la transformation ne signifie pas que la personne ne changera plus jamais. Néanmoins, le critère de stabilité relative met l'accent sur le fait qu'un changement temporaire est inadéquat pour être considéré comme transformateur (Hoggan, 2016, 2018).

Enfin, depuis 1975, la théorie de Mezirow a évolué d'un processus rationnel fondé sur un contexte particulier, en référence à des concepts issus de la psychologie et de la pédagogie critique, à une théorie de plus en plus holistique imprégnée d'idées issues de la conception de

la théorie critique de Jürgen Habermas et ouverte à l'importance des émotions, du contexte, de l'intuition et des relations dans le processus d'apprentissage transformateur. La nature du changement de la théorie tend à considérer l'apprentissage transformateur comme un processus plus holistique, émotionnel et intuitif et peut-être un peu plus proche, en termes de sentiment, des approches psycho-développementales et psychanalytiques (Taylor, 2006). Ce processus holistique de socialisation se tisse tout au long du processus d'apprentissage transformateur par l'échange avec les pairs (Baumgartner, 2012). D'un autre côté, la perspective développementale et existentielle de l'autoformation proposée par la *Bildung*, insiste sur la dimension esthétique qui accompagne toute considération de « forme » et plus généralement de dynamique créative aux idées de formation. Ainsi, comme le souligne Kegan, il y a probablement plusieurs domaines qui pourraient être approfondis en ce qui concerne les différentes manières dont la « forme se transforme », entre le double processus d'architecture dynamique de « cette forme qui transforme » (*i.e.* la « forme du savoir ») d'une part, et l'architecture dynamique de « la réforme de nos formes de savoir » (*i.e.* « le processus psychologique de transformations dans notre savoir »), d'autre part (Eneau, 2017). Il est clair que l'on ignore encore beaucoup de choses sur la pratique consistant à favoriser l'apprentissage transformateur. Elle requiert souvent une action intentionnelle, un risque personnel, un souci réel de l'apprenant et la capacité de s'appuyer sur une variété de méthodes et de techniques qui contribuent à créer un environnement d'apprentissage favorisant l'épanouissement personnel et le changement social. Ceux qui s'aventurent dans cette expérience devront faire confiance à leur instinct « d'éducateurs », car il y a peu d'indications ou de lignes directrices claires, et développer une appréciation et une conscience de leurs propres hypothèses et croyances quant à l'objectif de favoriser l'apprentissage transformateur et l'impact de la pratique. Par cette prise de conscience, et en s'engageant dans une pratique réfléchie, ces éléments fondamentaux donnent un sens à l'apprentissage transformateur (Taylor, 2009).

3.4. Une ingénierie adaptée pour penser l'andragogie entrepreneuriale

La vision constructiviste de l'apprentissage dans laquelle l'apprenant s'adapte ou s'accommode de l'environnement pourrait être liée à la théorie constructive du développement de Kegan (2000), notamment en ce qui concerne l'apprentissage en groupe ou l'apprentissage collaboratif. Selon Eneau (2008), la perspective personnaliste pourrait également être comparée aux méthodes constructivistes développées en Europe du Nord, car elles favorisent l'apprentissage par les autres, avec l'aide d'un tuteur permettant de diriger son propre apprentissage. Comme

le constructivisme, cette perspective favorise la vision de l'autonomie (ou plutôt de l'autonomisation) comme un processus (plutôt qu'un état ou un produit), et privilégie une méthode d'accompagnement où l'objectif principal est d'aider l'apprenant à « se passer de l'enseignant imposé ». Par un apprentissage réciproque entre deux personnes (via un gain de confiance, une imitation, une appropriation, puis un transfert), le contrôle du coach ou du tuteur disparaît progressivement pour laisser place à la pleine maîtrise du geste professionnel et à la maîtrise des décisions de l'apprenant (ici entrepreneur) pour cet apprentissage (Eneau, 2008). Le coach efficace s'approprie et affine sa personnalité en relation avec ses actions (le soi en tant qu'instrument), il transforme souvent ses propres représentations considérées comme acquises, sur le processus d'aide aux autres en général et sur le processus des coachs en particulier (Marsick & Maltbia, 2009). Le tuteur ou coach qui réussit « se retire » de son travail d'éducateur et devient alors un apprenant collaborateur (Mezirow, 2000).

3.4.1. L'autonomisation comme point de départ

Dans la perspective d'une ouverture au plus grand nombre (entrepreneurs, porteurs de projets, etc.) d'un dispositif favorisant l'autonomisation des individus, la démarche ingénierique proposée pour penser l'andragogie entrepreneuriale s'appuie sur les « trois niveaux d'analyse des dimensions sociales de l'autonomie » suggérés par Eneau (2012) :

- « le niveau personnel du processus d'autonomisation, portant sur les compétences reliant capacités propres et possibilités d'action ;
- le niveau interpersonnel d'une autonomie relationnelle, qui se construit par et dans les interactions avec autrui ;
- le niveau politique d'une autonomie plus collective, où les enjeux de l'autonomisation individuelle rejoignent ceux d'une réflexion éthique sur les finalités “justes et équitables” d'un tel dispositif » (Eneau, 2012, p. 80).

Cette approche conceptuelle « ternaire » de l'autoformation pourrait être proposée comme point de départ, socle d'une andragogie entrepreneuriale, et modélisée dans un « dispositif » et des « situations d'apprentissage visant l'autonomisation de l'adulte, en formation » (*ibid.*). Dans ce sens, si l'autonomie de l'entrepreneur apprenant « est liée à l'action, elle repose autant sur les compétences propres de l'apprenant que sur les caractéristiques d'un environnement “habilitant” lui permettant de mettre en œuvre le processus qui l'amène à développer cette autonomie » (Eneau, 2012, p. 80). Suivant cette idée, les conditions de l'autonomisation proviennent aussi bien de « l'environnement » dans lequel l'entrepreneur apprenant « pourra confronter ses possibilités “d'autodétermination” et “d'autoréalisation” qu'à ses possibilités

propres de choix et d'action » (*ibid.*). D'une façon plus pragmatique, un dispositif de formation reposant sur les principes d'une andragogie entrepreneuriale devrait donner l'opportunité à l'entrepreneur de suivre un parcours individualisé (et non individuel) au sein duquel, en tenant compte de ses capacités et de ses choix, il peut, en suivant sa propre temporalité et selon ses envies et « stratégies d'apprentissage », prendre à son compte les ressources mises à disposition par le dispositif pour élaborer et concevoir son propre développement. Dans ce cadre, il semble donc important de réfléchir aux conditions d'une ingénierie de formation « habilitante » tenant compte des capacités de chaque entrepreneur, des espaces d'expressions et d'actions dédiés à chacun, dans un souci d'équité indispensable « à tout dispositif abondant, pour un collectif humain, le problème de la justice et de sa répartition » (*idem*, p. 81).

Par ailleurs, pour Eneau, la dimension « relationnelle » de l'autonomie ne « se réalise que lorsque les “conditions sociales” de la vie sont conformes à certains critères » (*ibid.*). Il ajoute, que « ces conditions doivent permettre » d'une part, « de développer des “capacités de réflexion critique”, une “indépendance procédurale” et la possibilité de choisir entre des “options significatives” », et d'autre part, de garantir que l'apprenant (entrepreneur) aura la possibilité de se protéger « contre d'éventuelles atteintes, psychologiques, physiques ou visant à le priver de ses droits » et « lui permettre de poursuivre des objectifs différents de ceux qui exercent une influence ou une autorité sur elle » (Eneau, 2012, p. 82). Dans une considération plus opérationnelle, il s'agit donc d'imaginer une ingénierie de formation capable de « mettre en œuvre et de respecter » les droits des (entrepreneurs) apprenants, « tout en favorisant l'expression de modalités de coopérations et d'échanges qui puissent ainsi permettre à cette autonomie relationnelle de s'exprimer dans une relative indépendance de chacun en terme de choix » (*ibid.*). Aussi, reconnaître et assumer en « droit » l'autonomie de chaque (entrepreneur) apprenant, ne peut rendre possible l'autonomie d'un collectif que si celle-ci, s'appuie sur « une autonomie des acteurs “en fait”, et donc sur une visée éthique qui allie à la fois prudence et sagesse pratique de la part des responsables, et idéal de justice sociale et d'équité dans les finalités poursuivies » (*ibid.*) pour les (entrepreneurs) apprenants. En effet, Eneau rappelle que :

« Il ne s'agit pas seulement, pour les concepteurs et animateurs de dispositifs, de prendre en compte les singularités et les capacités individuelles, d'adapter les ressources de l'environnement pour que celui-ci soit habilitant pour chacun et de favoriser ensuite, dans les modalités opérationnelles, les conditions sociales d'émergence d'une autonomie relationnelle, basée sur la coopération et l'échange ; il faut aussi, sur le plan politique, que les valeurs défendues, les règles de vie commune et les idéaux d'autonomisation poursuivis soient clairement affichés et surtout partagés » (Eneau, 2012, p. 82).

Enfin, c'est par la mise en place de principes « de la vie commune », soumis à la « délibération et à la participation effectives de tous » que les organisateurs, concepteurs d'une andragogie

entrepreneuriale sont susceptibles de voir émerger les « conditions favorables à la réflexivité, la coopération, la réciprocité et la confiance qui sont les préalables d'un collectif lui-même autonome » (Eneau, 2012, p. 83). Transposée à la formation à l'entrepreneuriat, et soulignant « le rôle des autres dans le développement de l'autonomie individuelle », une telle conception suggère d'un point de vue éthique et pragmatique que « cette autonomie ne consiste pas à se “débrouiller seul” mais qu'elle peut être accompagnée, voire guidée, et que de nombreux facteurs, liés certes à l'individu mais aussi au dispositif et à l'environnement, interviennent dans ce processus » (Eneau, 2012, p. 84).

3.4.2. Une ingénierie andragogique de la formation

Pour Carré (1992), centrer « la formation sur l'apprenant » peut s'exprimer à travers les notions d'autoformation et d'individualisation. Il précise que l'individualisation s'adresse en premier lieu « à l'adaptation des formes pédagogiques à un usage individuel, tandis que l'autoformation concernerait plutôt la nature du projet de formation du sujet apprenant » (Carré, 1992, p. 72). Il distingue deux approches possibles de l'ingénierie dans une perspective d'individualisation :

- « Une ingénierie pédagogique », qui s'intéresse aux « objectifs de formation », aux « moyens pédagogiques », aux « méthodes utilisées ». Elle peut également « caractériser l'ensemble du projet pédagogique de l'institution, comme dans le cas des ateliers pédagogiques personnalisés et des centres de ressources » ;
- « Une ingénierie de formation ou des compétences », qui s'intéresse à la « globalité du parcours de formation du sujet social, de l'amont à l'aval ». Les conditions, dispositions du parcours de formation « seront construites selon une entrée individuelle », telles que l'orientation préalable, l'analyse des besoins et des motivations, les modalités d'évaluation et de validation des acquis (Carré, 2005, p. 50).

La mise en œuvre du « processus d'individualisation » implique alors pour le formateur qui souhaite « favoriser l'autonomisation de l'apprenant », la prise en compte des caractéristiques individuelles de chacun, car « tous ne sont pas égaux en termes de prise de responsabilité ou d'autonomie dans l'apprentissage » (Eneau, 2005, p. 89). De plus, si les notions d'autonomie et de responsabilité sont « au cœur du processus d'autoformation », elles sont également de précieuses ressources et atouts, dans notre cas, pour les entrepreneurs dans la réussite de leur projet. Cependant, il n'est pour autant pas possible de laisser le « champ libre » à chaque entrepreneur, « il convient par conséquent d'accompagner ce processus de responsabilisation et d'autonomisation » (*idem*, p. 89). Dans cette perspective, il s'agit de concevoir des dispositifs

de formation capables de répondre à ces différents objectifs. Pour Eneau (2005), les travaux fondateurs de Carré (1992) permettent de penser l'autoformation en mobilisant « les sept piliers de l'autoformation » comme structure organisatrice d'un dispositif de formation. L'ingénierie andragogique repose alors sur :

- « Le projet individuel comme fondation majeure de l'entrée en formation » ; cette première étape se fait dans le respect de la « liberté de choix, et la responsabilité de l'apprenant », mais interroge l'individu dans son « engagement » et sa « motivation à se former » ;
- « Le contrat pédagogique comme cœur de la négociation » ; cet engagement réciproque entre l'institution et l'apprenant « détermine les objectifs, les moyens de la formation et les modes d'évaluation » ;
- « Une préformation comme propédeutique de l'autoformation » ; il s'agit là de créer une « aire intermédiaire d'expérience » (Boutinet, 1993), dans le but d'amener l'individu « vers l'autodirection », en l'aidant à s'autonomiser, par le développement de sa capacité « d'apprendre à apprendre », afin de « sortir progressivement de la dépendance des situations classiques de formation » ;
- « Un formateur-facilitateur » pour aider à l'apprentissage autonome, car « l'autonomie ne s'enseigne pas », rappelle Carré. Aussi, pour faire évoluer sa fonction, le formateur doit « enrichir et complexifier » ses rôles, en glissant « d'une compétence d'expertise de contenus à des compétences de conseil, d'orientation et d'organisation » ;
- « Un environnement ouvert de formation » qui contribue à l'émergence d'une « organisation autoformatrice ou organisation apprenante (avec par exemple, l'implantation de centres de ressources) » ;
- « Une alternance individuel/collectif comme rythme de formation », car l'apprenant n'apprend jamais seul, « même en situation d'autoformation ». En effet, il a « besoin de coopération, de socialisation, de mutualisation des ressources et des modes d'apprentissage, des temps d'action dans une réalité sociale et de réflexion plus solidaire » ;
- « Et enfin trois niveaux de suivi (individu, groupe, institution) » (Eneau, 2005, p. 94).

Cette approche andragogique de la formation, où l'autonomie de chacun est première dans l'élaboration des parcours de formation, présume un degré élevé d'agilité des dispositifs pour répondre aux attentes de chacun. Il est question ici « d'instrumenter l'autonomie des acteurs »

par des dispositifs d'autoformation (Eneau, 2005). Dans cette perspective, la mise en œuvre de dispositifs tels que proposés par Carré (1992) avec son modèle des « sept piliers de l'autoformation » peut s'avérer être une option. De par sa structure, ce modèle garantit selon Eneau la « précaution préalable dans le champ pédagogique » de permettre à l'apprenant de « “valider par lui-même ses pré-requis”, pour “peser ses enjeux perçus, préparer ses stratégies d'apprentissage” et lui éviter de foncer “tête baissée”, se démotivait dès les premiers obstacles » (Eneau, 2005, p. 94). Dans un deuxième temps, le contrat pédagogique organise « les espaces et les temps d'apprentissage », pour délimiter entre autres « les temps de formation synchrone et asynchrone », les temps en collectif, en autoformation, ou « les modalités d'évaluation ». De son côté, l'ingénierie andragogique autorise la diversité des ressources, moyens, pour offrir aux apprenants différentes stratégies d'apprentissage possible en fonction de leur besoins, capacités, singularités (pédagogie transmissive, d'expérimentation, de recherche, de découverte, expérientielle, ludique, etc.) ; cette démarche a pour but d'amener l'apprenant à se saisir des conditions de son apprentissage, en pouvant à tout instant, savoir « à quoi ça sert » et « comment ça marche » (Eneau, 2005, p. 95). Le niveau élevé d'agilité de l'ingénierie andragogique permettrait d'instrumenter l'autonomie des entrepreneurs dans les différentes phases du processus entrepreneurial.

3.4.3. Objectif de l'andragogie entrepreneuriale

Dans une perspective d'andragogie entrepreneuriale, l'objectif éducatif poursuivi pourrait se définir comme une « autoformation transformatrice », à visée émancipatrice et reposerait sur trois principes, inspirés des travaux de Tremblay (1996, 2003) pour les deux premiers et des travaux de Mezirow (2001), repris par Hoggan (2016) pour le troisième :

- « Réfléchir sur et dans l'action » : aider les entrepreneurs à théoriser leurs pratiques, par une approche critique et réflexive de leurs choix, décisions, actions contenus dans leurs expériences entrepreneuriales tout en facilitant l'émergence d'une certaine « forme d'autorégulation ».
- « Se connaître comme apprenant » : aider l'entrepreneur à repérer quels sont, dans ses processus d'apprentissages, les habitus (au sens de Bourdieu) qu'il met en jeu lorsqu'il apprend. Cet éclairage a pour but de le conduire à adopter une attitude agile et efficiente dans la détection des moyens utiles à sa démarche, à la maîtrise et à la construction de celle-ci, dans un questionnement permanent des connaissances et savoirs produits.

- « Penser son expérience » : aider l'entrepreneur à se constituer les ressources nécessaires pour prendre en compte ses expériences vécues (réussites, échecs, difficultés rencontrées), leurs affects associés, dans le but de leurs donner sens et ainsi d'aider les entrepreneurs à mieux comprendre comment et pourquoi ils agissent et interagissent de telles façons. Ce processus, aurait pour objectif final le développement de l'autonomie et de la responsabilité des entrepreneurs (à des fins de pérennisation de leur activité), en leur (re)donnant le pouvoir d'agir sur ce qu'ils sont, ce qu'ils font et la manière dont ils le font.

L'andragogie entrepreneuriale, dans sa dimension transformatrice de l'apprentissage du point de vue de l'émancipation sociale, se référerait alors à des résultats de transformation qui impliqueraient le développement d'une conscience critique par laquelle l'entrepreneur se percevrait comme un sujet actif au sein de son écosystème. De ce fait, il prendrait en compte les difficultés rencontrées, les analyserait et chercherait à démystifier la réalité afin de développer des perspectives, des compétences et la confiance nécessaires pour participer activement à l'élaboration de son monde et résoudre ses problèmes (Hoggan, 2016). Par la relation active à son environnement, l'agilité du dispositif de formation et l'accompagnement proposé, l'entrepreneur serait plus à même de faire preuve d'analyse critique et réflexive, d'identifier ses propres processus d'apprentissage et d'améliorer son rapport à lui-même, aux autres et au monde qui l'entoure.

Conclusion

Ce troisième chapitre apporte un éclairage théorique sur la question de la formation à l'entrepreneuriat en proposant tout d'abord le cadre conceptuel de l'autoformation, dans lequel l'entrepreneur « doit être capable d'exercer une forme d'autorégulation de sa démarche (méta-apprentissage), de se construire un réseau de ressources, de réfléchir sur ses actions et apprendre de ses expériences (notion de praxis) », tout en développant « sa capacité à tolérer l'incertitude » et « la souplesse nécessaire pour s'adapter » (Tremblay, 2003, p. 312).

Dans cette perspective, la première partie de ce chapitre propose d'envisager l'apprentissage entrepreneurial par une approche andragogique qui suggère d'aider l'entrepreneur à entrer dans un processus d'autonomisation, par la mise en place d'une démarche critique de ses croyances, pratiques, valeurs et sentiments, en lien avec le contexte (biographique, historique, culturel) dans lequel il s'inscrit. Cette perspective pourrait viser le but d'acquérir un plus grand contrôle sur sa vie et sur son projet entrepreneurial, en tant qu'entrepreneur-apprenant « libéré », plus autonome et plus responsable.

Dans une deuxième partie, ce chapitre s'intéresse aux rôles joués par les autres (formateurs-facilitateurs-andragogues et pairs) dans un processus émancipateur qui pourrait se déployer grâce à une « réciprocité éducative », fondatrice de l'autonomisation des acteurs. Accompagner se traduit donc alors par : « aller vers, cheminer avec, conseiller, guider, orienter » l'entrepreneur, dans ses choix et ses décisions, par une démarche axée sur la recherche, qui l'aide à construire ses propres schémas d'apprentissage, pour « apprendre à apprendre » et devenir un « apprenant permanent ».

La troisième partie montre comment l'expérience participe à l'apprentissage émancipateur et peut, par l'intermédiaire des pairs, aider l'entrepreneur à prendre conscience des conditions de sa propre expérience, par la compréhension des processus à travers lesquels il perçoit, pense, juge et agit. Cette réflexion sur les processus peut aider de plus l'entrepreneur à construire « le sens de l'expérience » et le conduire vers une plus grande autonomie.

Ce chapitre se termine par la proposition d'une ingénierie adaptée pour penser l'andragogie entrepreneuriale. Elle s'articule autour des notions de réflexivité, de coopération et de réciprocité, et a pour but d'aider l'entrepreneur à réfléchir sur et dans l'action, à se connaître comme apprenant et à penser son expérience pour lui donner sens.

Finalement, en proposant une autoformation émancipatrice dans des dispositifs innovants, l'andragogie entrepreneuriale pourrait contribuer ainsi au développement des ressources que sont l'autonomie et la responsabilité, nécessaires à l'entrepreneur pour la pérennisation de son projet. Cette perspective permettrait d'accompagner les entrepreneurs dans l'élaboration de leurs propres processus d'apprentissages, dans le but d'augmenter leur pouvoir d'agir par des choix plus autonomes et responsables, et ainsi trouver les réponses les mieux adaptées pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent au quotidien dans leur activité.

4. Méthodologie : une approche mixte

Ce quatrième chapitre présente la démarche empirique de la recherche. Celle-ci est élaborée sur les bases d'une approche mixte et s'appuie tout d'abord sur le positionnement du praticien-chercheur, dont la posture a évolué du praticien vers le chercheur, du moins dans les liens auxquels il a renoncé et dans ceux nouveaux qu'il a construits, induisant un changement de paradigme.

Dans cette perspective, la deuxième partie de ce chapitre rappelle les choix effectués dans la construction de la démarche d'enquête qui repose sur trois piliers :

- une approche phénoménologique fondée sur l'observation des données d'expériences ;
- une approche explicative fondée sur la recherche des raisons objectives des actions ;
- une approche compréhensive fondée sur les raisons subjectives que se donnent les individus pour agir.

La troisième partie montre quant à elle les différentes étapes de l'enquête par questionnaires qui conduisent aux analyses réalisées avec le logiciel SPSS sur les 84 questionnaires valides.

La quatrième et dernière partie montre les différentes étapes de l'enquête par entretiens, qui conduisent aux analyses des 23 entretiens réalisés successivement avec deux logiciels (respectivement Iramuteq et N'Vivo), puis le recueil de données complémentaires réalisé auprès de 4 entrepreneurs.

Ce chapitre précise également les limites de la recherche concernant la méthodologie mixte utilisée dans l'enquête, la nature et la taille des corpus étudiés, et la proximité du praticien-chercheur avec l'objet de recherche et le terrain professionnel sur lequel a été menée l'étude.

Introduction

Dans le chapitre précédent, le cadre théorique proposé a été conçu dans une approche constructiviste, autour d'une perspective andragogique, dans le but d'apporter un premier éclairage théorique sur la formation des entrepreneurs. Dans ce quatrième chapitre, l'approche méthodologique retenue est présentée dans une perspective phénoménologique fondée sur l'expérience vécue par l'entrepreneur, en considérant son point de vue, son histoire personnelle et sa singularité. L'objectif du recueil et de l'analyse de données est d'essayer de répondre à la question de recherche suivante :

« Face aux enjeux éducatifs et sociétaux des politiques d'entrepreneuriat, quel pourrait être l'apport d'une "andragogie entrepreneuriale" dans les processus d'acquisition et de développement de l'autonomie et de la responsabilité de néo-entrepreneurs au sein de parcours de formation visant la pérennisation de leur activité ? ».

Afin de mieux comprendre quelles sont les attentes, besoins et difficultés des entrepreneurs lors des phases de création et post-crédation de leur entreprise, et comment, d'un point de vue éducatif, leur apporter plus de soutien pour les aider à pérenniser leur activité, l'enquête propose d'utiliser deux démarches différentes mais complémentaires, l'une quantitative, l'autre qualitative.

Tout d'abord, il semble important de rappeler qu'une première recherche, menée dans le cadre d'un Master 2 « Education, Apprentissages et Didactiques », à l'Université Rennes 2 en 2016 (cf. Introduction générale), s'est intéressée plus particulièrement au recensement et aux processus d'acquisition des compétences nécessaires pour être un entrepreneur aguerri, capable de pérenniser et développer son entreprise (Mégret, 2016). Ce travail de recherche montrait qu'il est difficile de déterminer avec précision les compétences nécessaires de l'entrepreneur aguerri ; en effet, l'enquête menée alors auprès de 68 entrepreneurs bretons n'a pas permis de faire émerger une relation d'influence univoque des formations à la création d'entreprise suivies par les entrepreneurs sur le sentiment de maîtrise qu'ils ont ou non de leur métier de chef d'entreprise. En revanche, il a été possible de proposer une méthode et des outils permettant l'expression de la construction des « compétences entrepreneuriales », au travers d'un parcours de formation expérimental, séquencé sur deux années (Mégret, 2016).

Celui-ci aurait dû, dans le cadre de la présente recherche doctorale, et après négociation avec le partenaire financier, être mis en place et éprouvé à des fins de comparaison et de formalisation. Ce terrain privilégié ainsi constitué aurait permis de recueillir des données qualitatives et

quantitatives utiles pour la recherche. Cependant, malgré les nombreuses sollicitations effectuées dans l'environnement personnel et professionnel (partenaire financier Crédit Mutuel ARKEA, Association pour le Droit à l'Initiative Economique (ADIE), Réseau Entreprendre, Club des Créateurs Repreneurs d'Entreprises (CCRE), Union des Professionnels de Proximité (U2P), Chambre des Métiers et de l'Artisanat (CMA) des Côtes d'Armor), ce projet de dispositif expérimental n'a pu être mené à bien car il n'a pas été possible de réunir deux groupes de cinq entrepreneurs, comme prévu initialement dans le projet de thèse formulé en 2016. Le principal motif de refus de participation évoqué par les entrepreneurs auprès des différents responsables chargés de diffuser l'information et de collecter les coordonnées des volontaires pour ce projet a été le manque de temps à accorder à une activité autre que celles requises pour leur entreprise. Ce contexte a été la source d'une démarche plus « entrepreneuriale » de la recherche elle-même (Hjorth, 2017 ; Schmitt, 2020), dans le sens où il a fallu faire face à l'incertitude d'une situation qui a changé, impliquant adaptation, autonomie, débrouillardise et capacité à imaginer une autre approche du terrain de recherche pour obtenir les données nécessaires à l'enquête.

C'est dans cette continuité historique de la recherche que la première partie de ce chapitre évoque le positionnement d'entrepreneur praticien-chercheur, en quête d'une posture claire à défaut d'être stable. La deuxième partie de ce chapitre explique le choix de la démarche d'enquête qui s'inscrit dans une approche phénoménologique et repose sur deux types de recueils et d'analyses de données distincts. Le premier, d'ordre quantitatif et présenté en détail dans la troisième partie, a été mené auprès d'entrepreneurs en activité et s'est traduit par un retour de 84 questionnaires valides. La dernière partie présente quant à elle un recueil et une analyse d'ordre qualitatif, réalisé par l'intermédiaire d'une enquête par entretiens conduits auprès de 18 entrepreneurs en activité, 5 entrepreneurs ayant cessé leur activité suite à la défaillance de leur entreprise et complétés par 4 entretiens auprès d'entrepreneurs ayant suivi un parcours de formation sur plusieurs années.

Les résultats de ces analyses quantitatives et qualitatives sont observés et croisés dans le chapitre suivant.

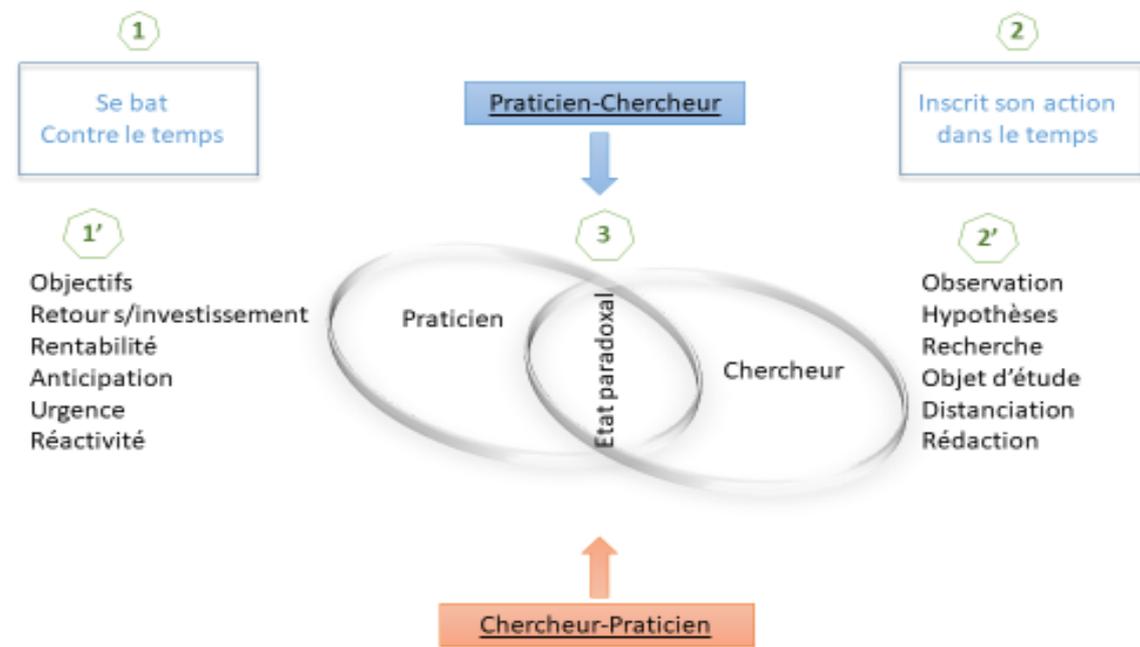
4.1. Positionnement du praticien-chercheur

Dans un premier temps, il convient de questionner le positionnement du praticien-chercheur, déterminant dans les choix qui sont et vont être faits car cette posture, loin d'être une exception dans le champ de la formation des adultes, « soulève néanmoins, pour la recherche, de

redoutables questions épistémologiques quant à la nature ou à la légitimité des savoirs produits (savoirs théoriques ou savoirs d'action, savoirs profanes ou savoirs savants), de même que par rapport aux distinctions (ou aux limites, étroites dans ce domaine), entre objet, sujet, voire projet de recherche » (Eneau, 2008, p. 16). Le risque serait d'adopter une posture qui pourrait orienter fortement le comportement, l'attitude et les intentions de recherche vers une solution « idéale », un « produit de formation » économiquement rentable et prendre la recherche comme un artefact donnant ce qu'on « attend comme » ou « pense être » juste, ou qui revienne à « mettre en scène les arrangements, les négociations et les bricolages dans la fabrique de la science » (Labrousse, 2016, p. 855).

Ce questionnement conduit également à porter une attention particulière à la zone de proximité où se rencontrent le praticien et le chercheur. Cette idée, traduite dans la figure 14, montre les oppositions, antagonismes entre le praticien et le chercheur, d'une part, dans leur rapport au temps : c'est une lutte pour le praticien (1), un chemin pour le chercheur (2) ; puis dans leur rapport à la pratique, qui se traduit en objectifs, rentabilité, urgence, etc., pour le praticien (1'), en hypothèses, recherche, distanciation, etc., pour le chercheur (2').

Figure 14 Représentation schématique des postures de praticien et de chercheur



(Source : Truffaut, 2008, p. 139)

Il semble donc important d'être vigilant sur « l'état paradoxal [(3)] que la posture de praticien-chercheur révèle, qui peut évoluer dans le temps pour passer [...] à une posture de chercheur-praticien, renversant les rôles et les priorités » (Truffaut, 2008, p. 138).

Cette éventualité pourrait en effet faire oublier la réalité économique vitale pour une entreprise au profit d'une vision scientifique trop théorique, déstabilisant ainsi l'équilibre recherché entre praticien-chercheur et chercheur-praticien. Cet équilibre naîtra peut-être sur le chemin, où,

comme le disait Yourcenar : « le véritable lieu de naissance est celui où l'on a porté pour la première fois un coup d'œil intelligent sur soi-même » (citée par Labelle, 1996, p. 108).

4.1.1. Du praticien à l'objet de recherche

Selon Lameul (2016), conceptualiser la notion de posture, c'est essayer de « comprendre le processus de développement personnel et professionnel, les conditions personnelles et environnementales qui conduisent à adopter et faire évoluer “une manière” singulière de penser et de faire » (Lameul, 2016, p. 6). Dans cette acception, la posture peut se définir comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ». De plus, elle est « forgée par notre histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures » (Deschryver & Lameul, 2016, p. 2). En cela, « la notion de posture est dans une grande proximité de sens avec nombre d'autres mots et concepts (attitude, habitus, profil, style, etc.) » (*idem*, p. 3). Toutefois, la posture de chercheur, qui nécessite engagement et distanciation, plonge le professionnel (dans mon cas, entrepreneur et consultant/formateur) dans un paradoxe dont le dilemme induit va le contraindre à « s'inscrire dans un positionnement de chercheur sans exclure celui de professionnel », provoquant des tensions qui découlent « du double statut d'apprenti-chercheur et de professionnel (qu'ils continuent d'être pendant leur recherche) » (Kaddouri, 2016, p. 2).

Enquêter sur son propre terrain professionnel peut avoir certains avantages en permettant, d'une part, d'accéder plus facilement à son terrain de recherche car on en connaît mieux les codes et les réseaux, et d'autre part, de bénéficier d'une proximité, d'une certaine crédibilité (du fait de mon statut d'entrepreneur) et d'une connaissance du milieu qui permet de voir des choses que d'autres ne verraient pas. D'un autre côté, « l'excès de proximité » pour reprendre les propos de Bourdieu cité par Chambard (2019), peut nuire au praticien-chercheur car il y a « des choses que l'on ne peut ou ne veut pas savoir parce qu'on en est » (Chambard, 2019, p. 7). Aussi, comme le rappelle Kaddouri, « le choix d'un objet de recherche ne se fait pas par hasard », car il recèle « en lui-même quelque chose qui “résonne” plus ou moins avec le vécu socio-affectif et historique du chercheur, ses convictions, croyances et orientations personnelles et constituent de véritables surdéterminants de son rapport à son objet de recherche » (Kaddouri, 2016, p. 2). Il n'est donc pas aisé de « s'en distancier, pour le reconstruire » car cela demande un « véritable travail tant cognitif que psychique », impliquant « un certain nombre de renoncements et deuils pour le désenchevêtrer des motifs affectifs et professionnels ainsi que des liens biographiques, culturels et socio-historiques qui l'enveloppent » (*ibid.*). Si ma posture d'entrepreneur-apprenti

chercheur m'a conduit à choisir comme objet de recherche la question de la formation des entrepreneurs, quelle a été l'influence de mon objet de recherche dans l'évolution de ma posture ?

4.1.2. De l'objet de recherche au chercheur

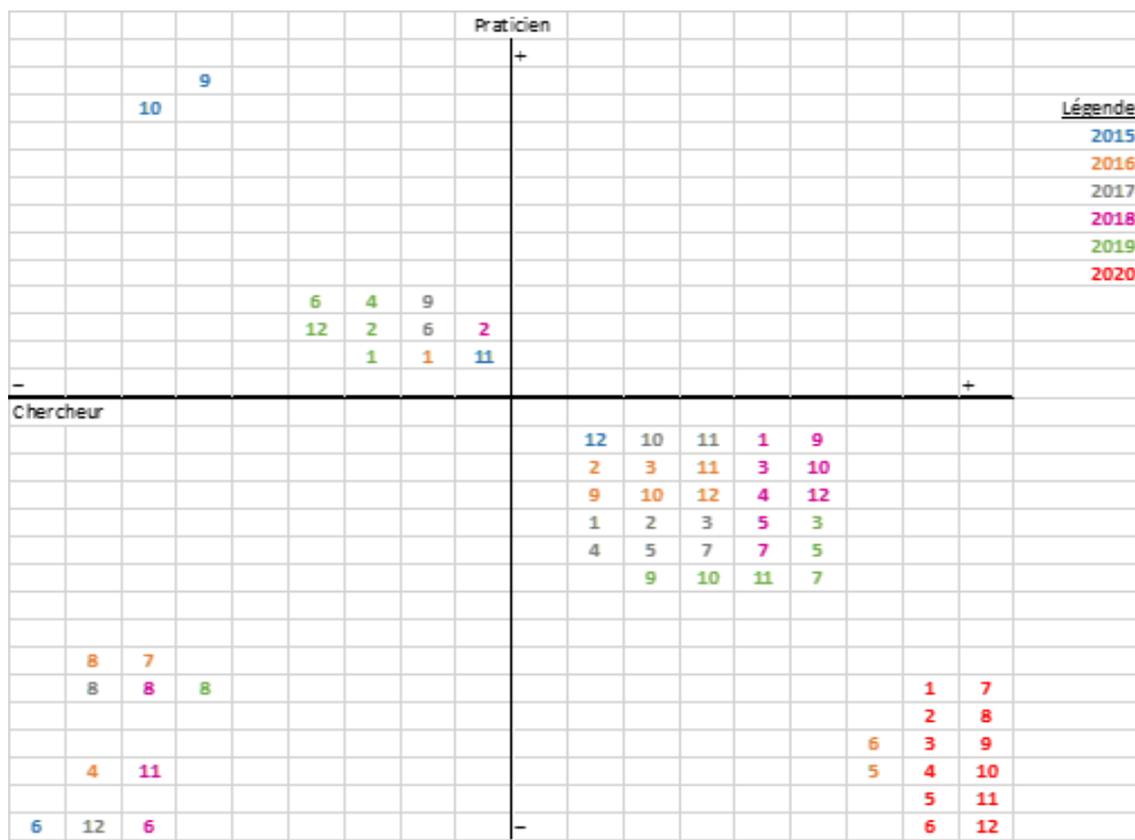
Déterminer un objet de recherche tout en gardant la bonne « distance entre soi et la réalité analysée et la part qu'on y prend » n'est pas aisé (Champy-Remoussenard, 2012). Comme le rappelle Berger, cité par Pentecouteau (2017), « il est difficile en toute bonne foi, de faire abstraction de qui l'on est », ce qui implique que « l'investissement sur le terrain, ainsi que le positionnement à différentes étapes de la recherche, doivent être des questionnements permanents [...] liés à la construction d'une posture d'observateur, qui peut varier fortement d'un chercheur à un autre » (Pentecouteau, 2017, p. 6). Si la question de la posture est centrale pour Pentecouteau, « emprunte à la fois de distanciation et de réflexivité, elle permet, au moins théoriquement, de porter un regard inédit sur l'objet traité » (*idem*, p. 2).

Cet objet de recherche a suscité depuis le début de cette thèse de nombreuses questions et réflexions sur le sens donné à ce travail, en commençant par mes intentions, à savoir quel est le but réel, ultime de ma démarche ? Est-ce l'objet issu de ma recherche qui m'intéresse ou la recherche en tant qu'objet ? Et si mes intentions n'étaient que le mélange d'une réalité basée sur une démarche pragmatique de professionnel avec l'ambition d'apporter ma contribution, ne pas partir sans laisser quelque chose ? J'ai pris conscience au fil du temps de la difficulté à garantir une certaine éthique dans la façon de construire ma recherche, car en plus d'avoir deux fonctions quelques peu opposées, apprenti-chercheur et entrepreneur, je dois également assumer le rôle d'ingénieur pédagogique chargé de créer et de mettre en place un dispositif de formation, dont la qualité de l'approche pédagogique et scientifique doit être garantie par l'apprenti-chercheur d'un côté, et la rentabilité économique garantie par l'entrepreneur de l'autre côté. Il est difficile de trouver la bonne posture à adopter, car je suis imprégné de ma posture d'entrepreneur qui oriente très fortement mes intentions de recherche vers une solution « idéale » qui pourrait me pousser à prendre la recherche comme un artefact, me donnant ce que j'attends en tant qu'entrepreneur (proposer un dispositif de formation en tant que produit) et m'inciter à « fabriquer de la science » au sens de Labrousse (2016) plutôt qu'à « produire de la science ». Dans une dimension plus politique, je me suis souvent demandé « à qui profite ce travail » : à moi-même, à mon entreprise (notoriété, savoir-faire), au groupe bancaire qui finance une partie de mes travaux de recherche, au laboratoire au sein duquel ceux-ci sont réalisés ? Finalement, en cherchant à créer de nouveaux savoirs pour améliorer le monde dans lequel je vis, peut-être en réponse à mon « indignation » comme en parlait si bien Stéphane

Hessel (2010), je change le monde que je connais, ce faisant, je me change moi-même. En fin de compte, c'est peut-être mon humanité que je recherche, cette valeur fondamentale de « l'estar-siendo », « l'être en cours » celui qui advient, dans toute sa capacité transformatrice, transitionnelle (Go, 2015).

Dans le but d'illustrer cette « transition » à laquelle m'a amené mon objet de recherche, j'ai réalisé le graphique ci-dessous, indiquant l'évolution de ma posture au fil du temps. Les données collectées sont issues de mon agenda, et retracent par année (couleurs) et par mois (chiffres), le temps que j'ai consacré à la recherche (axe des abscisses) et à mon entreprise (axe de ordonnées).

Figure 15 Evolution de ma posture durant la thèse



Ce graphique montre le glissement de temps consacré à mes activités d'entrepreneur et de recherche et finalement l'évolution de la posture adoptée, opérée au fil des années. Le résultat de cette expérience (en rouge), montre qu'aujourd'hui tout mon temps est consacré à la recherche. Ceci s'explique par le fait que j'ai pris la décision en septembre 2019 de cesser mon activité d'entrepreneur, après 22 ans d'exercice, dans le but de réorienter mon avenir professionnel vers l'enseignement et la recherche. Ce changement radical n'est pas sans conséquence car « si "choisir", c'est en partie "renoncer", c'est également définir un cadre et orienter la recherche » (Pentecouteau, 2017, p. 5), qui pour moi n'est plus contrainte par une visée libérale entrepreneuriale. Ainsi, l'écriture de cette thèse « vise également à construire un

sujet dans sa posture personnelle tout autant que professionnelle, les deux étant intimement liées » (Lameul, 2016, p. 6). Cependant, au moment où ces lignes sont rédigées, la levée des influences liées à mon activité d'entrepreneur sur mon travail de recherche ne peut pas s'exprimer sur ce qui a déjà été réalisé et ne plus être modifié, par manque de temps, comme par exemple de redéfinir une méthodologie qui mobiliserait d'autres démarches d'enquêtes, sur un échantillon différent, etc. En conséquence, l'approche méthodologique présentée dans ce chapitre est le fruit d'une réflexion menée avant la fin de mon activité d'entrepreneur.

4.2. Choix de la démarche d'enquête

Pour Filion (2012), « la probabilité de faire des observations significatives dans le cadre de recherches sur le terrain est directement proportionnelle à l'étrangeté du chercheur à l'égard des sujets à étudier et de l'environnement dans lequel se situe la recherche » (Filion, 2012, p. 231). Suivant cette idée, dans le but de prendre de la distance avec ma posture de praticien et garantir une certaine objectivité dans l'interprétation des données collectées sur le terrain, l'analyse de ces dernières sera réalisée avec les logiciels suivant : SPSS, pour l'analyse des données quantitatives ; Iramuteq, N'Vivo pour l'analyse des données qualitatives. Initialement la démarche de recueil devait s'articuler autour de trois axes :

- une approche quantitative dont le recueil par questionnaires devait permettre d'identifier ce que les entrepreneurs disent des difficultés rencontrées lors de la phase de création et post-crédation de leur entreprise, ainsi que les attentes et préoccupations qui en découlent, les questions portant principalement sur leur parcours de formation, l'accompagnement et les partenaires ;
- une approche qualitative dont le recueil par entretiens devait permettre de mieux comprendre comment les entrepreneurs vivent les différentes phases de leur projet entrepreneurial, les questions portant sur la genèse du projet, le parcours de création d'entreprise, les difficultés rencontrées de la création à aujourd'hui et les attentes et préoccupations qui en découlent.
- une approche expérimentale par la mise en place d'un dispositif test à des fins de comparaison et de formalisation.

Toutefois, comme indiqué dans l'introduction de ce chapitre, cette dernière étape à vocation expérimentale n'a pu être réalisée.

4.2.1. Une approche phénoménologique de la recherche

Compte tenu de ma posture ancrée dans la pratique, la démarche empruntée se situe dans une approche phénoménologique de la recherche. Pour Meyor *et al.* (2005), cette dernière « relève de l'expérience humaine » même si, *stricto sensu*, elle ne peut être déterminée comme « méthodologique », car elle provoque « une réflexion approfondie sur tous les aspects dont l'usage d'une méthode éprouvée pourrait faire l'économie » (Meyor, Lamarre, & Thiboutot, 2005, p. 6). Ces auteurs ajoutent que dans « la pratique phénoménologique, le chercheur est inclus dans la méthode » dont il ne peut être « dissocié », ne pouvant « donc adopter un point de vue positiviste selon lequel l'observation et l'analyse relèvent purement de l'objectivité ». Ici, « l'enjeu de la subjectivité pose l'expérience en même temps en termes de matériau d'analyse et de structure de vécu du sujet, dans une injonction à les considérer dans leur sens respectif et conjoint » (*ibid.*).

Dans cette perspective, le choix d'une méthodologie de recueil de données dans le cadre d'une recherche n'est pas anodin et induit forcément des biais, principalement du fait du chercheur lui-même. N'ayant pas *a priori* sur la structure possible des données de terrain, j'ai choisi d'aborder l'étude sous un angle exploratoire, en commençant par l'enquête par questionnaire et son caractère explicatif dans la mise en perspective des données brutes. L'objectif initial était d'y trouver des pistes de recherches plus précises pour une approche plus compréhensive par les entretiens réalisés ensuite. La posture d'entrepreneur induit souvent des biais, des présupposés à visées professionnelles, et met en évidence ce que je veux voir, obtenir, qui pourrait avoir une résonance et une répercussion dans mon entreprise et non la réalité des faits, tels qu'ils sont.

4.2.2. Un premier outillage quantitatif

Dans les premiers temps de l'analyse, l'approche par questionnaire permet de « traiter les faits sociaux comme des choses » (Singly, 2012, p. 14), et non comme l'expression des réalités subjectives des individus qui composent notre échantillon. Une approche par des données chiffrées nous dote en effet d'outils d'analyse précieux pour gommer les particularités individuelles au profit de leur « sommation ». Celles-ci sont alors « considérées comme secondaires, et ne conservent que les régularités statistiques, témoins de l'action des facteurs déterminants » (Singly, 2012, p. 14). Cette première étape de recherche de terrain par questionnaire est une méthode pour l'explication de la conduite dans le cadre d'une approche explicative, elle permet de chercher les raisons objectives qui sous-tendent les actions. La

confection du questionnaire repose sur la réduction de la réalité, sur la sélection des informations les plus pertinentes et celui-ci ne peut donc être « objectif », du fait même de cette sélection. Cette démarche permet par contre « d'expliquer ce que les acteurs font par ce qu'ils sont, et non pas ce qu'ils disent de ce qu'ils font » (*idem*, p. 15). Les questions fermées et à choix multiples sont alors privilégiées afin de permettre un traitement statistique des données (cf. annexe 1).

Deux objectifs sont poursuivis grâce à ce questionnaire :

(1) identifier les difficultés rencontrées par les entrepreneurs dans les différentes étapes de leur parcours de création et les attentes et préoccupations qui en découlent ;

(2) identifier les difficultés rencontrées par les entrepreneurs dans les différentes étapes de leur parcours post-crédation et les attentes et préoccupations qui en découlent.

4.2.3. Un deuxième outillage qualitatif

L'entretien, quant à lui, sera dans une deuxième étape un instrument privilégié pour donner une meilleure compréhension des comportements des entrepreneurs, par une approche plus qualitative, construite autour de 23 entretiens semi-directifs, dont 18 entretiens auprès d'entrepreneurs en activité et 5 auprès d'entrepreneurs ayant cessé leur activité. Les questions sont orientées sur la genèse de leur projet entrepreneurial, leur parcours de création d'entreprise, les difficultés rencontrées de la création à aujourd'hui et les attentes et préoccupations qui en découlent. La retranscription des entretiens ainsi obtenus offre la possibilité d'en réaliser une première analyse textuelle, permettant de révéler les « mondes lexicaux » des personnes interrogées, traduisant leurs « univers de pensées » autour des questions posées (Bart, 2011). Dans un deuxième temps, une analyse de contenu plus interprétative permet la recherche du « sens » caché, du « non-dit » dans les discours recueillis (Bardin, 2013). Par cette approche herméneutique, plus « compréhensive », l'objectif est d'obtenir une meilleure compréhension des comportements et des raisons subjectives que se donnent les entrepreneurs pour agir (Kaufmann, 1996).

4.3. L'enquête par questionnaire

4.3.1. Choix de l'échantillon

Une première étape, réalisée sous la forme d'un questionnaire a proposé d'interroger les entrepreneurs en activité. Parmi les 138 000 entreprises immatriculées en France au premier semestre 2010, hors régime de l'autoentrepreneur, 60 % sont encore en activité après cinq ans

(Insee, 2017). Ceci signifie que 40 % des entreprises créées en 2010 ont disparu dans les cinq ans suivant leur création. Cet état de fait interroge sur les raisons qui conduisent 40 % des entreprises à disparaître dans les cinq premières années de leur existence et a par conséquent orienté la construction de l'échantillon en tenant compte de cette période charnière de cinq ans, ce qui a conduit à interroger des entreprises créées entre 2012 et 2016. Pour des questions d'exhaustivité et de validité des résultats de cette enquête, il aurait été souhaitable de soumettre ce questionnaire à l'ensemble des entrepreneurs qui ont créé leur entreprise en France entre 2012 et 2016. Toutefois, le Crédit Mutuel ARKEA, partenaire de cette recherche étant implanté sur la région Bretagne, le questionnaire a été soumis à l'ensemble des entreprises (hors régime de l'autoentrepreneur) créées en région Bretagne au cours des cinq années précédentes. Entre 2012 et 2016, cela représente un échantillon de 49 217 entreprises (Insee, avril 2017). Ce choix s'explique par la volonté de prendre en compte tous les créateurs de la région Bretagne sans distinction, quels que soient leur activité, leur âge, leur sexe, localisation, etc. Toutefois, les contraintes liées à la loi n°2018-493¹³ relative à la protection des données personnelles n'ont pas permis de collecter les adresses mail de l'ensemble des 49 217 entreprises représentant cet échantillon. Ainsi, l'échantillon représentant les entrepreneurs ayant créé / repris leur entreprise entre 2012 et 2016 s'est constitué en « boule de neige » (Van Der Maren, 2004) par des sollicitations dans l'environnement professionnel et personnel et a été administré par trois réseaux d'entreprises bretons. La composition d'un échantillon en boule de neige revient à demander à des personnes interrogées de désigner dans leur entourage d'autres entrepreneurs qui accepteraient de participer à l'enquête. Cette technique peut induire des biais quant à la représentation ou la diversification de l'échantillon. Cependant, une attention particulière a été portée au fait que les réseaux rencontrés puissent offrir une représentativité des entrepreneurs de TPE bretons. Tout d'abord, par la diversité des activités représentées par les entrepreneurs (industrie, artisanat, profession libérale, café hôtellerie restauration, etc.), impliquant des profils d'entrepreneurs différents (niveau d'études, expériences professionnelles, âge) (cf. Tableau 25, § 5.1.1.), puis par la nature ou la durée des accompagnements proposés par ces réseaux. Ces derniers sont présentés succinctement dans le point suivant.

4.3.2. Présentation des réseaux partenaires

Le Réseau Entreprendre

Le Réseau Entreprendre Bretagne est constitué de plus de 350 chefs d'entreprises bénévoles qui partagent des valeurs communes destinées à favoriser l'émergence de futures PME

¹³ LOI n° 2018-493 du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelle. <https://www.legifrance.gouv.fr>

porteuses de richesses et d'emplois et à dynamiser le tissu économique de la Bretagne ; leur objectif est de « faire émerger et réussir de nouveaux entrepreneurs ».

Le réseau s'articule autour de 4 implantations sur tout le territoire breton, représentant 400 entreprises lauréates et plus de 100 créateurs ou repreneurs en cours d'accompagnement (en date du 1^{er} février 2021).

Le Club des Créateurs Repreneurs d'Ille et Vilaine (CCRE 35)

Le Club a été fondé en 1983 et compte 200 adhérents en 2021. Il s'est donné pour mission d'apporter un soutien efficace aux adhérents dans la gestion de leur entreprise en proposant de rompre l'isolement, partager les expériences, informer sur des thèmes d'actualité et en s'engageant pour l'entrepreneuriat. Le Club se veut le « camp de base » de l'entrepreneur, être un « réseau socle ». Pour le Club, chaque entreprise se bâtit sur des fondations, des valeurs.

L'Union des Professionnels de Proximités (U2P)

L'U2P est l'organisation représentative des entreprises de proximité. En Bretagne, via ses 4 familles (CAPEB-CNAMS-CGAD-UNAPL)¹⁴, elle compte aujourd'hui 110 000 dirigeants d'entreprises artisanales, représentant 184 000 emplois, soit 18% de l'emploi breton (1 emploi régional sur 6). L'U2P rassemble les métiers du bâtiment, de l'alimentation de détail, de la fabrication et des services et des professions libérales. Elle porte la voix de ses membres auprès des organismes chargés d'améliorer leur environnement économique et social (chambre de métiers, chambre de commerce et d'industrie, régime social des indépendants, centres de gestion, coopératives et sociétés de cautionnement, organismes de financement de la formation continue des chefs d'entreprises, assurance-chômage, régimes de retraite complémentaire, formation professionnelle des salariés et conseils de Prud'hommes).

4.3.3. Plan de recherche

Afin de mener à bien ce travail d'enquête, et sans idée préconçue sur la structure des données issue des questionnaires, le choix a été fait d'inscrire la démarche dans une « étude corrélationnelle exploratoire descriptive » (Van Der Maren, 2004). L'objectif était d'observer

¹⁴ CAPEB : fondée en 1946, la Confédération de l'Artisanat et des Petites Entreprises du Bâtiment est un syndicat professionnel français réunissant de très nombreuses petites entreprises artisanales du bâtiment en France.

CNAMS : fondée en 1945, la Confédération Nationale de l'Artisanat des Métiers et des Services est l'organisation interprofessionnelle nationale représentative des métiers de la fabrication et des services.

CGAD : la Confédération Générale de l'Alimentation en Détail est l'organisation représentative des métiers de l'artisanat, du commerce alimentaire de proximité et de l'hôtellerie-restauration.

UNAPL : l'Union Nationale des Professions Libérales est une organisation professionnelle créée en 1977. Elle constitue l'une des organisations représentatives du secteur des professions libérales

chacune des variables dans leur variation naturelle, puis de décrire le type de relation pouvant exister entre deux ou plusieurs variables, afin d'essayer de déterminer s'il existe ou non une relation d'influence d'une variable sur une autre. Par exemple, est-ce que la nature des formations suivies par l'entrepreneur lors de la phase de création de l'entreprise influence la nature des difficultés qu'il rencontre ?

4.3.4. Mesure du phénomène étudié

Le travail d'enquête questionne les facteurs pouvant influencer la pérennité des entreprises. Quelles sont les difficultés rencontrées par les entrepreneurs lors de la phase de création et post-crédation de leur entreprise ? Quelles sont les attentes et les préoccupations de ces entrepreneurs faces à ces difficultés ?

Afin d'étudier ces phénomènes, le choix a été fait de suivre la méthode du questionnaire et de construire ce dernier (cf. annexe 1) sur une base de 29 questions dont 18 questions fermées, 10 questions à choix multiples et 1 question ouverte. L'enquête a été élaborée sur Google questionnaire, puis envoyée par courriel par l'intermédiaire des trois réseaux d'entreprises bretons mentionnés précédemment.

L'ensemble des données a été exporté dans un format Excel vers le logiciel SPSS qui a permis de réaliser des analyses quantitatives plus poussées en travaillant sur différentes analyses (descriptive, corrélationnelle, factorielle).

4.3.5. Procédure

L'administration de l'enquête par questionnaire a nécessité plusieurs relances auprès des trois réseaux d'entreprises partenaires de ce projet. En effet, la difficulté à mobiliser les entrepreneurs interrogés pour renseigner le questionnaire a demandé aux partenaires de relancer deux à trois fois l'ensemble des questionnaires.

Le résultat final de ces envois successifs se décompose de la façon suivante :

- Sur les 250 questionnaires administrés auprès des membres du *Réseau Entreprendre*, 27 questionnaires ont été renseignés ;
- Sur les 4 000 questionnaires administrés auprès des membres de *l'Union des Entreprises de Proximité*, 57 questionnaires ont été renseignés ;
- Sur les 700 questionnaires administrés auprès des membres du *Club des Créateurs Repreneurs d'Entreprises d'Ille et Vilaine*, 20 questionnaires ont été renseignés.

Au final, sur l'échantillon initial de 4 950 créateurs bretons soit près de 10% de la population totale des entrepreneurs bretons ayant créé leur entreprise entre 2012 et 2016, j'ai obtenu 104 retours de questionnaires renseignés soit 0,21% de l'échantillon total (6 questionnaires ont été écartés car certaines réponses comprenaient des éléments incohérents et considérées comme non valides). Un deuxième « tri » a été effectué et a permis d'écarter les 14 questionnaires dont les dates de création d'entreprise n'étaient pas dans l'échantillon cible (entreprises créées entre 2012 et 2016). L'échantillon final se compose donc de 84 questionnaires valides pour les analyses exploratoires.

4.3.6. Analyse statistique multivariée avec le logiciel SPSS

4.3.6.1. Choix de l'Analyse en Composante Principale (ACP)

L'ACP est une technique multivariée dite d'interdépendance ; il n'y a pas de variable dépendante ou indépendante d'identifiée au préalable. Une autre caractéristique importante de l'ACP est qu'il n'y a pas d'hypothèse nulle à tester ou à vérifier. Le principe repose sur la condensation de l'information contenue à l'intérieur d'un grand nombre de variables (d'items d'un questionnaire ou d'un test, par exemple) en un ensemble restreint de nouvelles dimensions composites tout en assurant une perte minimale d'informations. On cherche donc à faire émerger les construits ou les dimensions sous-jacentes à un ensemble de variables (Poirier & Yergeau, 2013).

4.3.6.2. Création de la base de données

Dans le but de mener à bien l'analyse, les questions de l'enquête ont été transformées en variables aléatoires discrètes, c'est-à-dire prenant un nombre déterminé de valeurs. Attribuer une variable déterminée à chacune des 10 questions à choix multiples du questionnaire de l'enquête en plus des 18 questions fermées revient alors à composer un ensemble de 90 variables (cf. Cahier de codage, Annexe 2).

Si les 84 réponses ne permettent pas de dépasser le nombre minimum de 100 participants à l'enquête, comme le recommandent Poirier et Yergeau (2013), il est souhaitable, selon ces auteurs, de dépasser le nombre de 10 personnes par variable. C'est pourquoi le choix a été fait de mettre délibérément certaines questions de côté (questions : 2, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 et 29) afin d'agréger les données pour passer de 90 à 8 variables, présentées ci-dessous (V= variable) :

- V1 Avez-vous suivi une formation ?
- V2 Avez-vous été accompagné ?
- V3 Avez-vous rencontré des obstacles à la formation ou à l'accompagnement ?
- V4 Avez-vous rencontré des difficultés pendant la phase de création ?
- V5 Avez-vous rencontrés des difficultés depuis la création ?
- V6 Pensez-vous qu'il soit utile de suivre une formation au métier d'entrepreneur ?
- V7 Pensez-vous qu'il soit important de faire partie d'un réseau ?
- V8 Avez-vous parfois le sentiment de vous sentir dépassé ?

L'analyse en composantes principales est donc une analyse factorielle exploratoire dont les résultats permettront de construire de nouvelles hypothèses, permettant d'élargir et de mieux comprendre le problème étudié (Stafford & Bodson, 2005).

4.3.6.3. Le codage des données

Le principe de codage choisi consiste à assimiler chaque réponse à une variable, prenant pour valeur 1 ou 2 selon la réponse (1 = Oui, 2 = Non). Toutefois, un traitement particulier a été accordé pour la V8 qui comprend plusieurs réponses possibles. Un pré-codage a donc été effectué, permettant de regrouper les réponses en considérant que les participants ont répondu au moins une fois "très important" ou "important" (= 1) dans leurs réponses hors « je ne me sens jamais dépassé » (sinon = 2).

L'avantage de cette méthode de codage est d'autoriser la prise en compte de plusieurs réponses possibles pour une même question tout en assurant le respect d'une hypothèse de linéarité. Ce type de codage est intéressant pour effectuer des régressions linéaires car il limite le nombre de valeurs à deux. L'inconvénient de cette approche est qu'en transformant chaque réponse possible en variable linéaire, on réduit le nombre de réponses possibles, avec pour résultat une tendance à disperser les données, surtout quand le nombre de personnes interrogées est faible, ce qui est le cas dans notre enquête. En conséquence, en augmentant la variance de chaque variable, cette méthode aura pour effet de diminuer la précision des estimations en les rendant moins significatives statistiquement. Toutefois, l'enquête par questionnaire et son traitement statistique ne sont que les premières étapes d'une recherche de terrain complétée par 27 entretiens qui donneront lieu à une analyse qualitative et complémentaire.

4.3.6.4. Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage

Les résultats de l'analyse factorielle réalisée avec le logiciel SPSS donne une mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO)¹⁵ de 0,457, ce qui est inacceptable car cela montre que les corrélations sont très faibles ou inexistantes entre les items. Il sera donc très difficile de faire émerger un ou des facteurs et l'ACP n'est probablement pas l'analyse à conseiller dans ce cas (Poirier & Yergeau, 2013). Malgré les relances successives auprès des trois réseaux partenaires qui ont aidé à administrer le questionnaire, le nombre de réponses est insuffisant pour réaliser une analyse factorielle. Cet état de fait poussant à chercher une autre solution pour faire « parler » les données et leur donner sens, il a donc été choisi de réaliser une analyse statistique inférentielle sous la forme d'une corrélation de Pearson.

4.3.7. Analyse corrélationnelle avec le logiciel SPSS

L'analyse statistique inférentielle permet de répondre à la question : « Comment peut-on tester l'hypothèse nulle de l'absence de relation linéaire entre deux variables continues ? »

Contrairement à la régression simple, le test de corrélation, présenté ci-après, ne propose pas d'identifier une variable indépendante et une variable dépendante. Il va permettre par contre de déterminer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre les variables. Par exemple, nous pouvons être intéressés à savoir si « le sentiment de se sentir dépassé par les décisions à prendre » est associé au « sentiment de se sentir dépassé par le sentiment de solitude du chef d'entreprise ». Le calcul du coefficient de Pearson utilisé pour l'analyse repose donc sur le calcul de la covariance entre deux variables continues. Cette procédure permet d'explorer, à travers les 84 réponses à l'enquête, les corrélations possibles entre les 90 variables (cf. Cahier de codage annexe 2) issues du questionnaire. Ces variables peuvent être soit :

- Associées positivement ($r > 0$) : plus le sentiment de se sentir dépassé par le niveau de responsabilité augmente, plus le sentiment de se sentir dépassé par les décisions à prendre augmente ;
- Associées négativement ($r < 0$) : plus le sentiment de se sentir dépassé par le niveau de responsabilité augmente, plus le sentiment de se sentir dépassé par les décisions à prendre diminue ;

¹⁵ « La mesure de l'adéquation de l'échantillonnage appelé indice KMO, donne un aperçu global de la qualité des corrélations inter-items [il] varie entre 0 et 1 et donne une information complémentaire à l'examen de la matrice de corrélation. Son interprétation va comme suit : 0,80 et plus, excellent ; 0,70 et plus, bien ; 0,60 et plus, médiocre ; 0,50 et plus, misérable ; moins de 0,50, inacceptable. Cet indice augmente 1) plus la taille de l'échantillon est grande, 2) plus les corrélations inter-items sont élevées, 3) plus le nombre de variables est grand et 4) plus le nombre de facteurs décroît » (Poirier & Yergeau, 2013). <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>

- Non associées ($r = 0$) : le sentiment de se sentir dépassé par le niveau de responsabilité n'a pas d'influence sur le sentiment de se sentir dépassé par les décisions à prendre.

Pour être interprété, le coefficient de corrélation doit être significatif (la valeur de p doit être plus petite que 0,05). Si le coefficient est non significatif, on considère qu'il est semblable à $r = 0$.

Par contre, lorsqu'il est significatif, le coefficient de corrélation donne deux informations importantes :

- 1) Le sens de la relation linéaire entre les deux variables : le coefficient de corrélation, qui présente finalement la covariance standardisée, varie entre - 1 et 1. Un coefficient de 1 indique une corrélation positive parfaite entre les deux variables. À l'inverse, un coefficient de - 1 indique une corrélation négative parfaite ; lorsque la variable x augmente, la variable y diminue dans la même proportion. Dans les deux cas, les points tombent parfaitement sur une droite. Un coefficient de 0 indique qu'il n'y a aucune relation entre les deux variables ; la variation de l'une n'est aucunement associée à la variation de l'autre.
- 2) La force de la relation linéaire entre les deux variables : plus la valeur du coefficient est proche de + 1 ou de - 1, plus les deux variables sont associées fortement. Au contraire, plus le coefficient est près de 0, moins les variables partagent de covariance et donc moins l'association est forte. On peut qualifier la force de cette relation avec les balises de Cohen concernant la taille d'effet (Poirier & Yergeau, 2013).

La troisième partie de ce chapitre consacré à la méthodologie utilisée a présenté le premier type de recueil et d'analyse de données réalisé. Celui-ci, d'ordre quantitatif, a exposé le processus de l'enquête par questionnaire, le choix de l'échantillon, les outils et les typologies d'analyses utilisés. Cette procédure de présentation reprise dans la quatrième et dernière partie de ce chapitre, présente un recueil et une analyse d'ordre qualitatif réalisé par l'intermédiaire d'une enquête par entretiens conduite auprès de 27 entrepreneurs.

4.4. L'enquête par entretiens

4.4.1. Choix de l'échantillon

Une première série de 10 entretiens exploratoires d'une durée d'environ une heure a été menée entre novembre 2016 et février 2017. Ces entretiens ont été effectués auprès d'une population de six femmes et quatre hommes, âgés de 33 ans à 56 ans. Cet échantillon s'est constitué en « boule de neige » (cf. 4.3.1.) par des sollicitations dans l'environnement professionnel et personnel. Il ne répond donc pas à des critères prédéfinis et choisis.

Une deuxième étape, à des fins qualitatives et comparatives, a pris la forme d'entretiens semi-directifs réalisés début 2018 auprès de 18 entrepreneurs en activité, fin 2018 auprès de 5 entrepreneurs ayant cessé leur activité¹⁶ suite à la défaillance¹⁷ de leur entreprise. Le même guide d'entretien (annexe 3) a été utilisé pour mener l'ensemble des 23 entretiens, utilisant les mêmes techniques de relances à des fins d'explicitation, pour une meilleure compréhension du vécu des entrepreneurs interrogés. De plus, 4 entretiens complémentaires ont été menés auprès d'entrepreneurs en activité ayant suivi le même parcours de formation sur deux ans, début 2019. Un guide d'entretien différent (annexe 4) a été utilisé pour conduire ces 4 entretiens semi-directifs dans le but d'identifier les apports formatifs (ou non) perçus par les entrepreneurs lors de ce parcours.

La réalisation de ces entretiens avait deux objectifs : (1) pour une part, il s'agissait de faire émerger les facteurs de réussite et d'échec des entrepreneurs (ce qui les différencie, ce qu'ils ont en commun) ; (2) d'autre part, il s'agissait de mieux comprendre les « moments-clés » pour les entrepreneurs, les phases importantes qu'ils traversent, leurs besoins en formation ou en accompagnement et leurs conditions d'engagement dans cette démarche, les professionnels en mesure de les aider.

¹⁶ Il s'agit de l'arrêt total de l'activité économique de l'entreprise. Il ne faut pas confondre la notion de défaillance avec la notion plus large de cessation (cf. Définitions Insee du 13.10.2016).

¹⁷ Une entreprise est en situation de défaillance ou de dépôt de bilan à partir du moment où une procédure de redressement judiciaire est ouverte à son encontre. Cette procédure intervient lorsqu'une entreprise est en état de cessation de paiement, c'est-à-dire qu'elle n'est plus en mesure de faire face à son passif exigible avec son actif disponible (cf. Définitions Insee du 13.10.2016).

Tableau 23 Caractéristiques des participants aux entretiens

Origine du contact	Entretien	Sexe	Age	Secteur d'activité
Entrepreneurs en activité				
Réseau professionnel personnel	1	Femme	39 ans	Prestations de services
	2	Femme	56 ans	Artisan
	3	Femme	46 ans	Prestations de services
	4	Homme	51 ans	Prestations de services
	5	Femme	33 ans	Prestations de services
	6	Homme	55 ans	Prestations de services
	7	Femme	51 ans	Commerçant
	8	Femme	41 ans	Prestations de services
	9	Homme	55 ans	Prestations de services
	10	Homme	59 ans	Artisan
Crédit Mutuel ARKEA	11	Femme	39 ans	Commerçant
	12	Femme	37 ans	Commerçant
	13	Homme	58 ans	Café Hôtel Restauration
	14	Homme	30 ans	Café Hôtel Restauration
	15	Homme	58 ans	Artisan
	16	Homme	30 ans	Commerçant
	17	Homme	31 ans	Artisan
	18	Homme	45 ans	Prestations de services
Centre des Jeunes Dirigeants (CJD)	19	Homme	51 ans	Prestations de services
	20	Homme	51 ans	Commerçant
	21	Femme	41 ans	Prestations de services
	22	Homme	45ans	Prestations de services
Entrepreneurs ayant cessé leur activité				
Association 60000 Rebonds	1	Homme	48 ans	Prestations de services
	2	Homme	52 ans	Industrie
	3	Femme	59 ans	Prestations de services
Club des Créateurs (CCRE 35)	4	Homme	50 ans	Commerçant
	5	Homme	41 ans	Industrie

L'ensemble des données recueillies ont été analysées avec différents outils logiciels (voir infra).

4.4.2. Approche du phénomène étudié

Le travail d'enquête questionne le vécu des entrepreneurs (difficultés rencontrées, attentes, etc.) pour tenter de faire émerger les conditions qui favoriseraient, de leur point de vue, la pérennité de leur entreprise. Par exemple, en référence aux sous-questions de recherche, quel rôle joue leur environnement personnel et professionnel dans la réussite de leur projet entrepreneurial ? Quels sont leurs besoins en matière de formation et d'accompagnement ? Comment dans le temps, valorisent-ils les expériences vécues ?

Afin d'étudier ces phénomènes, le choix a été fait de suivre la méthode de l'entretien semi-directif à visée compréhensive, car il s'attache principalement à décrire les processus plutôt qu'à expliquer les causes (Imbert, 2010). L'entretien semi-directif « est une technique de

collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes » (Imbert, 2010, p. 24) (§ 3.2.).

Dans ce sens, le guide d'entretien proposé aux 23 participants a été construit autour des quatre questions ouvertes suivantes :

- Quel est votre parcours, de la création de l'entreprise à aujourd'hui ? Pourquoi ce projet, dans quel but ?
- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans les différentes étapes du processus de création de votre entreprise ? Les attentes et préoccupations qui en découlent ?
- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans les différentes étapes du processus de post-crédation de votre entreprise ? Les attentes et préoccupations qui en découlent ?
- Et tout d'abord, venez-vous d'un environnement social entrepreneurial ?

L'ensemble des données a été retranscrit sur le logiciel Sonal¹⁸, puis exporté dans un deuxième temps vers le logiciel Iramuteq pour la réalisation d'analyses textuelles, puis vers le logiciel N'Vivo pour des analyses sur le contenu.

4.4.3. Procédure

L'administration de l'enquête par entretien a été réalisée sur une temporalité de trois années et s'est déroulé en cinq phases selon l'origine des contacts (voir tableau 23).

- Contacts obtenus par mon réseau professionnel personnel ; réalisation de 10 entretiens exploratoires entre novembre 2016 et février 2017 ;
- Contacts obtenus par le Crédit Mutuel Groupe ARKEA (groupe bancaire partenaire de cette recherche) ; mise en relation avec 10 entrepreneurs clients, 8 entretiens réalisés entre le 15 décembre 2017 et le 27 février 2018, 1 non joint et 1 refus d'interview.
- Contacts obtenus par l'Association 60 000 Rebonds¹⁹ ; 3 entretiens réalisés entre le 23 février et le 1^{er} août 2018 ;

¹⁸ « Sonal est un logiciel gratuit de retranscription et de dépouillement d'enquêtes par entretien qui a été imaginé et conçu par Alex Alber, sociologue, enseignant-chercheur à l'université François-Rabelais de Tours (laboratoire COST-CITERES, UMR6173) et chercheur associé au Centre d'Etudes de l'Emploi. Il a fait l'objet d'un dépôt à l'Institut national de la propriété industrielle ». <https://sonal.hypotheses.org/a-propos>

¹⁹ 60 000 rebonds est une association reconnue d'intérêt général à caractère social depuis le 30 juin 2016. L'association a donc pour vocation d'aider les entrepreneurs qui ont connu la liquidation de leur entreprise à rebondir professionnellement. L'accompagnement professionnel gratuit est enrichi d'une véritable « centrale de

- Contacts obtenus par le CCRE 35 ; 2 entretiens réalisés entre le 1^{er} septembre et le 14 décembre 2018 ;
- Contacts obtenus par le CJD (§ 1.2.3.) ; 4 entretiens réalisés au cours de premier semestre 2019.

Au final, sur les cinq réseaux sollicités (personnel, partenaire, associatif) 27 entretiens ont pu être réalisés, dont 22 d'entrepreneurs en activité et 5 d'entrepreneurs ayant cessé leur activité par suite de la défaillance de leur entreprise. Après la retranscription des 23 premiers entretiens (réalisés entre 2016 et 2018) dans le logiciel Sonal, une première étape a consisté à délimiter le cadre d'utilisation du logiciel Iramuteq dans ses conditions d'importation et d'analyse des données recueillies.

4.4.4. L'analyse textuelle avec le logiciel IRAMUTEQ

Le logiciel Iramuteq, conçu par Reinert dans les années 1980, propose une analyse textuelle dont l'une des caractéristiques repose sur la notion de « polarités, au sens d'usages répétés de quelques mots identiques » (Bart, 2011, p. 174). Dans cette perspective, le langage adopté lors d'un entretien par la personne interrogé est « une trace pertinente (du) point de vue (du sujet) : (le vocabulaire) est à la fois la trace d'un lieu référentiel et d'une activité cohérente du sujet-énonciateur. Nous appelons mondes lexicaux les traces les plus prégnantes de ces activités dans le lexique » (*ibid.*). Etudier la structure des données et les fréquences lexicales contenues par exemple dans la retranscription d'un entretien permet donc au chercheur « de mettre au jour, dans une certaine mesure, les mondes de pensée du locuteur », traduits par des « mondes lexicaux » principalement formés par des « classes de discours construites par le logiciel (listes de mots présentant des contextes d'énonciation comparables) » (*ibid.*).

4.4.4.1. Précautions méthodologiques

Lorsqu'on utilise le logiciel Iramuteq pour analyser 23 entretiens, il est important de considérer que les classes de mots repérées réfèrent à plusieurs corpus, donc à « des énoncés distincts et réunissent par conséquent dans un même ensemble différents “points de vue” et différents moments de l'activité du sujet » (Bart, 2011, p. 174). De plus, le résultat obtenu de l'axiomatisation de « ces mondes lexicaux » reste assez rudimentaire, renvoyant « non seulement à l'activité créative du/des sujet (s) énonciateur (s) mais aussi aux représentations

compétences » totalement bénévole qui vient soutenir les entrepreneurs post-liquidation pour les aider à rebondir plus vite et mieux que s'ils restent isolés. <https://60000rebonds.com/lassociation/>

sociales, aux préconstruits et normes socioculturels ou aux habitus des groupes sociaux ou professionnels auxquels il (s) apparten(en) t » (*ibid.*).

4.4.4.2. Intérêts et limites du logiciel IRAMUTEQ

Dans le cadre de cette recherche, le choix d'utiliser Iramuteq autorise une « systématisation de l'analyse textuelle » permettant de se délester en partie du « poids des préconceptions du chercheur dans la définition des unités d'analyse lors d'un traitement manuel » (Bart, 2011, p. 182). Toutefois, si le choix de lemmatisation dans le paramétrage des données de départ, le découpage des Unités de Contexte Initial (corpus définit pour l'analyse - UCI) ou le choix des variables illustratives sont le fait de choix opérés par le chercheur, le traitement automatisé permet de donner un minimum de distanciation dans l'orientation des résultats et place la posture d'entrepreneur, au moins temporairement, en sommeil. La nature quantitative des résultats propose des « indices ou indicateurs partiels donnant lieu à une compréhension spécifique du corpus », autorisant « une forme d'intelligibilité de celles-ci au prix d'une certaine réduction qu'il s'agit de discuter » (Bart, 2011, p. 182), posant comme prérequis la nécessaire compréhension par le chercheur du corpus étudié. De plus, choisir l'utilisation d'Iramuteq s'avère « particulièrement intéressante et heuristique pour accéder aux différents niveaux d'analyse de la structure textuelle », qui prend appui sur trois niveaux de la constitution sémantique d'un texte (le vocabulaire, la phrase, le corpus), pouvant être interprétée selon trois points de vue, suivant Bart (2011) :

- « *comme contenu, c'est-à-dire, en elles-mêmes en observant la liste des mots ou la liste des UCI qui leur sont spécifiques ;*
- *comme activité, car leurs oppositions les unes aux autres expriment un certain dynamisme du parcours discursif ;*
- *comme représentation, puisque ces classes font système et reflètent une certaine stabilisation de l'activité de l'auteur »* (Bart, 2011, p. 183).

Le choix de l'analyse textuelle avec le logiciel Iramuteq a été fait dans une visée exploratoire, pour limiter autant que faire se peut les *a priori* du praticien et permettre d'élaborer la définition de « nœuds d'encodage » nécessaire à l'analyse de contenu avec le logiciel N'Vivo, mais cette fois dans une démarche plus orientée par le chercheur.

4.4.5. Analyse des 2 corpus d'entretiens avec le logiciel N'VIVO

Pour Bardin (2013), l'analyse de contenu repose sur des méthodologies variées, appliquées à des natures de « discours » très différents, et s'exerce à travers une « herméneutique contrôlée,

fondée sur la déduction : l'inférence » (Bardin, 2013, p. 13). Comme « effort d'interprétation, l'analyse de contenu balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité ». De ce fait, elle « absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non apparent, le potentiel d'inédit (du non-dit), détenu par tout message », et opère une fonction de « technique de rupture » qui contraint le chercheur à « marquer un temps entre le stimulus-message et la réaction interprétative » (*ibid.*).

4.4.5.1. Précautions méthodologiques

La science de l'interprétation des signes et de leur valeur symbolique, traduite par « l'herméneutique » peut se définir comme « l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens » (Foucault, 1966, p. 44). Se doter d'instruments pour analyser des documents, tels que des retranscriptions d'entretiens, permet d'éviter l'attrait d'une « compréhension spontanée », en luttant « contre l'évidence des savoirs subjectifs », par une « attitude de vigilance critique, d'autant plus utile pour le spécialiste des Sciences humaines que celui-ci a toujours à l'égard de son objet d'analyse une impression de familiarité » (Bardin, 2013, p. 31). Par la rigueur méthodologique qu'il s'impose, le chercheur se donne une ligne de conduite qui lui évite de céder à la tentation d'une lecture trop rapide, voire trop naïve, d'une historicité qu'il s'agit de comprendre.

Dans une acception plus large, l'utilisation de méthodes d'analyse de contenu s'inscrit pour Bardin dans les perspectives suivantes :

- « dépasser l'incertitude : « ce que je crois voir dans le message y est-il effectivement contenu, et cette "voyance" toute personnelle peut-elle être partagée par d'autres ? En d'autres termes, ma lecture est-elle valide et généralisable ? »
- enrichir la lecture : par « une lecture attentive » et « par la mise à jour d'éléments de signification susceptibles de conduire vers une description de mécanismes dont on n'avait pas a priori la compréhension » (Bardin, 2013, p. 32).

Enfin, l'analyse de contenu offre au chercheur une aide précieuse par sa « fonction heuristique » qui favorise, d'une part, l'art d'explorer et peut-être de découvrir, « c'est l'analyse de contenu pour voir », et d'autre part, sa « fonction d'administration de la preuve », par laquelle les hypothèses émises au fur et à mesure de l'analyse seront vérifiées (confirmées ou infirmées), « c'est l'analyse de contenu pour prouver » (*idem*, p. 33).

Tout en gardant à l'esprit ces précautions méthodologiques, la démarche d'enquête qui suit cherche à analyser l'ensemble des données recueillies (quantitatives et qualitatives) dans une visée compréhensive, en les intégrant toutes dans un seul outil d'analyse, en l'occurrence le logiciel N'Vivo. Pour cela, elle propose de créer du lien en croisant les analyses quantitatives (obtenues avec SPSS) et qualitatives (obtenues avec Iramuteq), ainsi que certains éléments extraits de la revue de la littérature. Ce processus, inscrit dans une temporalité d'environ deux années, commence par la prise en compte des éléments issus des 84 questionnaires analysés avec le logiciel SPSS, dans le but de constituer les premières catégories et sous-catégories nécessaires au paramétrage de départ du logiciel N'Vivo.

4.4.5.2. Catégories extraites des 84 questionnaires analysées avec SPSS

Tableau 24 Catégories extraites des 84 questionnaires

Catégories principales	Sous-catégories
Formations suivies par les entrepreneurs	1/ Formations obligatoires
	21/ Ont suivi des formations comptables à la création
Présence / assistance d'un tiers	3/ Présence de la banque
	4/ Présence de la Chambre des Métiers et de l'Artisanat
Sentiment de se sentir dépassé	5/ Sentiment de se sentir dépassé par la solitude du chef d'entreprise
	6/ Sentiment de se sentir dépassé par le niveau de responsabilité
Difficultés rencontrées à la création	7/ Difficultés juridiques à la création
	8/ Difficultés juridiques, comptables, administratives et bancaires
	9/ Difficultés concernant l'isolement (solitude)
	10/ Difficultés concernant le conseil
	11/ Difficultés concernant l'accompagnement
Difficultés rencontrées après la création	14/ Difficultés bancaires
	12/ Difficultés juridiques, comptables, administratives et bancaires
	13/ Difficultés concernant l'isolement (solitude)
	16/ Difficultés concernant l'isolement (solitude) depuis la création
	17/ Difficultés dues à la demande client (marché)
	18/ Difficultés dues à la concurrence
	19/ Difficultés dues à un manque d'accompagnement, de conseils
Souhaits exprimés	20/ Difficultés dues à la réglementation
	22/ Difficultés commerciales depuis la création
	25/ Souhait d'un accompagnement à la création
Manque d'informations	26/ Utilité d'un accompagnement à la création
	27/ Souhait d'être accompagné aujourd'hui par un autre entrepreneur
Le genre	23/ Le manque d'informations a été un obstacle à la formation et à l'accompagnement
Sentiment d'appartenance	24/ Sexe
	25/ Importance de l'appartenance à un réseau

Tout d'abord, ont été extraites 9 catégories principales et 26 sous-catégories représentant les 84 questionnaires renseignés et validés. Elles sont issues des analyses de corrélations de Pearson réalisées avec le logiciel SPSS. Elles sont constituées des variables significatives dans leur relation à une autre variable et sont présentées dans le tableau 24 de la page précédente.

4.4.5.3. Catégories extraites des 23 entretiens réalisés avec IRAMUTEQ

Dans un deuxième temps sont extraites les 7 catégories représentant les facteurs communs aux deux groupes d'entrepreneurs interviewés (entrepreneurs en activité et entrepreneurs ayant cessés leur activité) issues des analyses réalisées avec le logiciel Iramuteq. Ces catégories caractérisent les représentations des entrepreneurs en relation avec « l'entreprise » (formation, accompagnement, difficulté, gestion, équipe, devenir), « chose » (manquer, vivre, changer, vrai, apprendre, gérer), « voir » (comprendre, professionnel, tenir, essayer, chance), « penser » (demander, suivre, sentir, réussir, vie, comptable), et « entrepreneur » (famille). Ces catégories sont présentées d'une façon plus explicite par des graphiques dans le chapitre suivant.

4.4.5.4. Catégories extraites de la revue de la littérature

Dans un troisième temps sont extraites les 2 catégories issues de la revue de la littérature et présentes dans la question de recherche, à savoir les notions d'autonomie et de responsabilité (§ 2.6.). Afin de mieux les identifier dans les deux corpus étudiés avec le logiciel N'Vivo, j'ai réalisé une analyse de proximité à partir du site Internet du Centre National des Ressources Textuelles et Linguistiques (CNTRL)²⁰. Cette mesure appelée « proxémie », permet de « caractériser la distance sémantique entre deux mots » (Victorri, 2010, p. 55) ; « c'est un outil puissant, qui fait clairement ressortir la structure sémantique d'une unité lexicale à partir des relations paradigmatiques que l'unité étudiée entretient avec les mots de sens voisins » (*idem*, p. 59). Cette démarche a donc permis d'obtenir un plus grand nombre d'occurrences proches sémantiquement de chacune des notions, afin de mieux les repérer dans les corpus étudiés :

- Concernant la notion d'autonomie, ont été retenues les occurrences suivantes : *autonomie, indépendance, isolement, liberté, personnalité, pouvoir et émancipation.*
- Concernant la notion de responsabilité, ont été retenues les occurrences suivantes : *responsabilité, chance, contrainte, danger, dette, engagement, erreur, exigence, garantie, hasard, obligation, risque.*

²⁰ <https://www.cnrtl.fr>

4.4.6. Recueil de données complémentaires

Comme évoqué précédemment (§ 4.2.), il n'a pas été possible de mener à bien le projet de « dispositif expérimental » dont l'objectif visé était de montrer les possibles apports (ou non) d'une formation à l'entrepreneuriat menée sur une durée de deux ans. Pour tenter de « compenser » ce manque de données, des entretiens complémentaires ont été menés début 2019 avec quatre dirigeants d'entreprises faisant partie du Centre des Jeunes Dirigeants (CJD) et ayant suivi le parcours de formation Copernic sur plusieurs années (§ 1.2.3.). Ces contacts ont pu être établis grâce à la participation d'un chercheur, membre du Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD EA 3875).

4.4.6.1. Le choix d'une méthode de recueil

Les entretiens complémentaires, pour des raisons logistiques, ont été menés par téléphone, sur une durée d'environ une heure chacun et n'ont donc pas été enregistrés. Le guide d'entretien (cf. annexe 4) a été structuré autour de 6 items (vision du monde, soi-même, épistémologie, ontologie, comportement et capacité) issus des travaux de Hoggan (2016) sur la perspective transformatrice de l'apprentissage (§ 3.3.2.), qui représente l'un des courants de l'andragogie en formation d'adultes. L'ensemble des items sont représentés dans le guide d'entretien à travers 26 questions fermées (impliquant une réponse par oui ou par non), mais donnant à chaque fois la possibilité d'ajouter un commentaire. Les entretiens ont donc fait l'objet d'une saisie directe par écrit, réalisée par le chercheur (sans verbatim), induisant sans doute des biais dans la retranscription des commentaires donnés par les entrepreneurs.

4.4.6.2. Le choix des critères d'analyse

En référence aux travaux de Hoggan (2016), la codification de ces commentaires a été effectuée avec les trois critères d'analyse que cet auteur propose (la profondeur, l'étendue et la stabilité relative) (§ 3.3.2.), ce recueil textuel correspondant à la demande de précision pour chaque question posée. Aussi, chaque réponse OUI, sera assortie d'une couleur correspondante à chacun des critères, une quatrième couleur sera attribuée s'il n'est pas possible de déterminer l'un des trois critères proposés par Hoggan. Si seulement un ou deux des critères est présent, Hoggan considère qu'il y a eu apprentissage, mais que sa dimension n'est pas transformative. Si ces trois critères sont remplis, le OUI prendra alors la couleur rouge, signifiant que l'apprentissage est dit transformateur. Si le texte ne permet pas de mettre en évidence l'un des trois critères, le OUI prendra la couleur grise. Les différents critères sont présentés ci-dessous :

-  - La profondeur : évidence d'un impact profond (pas un simple changement de surface, mais par exemple dans la vision du monde, l'épistémologie...) dû à un apprentissage transformateur ;
-  - L'étendue : évidence d'un impact dans différents contextes de vie de l'apprentissage transformateur ;
-  - La stabilité relative : évidence que le changement dû à l'apprentissage transformateur n'est pas temporaire ;
-  - L'apprentissage est transformateur ;
-  - Neutre : le texte ne permet pas de mettre en évidence l'un des trois critères.

- A la suite du premier entretien, il apparaît que les 8 premières questions sont contextualisées dans le champ de l'entrepreneuriat. Toutefois, si l'on se réfère aux travaux de Hoggan, le second critère permettant de caractériser un apprentissage transformateur est « l'étendue ». Or, d'après ces travaux, l'étendue fait référence au nombre de contextes dans lesquels un changement se manifeste. L'apprentissage est souvent contextuel. Lorsque les résultats de l'apprentissage sont limités à un seul contexte de la vie d'une personne, alors, quelle que soit l'incidence de l'apprentissage sur ce contexte, il ne doit pas être qualifié de transformateur (Hoggan, 2016). Il semble donc, que les 8 premières questions ne peuvent pas être prises en compte dans l'analyse des entretiens, telles qu'elles sont formulées.
- A la suite du second entretien, il est possible de considérer la validité des trois critères représentant les dimensions transformatrices de l'apprentissage, telles que définies par Hoggan, dans les conditions suivantes :
 - La réponse à une question est OUI, le critère de « la profondeur » peut être considéré comme « validé » pour celle-ci, car les questions ont été élaborées à partir des 6 catégories et 24 sous catégories établies par Hoggan (2016) et sont censées représenter des changements qui ne sont pas survenus seulement en surface.
 - La réponse à une question est OUI, le critère de « la stabilité relative » peut être considéré comme « valide », car chaque question posée débute par la mention : « Du début de COPERNIC à aujourd'hui... » indiquant une période de 24 mois minimum (durée du parcours COPERNIC). Cette temporalité valide la transformation vécue dans le temps et par conséquent lui donne son caractère « étendu ».

- Le commentaire apporté à la réponse concerne un changement déclaré et ressenti d'une manière plus générale dans la vie de la personne interviewée. Cette perception plus large du changement permet de valider le caractère « étendu » de la transformation.

En résumé, une réponse OUI à l'ensemble des questions (sous-catégories) composant l'une des 6 catégories définies par Hoggan (2016) valide les critères de « profondeur » et de « stabilité relative ». Cependant, la dimension transformatrice de l'apprentissage ne pourra être validée que si le commentaire précisant la réponse valide le caractère « étendu » du changement.

Conclusion

Ce quatrième chapitre a présenté l'approche mixte choisie pour élaborer la méthodologie de cette recherche. Celle-ci s'appuie tout d'abord sur le positionnement du praticien-chercheur, dont la posture peut évoluer comme cela s'est produit dans cette étude, où le praticien est devenu chercheur, du moins dans les liens auxquels il a renoncé et dans ceux, nouveaux, qu'il a construits. Ce passage du praticien au chercheur, toujours en cours), constitue un glissement d'un « paradigme entrepreneurial » à un « paradigme scientifique », entraînant à la fois, une modification des codes et des présupposés propres à deux communautés très différentes (Kuhn, 1970) ainsi qu'une rupture épistémologique, par le changement fondamental de point de vue (Bachelard, 1934/1980).

La deuxième partie de ce chapitre a précisé ensuite les choix effectués dans la construction de la démarche d'enquête, qui repose sur trois piliers :

- une approche phénoménologique fondée sur l'observation des données d'expériences (§ 4.2.1.) ;
- une approche explicative (questionnaires) fondée sur la recherche des raisons objectives des actions (§ 4.2.2.) ;
- une approche compréhensive (entretiens) fondée sur les raisons subjectives que se donnent les individus pour agir (§ 4.2.3.).

La troisième partie a exposé les différentes étapes de l'enquête par questionnaires, précisant le choix de l'échantillon, les réseaux partenaires, le plan de recherche, la mesure du phénomène étudié, la procédure et les analyses réalisées avec le logiciel SPSS sur les 84 questionnaires valides ; ceux-ci représentent 0,20% de l'échantillon total, montrant toute la difficulté à mobiliser les acteurs de terrain dans une recherche sur la formation des entrepreneurs.

La quatrième et dernière partie a exposé les différentes étapes de l'enquête par entretiens précisant le choix de l'échantillon, l'approche du phénomène étudié, la procédure, les analyses des 23 entretiens réalisées successivement avec deux logiciels (respectivement Iramuteq et N'Vivo), puis le recueil de données complémentaires réalisé auprès de 4 entrepreneurs pour « compenser » l'impossibilité de mettre en place un parcours de formation expérimental, tel que prévu initialement, montrant là-aussi toute la difficulté à mobiliser ces acteurs autour d'un projet de recherche des entrepreneurs en activité.

Dans le chapitre suivant seront présentés l'ensemble des résultats produits par les analyses proposées dans ce chapitre.

5. Résultats : des données quantitatives et qualitatives

Dans un contexte où presque une entreprise sur deux ne passe pas le cap des cinq ans et se retrouve *de facto* en liquidation judiciaire, avec toutes les problématiques humaines et financières qui en découlent, cette enquête cherche à mieux comprendre les raisons pour lesquelles les entrepreneurs de TPE en activité ne réussissent pas à gérer sereinement certaines situations entrepreneuriales.

Dans cette perspective, la thèse a questionné tout d'abord l'accompagnement et la formation des entrepreneurs, puis proposé une revue de la littérature qui pointe les enjeux et défis de la formation des entrepreneurs, et suggéré un cadre de référence mobilisant les concepts d'autoformation et d'accompagnement dans une perspective constructiviste et humaniste de l'apprentissage entrepreneurial. Enfin ont été exposés les choix méthodologiques de recueil et d'analyse de données.

Dans la continuité de la recherche, ce chapitre cinq propose de présenter dans les deux premières parties les résultats des démarches d'enquête quantitative (analyse de 84 questionnaires avec le logiciel SPSS) et qualitative (analyse de 23 entretiens avec les logiciels Iramuteq puis N'Vivo). La troisième partie croise les résultats obtenus à partir des analyses de ces données quantitatives et qualitatives, dans le but de faire émerger les convergences ou les divergences entre les résultats issus des deux démarches d'enquête. Enfin, une quatrième partie présente les résultats des analyses réalisées à partir des entretiens complémentaires menés à des fins d'exploration, de compréhension et d'ouverture.

Ce cinquième chapitre se termine sur les principaux enseignements émergents des résultats du travail empirique réalisé en vue de répondre à la question et aux sous-questions de recherche et conduit, pour le chapitre suivant, vers la discussion.

Introduction

Le chapitre précédent a proposé une méthodologique de recherche mixte, basée sur une approche phénoménologique, explicative et compréhensive, dans le but d'essayer de répondre à la question de recherche suivante :

« Face aux enjeux éducatifs et sociétaux des politiques d'entrepreneuriat, quel pourrait être l'apport d'une "andragogie entrepreneuriale" dans les processus d'acquisition et de développement de l'autonomie et de la responsabilité de néo-entrepreneurs au sein de parcours de formation visant la pérennisation de leur activité ? ».

La démarche d'enquête, en favorisant le nombre (84 questionnaires et 27 entretiens analysés), la diversité, les processus d'observation (quantitative et qualitative) et l'outillage utilisé (SPSS, Iramuteq, N'Vivo, tableur), a produit un certain nombre de résultats présentés au travers de quatre parties présentées successivement dans ce chapitre.

La première partie présente les résultats issus des analyses quantitatives réalisées avec le logiciel SPSS : synthèse des données brutes et des corrélations de Pearson par groupe. La deuxième partie présente les résultats issus des analyses qualitatives réalisées en deux étapes :

- une première analyse avec le logiciel Iramuteq, par le biais d'une Classification Hiérarchique Descendante (CHD, Méthode Reinert) et d'une analyse des similitudes. Cette analyse est menée sur trois corpus différents : un corpus regroupant 18 entretiens d'entrepreneurs en activité, un deuxième corpus regroupant 5 entrepreneurs ayant cessé leur activité, et un troisième corpus regroupant l'ensemble des 23 entretiens contenus dans les deux premiers corpus ;
- une deuxième analyse avec le logiciel N'Vivo, par l'encodage des 23 entretiens, permet une comparaison des fréquences de mots entre les deux corpus (18 et 5), puis une synthèse de l'ensemble des 23 entretiens.

La troisième partie présente les résultats issus des analyses du croisement des approches quantitatives et qualitatives et l'éclairage qu'une telle démarche apporte.

Le chapitre se termine sur les résultats des analyses de données complémentaires, recueillies auprès des quatre entrepreneurs ayant suivi un parcours de formation sur deux ans. Cette dernière partie vise à enrichir les résultats et les apports du travail empirique réalisé par une présentation différente des résultats, à partir des choix subjectifs estimés comme les plus pertinents.

5.1. Représentations du vécu des entrepreneurs : leurs difficultés, leurs attentes

Dans le but de clarifier la lecture des résultats et de construire un plan de lecture plus clair des données recueillies, ces dernières ont été regroupées dans trois groupes distincts pour mettre en évidence les phases successives rencontrées par l'entrepreneur tout au long du processus entrepreneurial, de la création aux cinq années suivantes. Le premier groupe est constitué des données portant sur les formations et accompagnements dont ont bénéficié les entrepreneurs interrogés pendant la phase de création de leur entreprise. Il sera qualifié « aides à la création ». Le deuxième groupe est constitué des questions relatives aux obstacles, difficultés, rencontrées par les entrepreneurs interrogés, ainsi que les origines de ces difficultés et le sentiment de se sentir dépassé. Il sera qualifié « difficultés rencontrées » ; il comprendra deux sous-groupes permettant de distinguer la phase de création de la phase post-crédation. Le troisième groupe est constitué des souhaits et intérêts concernant la formation et l'accompagnement, avec lui aussi deux sous-groupes permettant de distinguer la phase de création de la phase post-crédation. Il sera qualifié « souhaits exprimés ». Trois groupes ont été ainsi constitués pour répondre plus facilement aux questions posées sur les facteurs de pérennisation des TPE.

5.1.1. Résultat des analyses réalisées avec le logiciel SPSS

L'ensemble de l'analyse statistique qui va suivre a été réalisé avec le logiciel SPSS. Avant de présenter les éléments constitutifs des trois groupes constitués, il est précisé dans le tableau ci-dessous les caractéristiques principales des entrepreneurs ayant participé à cette enquête :

Tableau 25 Caractéristiques des entrepreneurs interrogés

Echantillon		Population Mère
Principales caractéristiques des entrepreneurs interrogés ayant créés entre 2012 et 2016		Principales caractéristiques des entrepreneurs ayant créés en 2016 Sources (Bonnetête & Bignon, 2017)
Sexe : Hommes	65,40 %	60,00 %
Femmes	34,60 %	40,00 %
Agés de 36 à 55 ans	77,80 %	Age moyen 37 ans
Entreprises de 0 à 5 salariés	83,50 %	2,6 salariés à la création
Considère qu'être entrepreneur c'est un métier	78,80 %	
Pensent maîtriser leur métier d'entrepreneur aujourd'hui	59,60 %	

En référence aux sources issues de l'enquête Insee de Bonnetête & Bignon (2017), la constitution de l'échantillon de l'enquête est assez proche des caractéristiques principales (sexe, âge et nombre de salariés) des entrepreneurs ayant créés en 2016. De ce point de vue, cet

échantillon est plutôt représentatif. Concernant leur sentiment de maîtrise et leur représentation du métier d'entrepreneur, nous ne disposons pas d'élément de comparaison. Toutefois, l'ensemble des entrepreneurs interrogés dans notre étude (soit 84) ont répondu à ces deux questions, ces réponses ont donc seulement une représentativité relative à notre échantillon. Cette précision concerne également les résultats des trois groupes présentés ci-dessous :

Tableau 26 Résultats bruts « Aides à la création Groupe I »

« Aides à la création » (formation, accompagnement, présence)	
Ont suivi une formation	47,10 %
<i>Dont formation obligatoire</i>	<i>51,00 %</i>
Ont été accompagné	68,30 %
<i>Dont une présence significative de l'expert-comptable</i>	<i>64,00 %</i>

Les résultats montrent que presque la moitié des entrepreneurs interrogés ont suivi une formation, mais qu'elle était obligatoire pour la moitié d'entre eux. Cela signifie qu'un quart des entrepreneurs ont été obligés de suivre une formation. Ceci sous-entend que trois quart d'entre eux n'ont pas souhaité suivre de formation au moment de la création de leur entreprise. Cet état de fait pose interrogé sur les raisons pour lesquelles les entrepreneurs ne souhaitent pas se former au moment de la création de leur entreprise. Cependant, presque les deux tiers ont été accompagnés au moment de la création de leur entreprise et pour une majorité d'entre eux, l'expert-comptable a été présent, voire très présent. Notons que la présence de l'expert-comptable est quasi obligatoire dans la phase de création dans au moins deux cas : a) la constitution juridique d'une société (57% des entreprises créées en 2016 en France l'ont été sous forme de sociétés, au sens de personne morale (Bonnetête & Bignon, 2017)) ; b) la réalisation d'un plans d'affaires pour demander un financement bancaire ou un prêt d'honneur. Nous retrouvons ici, entre les formations « non choisies » et l'accompagnement quelque peu contraint, les caractéristiques d'un environnement pressant où l'idée de choix pour l'entrepreneur, dans sa motivation à se former ou à être accompagné, reste dans une expression majoritairement extrinsèque. La place laissée à une motivation intrinsèque semble, pour les entrepreneurs interrogés, très réduite. Ceci explique peut-être en partie la proportion très importante des entrepreneurs (les trois quarts) qui ne souhaitent pas suivre de formation au moment de la création de leur entreprise.

En résumé, un quart des entrepreneurs interrogés a été contraint de suivre une formation à la création. Les trois quart restants n'ont pas souhaité suivre de formation. Cependant, près des deux tiers ont été accompagnés (principalement par l'expert-comptable), laissant présager d'une contrainte liée en partie à la constitution juridique de l'entreprise. La notion de contrainte semble donc omniprésente dans les différentes « aides à la création » proposées : formation,

accompagnement et présence. Il conviendra de discuter ultérieurement des dimensions extrinsèques et intrinsèques de la motivation et donc de l'engagement en formation.

Tableau 27 Résultats Bruts « Difficultés rencontrées à la création Groupe 2 »

« Difficultés rencontrées » à la création	
Ont rencontré des difficultés pendant la phase de création	61,60 %
<i>Difficultés administratives</i>	59,40 %
<i>Difficultés bancaires</i>	46,90 %
<i>Difficultés concernant l'isolement</i>	42,20 %
Le manque d'information a été un obstacle à la formation et/ou à l'accompagnement	58,70 %
Le coût a été un obstacle à la formation et/ou à l'accompagnement	44,40 %
Les principales causes de difficultés sont :	
<i>Dues à un manque de conseils</i>	56,30 %
<i>Concernent le manque de formation</i>	38,00 %
<i>Dues à la réglementation</i>	36,00 %

Les premiers résultats observés, concernant les difficultés rencontrées dans la phase de création, indiquent tout d'abord que plus de 60% des entrepreneurs interrogés ont rencontré des difficultés dans cette phase et que ces difficultés semblent essentiellement d'ordre administratif, financier et psychologique. Notons que les entrepreneurs qui ont répondu avoir eu des difficultés concernant l'isolement à la création ont eu pour presque 92% d'entre eux des difficultés par la suite. Ensuite, les principales causes de ces difficultés seraient dues à un manque de conseils, à la réglementation et à un manque de formation. Sur les 38% d'entrepreneurs pour lesquels les difficultés dans la phase de création sont dues à un manque de formation, 45% d'entre eux avaient suivi une ou des formations à la création. Sur les 56,3% qui pensent que leurs difficultés à la création sont dues en parties à un manque d'accompagnement, 50% d'entre eux ont répondu avoir été accompagnés à la création. Enfin, il apparaît que le manque d'information (58,7%) et le coût (44,4%) sont un obstacle à la formation et à l'accompagnement. Pourtant, les entrepreneurs ayant répondu que le manque d'information avait été un obstacle à la formation et à l'accompagnement ont suivi une formation à la création pour 46% d'entre eux et 50% ont été accompagnés. On peut donc s'interroger sur la pertinence des informations délivrées par les structures de formation et les acteurs de l'accompagnement. Ceux pour qui le coût a été un obstacle à la formation et à l'accompagnement ont été 40% à suivre une formation à la création et 64% ont été accompagnés dans leur phase de création. Si le coût freine l'accès à la formation et à l'accompagnement, il ne semble pas l'empêcher.

En résumé, les difficultés rencontrées à la création par les entrepreneurs concernent surtout les finances, les aspects administratifs et psychologiques. Le manque de formation, d'information et d'accompagnement semblent représenter une difficulté majeure pour au moins la moitié des

entrepreneurs ayant suivi des formations et ayant été accompagnés, ce qui pose des questions quant aux missions des structures de formations et des acteurs de l'accompagnement en matière de conseils, de formation et d'information.

Tableau 28 Résultats Bruts « Difficultés rencontrées depuis la création Groupe 2 »

Difficultés rencontrées dans la phase de Post-crédation	
Ont rencontrés des difficultés depuis la création	72,10 %
<i>Les difficultés considérées comme importantes à très importantes sont :</i>	
<i>Commerciales</i>	51,30 %
<i>Administratives</i>	44,60 %
<i>Bancaires</i>	43,30 %
Les entrepreneurs interrogés ont le sentiment de se sentir dépassé par :	
Le temps	94,20 %
Les difficultés rencontrées	81,70 %
La solitude du chef d'entreprise	76,90 %
Les décisions à prendre	71,20 %
Le niveau de responsabilité	69,20 %
La gestion du personnel	62,50 %

Dans la phase de post-crédation, 72,1% des entrepreneurs ont rencontré des difficultés. Ce pourcentage a augmenté depuis la phase de création, supposant qu'en plus des 61,6% ayant rencontrés des difficultés dès la création, 10,5% d'entrepreneurs supplémentaires rencontrent des difficultés dans la phase post-crédation. La nature de ces difficultés reste essentiellement la même qu'à la création, à savoir : difficultés liées aux aspects financiers et administratifs, laissant supposer que ces difficultés rencontrées dès la création ne sont pas traitées ensuite, ou tout au moins n'ont pas trouvé de solution satisfaisante. A ces dernières viennent s'ajouter des difficultés d'ordre commercial, reflétant probablement la difficulté majeure pour un créateur de développer son chiffre d'affaires. Enfin, quand on demande aux entrepreneurs s'il leur arrive de se sentir dépassés, on constate que dans une grande majorité (81,7%), ils se sentent dépassés par les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien dans leur vie d'entrepreneur, se traduisant entre autres par les décisions qu'ils ont à prendre (71,2%) et le niveau de responsabilité (69,2%) qu'ils ont à assumer en tant qu'entrepreneurs. De plus, presque tous (94,2%) se sentent dépassés par le temps (nous n'avons pas, à ce stade de l'analyse, de précisions quant à la nature des temporalités évoquées). Si seulement 42,2% (des 61,6%) des entrepreneurs ayant rencontré des difficultés dans la phase de création ont évoqué avoir rencontré des difficultés quant à « l'isolement du chef d'entreprise », ils sont 76,9% à se sentir dépassés par la solitude dans la phase post-crédation. Ceci traduit une évolution importante du sentiment de solitude chez l'entrepreneur, tout au long du processus entrepreneurial. Il semblerait que cet isolement grandit avec le temps, entraînant l'entrepreneur dans un repli sur soi ou tout au moins dans une diminution de ses interactions sociales, lui rendant peut-être encore plus difficile la gestion des

difficultés qu'il rencontre, des responsabilités qu'il doit assumer et des décisions à prendre qui jalonnent son quotidien. On peut aussi se demander quelle place « occupe » le personnel dans l'entreprise (au-delà d'un rôle productif), car 62,5% des entrepreneurs interrogés se sentent dépassés par la gestion du personnel. Cet état de fait contribue peut-être également au renforcement de leur sentiment de solitude. En effet, même si la moyenne du nombre de salariés reste peu élevée (2,6 personnes), la gestion du personnel semble représenter quand même une difficulté majeure pour les entrepreneurs.

En résumé, les entrepreneurs qui ont rencontré des difficultés (bancaires, administratives) à la création continuent pour une grande majorité d'entre eux à en rencontrer par la suite. Ils sont même de plus en plus nombreux à en rencontrer. La grande majorité des entrepreneurs se sentent dépassés par le temps et ce sentiment touche un nombre de plus en plus important d'entre eux au fur et à mesure que les années passent. Les entrepreneurs interrogés se sentent aussi régulièrement dépassés par les difficultés qu'ils rencontrent, leurs responsabilités et leurs prises de décisions. Enfin, plus le temps passe et plus le sentiment de solitude de l'entrepreneur face à ses difficultés semble grandissant.

Tableau 29 Résultats Bruts « Souhaits exprimés à la création Groupe 3 »

« souhaits exprimés » à la création	
Souhaitent un accompagnement	77,90 %
Souhaitent une formation	61,50 %
Dont :	
Commerciales	42,90 %
Gestion	38,10 %
Organisation	25,40 %
Juridique	25,40 %
Gestion du personnel	22,20 %
Technique métier	19,00 %

Lorsque l'on aborde les souhaits exprimés par les entrepreneurs interrogés dans cette phase de création d'entreprise, il apparaît que plus des trois quarts d'entre eux souhaitent un accompagnement lors de cette création. Or, rappelons-le, 68,3% d'entre eux disent avoir été accompagnés à la création. Il semble donc qu'il y ait un décalage important entre ce qui est proposé par les acteurs de l'accompagnement et les attentes des entrepreneurs dans la phase de création de leur entreprise. Concernant leurs souhaits de formation à la création, ils sont 61,5% à souhaiter suivre des formations contre un quart ayant choisi de suivre une formation au moment de la création. Ceci pose question quant aux raisons pour lesquelles les entrepreneurs ne choisissent pas les formations qui leurs sont proposées par un nombre important de structures de formations existantes. Est-ce parce que l'offre (le contenu proposé) n'est pas adaptée aux attentes des entrepreneurs au moment de la création de leur entreprise ? Est-ce parce que les

réseaux d'informations existants ou les acteurs censés être les relais d'informations ne les diffusent pas suffisamment ? Rappelons que 68,7% des entrepreneurs interrogés ont signalé que le manque d'information pouvait être un obstacle à la formation et à l'accompagnement. D'un autre côté, l'entrepreneur est-il vraiment conscient des difficultés qu'il va rencontrer au moment de la création de son entreprise ? A ce stade de son projet, il est plutôt très confiant dans celui-ci, puisqu'il est prêt à y investir son avenir professionnel, peut-être des économies, voire un équilibre familial plus ou moins établi. Il semble qu'au fil du temps, les difficultés rencontrées par les entrepreneurs peuvent avoir un impact sur leur volonté de se former. Cependant, il semble aussi que les formations souhaitées ou attendues sont plutôt sur un registre d'ordre technique (commercial, gestion, organisation, juridique, gestion du personnel et technique métier).

En résumé, les entrepreneurs interrogés semblent vouloir être accompagnés et formés dans la phase de création de leur entreprise. Toutefois, il semble qu'il y ait des décalages importants entre les formations et accompagnements proposés et les attentes des entrepreneurs. Cette situation pourrait être la conséquence d'une offre mal adaptée ou proposée à un moment inopportun dans le processus de création, de développement de l'entreprise, ou encore insuffisamment portée à la connaissance des entrepreneurs.

Tableau 30 Résultats Bruts « Souhaits exprimés depuis la création Groupe 3 »

« Souhaits exprimés » dans la phase Post-Création	
Etre accompagné aujourd'hui par un autre entrepreneur	45,20 %
Utile d'être accompagné depuis la création	74,00 %
Utilité d'une formation au métier d'entrepreneur	53,80 %
Importance de faire partie d'un réseau	86,50 %
<i>Pour échanger des savoir faire</i>	94,40 %
<i>Rencontrer physiquement d'autres personnes</i>	81,10 %
<i>Apprendre de nouvelles choses</i>	76,70 %
<i>Se changer les idées</i>	45,60 %
<i>Faire partie d'un groupement dans son activité</i>	40,00 %

Enfin, lorsque l'on interroge les entrepreneurs sur leurs souhaits dans la phase de post-crédation, une grande majorité (74%) considère qu'il serait utile d'être accompagné depuis la création de leur entreprise. Ils ne sont plus que 45,2% à souhaiter être accompagnés aujourd'hui par un autre entrepreneur, et ce quel que soit la date de création de leur entreprise. Le temps ne semble pas être le facteur déclencheur, y compris pour ceux qui voient une utilité à être formé au métier d'entrepreneur. Les analyses corrélationnelles complémentaires permettront peut-être de faire émerger l'existence de facteurs déclenchants qui amènent l'entrepreneur à reconsidérer les questions de l'accompagnement et de la formation. Il apparaît en effet que les souhaits évoluent au fil du temps, d'une façon plus marquée sur l'accompagnement que sur la formation. Est-ce

dû aux difficultés rencontrées ? Au sentiment d'isolement ? L'appartenance à un réseau pourrait être un premier élément de réponse. En effet, 86,5% des entrepreneurs interrogés pensent que faire partie d'un réseau est important. Les raisons en sont diverses, mais peuvent être réunies dans deux groupes distincts : un premier groupe dont les motivations sont plutôt de l'ordre de l'apprentissage (échanger des savoir-faire 94,4%, apprendre de nouvelles choses 76,7%) ; un deuxième groupe dont les motivations concernent plutôt les relations sociales (rencontrer physiquement d'autres personnes 81,1%, se changer les idées 45,6% et faire partie d'un groupement dans son activité 40%). L'importance de faire partie d'un réseau se traduit donc principalement par l'intérêt d'apprendre et d'échanger avec d'autres entrepreneurs. La place importante prise par les réseaux offre peut-être une réponse aux difficultés rencontrées et au sentiment d'isolement. Les analyses corrélationnelles complémentaires permettront d'observer s'il existe des relations significatives entre ces variables.

En résumé, les trois-quarts des entrepreneurs interrogés pensent qu'il serait utile d'être accompagné depuis la phase de création de leur entreprise. Ils ne sont que la moitié à penser qu'il serait utile de se former au métier d'entrepreneur. Le temps ne semble pas être un facteur déclenchant dans leur décision de se former ou d'être accompagné. La grande majorité des entrepreneurs interrogés (86,5%) souligne qu'il est important pour eux de faire partie d'un réseau. L'intérêt d'apprendre et la possibilité d'échanger avec d'autres entrepreneurs sont les principales motivations évoquées.

5.1.2. Synthèse des analyses réalisées sur les données brutes

Rappelons tout d'abord que notre échantillon est assez proche des caractéristiques principales (sexe, âge et nombre de salariés) des sources issues de l'enquête Insee de Bonnetête & Bignon (2017), concernant les entrepreneurs ayant créés leur entreprise en 2016. De ce point de vue, l'échantillon de l'enquête est plutôt représentatif. D'un autre côté, les 84 questionnaires valides qui ont été analysés ne sont pas représentatifs de la population totale initialement visée, à savoir les 49 217 entrepreneurs ayant créés leur entreprise entre 2012 et 2016. Toutefois, l'ensemble des 84 entrepreneurs « validés » ont répondu à toutes les questions analysées. De ce point de vue, les réponses sont plutôt représentatives de l'échantillon de l'enquête.

L'analyse des données brutes des trois groupes constitués (aides à la création, difficultés rencontrées et souhaits exprimés) montre que les entrepreneurs ne souhaitent majoritairement pas suivre de formation dans la phase de création de leur entreprise. Cette tendance semblant évoluer au fil du temps, il serait donc intéressant d'observer les dimensions extrinsèques et intrinsèques de la motivation et donc de l'engagement en formation. D'autre part, il semble que les entrepreneurs se sentent régulièrement dépassés par les difficultés qu'ils rencontrent

(bancaires, administratives et psychologiques), leurs responsabilités et leurs prises de décisions. Celles-ci naissent au moment de la création de leur entreprise et perdurent au cours des mois et années qui suivent. Si le manque de formation, d'information et d'accompagnement semblent représenter une difficulté majeure, celle-ci semble concerner les entrepreneurs dont la moitié au moins ont suivi des formations et ont été accompagnés. Cet état de fait interroge la pertinence des missions effectuées par les structures de formation et les acteurs de l'accompagnement en matière de conseils, de formation et d'information. Ces missions sont-elles adaptées, suffisamment diffusées et proposées au bon moment pour l'entrepreneur ? Enfin, si ces dernières ne semblent pas répondre complètement aux attentes des entrepreneurs, ils sont 86,5% à souligner l'importance de faire partie d'un réseau, dans un souci d'apprentissage et de lien social.

Ainsi, dans le but d'éclairer ces premiers résultats, il convient d'approfondir cette étude exploratoire en essayant de faire émerger des facteurs déterminants apportant une plus grande compréhension de ces résultats. Pour mener à bien cette deuxième étape, une analyse factorielle a été réalisée par la technique de l'Analyse en Composante Principale (ACP).

5.1.3. Principaux résultats des corrélations de Pearson

Cette partie présente la retranscription des principaux résultats de l'analyse des corrélations de Pearson réalisée sur l'ensemble des 84 questionnaires valides. Le choix a été fait de ne présenter ici que les résultats les plus significatifs au niveau 0.01 (bilatéral). La présentation se fera suivant la logique des trois groupes déterminés précédemment (§ 5.1.). Dans le but de faciliter la lecture des résultats, une première réduction des corrélations a été réalisée en supprimant les doublons dus à la dépendance naturelle des variables entre elles, induisant une relation à double sens. La présentation des variables se fait donc dans l'expression de leur corrélation, les résultats sous leurs formes de coefficients sont quant à eux exposés en annexe 5 et précisent le sens de l'association (positif ou négatif), ainsi que la force de la relation.

Groupe 1 « aides à la création » (formation, accompagnement, présence)

- Plus les entrepreneurs ont suivi des formations obligatoires à la création / Plus la présence de la banque et de la Chambre des Métiers et de l'Artisanat était importante.
- Plus les entrepreneurs ont suivi des formations obligatoires à la création/ Moins ils ont suivi des formations de leurs choix ou des formations commerciales.
- Plus les entrepreneurs ont choisi des formations de leurs choix/Moins la Chambre des Métiers et de l'Artisanat était présente.

- Plus la Chambre des Métiers et de l'Artisanat est présente à la création/Plus les entrepreneurs ont le sentiment de se sentir dépassé par la solitude du chef d'entreprise, le niveau de responsabilité et rencontre des difficultés juridiques à la création.
- Plus la présence de la banque est significative à la création/Plus la banque de l'entrepreneur est la Banque Populaire de l'Ouest.

Groupe 2 « difficultés rencontrées »

- A la création
 - Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés juridiques, comptables, administratives et bancaires à la création/Plus il a rencontré des difficultés juridiques, comptables, administratives et bancaires dans la phase post-création.
 - Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés concernant l'accompagnement/Moins l'appartenance à un réseau est importante.
 - Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés concernant le conseil/Moins il aura de difficultés bancaires à la création.
 - Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés concernant l'isolement à la création/Plus il a rencontré de difficultés concernant l'isolement dans la phase post-création.
- Post-création
 - Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés concernant l'isolement depuis la création/Plus il a le sentiment de se sentir dépassé par les difficultés rencontrées et par la solitude du chef d'entreprise.
 - Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés concernant l'isolement depuis la création/Plus il a rencontré des difficultés concernant l'isolement et le conseil à la création.
 - Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés concernant l'isolement depuis la création/Moins le sexe et le fait d'appartenir à un réseau sont significatifs.
 - Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés dues à la demande client (marché)/Plus il a rencontré des difficultés concernant l'isolement à la création, suivi des formations comptables à la création et rencontré des difficultés commerciales depuis la création.
 - Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés dues à la demande client (marché)/Moins il a rencontré des difficultés dues à un manque de formation.

- Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés dues à la concurrence/Plus il a rencontré de difficultés commerciales depuis la création et sa banque est la Caisse d'Épargne.
- Plus l'entrepreneur rencontre des difficultés dues à un manque d'accompagnement, de conseils/Plus le manque d'information a été un obstacle à la formation et à l'accompagnement.
- Plus les difficultés sont dues à des aspects règlementaires/Moins l'entrepreneur a rencontré de difficultés dues à un manque de formation.

Groupe 3 « Souhaits exprimés »

- A la création
 - Plus l'entrepreneur souhaite un accompagnement à la création/Plus il voit l'utilité d'un accompagnement à la création et souhaite être accompagné aujourd'hui par un autre entrepreneur.
- Post-crédation
 - Plus l'entrepreneur souhaite être accompagné aujourd'hui par un autre entrepreneur/ Plus il se sent dépassé par la solitude du chef d'entreprise et trouve utile une formation et un accompagnement à la création.
 - Plus un entrepreneur voit l'utilité d'un accompagnement à la création/Plus il voit l'utilité d'une formation au métier de chef d'entreprise depuis la création.

Nous allons maintenant reprendre les principales variables de ces corrélations et les synthétiser dans des tableaux à des fins de réduction. Compte tenu de la taille de notre échantillon, il ne semble pas opportun de retenir les variables à caractère « privé » telles que les banques, dans leurs singularités. Par contre, il semble plus intéressant de conserver le caractère institutionnel quand celui-ci est présent, dans le cas des Chambres de Métiers et de l'Artisanat par exemple.

Ce travail de synthèse a pour objectif de préparer l'analyse qualitative des 23 entretiens qui sera réalisé par la suite, en créant, à partir des variables synthétisées, des étiquettes qui permettront de coder les entretiens afin de les analyser.

5.1.4. Synthèse des résultats par groupe

Tableau 31 Corrélations de Pearson « Aides à la création »

Aides à la création (formation, accompagnement, présence)	
Aides reçues à la création	Effets positifs des corrélations
1/ Formations obligatoires	2/ Présence de la CMA 3/ présence de la banque
4/ Présence de la Chambre des Métiers et de l'Artisanat	5/ Sentiment de se sentir dépassé par la solitude du chef d'entreprise 6/ Sentiment de se sentir dépassé par le niveau de responsabilité 7/ Difficultés juridiques à la création

La première information donnée par cette synthèse des corrélations dans les aides à la création est la relation très forte entre le fait de suivre des formations obligatoires et la présence de la Chambre des Métiers et de l'Artisanat (CMA) et de la banque. Concernant la CMA, cette information n'est pas surprenante puisque les créateurs d'entreprises artisanales sont obligés de s'inscrire à la CMA et doivent suivre le Stage de Préparation à l'installation (SPI)²¹ pour avoir l'autorisation de s'installer et d'exercer en tant qu'artisans. La relation positive établie entre le fait de suivre des formations obligatoires et la présence de la CMA semble donc plutôt naturelle. Ce qui l'est moins, c'est la relation positive entre le fait de suivre des formations obligatoires et la présence de la banque. Plus la banque est présente à la création de l'entreprise, plus l'entrepreneur semble incité par celle-ci à suivre des formations obligatoires. Il est intéressant de souligner que l'on parle de formations obligatoires, et non d'une incitation à suivre des formations choisies par l'entrepreneur. Cela peut donc signifier que les banques sont plutôt présentes dans des projets nécessitant des formations indispensables à l'installation. Est-ce un choix de leur part, une garantie supplémentaire, ou la présence de motivations extrinsèques, dans l'engagement des entrepreneurs à suivre des formations ?

Les informations suivantes concernent à nouveau la CMA. Il semble que plus celle-ci est présente auprès de l'entrepreneur dans la phase de création, plus celui-ci se sent dépassé par la solitude du chef d'entreprise et le niveau de responsabilité. Cette information est assez paradoxale, car non seulement les entrepreneurs ont l'obligation de suivre des formations, comme nous l'avons vu précédemment, mais de plus, la présence de la CMA aurait un effet négatif sur leur bien-être et leur assurance quant aux difficultés rencontrées. Aussi, il semble que plus elle est présente auprès de l'entrepreneur en phase de création, plus celui-ci connaît

²¹ « Depuis la promulgation de la loi PACTE le 24 mai 2019, [le Stage de Préparation à l'Installation est devenu facultatif]. Les artisans, qu'ils soient micro-entrepreneurs ou pas, peuvent désormais débiter leur activité sans réaliser cette formation préalable ». Source : <https://www.portail-autoentrepreneur.fr>

des difficultés juridiques à la création. Se pose donc de nouveau, pour la CMA en particulier, la question de la pertinence des formations ou de l'accompagnement proposé (§ 1.1. / 1.2.).

En résumé, plus la CMA est présente, plus les entrepreneurs en phase de création se sentent dépassés par les difficultés rencontrées, le niveau de responsabilité et la solitude. De plus, la CMA « obligeait » (tout au moins à l'époque de l'enquête) les porteurs de projet à suivre des formations à la création, à l'instar des banques qui semblent conditionner leur présence auprès des entrepreneurs à des formations obligatoires.

Tableau 32 Corrélations de Pearson « Difficultés rencontrées à la création »

Difficultés rencontrées à la création	
Difficultés rencontrées	Effets positifs des corrélations
8/ Difficultés juridiques, comptables, administratives et bancaires à la création	12/ Difficultés juridiques, comptables, administratives et bancaires dans la phase post-crédation
9/ Difficultés concernant l'isolement	13/ Difficultés concernant l'isolement dans la phase post-crédation
Effets négatifs des corrélations	
10/ Difficultés concernant le conseil	14/ Difficultés bancaires à la création
11/ Difficultés concernant l'accompagnement	15/ Importance de l'appartenance à un réseau

Concernant les difficultés rencontrées par les entrepreneurs interrogés dans la phase de création de leur entreprise, il apparaît tout d'abord une continuité dans les temporalités des difficultés énoncées. En effet, les entrepreneurs ayant rencontré des difficultés techniques (juridiques, comptables et administratives), financières (bancaires) et psycho-socio-affectives (sentiment d'isolement) à la création, continuent de rencontrer ces mêmes difficultés par la suite. Il semble donc que les entrepreneurs ne trouvent pas de solutions effectives à leurs difficultés dans leur environnement professionnel ou personnel et ceci, malgré le nombre important de dispositifs d'accompagnement dédiés à la création d'entreprise en France (§ 1.1.). De plus, s'il n'est pas fait mention ici d'une institution ou structure particulière, ce constat interroge, pour les entrepreneurs composant l'échantillon de l'enquête, l'ensemble du dispositif d'aide à la création. La seconde catégorie de difficultés évoquées par les entrepreneurs interrogés dans la phase de création se traduit par des corrélations négatives, évoquant des relations fortes, mais opposées. Ainsi, plus les entrepreneurs rencontrent de difficultés bancaires à la création, moins ils ont rencontré de difficultés concernant le conseil dans cette phase de création (et *vice-versa*). Le conseil n'apparaît donc pas, pour eux, comme une ressource capable de les aider à résoudre les difficultés bancaires qu'ils rencontrent à la création. D'un autre côté, il semble que plus

l'entrepreneur rencontre de difficultés concernant l'accompagnement, moins il considère qu'il est important d'appartenir à un réseau (et *vice-versa*). C'est comme si l'entrepreneur pensait que soit l'aide ou la présence de tiers peuvent l'aider, soit cette aide ou présence est source de difficultés ou n'a pas d'intérêt.

En résumé, les difficultés rencontrées pendant la phase de création, qu'elles soient d'ordre technique, financier ou psycho-socio-affectif, semblent perdurer par la suite. La qualité des formations et des accompagnements proposés semble un enjeu important dans cette phase de création.

Tableau 33 Corrélations de Pearson « Difficultés rencontrées depuis la création »

Difficultés rencontrées depuis la création	
Difficultés rencontrées	Effets positifs des corrélations
16/ Difficultés concernant l'isolement depuis la création	Sentiment de se sentir dépassé par les difficultés rencontrées Sentiment de se sentir dépassé par la solitude du chef d'entreprise Difficultés concernant l'isolement Difficultés concernant le conseil à la création
17/ Difficultés dues à la demande client (au marché)	21/ Ont suivi des formations comptables à la création 22/ Difficultés commerciales depuis la création
18/ Difficultés dues à la concurrence	Difficultés commerciales depuis la création
19/ Difficultés dues à un manque d'accompagnement, de conseils	23/ Le manque d'information a été un obstacle à la formation et/ou à l'accompagnement
20/ Difficultés sont dues à la réglementation	Difficultés juridiques et administratives depuis la création
Effets négatifs des corrélations	
Difficultés concernant l'isolement depuis la création	24/ Le sexe Importance de l'appartenance à un réseau

Dans la phase post-crédation, les relations établissent tout d'abord que plus les entrepreneurs ont des difficultés concernant l'isolement, le conseil à la création et plus ils se sentent dépassés par les difficultés rencontrées ou la solitude du chef d'entreprise, et plus ils ont des difficultés concernant l'isolement depuis la création. Plus simplement, il semble que si l'entrepreneur n'est pas accompagné, et « bien accompagné » lorsqu'il rencontre des difficultés, se construit en lui un sentiment de solitude, une sensation d'isolement qui le dépasse. Et plus le temps passe, plus ce sentiment se développe et perdure.

Ensuite, il apparaît que plus les entrepreneurs ont rencontré des difficultés dues à la demande client ou à la concurrence, plus ils ont des difficultés commerciales depuis la création ou ont suivi des formations comptables à la création. Si les formations comptables peuvent être utiles dans la compréhension des éléments financiers de son entreprise, elles ne sont pas très adaptées pour aborder les questions d'analyse de la concurrence ou la mise en place d'une stratégie commerciale efficace. Or, dans les premières années de vie d'une entreprise, il est essentiel, voire vital, de développer son activité par une démarche commerciale adaptée et une connaissance précise de la concurrence. Nous retrouvons également les difficultés juridiques et administratives qui perdurent depuis la création et qui engendrent des problèmes dues à la réglementation. Une mauvaise connaissance des droits et obligations de l'entrepreneur peut mettre celui-ci en mauvaise posture et accaparer son temps pour traiter des problèmes, plutôt qu'à développer son activité.

De plus, les entrepreneurs qui évoquent les difficultés dues à un manque de conseils ou d'accompagnement soulignent que cet état de fait est dû à un manque d'information. Il semble donc que les structures de conseils et d'accompagnement n'informent pas suffisamment les entrepreneurs sur les dispositifs existants.

Enfin, la dernière relation post-crédation établie dans cette analyse est une relation négative. Il semble que plus les entrepreneurs rencontrent des difficultés concernant l'isolement depuis la création, moins le sexe ou l'importance d'appartenir à un réseau sont significatifs (et *vice-versa*). La notion de genre n'induit donc pas de propension au sentiment d'isolement dans un contexte entrepreneurial. Concernant le fait qu'il soit important ou non de faire partie d'un réseau, ce facteur n'influence pas sur les difficultés concernant l'isolement depuis la création. Le sentiment d'isolement depuis la création ne semble donc pas pouvoir être comblé par l'appartenance à un réseau.

En résumé, il semble que le sentiment de solitude ressenti par l'entrepreneur se construit au fil du temps et serait en partie lié au manque d'accompagnement vécu depuis la création de son entreprise. Ce sentiment ne semble pas pouvoir être comblé par l'appartenance à un réseau. Par ailleurs, le fait d'être un homme ou une femme ne semble pas influencer sur ce sentiment de solitude. De plus, si certaines formations peuvent être utiles (comptabilité), elles ne sont peut-être pas indispensables à la création de l'activité et surtout, elles ne doivent pas mettre de côté d'autres formations (commerciales, marketing, juridique). Celles-ci peuvent en effet, dans cette phase de lancement de l'entreprise, apporter plus de sérénité à l'entrepreneur pour faire face aux difficultés qu'il rencontre (marché, concurrence). Il semble, enfin, que les entrepreneurs ne bénéficient pas d'une information suffisante concernant les offres possibles dont ils pourraient bénéficier en matière de conseil et d'accompagnement.

Tableau 34 Corrélations de Pearson « Souhaits à la création »

Souhaits à la création exprimés par les entrepreneurs	
Souhaits exprimés	Effets positifs des corrélations
25/ Souhait d'un accompagnement à la création	26/ Utilité d'un accompagnement à la création 27/ Souhait d'être accompagné aujourd'hui par un autre entrepreneur

Avant d'aborder cette dernière partie concernant les souhaits exprimés par les entrepreneurs, il est important de préciser que l'ensemble des 84 entrepreneurs représentant l'échantillon de l'enquête « valide » ont répondu à ces questions.

Les relations présentées ci-dessus montrent que plus les entrepreneurs souhaitent un accompagnement à la création, plus ils en voient l'utilité, et plus ils souhaiteraient être accompagnés aujourd'hui par un autre entrepreneur. Autrement dit, les entrepreneurs qui souhaitent être accompagnés à la création pensent que cela peut être utile et auraient envie d'être accompagnés aujourd'hui par un pair. Ils sont 77,9% de l'ensemble de l'échantillon de l'enquête à avoir répondu qu'ils souhaiteraient ainsi être accompagnés à la création.

Tableau 35 Corrélations de Pearson « Souhaits exprimés depuis la création »

Souhaits exprimés par les entrepreneurs dans la phase post-crédation	
Souhaits exprimés	Effets positifs des corrélations
Souhait d'être accompagné aujourd'hui par un autre entrepreneur	Se sent dépassé par la solitude du chef d'entreprise Utilité d'une formation et/ou un accompagnement à la création Utilité d'une formation au métier de chef d'entreprise depuis la création

Dans la phase post-crédation, les relations positives établies montrent que plus les entrepreneurs se sentent dépassés par la solitude, plus ils souhaitent être accompagnés aujourd'hui par un autre entrepreneur. Ce souhait d'être accompagné aujourd'hui de la sorte est très corrélé au fait de voir une utilité à la formation et à l'accompagnement. Mais là encore, il semble que ces souhaits se renforcent au fil du temps, peut-être en réponse aux difficultés qu'ils rencontrent (tel que le sentiment de solitude, notamment).

En résumé, les entrepreneurs interrogés semblent être plutôt favorables à un accompagnement dès la phase de création, majoritairement pour faire face au sentiment de solitude.

En conclusion de cette analyse, certains éléments saillants apparaissent. Tout d'abord, il semble que la présence d'un partenaire institutionnel (Chambre des Métiers et de l'Artisanat par exemple) a un impact significatif sur les sentiments vécus par l'entrepreneur de se sentir dépassé par les difficultés rencontrées, le niveau de responsabilité et la solitude. De plus, la CMA les oblige à suivre des formations à la création, à l'instar de certaines banques qui semblent conditionner leur présence auprès des entrepreneurs à des formations obligatoires. De plus, si certaines formations peuvent être utiles (comptabilité), elles ne sont peut-être pas indispensables à la création de l'activité et surtout, elles ne doivent pas mettre de côté d'autres formations (commerciales, marketing, juridique).

Quant aux difficultés rencontrées pendant la phase de création, qu'elles soient d'ordre technique, financier ou psycho-socio-affectif, elles semblent perdurer par la suite. La qualité des formations et des accompagnements proposés semble un enjeu important dans cette phase de création. Il semble que le sentiment de solitude ressenti par l'entrepreneur se construit au fil du temps et serait en partie lié au manque d'accompagnement vécu depuis la création de son entreprise. La question des temporalités semble importante à prendre en compte dans les processus vécus. Ce sentiment ne semble pas pouvoir être comblé par l'appartenance à un réseau. Le fait d'être un homme ou une femme ne semble pas influencer non plus sur ce sentiment de solitude. Il semble enfin que les entrepreneurs ne bénéficient pas d'une information suffisante concernant les offres possibles dont ils pourraient bénéficier, en matière de conseil et d'accompagnement.

Quant aux souhaits exprimés, les entrepreneurs interrogés semblent être plutôt favorables à un accompagnement dès la phase de création, majoritairement pour faire face à la solitude du chef d'entreprise.

Des 90 variables de départ ont été extraites 27 variables significatives dans leurs implications corrélationnelles avec d'autres variables. Les 24 premières variables semblent représenter le mieux le vécu des entrepreneurs interrogés en termes de : formation, accompagnement, présence de partenaires, difficultés rencontrées dans les phases de création de leur entreprise et dans les mois/années qui ont suivis. Les 3 dernières variables semblent montrer quant à elles les attentes et souhaits qui en résultent, tant dans la phase de création de l'entreprise que dans les mois/années qui ont suivi. Aussi, à des fins plus qualitatives, et à partir de ces variables, vont être constituées des « étiquettes » utilisées pour la codification des entretiens réalisés. Ainsi, nous pourrons observer comment les corrélations trouvées sont traduites dans les entretiens.

5.2. Eclairage contrasté des représentations vécues par les entrepreneurs

L'analyse qualitative proposée dans cette deuxième partie présente une approche plus compréhensive du travail empirique, cherchant à éclairer le vécu des entrepreneurs en essayant de faire émerger les conditions qui favorisent la pérennité de leur entreprise. Les résultats des analyses présentés dans cette partie sont déployés en deux sous-parties, en lien avec les logiciels utilisés pour les analyses, à savoir Iramuteq puis N'Vivo. Différentes formes de présentations seront utilisées (dendogramme, graphe, graphe sous forme de halo, nuage de mots, extraits d'entretiens), dans le but d'offrir des clés de lectures variées et de mobiliser l'étendue des capacités techniques des outils utilisés.

5.2.1. Résultats des analyses réalisées avec le logiciel Iramuteq

Les résultats présentés ci-après sont structurés autour de trois corpus distincts : un corpus des 18 entretiens réalisés avec les entrepreneurs en activité, un corpus des 5 entretiens réalisés avec les entrepreneurs ayant cessé leur activité, puis un troisième corpus représentant l'ensemble des 23 entretiens issus des deux premiers corpus.

5.2.1.1. Structure du corpus des 18 entretiens

Nombre de textes : 18

Nombre d'occurrences : 127 400

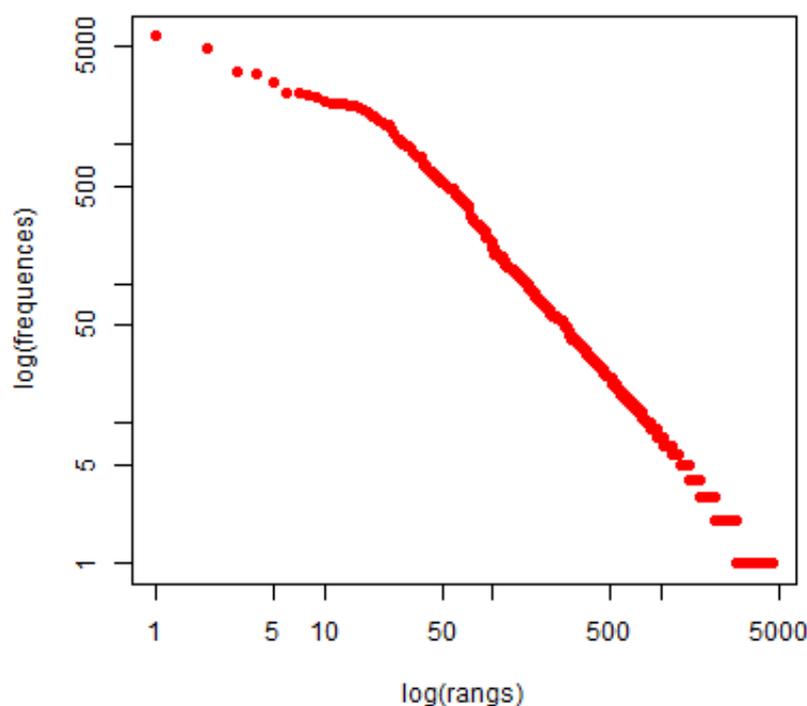
Nombre de formes : 4 551

Nombre d'hapax²² : 1 786 (1.40% des occurrences – 39.24% des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 7 077.78

²² Un hapax est un vocable n'ayant qu'une seule occurrence dans un corpus donné.

Figure 16 Résumé du corpus des entrepreneurs en activité



La forme active la plus représentée dans le corpus de texte des 18 entretiens est le verbe « aller » avec une fréquence de 1000 mots sur l'ensemble des 18 entretiens. Cette fréquence élevée peut s'expliquer, entre autres, par le fait que le verbe « aller » est un verbe d'action qui s'emploie de différentes façons dans le langage courant, comme c'est le cas pour les entrepreneurs interrogés où il peut marquer : un déplacement, « je suis allé à la chambre des métiers pour exposer mon projet... » (Entretien 1) ; une situation à venir, « je n'allais pas avoir trop de problèmes de trésorerie... » (Entretien 10) ; un but à atteindre, ou quelque chose à dépasser : « face à des difficultés l'entrepreneur va se dire, je vais y arriver, ça va mettre le temps mais je vais y arriver, et puis il y a des gens qui vont laisser tomber... » (Entretien 2).

Les formes actives moins représentées mais quand même significatives sont les verbes « accompagner » (fréquence : 36 mots) et « entreprendre » (fréquence : 25 mots), les noms communs « temps » (fréquence : 266 mots), « moment » (fréquence : 180 mots), « projet » (fréquence : 75 mots) et « formation » (fréquence : 67 mots) puis l'adjectif « seul » (fréquence : 126 mots).

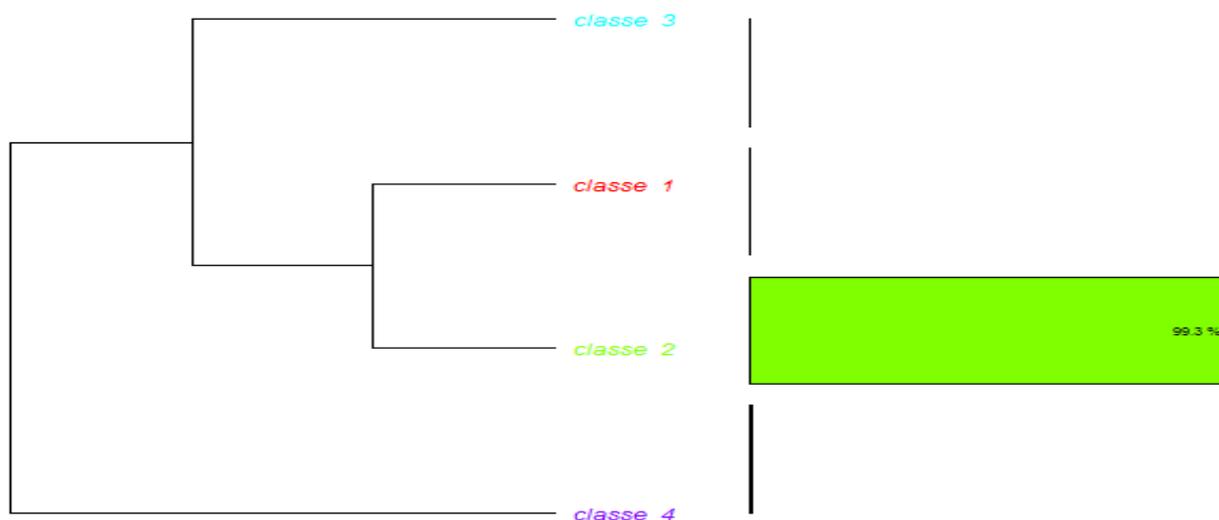
5.2.1.2. Classification Hiérarchique Descendante (CHD, Méthode Reinert)

L'objectif d'une classification hiérarchique descendante (méthode Reinert) est de regrouper les « mondes symboliques lexicaux » communs et donc de mettre en évidence les thèmes généraux des corpus. Pour réaliser cette opération, le programme découpe le texte en segments, puis distribue les formes pleines dans chaque segment, avant de les regrouper dans des classes

différentes selon les mots qui les composent. Il réalise ensuite des itérations successives jusqu'à déterminer un nombre de classes significatives.

Dans le dendrogramme ci-dessous, représentant les 18 entretiens réalisés auprès d'entrepreneurs en activité, apparaissent 4 classes. Les classes 1 et 2 se regroupent, laissant les classes 3 et 4 à part. La classe 2 représente la quasi-totalité du corpus, puisque sur les 3 420 segments de textes classés, 3 397 segments appartiennent à cette classe, ce qui représente 99,33% des segments de textes classés.

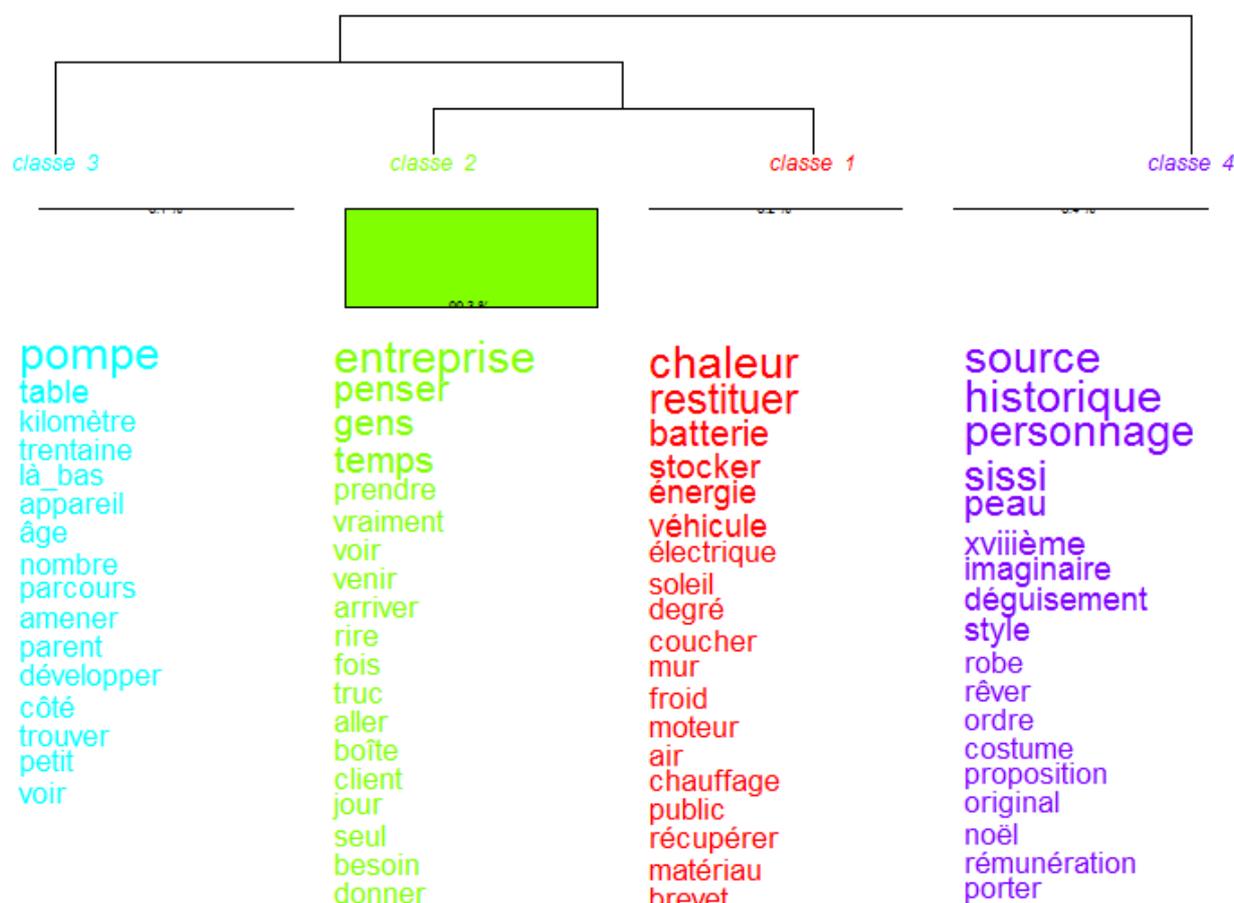
Figure 17 Classification Hiérarchique Descendante du corpus des entrepreneurs en activité



Le détail du même dendrogramme est présenté ci-dessous et montre les mots principaux qui apparaissent dans les segments de textes classés. Les classes 1 et 3 sont principalement représentées par des mots liés aux métiers, comme artisan du bâtiment (pompe à chaleur, stocker énergie, chauffage, batterie, etc.) ou coach sportif, inventeur (appareil, développer, kilomètre, brevet, etc.). La classe 4, à part, représente essentiellement le métier de couturière, à travers les mots déguisement, style, costume, robe, etc.

La classe 2, représentant la quasi-totalité des segments de textes, semble plus traduire l'univers entrepreneurial à travers l'entreprise (entreprise, boîte), ce qu'elle implique (client, temps, penser) et le vécu de l'entrepreneur (seul, besoin, donner, rire).

Figure 18 Dendrogramme du corpus des entrepreneurs en activité



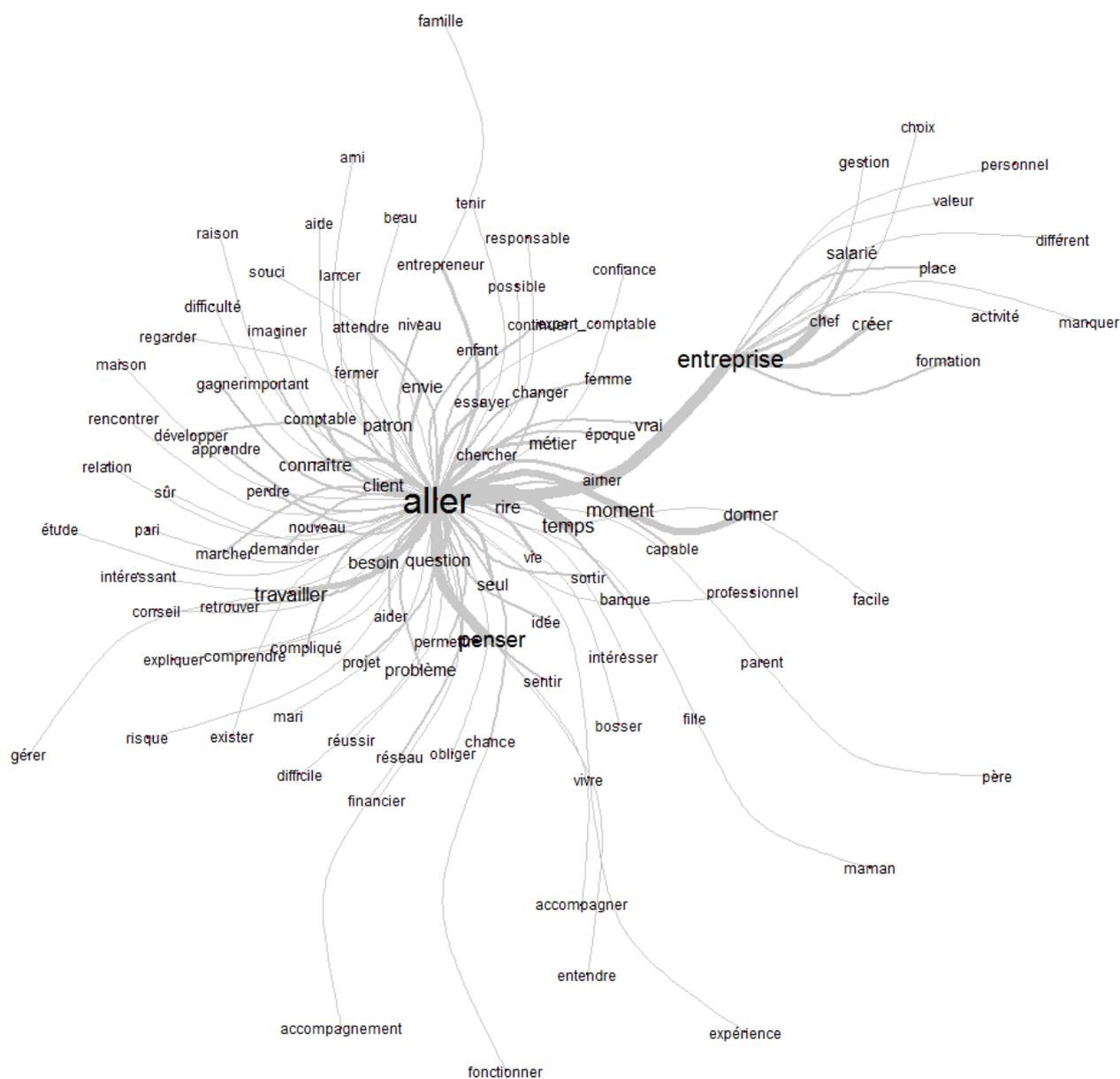
5.2.1.3. Cooccurrence et analyse des similitudes

Afin d'apporter un éclairage sur l'analyse des données réalisée avec le logiciel Iramuteq et d'en faire émerger du sens, une analyse des similitudes ou ADS a été effectuée. Cette méthode, principalement « utilisée pour l'étude des représentations sociales » s'appuie « sur la théorie des graphes », dans le but « d'étudier la proximité et les relations entre les éléments d'un ensemble, sous forme d'arbres maximum » (Marchand & Ratinaud, 2012, p. 688).

Le graphe figure 19 fait ressortir des proximités dans les discours des 18 entrepreneurs en activité autour des mots suivant :

- Entreprise est en relation avec : *choix, personnel, valeur, différent, manquer, formation, gestion, place, créer, salarié, chef* ;
- Moment est en relation avec : *donner* ;
- Penser est en relation avec : *vivre, entendre, expérience, accompagner, réseau, financier* ;
- Travailler est en relation avec : *besoin, intéressant*.

Figure 19 Graphe des similitudes du corpus des entrepreneurs en activité



Dans sa forme plus colorée, et plus concentrée, l'analyse des cooccurrences et des similitudes sous forme de halo permet de mieux identifier les relations de proximité entre les différentes occurrences utilisées par les 18 entrepreneurs en activité interrogés. Le graphe en halo figure 20 fait ressortir les principales représentations des entrepreneurs lorsqu'ils évoquent les mots suivant :

- Entreprise est représentée par les mots : *choix, personnel, valeur, différent, manquer, formation, gestion, place, créer, salarié, chef* ;
- Moment est représenté par les mots : *niveau, lancer, souci, donner* ;
- Penser est représenté par les mots : *changer, retrouver, continuer, rencontrer, capable, entendre, accompagner* ;
- Entrepreneur est représenté par les mots : *famille, expliquer, bosser, tenir* ;

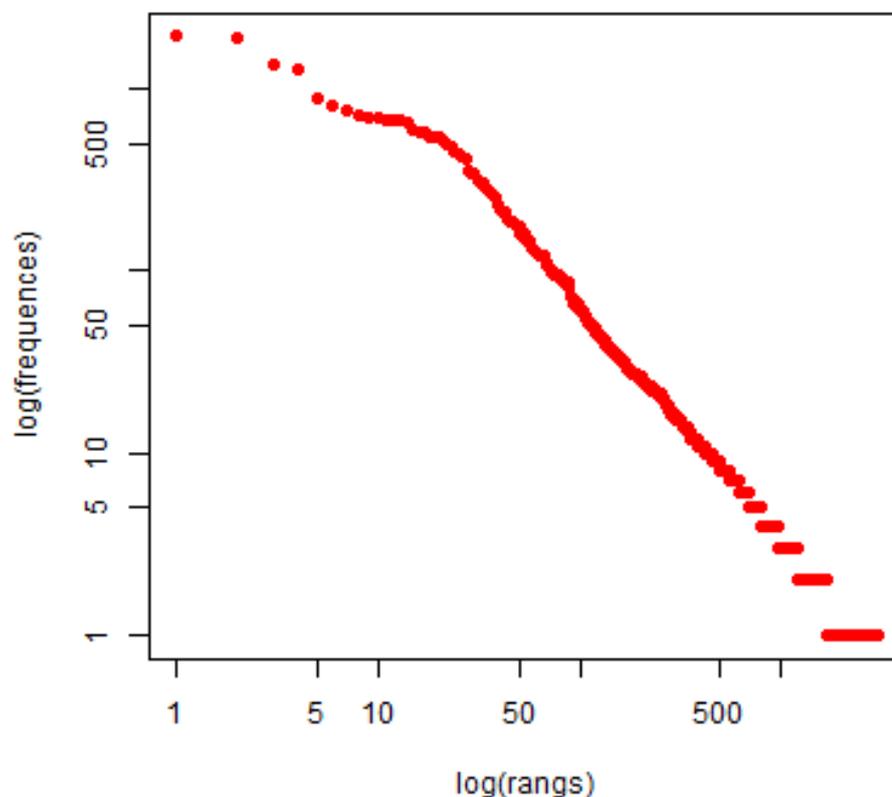
Nombre d'occurrences : 44 409

Nombre de formes : 2 988

Nombre d'hapax : 1 315 (2.96% des occurrences – 44.01% des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 8 881.80

Figure 21 Résumé du corpus des entrepreneurs ayant cessé leur activité

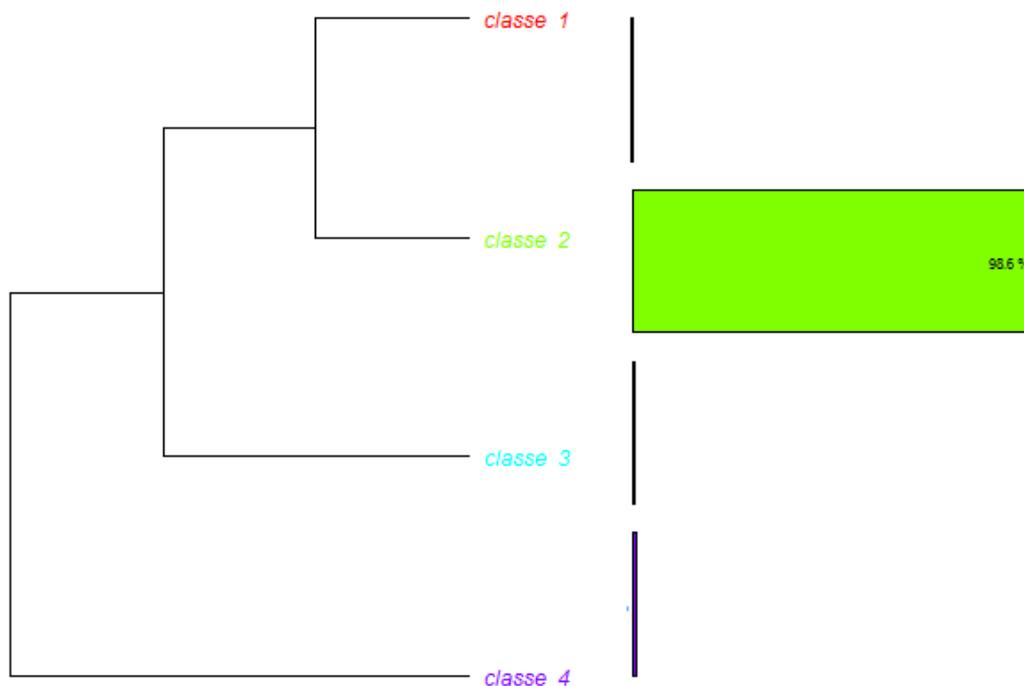


La forme active la plus représentée dans le corpus de texte des 5 entretiens est une nouvelle fois le verbe « aller » (§ 5.2.1.1.) avec une fréquence de 279 mots sur l'ensemble des 5 entretiens. Les formes actives moins représentées, mais tout de même significatives, à titre comparatif dans le cadre de cette recherche, sont les verbes « accompagner » (fréquence : 50 mots) et « entreprendre » (fréquence : 8 mots), les noms communs « projet » (fréquence : 109 mots), « moment » (fréquence : 65 mots), « temps » (fréquence : 99 mots) et « formation » (fréquence : 29 mots), puis l'adjectif « seul » (fréquence : 26 mots).

5.2.1.5. Classification Hiérarchique Descendante (CHD, Méthode Reinert)

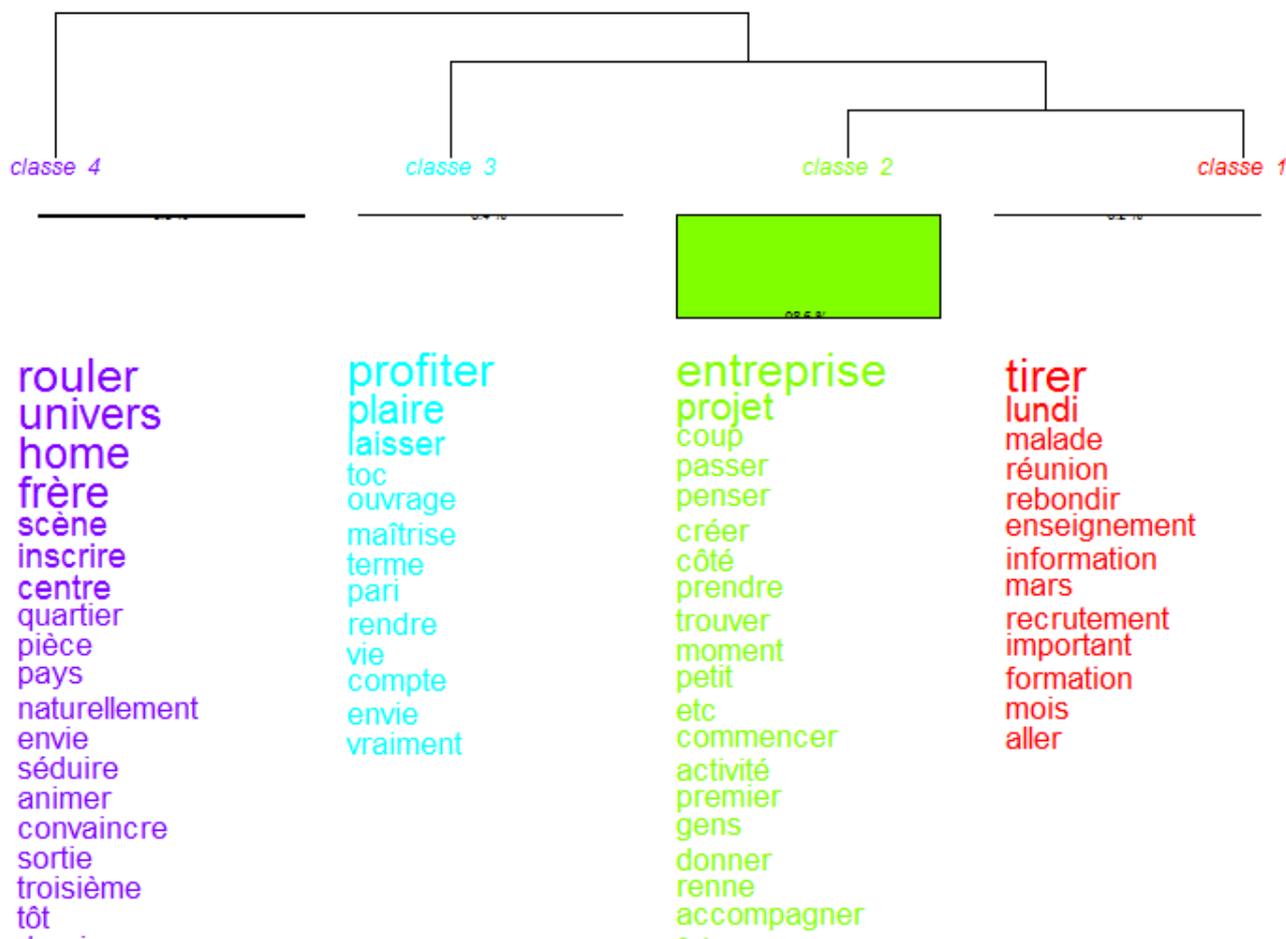
Dans le dendrogramme ci-dessous, représentant les 5 entretiens réalisés auprès d'entrepreneurs ayant cessé leur activité, apparaissent 4 classes. Les classes 1 et 2 se regroupent, laissant les classes 3 et 4 à part. La classe 2 représente la quasi-totalité du corpus, puisque sur les 2 092 segments de textes classés, 2 063 segments appartiennent à cette classe, ce qui représente 98,61% des segments de textes classés.

Figure 22 Classification Hiérarchique Descendante du corpus des entrepreneurs ayant cessé leur activité



Le détail du même dendrogramme présenté ci-dessous (figure 23) montre les mots principaux qui apparaissent dans les segments de textes classés. La classe 1 est principalement représentée par des mots liés à des verbes d'action (tirer, rebondir, aller), des mots liés aux temporalités (lundi, mars, mois) et des mots liés à l'apprentissage ou à la connaissance (enseignement, formation, information). Les classes 3 et 4 sont principalement représentées par des mots liés aux sentiments, aux émotions (profiter, plaire, laisser, maîtrise, vie, envie, séduire, convaincre). La classe 2, représentant la quasi-totalité des segments de textes, semble plutôt traduire l'univers entrepreneurial à travers l'entreprise (entreprise, projet, créer), ce qu'elle implique (penser, créer, prendre, trouver) et le vécu de l'entrepreneur (donner, accompagner).

Figure 23 Dendrogramme du corpus des entrepreneurs ayant cessé leur activité



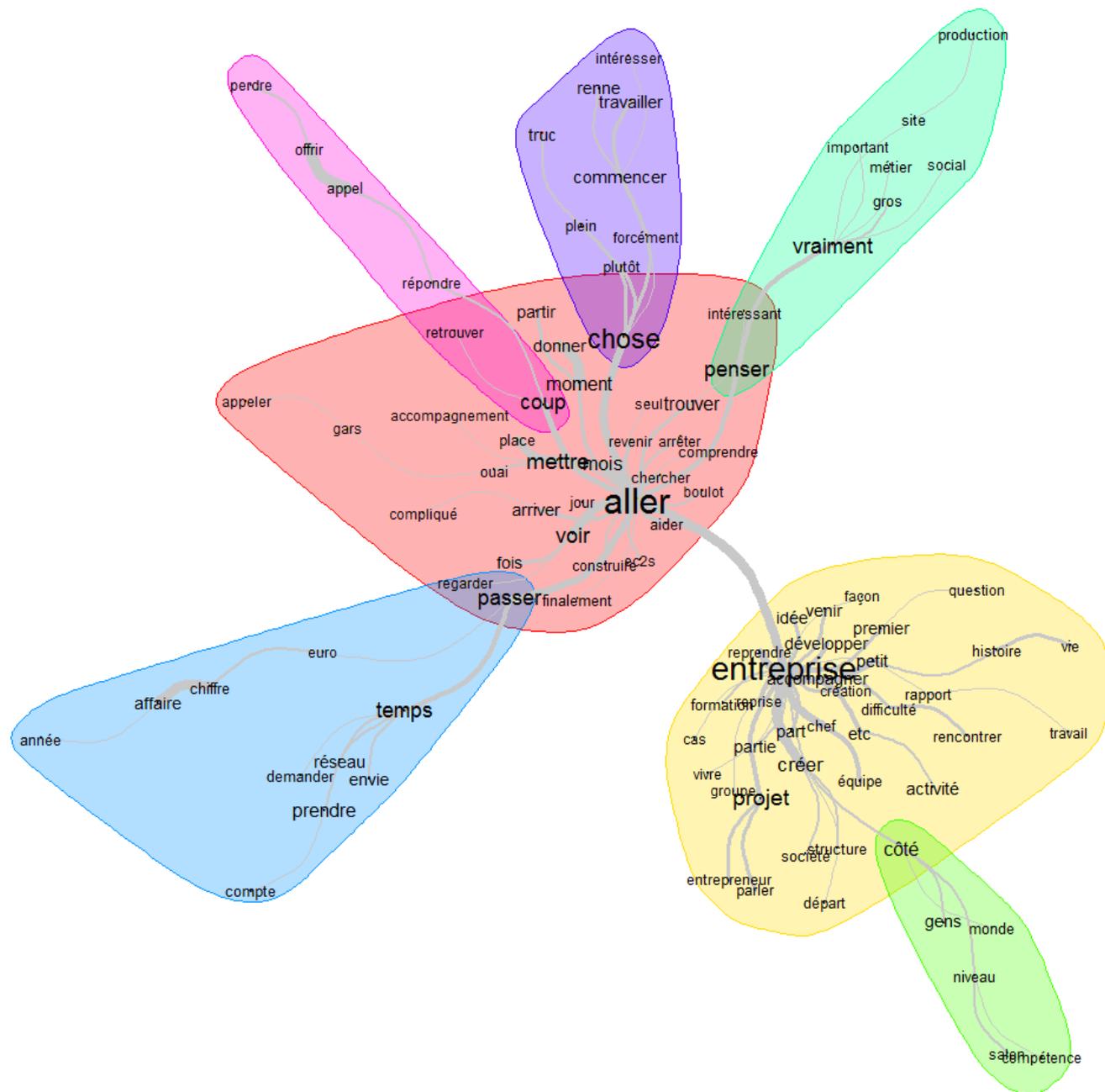
5.2.1.6. Cooccurrence et analyse des similitudes

Le graphe figure 24 met en exergue des proximités dans les discours des 5 entrepreneurs ayant cessé leur activité, mais avec une séparation très nette entre le verbe « aller » et le nom commun « entreprise », représentant deux univers liés, mais distincts.

- L'univers de l'entreprise s'exprime à travers les mots « projet » (en relation avec les mots : *entrepreneur, parler, formation, difficulté*), « créer » (en relation avec les mots : *idée, structure, histoire, vie*) et « côté » (en relation avec les mots : *gens, monde, niveau, salon, compétence*) ;
- Le deuxième univers, autour du verbe « aller », s'exprime à travers les mots : « chose » (en relation avec les mots : *chercher, construire, comprendre*), « penser » (en relation avec les mots : *aider, voir, vraiment, métier, important, social*) et le mot « temps » (en relation avec les mots : *réseau, envie, demander*).

- Coup est représenté par les mots : *retrouver, répondre, rendre* ;
- Temps est représenté par les mots : *réseau, envie, demander, prendre*.

Figure 25 Graphe des similitudes en halo représentant le corpus des entrepreneurs ayant cessé leur activité



5.2.1.7. Structure du corpus de l'ensemble des 23 entretiens

Nombre de textes : 23

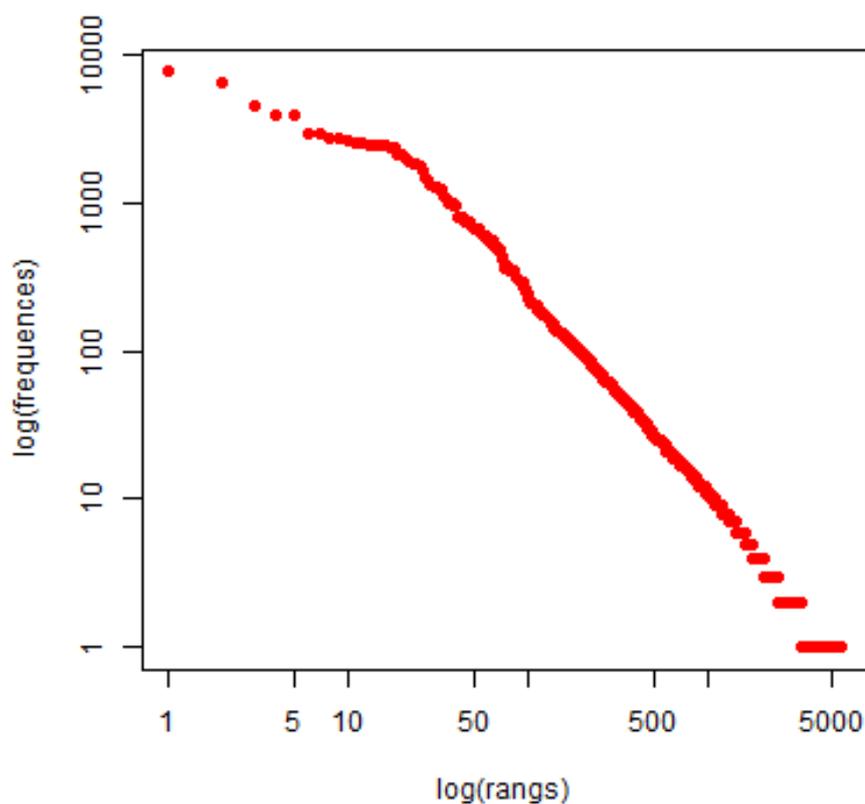
Nombre d'occurrences : 171 809

Nombre de formes : 5 520

Nombre d'hapax : 2 168 (1.26% des occurrences – 38.28% des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 7 469.96

Figure 26 Résumé du corpus total des 23 entretiens

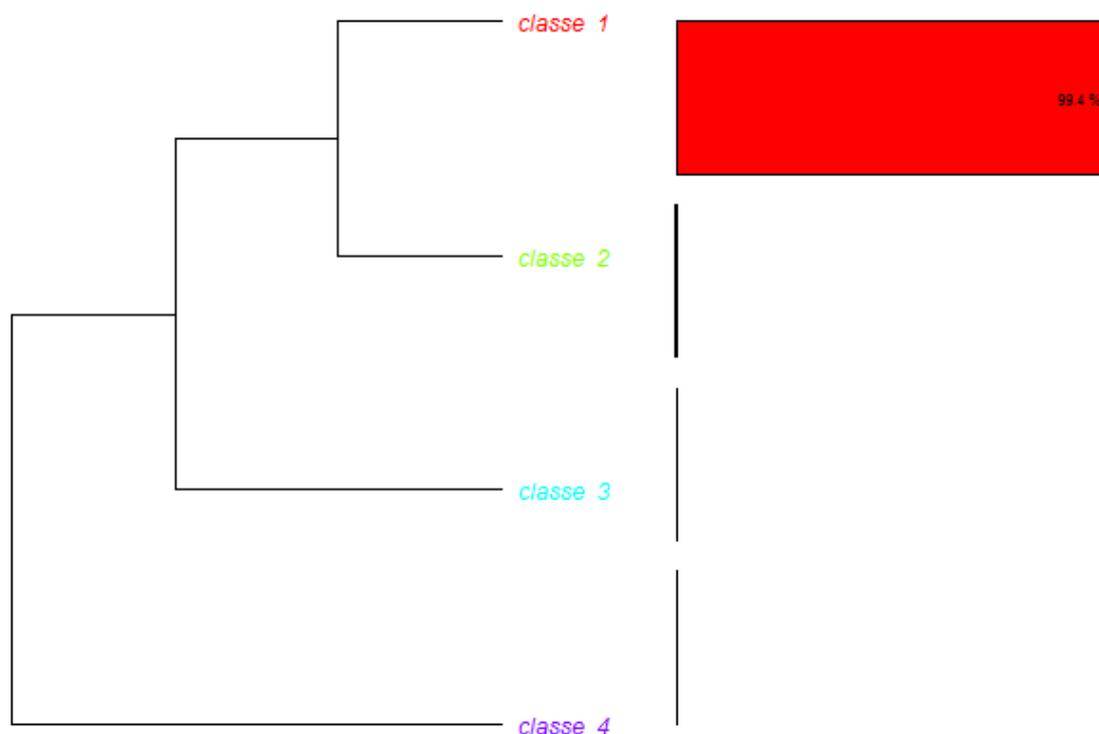


La forme active la plus représentée dans le corpus de texte total des 23 entretiens est le verbe « aller » (§ 5.2.1.1.) avec une fréquence de 1 279 mots sur l'ensemble des 23 entretiens. Les formes actives moins représentées mais quand même significatives à titre comparatif dans le cadre de cette recherche, sont les noms communs « temps » (fréquence : 365 mots), « moment » (fréquence : 245 mots), « projet » (fréquence : 184 mots) et « formation » (fréquence : 96 mots) puis l'adjectif « seul » (fréquence : 152 mots), ainsi que les verbes « accompagner » (fréquence : 86 mots) et « entreprendre » (fréquence : 33 mots).

5.2.1.8. Classification Hiérarchique Descendante (CHD, Méthode Reinert)

Dans le dendrogramme figure 27, représentant les 23 entretiens réalisés auprès de l'ensemble des entrepreneurs interrogés, apparaissent 4 classes. Les classes 1 et 2 se regroupent, laissant les classes 3 et 4 à part. La classe 1 représente la quasi-totalité du corpus, puisque sur les 4 520 segments de textes classés, 4 494 segments appartiennent à cette classe, ce qui représente 99,42% des segments de textes classés.

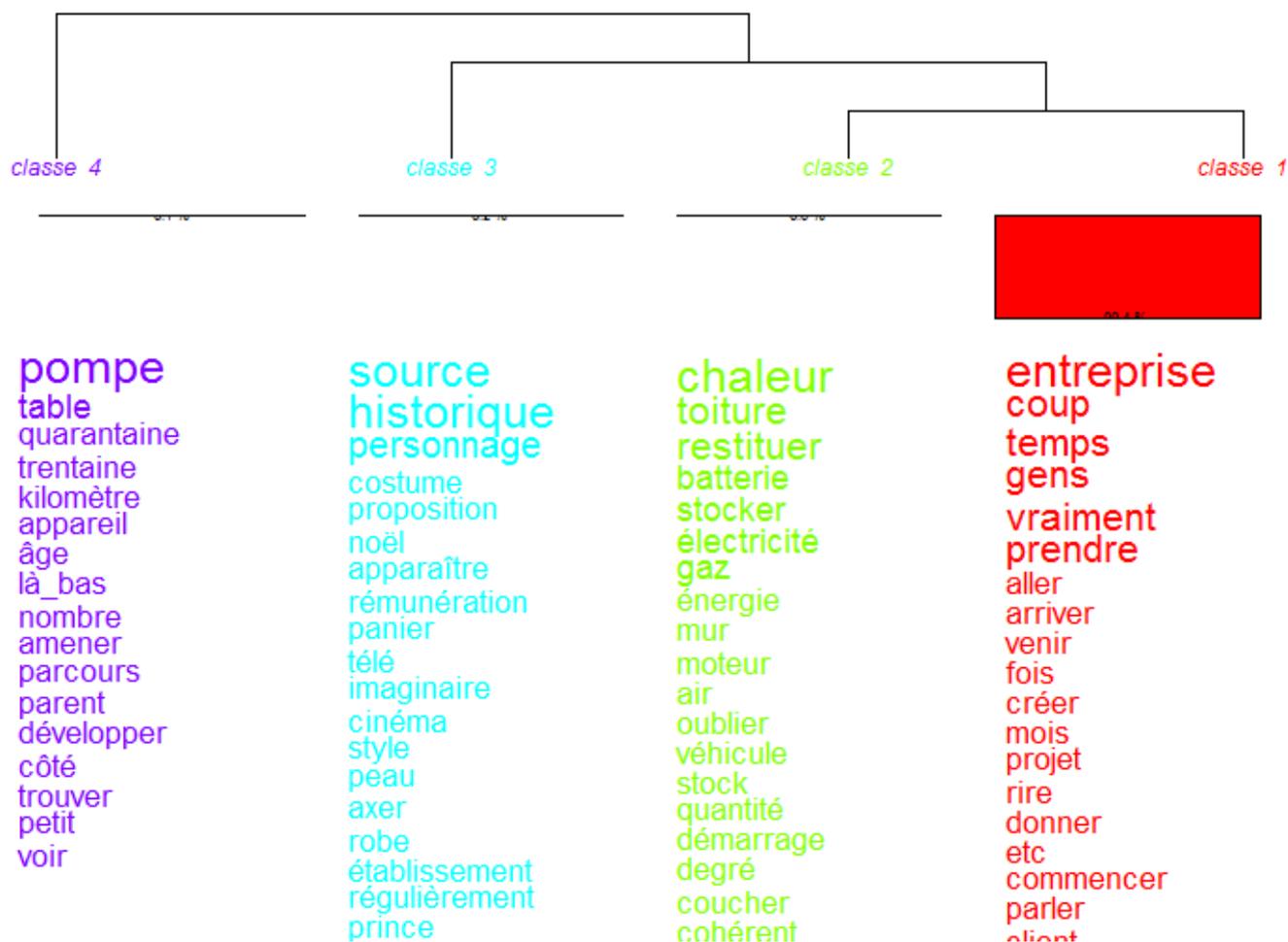
Figure 27 Classification Hiérarchique Descendante du corpus total des 23 entretiens



Le détail du même dendrogramme présenté dans la figure 28 montre les mots principaux qui apparaissent dans les segments de textes classés. Les classes 2 et 4 ressemblent très fortement aux classes 1 et 3 du premier corpus de 18 entrepreneurs en activité. Cet état de fait est somme toute logique, au regard de la proportion de ce corpus, représentant 139 461 occurrences sur un total de 171 809, soit 81,17%. Ces deux classes sont principalement représentées par des mots liés à des métiers, comme artisan du bâtiment (chaleur, toiture, stocker énergie, électricité, gaz, etc.) ou coach sportif, inventeur (pompe, appareil, développer, kilomètre, parcours, etc.). Cette ressemblance de classes se retrouve au niveau de la classe 3, qui représente essentiellement, comme la classe 4 du corpus d'entrepreneur en activité, le métier de couturière, à travers les mots historique, personnage, costume, imaginaire, style, robe, etc.

La classe 1, représentant la quasi-totalité des segments de textes est là-aussi très proche de la classe 2 du corpus d'entretiens réalisés avec les 18 entrepreneurs en activité. Elle semble plutôt traduire l'univers entrepreneurial à travers l'entreprise (entreprise, projet), ce qu'elle implique (coup, temps, gens), ainsi que le vécu de l'entrepreneur (aller, arriver, venir, créer, donner, rire, commencer, parler).

Figure 28 Dendrogramme du corpus total des 23 entretiens

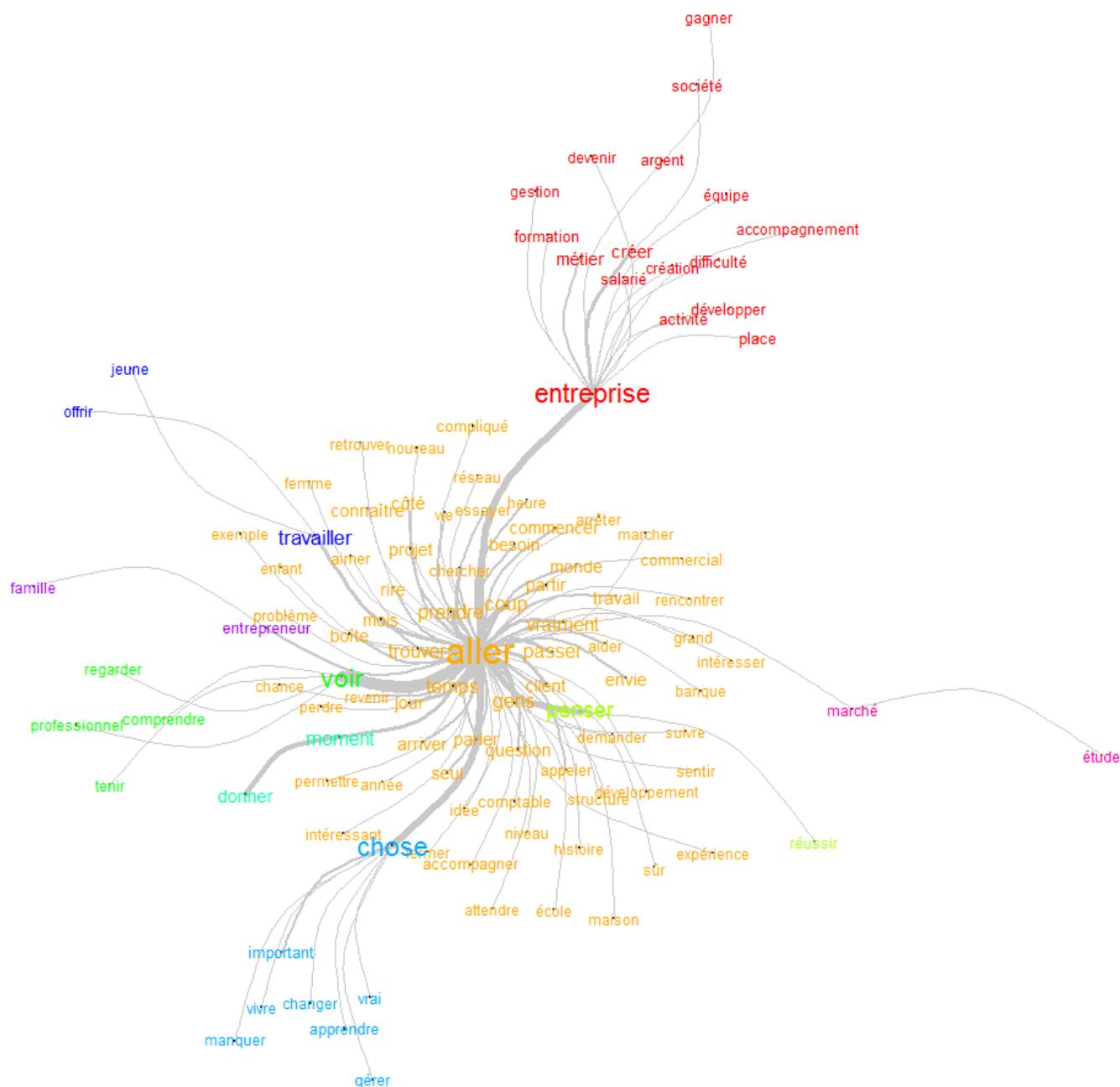


5.2.1.9. Cooccurrence et analyse des similitudes

Le graphe ci-après fait ressortir des proximités dans les discours des 23 entrepreneurs interviewés autour des mots suivant :

- Entreprise est en relation avec : *métier, créer, formation, accompagnement, difficulté, gestion, équipe, devenir* ;
- Chose est en relation avec : *important, manquer, vivre, changer, vrai, apprendre, gérer* ;
- Voir est en relation avec : *regarder, comprendre, professionnel, tenir* ;
- Penser est en relation avec : *demander, suivre, sentir, réussir* ;
- Temps est en relation avec : *jour, perdre, moment, donner*.

Figure 29 Graphe des similitudes du corpus des 23 entretiens



Dans sa forme plus concentrée, l'analyse des cooccurrences et des similitudes sous forme de halo permet de mieux identifier les relations de proximité entre les différentes occurrences utilisées par l'ensemble des 23 entrepreneurs interviewés.

Le graphe en halo (figure 30) fait ressortir les principales représentations des entrepreneurs lorsqu'ils évoquent les mots suivants :

- Entreprise est en relation avec : *métier, créer, formation, accompagnement, difficulté, gestion, équipe, devenir* ;

Cette relation de proximité se retrouve dans le témoignage suivant :

« (...) j'avais fait des formations à la chambre de commerce concernant la reprise d'entreprise, j'étais donc formé. Pourtant, ce qui m'a vraiment manqué c'est de comprendre comment se faire aider pour analyser la situation d'une entreprise que l'on souhaite reprendre ». (Entretien 2, entrepreneure, 56 ans)

- Chose est en relation avec : *important, manquer, vivre, changer, vrai, apprendre* ;

Cette relation de proximité se retrouve dans le témoignage suivant :

« (...) qui a d'autres société encore à côté, qui gère pas mal de choses, donc je le croyais, je l'écoutais, mais écouter quelqu'un ce n'est pas être dedans et le vivre ». (Entretien 14, entrepreneur, 30 ans)

- Voir est en relation avec : *regarder, comprendre, professionnel, essayer, chance* ;

Cette relation de proximité se retrouve dans le témoignage suivant :

« Le côté humain, je n'ai pas su. Je n'ai pas su faire d'entretien préalable pour écouter les gens voir comment cela pouvait se passer, comment les salariés pouvaient voir la reprise par un nouveau venu ». (Entretien 4, entrepreneur, 51 ans)

- Penser en relation avec : *demander, suivre, sentir, réussir, vie, comptable* ;

Cette relation de proximité se retrouve dans le témoignage suivant :

« Je pense que, à nouveau se sont des histoires de rencontres, d'un point de vue humain, ce sont des femmes qui se sont dit : "la petite jeune je vais l'aider" ». (Entretien 1, entrepreneure, 39 ans)

- Le mot entrepreneur est en relation avec le mot *famille* ;

Cette relation de proximité se retrouve dans le témoignage suivant :

« Mon frère est à son compte, ma grand-mère est à son compte donc on a, oui, une famille relativement d'entrepreneurs ». (Entretien 14, entrepreneur, 30 ans)

présentée s'attache à mieux comprendre ce qui pousse les individus à agir (leurs représentations, valeurs, intérêts). L'examen méthodique des analyses des questionnaires et des entretiens a permis d'identifier et de regrouper des thèmes communs qui ont conduit à l'élaboration des catégories nécessaires à l'analyse de contenu réalisée avec le logiciel N'Vivo. Dans le but de limiter au maximum les biais dus aux choix des variables constitutives des catégories, le choix a été fait de suggérer le processus suivant :

- Extraction de 9 catégories principales et 27 sous-catégories représentant les 84 questionnaires renseignés et validés. Elles sont issues des analyses de corrélations de Pearson réalisées avec le logiciel SPSS. Elles sont constituées des variables significatives dans leur relation à une autre variable.
- Extraction de 7 catégories principales et 24 sous-catégories représentant les facteurs communs aux deux groupes d'entrepreneurs interviewés (entrepreneurs en activité et entrepreneurs ayant cessés leur activité) issues des analyses réalisées avec le logiciel Iramuteq.
- Extraction de 2 catégories principales issues de la revue de la littérature et présentes dans la question de recherche, à savoir les notions d'autonomie et de responsabilité, et 29 sous-catégories issues de l'analyse de proximité réalisée à partir du site internet du Centre National des Ressources Textuelles et Linguistiques (CNRTL).

Ainsi, sur les 70 catégories et sous-catégories extraites des 84 questionnaires, des 23 entretiens et de la revue de la littérature (§ 4.4.5.4.), il a été possible d'effectuer une réduction pour l'analyse, conduisant à la création de 54 catégories réparties en trois groupes :

- 8 catégories principales représentant des thématiques centrales abordées dans ce travail de recherche traduites par : *autonomie, difficultés rencontrées, formation, ont été accompagnés, rapport au temps, responsabilité, sentiments émotions, souhaits exprimés.*
- 4 catégories secondaires représentant des sous-ensembles des catégories principales et traduites par : *difficultés rencontrées à la création, difficultés rencontrées depuis la création, assumer les conséquences, incertitude.*
- 42 sous-catégories permettant de mieux repérer les 12 catégories principales et leurs sous-ensembles dans les deux corpus analysés et traduites par exemple par : *disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action, manque de conseils ou mauvais conseils, sentiment de solitude ou d'isolement.*

Les résultats de l'encodage des 23 entretiens réalisé avec le logiciel N'Vivo concernant ces trois groupes de catégories sont représentés dans le tableau présenté en annexe 6 et sont repérables par leur couleur.

5.2.2.1. Comparaison des fréquences de mots extraites des catégories entre les deux corpus

Dans le but d'obtenir une vue croisée des 18 entretiens d'entrepreneurs en activité avec les 5 entretiens d'entrepreneurs ayant cessé leur activité, il est ici proposé de comparer les fréquences de mots des deux corpus d'entretiens. Ces fréquences de mots sont extraites des catégories déterminées précédemment et enregistrées sous forme de « nœuds » dans le logiciel N'Vivo. Les résultats des analyses sont regroupés dans les annexes 7, 8 et 9 et sont présentés dans cette partie sous deux formes distinctes. Un premier point présente sous forme de liste les nœuds pour lesquels les fréquences de mots sont de proportions équivalentes dans les deux corpus ; un deuxième point présente sous forme de tableau (afin de rendre plus lisible les différences) les fréquences de mots non équivalentes dans les deux corpus. Une synthèse des résultats est effectuée dans la partie suivante.

Nœuds pour lesquels les fréquences de mots sont de proportions équivalentes dans les deux corpus

Dans le but de faciliter la lecture des résultats, le tableau présenté en annexe 7 présente les nœuds pour lesquels les fréquences de mots sont communes aux deux corpus, ainsi que les mots associés à chaque nœud. Ces mots ont pour but d'aider à l'identification des extraits de discours permettant d'illustrer les « unités de sens » contenus dans les nœuds présentés ci-dessous, par l'expression des valeurs, représentations et intérêts évoqués par les entrepreneurs des deux corpus, lors des entretiens.

- Autonomie
- Disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action
- Difficultés rencontrées à la création
- Difficultés rencontrées depuis la création
- Importance des réseaux
- Besoin de se réaliser
- Mal être ressenti face aux évènements

- 1) Tout d'abord, les entrepreneurs semblent être capables d'autonomie, principalement du fait de leur capacité à disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action. Ce sentiment se traduit par des mots comme : projet, entreprise, vraiment, aujourd'hui, développer, formation, comment, structure, travailler, compétences... La catégorie N'Vivo (cf. annexe 6) à laquelle ce contenu est encodé le plus souvent est : *Ont été accompagnés par les institutions* ; elle se réfère par exemple aux extraits d'entretiens suivants :

Référence 12 – Entrepreneure ayant cessé son activité

« [pour créer] mon emploi [...] j'ai créé mon entreprise [...] j'ai toujours appris grâce à mon père à accepter de l'aide c'est-à-dire à très vite comprendre que ça nous appartient l'histoire [il] faut savoir accepter de l'aide ».

Référence 32 – Entrepreneur en activité

« Et oui chacun a son parcours et c'est ça la richesse [...] j'ai été connecté à l'activité au modèle économique il y a un an et demi, il a fallu quand même que j'étudie la chose avant [...] Il fallait que j'apprenne que je rencontre des personnes que j'intègre [...] le modèle économique ».

- 2) Les difficultés rencontrées par les entrepreneurs lors de la phase de création s'expriment principalement autour des mots : entreprise, moment, reprise, création, concurrent, conditions, comment, besoin, comptable, travailler, compliqué... La catégorie N'Vivo à laquelle ce contenu est encodé le plus souvent est : *difficultés dues à l'environnement* ; elle se réfère par exemple aux extraits d'entretiens suivants :

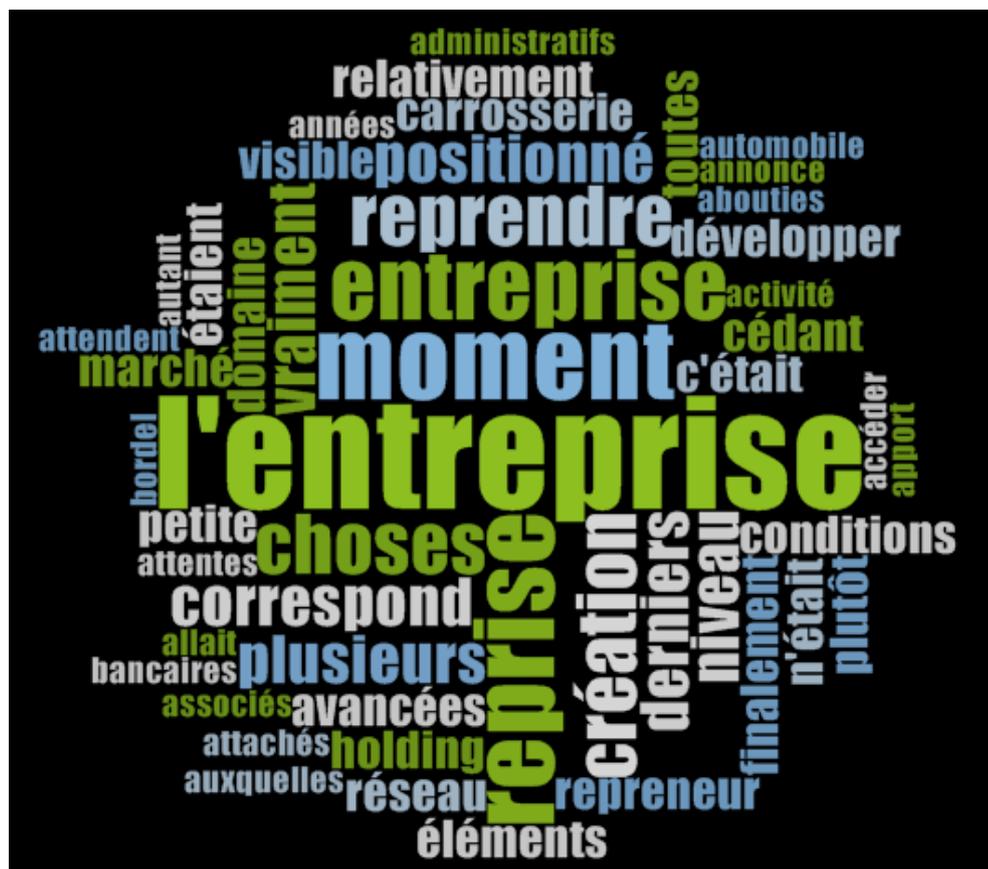
Référence 3 – Entrepreneur en activité

« [ce] qui m'a paru assez long à faire en fait, c'est tout l'administratif. [Même si ça] ne me dérange pas du tout, ce sont des rendez-vous à faire, il manque toujours un papier, une feuille c'est l'administration française, on a l'habitude. Et il faut l'avoir l'habitude parce que ça ne changera pas d'aussitôt ».

Référence 1 – Entrepreneur ayant cessé son activité

« Sur la phase de création [...] j'ai commencé par créer une holding de reprise, mais sans activité, le temps de trouver l'entreprise à reprendre. Ensuite, il a fallu développer le réseau pour identifier des entreprises à reprendre parce que finalement le marché est relativement complexe, en fait il est caché [...] le marché n'est pas visible ou difficilement visible, donc ça veut dire que pour y accéder il faut vraiment développer son réseau ».

Figure 32 Nuage de mots sur les difficultés rencontrées par les 23 entrepreneurs interviewés



- 3) Les difficultés rencontrées par les entrepreneurs depuis la création de leur entreprise concernent principalement la gestion, l'organisation, la structuration de l'entreprise et se traduisent par les mots : clients, besoin, heures, comment, internet, magasin, commerciaux, informatique... La catégorie N'Vivo à laquelle ce contenu est encodé le plus souvent est : *Manque d'informations, manque de compétences du dirigeant, difficultés dans la Gestion des Ressources Humaines (G.R.H.), difficultés liées à l'environnement, difficultés sur la gestion* ; elle se réfère par exemple aux extraits d'entretiens suivants :

Référence 2 – Entrepreneur ayant cessé son activité

« Par contre, gérer des équipes ce n'était pas ma compétence première, par conséquent, je n'ai pas forcément pris que des bonnes décisions sur ce sujet-là, je n'ai pas forcément toujours su comment réagir ».

Référence 1 – Entrepreneur ayant cessé son activité

« (...) j'ai eu des problèmes avec un salarié, ça ne s'est pas bien passé, il s'est mis en arrêt maladie et m'a accusé de harcèlement moral [...] je n'étais pas du tout préparé à ça, parce que pour moi, en fait c'était une stratégie de sa part ».

Référence 17 – Entrepreneur en activité

« Dans la plupart des métiers ils vont avoir une vision au mois [...] nous aussi, sauf que nous, tous les jours on sait quels chiffres on doit faire et tous les jours on nous jauge pour savoir si on est dans le mal ou si on est dans le bien [...] tous les jours on doit s'adapter, changer. Il y a trop de changements, même si on sait qu'on doit se remettre en question régulièrement pour pouvoir s'améliorer ».

Référence 4 – Entrepreneur en activité

« Donc là, il m'a fallu un certain temps. Aussi, j'ai commencé par continuer en me disant : "comme je ne sais pas comment on vend, et bien, je vais continuer" ».

- 4) L'importance de la notion de réseau, pour les entrepreneurs, se traduit par les mots : projet, partie, réseau, comment, rebonds, vraiment, besoin... La catégorie N'Vivo à laquelle ce contenu est encodé le plus souvent est : *Ont été accompagnés* ; elle se réfère par exemple aux extraits d'entretiens suivants :

Référence 1 - Entrepreneure en activité

« (...) je l'ai trouvé grâce au Centre des Jeunes Dirigeants (CJD). [Il était] formateur [au CJD, puis] je l'ai pris comme consultant, mais lui avait un parcours. Le CJD a vraiment été important pour nous ».

Référence 21 – Entrepreneur en activité

« Vous avez aussi des clubs d'entreprises [...] il y a une chose [que vous devez faire] le jour où vous rentrez dans votre boîte, [allez rencontrer] les réseaux, allez partout, vous n'êtes pas tout seul, et vous allez vous retrouver avec des mecs qui vivent les mêmes choses que vous, et ça c'est important ».

Référence 2 – Entrepreneur ayant cessé son activité

« (...) comme j'étais avec le CJD, j'ai fait un GAD. Donc un GAD, c'est un Groupe d'Aide à la Décision [...] on a mis en place tout un plan d'actions, voilà ce qu'il faut faire [...] là, je me suis bien appuyé sur le groupe, le plan d'action était en place, ça suivait... ».

Référence 8 – Entrepreneure ayant cessé son activité

« (...) l'entreprise a fait de 2010 à 2013 une super progression, j'ai embauché, j'ai investi, acheté un véhicule. Gérer vraiment une société ça me plaisait et PLATO²³ m'a vachement aidé à grandir etc. ».

²³ PLATO est né en 1988 en Belgique et signifie : Perterschap (parrainage) Leerplan (plan de formation) Arrondissement (arrondissement) Turnhout (ville d'origine) Ondernemingen (entreprises). Il s'est déployé en France dix ans plus tard, par l'intermédiaire des Chambres de Commerce et d'Industrie (CCI) qui développent le programme Plato pour les dirigeants de TPE, PME-PMI (tailles et secteurs d'activités différents), ayant des problématiques communes. C'est un dispositif de soutien au développement des entreprises, qui privilégie la proximité, les solutions pratiques, l'entraide, et la convivialité dans les relations. <https://www.cotesdarmor.cci.fr>

- 5) Les émotions et sentiments ressentis par les entrepreneurs interrogés sont principalement liées au besoin de se réaliser et au mal-être ressenti face aux événements et se traduisent par les mots : déguisements, travail, années, beaucoup, imaginer, j'aime, manquait, sentiment, compétences, recrutement, boulot, connaissances, cursus, stress, heures, problèmes, compliqué... La catégorie N'Vivo à laquelle ce contenu est encodé le plus souvent est : *Sentiments, émotions* ; elle se réfère par exemple aux extraits d'entretiens suivants :

Référence 5 – Entrepreneur en activité

« C'était plus travailler pour moi, c'est-à-dire avoir le fruit de ce que je fais sans dépendre de quelqu'un [...] C'est le produit qui a fait que je me suis dit : "voilà, c'est grâce à ce produit-là que je vais pouvoir trouver mon indépendance". C'est donc le produit qui m'a permis de concrétiser cette indépendance que je voulais ».

Référence 7 – Entrepreneur en activité

« (...) j'ai eu des problèmes matériels au niveau du local [...] j'ai encore eu cette semaine une inondation. Vous voyez, ce sont des petits tracas qui nous éloignent de notre métier de base [...] et puis, tout le côté gestion qui, malgré [le] cabinet comptable, on ne dort pas forcément très bien, parce qu'il faut prévoir pour le futur, pour l'avenir on stresse, tous les jours on stresse pour son chiffre ».

Référence 1 – Entrepreneur ayant cessé son activité

« J'ai créé mon entreprise, pas pour être créateur d'entreprise, mais j'ai plus le sentiment que je n'avais pas le choix, si je voulais faire ce que j'avais compris qui pouvait être nécessaire et intéressant à faire [...] donc, c'est ce sentiment-là, qui a fait que je veux faire ce métier-là, comme je me sens compétente de le faire ».

Référence 2 – Entrepreneur ayant cessé son activité

« Alors de mon côté, au niveau gestion des ressources humaines, le fait de ne pas avoir bien réagi par rapport [au] harcèlement, je me suis trouvé un peu en porte-à-faux, je n'étais pas à l'aise [...] donc, le climat était tendu dans l'entreprise ».

Nœuds pour lesquels les fréquences de mots ne sont pas de proportions équivalentes dans les deux corpus

Le tableau 36 ci-dessous a pour but de rapprocher les nœuds pour lesquels les fréquences de mots ne sont pas de proportions équivalentes dans les deux corpus et permet de mettre ainsi en évidence les différences ressenties par les entrepreneurs, dans les vécus exprimés lors des 23 entretiens. Ce tableau a été constitué à partir des résultats des analyses réalisées pour chacun

des deux corpus, et regroupe, par nœud, les fréquences de mots les plus utilisées par les entrepreneurs en activité dans le tableau en annexe 8, ainsi que les fréquences de mots les plus utilisés par les entrepreneurs ayant cessé leur activité, dans le tableau annexe 9.

Tableau 36 Fréquences de mots non équivalentes dans les deux corpus

Nœuds pour lesquels les fréquences de mots sont le plus élevés Entrepreneurs en activité	Nœuds pour lesquels les fréquences de mots sont le plus élevés Entrepreneurs ayant cessé leur activité
Difficultés rencontrées	
	Difficultés rencontrées depuis la création
Bande d'encodage N°VIVO : codes auxquels ce contenu est encodé le plus souvent	
	Manque de soutien financier Manque de conseils, mauvais conseils
Ont été accompagnés, conseillés	
Bande d'encodage N°VIVO : codes auxquels ce contenu est encodé le plus souvent	
Ont été accompagnés par l'expert-comptable Ont été accompagnés par la famille, les amis, les anciens patrons, etc.	Ont été accompagnés par les réseaux Ont été accompagnés par les institutions
	Le rapport au temps
La responsabilité	
Assumer les conséquences	
Bande d'encodage N°VIVO : codes auxquels ce contenu est encodé le plus souvent	
Décider, choix de vie, volonté d'être professionnel, éthique, valeurs Risques, dettes financières ou morales, obligation de subvenir à ses besoins	Les problèmes de santé
Sur les questions d'incertitude	
Bande d'encodage N°VIVO : codes auxquels ce contenu est encodé le plus souvent	
Chance, hasard	L'incertitude Les erreurs et les contraintes
Sentiments et émotions	
Bande d'encodage N°VIVO : codes auxquels ce contenu est encodé le plus souvent	
Sentiment de satisfaction Sentiment de solitude, d'isolement	Besoin de reconnaissance Illusions Manque de discernement Sentiment d'appartenance
Souhaits exprimés	
Bande d'encodage N°VIVO : codes auxquels ce contenu est encodé le plus souvent	
Souhaits exprimés en tant qu'entrepreneur	Souhaits exprimés avant la création Souhaits exprimés sur l'avenir

Ce tableau fait apparaître sept différences sur le ressenti et le vécu des entrepreneurs entre ceux en activité et ceux qui ont cessé leur activité :

- 1) Les difficultés rencontrées depuis la création concernant le manque de soutien financier, le manque de conseils ou les mauvais conseils sont singulièrement ressentis par les entrepreneurs ayant cessé leur activité ;

- 2) La nature des acteurs qui ont conseillé et accompagné les entrepreneurs sont l'expert-comptable, la famille, les amis, les anciens patrons pour les entrepreneurs en activité ; les réseaux et les institutions pour les entrepreneurs ayant cessé leur activité ;
- 3) Le rapport au temps est principalement évoqué par les entrepreneurs ayant cessé leur activité et semble s'articuler autour des mots suivants (cf. annexe 9) : activité, semaines, aujourd'hui, minutes, parents, professionnelle, trouver, comptable, compte, demande, disponible ;
- 4) Concernant la notion de responsabilité et le fait d'assumer les conséquences (de ses décisions, actes, choix, etc.), les entrepreneurs en activité mettent surtout en avant leurs décisions, choix de vie, leur volonté d'être professionnel, l'éthique, les valeurs, les risques, les dettes financières ou morales et l'obligation de subvenir à leurs besoins ; tandis que les entrepreneurs ayant cessé leur activité évoquent particulièrement les problèmes de santé ;
- 5) Concernant les questions sur l'incertitude, les entrepreneurs en activité convoquent la chance et le hasard ; alors que les entrepreneurs ayant cessé leur activité font référence à l'incertitude, les erreurs et les contraintes ;
- 6) Concernant les sentiments et émotions, les entrepreneurs en activité parlent de sentiment de satisfaction, mais aussi de solitude et d'isolement ; de leur côté, les entrepreneurs ayant cessé leur activité semblent avoir besoin de reconnaissance, sont conscients d'avoir été portés par certaines illusions, conceptions autour du monde de l'entrepreneur, d'avoir manqué parfois de discernement, par contre, ils ont plutôt le sentiment d'appartenance à un groupe ou un secteur d'activité ;
- 7) A propos des souhaits exprimés, ceux des entrepreneurs en activité portent sur leur présent d'entrepreneur ; alors que ceux des entrepreneurs ayant cessé leur activité portent essentiellement sur la période avant la création et sur l'avenir. Les souhaits exprimés semblent donc refléter les situations vécues par les entrepreneurs aux moments des entretiens.

5.2.2.2. Synthèse des résultats obtenus à partir des analyses réalisées sur le logiciel N'VIVO

Les analyses réalisées à partir du logiciel N'Vivo montrent que l'ensemble des 23 entrepreneurs interviewés semble disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action et semble rencontrer les mêmes difficultés lors de la phase de création, liées principalement à l'environnement. Toutefois, les analyses montrent également que si les difficultés rencontrées depuis la phase de création de leur entreprise par les entrepreneurs sont surtout liées à la gestion,

l'organisation et la structuration de l'entreprise, elles sont aussi vécues différemment par les entrepreneurs ayant cessés leur activité. Ces derniers semblent en effet plus en difficulté face à la gestion des ressources humaines, au manque de conseils et de soutien financier. Il est à noter que pour les entrepreneurs ayant cessé leur activité, les difficultés liées à l'environnement sont également omniprésentes et semblent perdurer dans le temps, puisqu'elles ont déjà été évoquées par l'ensemble des 23 entrepreneurs lors de la phase de création.

Si les réseaux semblent jouer un rôle important dans l'accompagnement et le conseil pour les 23 entrepreneurs, leur présence est encore plus marquée auprès des entrepreneurs ayant cessé leur activité. C'est aussi le cas pour l'accompagnement par les institutions. Les entrepreneurs en activité ont, quant à eux, été plutôt accompagnés par leur expert-comptable et leur environnement personnel (famille, amis, anciens patrons, etc.).

Concernant la notion de responsabilité, aucun élément commun saillant n'émerge des analyses réalisées pour l'ensemble des 23 entrepreneurs interrogés. Cependant, lorsque l'on regarde ce que les entrepreneurs expriment sur la manière dont ils assument les conséquences de leurs décisions et actions, on relève que les entrepreneurs ayant cessé leur activité évoquent des problèmes de santé. Ceux en activité font plutôt référence aux choix de vie, aux valeurs, à l'éthique, à leur capacité de décider et leur volonté d'agir, de se comporter en bons professionnels. Ils expriment aussi l'obligation de subvenir à leurs besoins, la notion de risques et de dettes financières et morales.

Sur les questions d'incertitude, il n'y a pas non plus de convergences pour l'ensemble des 23 entrepreneurs, mais il existe des différences sur la façon dont ils perçoivent cette notion. Les entrepreneurs en activité font référence à la chance, au hasard, alors que ceux ayant cessé leur activité font référence aux erreurs et aux contraintes.

Si les 23 entrepreneurs interviewés convergent sur le besoin de « se réaliser » et le mal être ressenti face aux événements, leurs perceptions affectives sont quelque peu différentes sur d'autres points. En effet, les entrepreneurs en activité ressentent plutôt de la satisfaction dans leur activité d'entrepreneur, mais aussi de la solitude ou un sentiment d'isolement. De leur côté, les entrepreneurs ayant cessé leur activité mettent plutôt en avant, quand ils évoquent leur activité d'entrepreneur, le besoin de reconnaissance, le sentiment d'appartenance, mais aussi les illusions vécues et le manque de discernement dont ils ont parfois fait preuve.

Enfin, il n'y a pas de convergence claire quant aux souhaits exprimés par l'ensemble des 23 entrepreneurs, mais une relation entre les souhaits exprimés et la situation de l'entrepreneur au moment de l'entretien d'enquête. Par exemple, les souhaits exprimés en tant qu'entrepreneur sont le fait de ceux étant encore en activité, alors que ceux exprimés avant la création et sur l'avenir sont évoqués par ceux ayant cessé leur activité.

Ce premier travail de synthèse permet donc de faire émerger les convergences et les divergences entre les deux corpus, et d'éclairer de manière contrastée les représentations vécues entre les entrepreneurs en activité et ceux ayant cessé leur activité, pour cause de défaillance de leur entreprise. L'intérêt de cette démarche est d'essayer de repérer les facteurs de réussite ou d'échec qui conduisent à la pérennisation ou à la faillite de l'entreprise. Dans le but de compléter cette première synthèse, la partie suivante cherche à croiser celle-ci avec les analyses quantitatives effectuées avec le logiciel SPSS dans la première étape des analyses.

5.3. Conditions d'émergence des facteurs de réussite et d'échec

Selon Silva et Sousa (2016) « le choix d'une approche particulière, qualitative ou quantitative, doit être adaptée au problème à étudier lui permettant un réajustement au cours de sa recherche » (Silva & Sousa, 2016, p. 179). Comme évoqué dans le chapitre 4, la méthodologie utilisée dans cette recherche se base sur une approche mixte, construite à partir du positionnement du praticien-chercheur et proposant une triple approche (phénoménologique, explicative et compréhensive) fondée sur trois principes : l'observation des données d'expériences, la recherche des raisons objectives des actions et les raisons subjectives que se donnent les individus pour agir. La complémentarité des cheminements permet par exemple, grâce à la codification quantitative, d'obtenir entre autres, des éléments statistiques qui seront utiles à la codification qualitative, celle-ci « permettant que l'information soit regroupée en catégories qui se constituent en point de référence pour l'analyse » (Méliani, 2013, p. 439). L'articulation des deux approches peut contribuer à la qualité d'une recherche, mêlant différentes techniques, « du bon sens, des connaissances du domaine en étude (contexte du problème), de la sensibilité et un esprit ouvert » (Silva & Sousa, 2016, p. 179).

Cette cinquième partie va tenter d'aller au-delà de l'utilisation des deux approches, en proposant de les croiser pour en faire émerger (ou non) des informations nouvelles, utiles pour la recherche.

5.3.1. Analyses réalisées avec les logiciels SPSS et N'Vivo

A partir des différents tableaux de synthèse obtenus (annexes 5, 6, 7, 8 et 9), un nouveau regroupement a été réalisé pour tenter de rapprocher dans le tableau 37, ci-dessous, les catégories significatives retenues suite aux différents filtres effectués lors des analyses quantitatives et qualitatives. Il permet de faire ressortir les catégories communes aux deux

analyses, regroupant ainsi les éléments communs issus des réponses aux 84 questionnaires et des 23 entretiens réalisés.

Tableau 37 Croisement des analyses quantitatives et qualitatives

Analyse Quantitative réalisée avec le logiciel SPSS	Analyse qualitative réalisée Avec le logiciel N'Vivo
Catégories issues des corrélations de Pearson (84 questionnaires)	Catégories communes aux deux corpus d'entretiens (23 entretiens)
<i>Présence d'un tiers</i>	<i>Présence d'un tiers</i>
4/ Présence de la Chambre des Métiers et de l'Artisanat (CMA) <i>Corrélées avec</i> 5/ Sentiment de se sentir dépassé par la solitude du chef d'entreprise 6/ Sentiment de se sentir dépassé par le niveau de responsabilité 7/ Difficultés juridiques à la création	Ont été principalement accompagnés par la famille, mari, femme, associé, ancien patron (entrepreneur en activité) Ont été principalement accompagné par les institutions, CMA, CCI (entrepreneur ayant cessé leur activité)
<i>Difficultés depuis la création</i>	<i>Difficultés depuis la création</i>
16/ Difficultés concernant l'isolement depuis la création <i>Corrélées avec</i> Sentiment de se sentir dépassé par les difficultés rencontrées, Sentiment de se sentir dépassé par la solitude du chef d'entreprise, Difficultés concernant l'isolement, Difficultés concernant le conseil à la création.	Manque de conseils ou mauvais conseils (pour les deux corpus)
Catégories particulièrement représentées dans les entretiens	
Autonomie (pour les deux corpus) Responsabilité (pour les deux corpus) Sentiments et émotions (pour les deux corpus)	

Ce tableau permet de mettre en exergue deux groupes d'informations :

- Un premier groupe, surligné en vert, présente les éléments communs aux deux types d'analyses réalisées (quantitative, qualitative). Tout d'abord, la présence d'un tiers, et plus particulièrement celle d'institutions, comme les Chambres de Commerce ou des Métiers, met en avant dans les 84 questionnaires renseignés une relation positive indiquant que plus cette présence « est là », plus l'entrepreneur se sent dépassé par la solitude, le niveau de responsabilité et les difficultés juridiques à la création. Cette présence des institutions est également la traduction d'une catégorie très représentée, avec des fréquences élevées chez les entrepreneurs ayant cessé leur activité. Ensuite, l'analyse des questionnaires montre une relation positive qui indique que plus il y a de difficultés concernant l'isolement depuis la création, plus l'entrepreneur se sent dépassé

par les difficultés rencontrées, la solitude et les difficultés concernant l'isolement et le conseil à la création. On retrouve cette question de l'isolement dans les 23 entretiens réalisés par la présence d'une fréquence élevée de la catégorie évoquant le manque de conseil ou de « mauvais conseil » et ceci, tant chez les entrepreneurs en activité que chez ceux ayant cessé leur activité.

- Le deuxième groupe, de couleur bleue, fait apparaître des éléments significatifs traduits par des catégories très représentées dans les entretiens, mais peu évoquées dans les questionnaires. Il semble que l'accompagnement par la famille, le mari, la femme, un associé ou encore un ancien patron, soit très présent chez les entrepreneurs en activité, mais peu révélé chez les entrepreneurs ayant cessé leur activité. Les questions liées à l'autonomie (capacité à disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action), à la notion de responsabilité (questionner l'incertitude, assumer les conséquences), et aux sentiments et émotions (satisfaction, reconnaissance, solitude, isolement, illusions, manque de discernement et sentiment d'appartenance) sont également très représentées dans tous les entretiens.

5.3.2. Eclairage apporté par ce croisement d'approches

Le croisement des approches quantitative et qualitative apporte un premier éclairage sur le vécu des entrepreneurs et fait apparaître à travers les extraits d'entretiens suivants que :

1) La qualité du soutien semble être déterminante

« La Chambre de Commerce et d'Industrie, ils sont sympathiques ; ce sont des gens qui sont derrière leur bureau, mais ils ne connaissent pas la difficulté de l'entrepreneur si elle n'est pas dans les livres ». (Entretien 6 - entrepreneur en activité)

2) La notion d'autonomie est omniprésente

« Il faut que je crée mon poste donc j'ai créé mon emploi donc [...] du coup j'ai créé mon entreprise ». (Entretien 12 - entrepreneure ayant cessé son activité)

3) La question de la responsabilité se pose sous différentes formes

« Malgré qu'on ait un cabinet comptable on ne dort pas forcément très bien en fait parce qu'il faut prévoir pour le futur, pour l'avenir on stresse, tous les jours on stresse pour son chiffre ». (Entretien 7 - entrepreneur en activité)

4) La prise en compte des sentiments, émotions est nécessaire

« Donc moi, j'ai créé mon entreprise, pas pour être créateur d'entreprise, mais j'ai plus le sentiment que je n'avais pas le choix et que je voulais faire [...] ce métier-là, comme je me sens compétente de le faire ». (Entretien 1 - entrepreneure ayant cessé son activité)

Les effets (positifs ou négatifs) relatifs à la présence de tiers (institutions, environnement personnel et professionnel), ainsi qu'au sentiment d'isolement ressenti par les entrepreneurs, incite à pousser plus avant l'investigation. En effet, si la présence institutionnelle semble avoir une influence plutôt négative sur le vécu des entrepreneurs, les environnements personnels (famille, ami, femme, mari) d'une part, et professionnels (ancien patron, associé), d'autre part, sont très présents dans les discours des entrepreneurs, et principalement les entrepreneurs en activité. Mais à ce stade, les éléments recueillis ne permettent pas de comprendre les ressorts qui donnent sens à ces « présences ». De plus, si la notion d'autonomie (par la capacité à disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action) est très présente pour l'ensemble des entrepreneurs interrogés, qu'ils soient en activité ou non, les données d'analyses ne permettent pas d'expliquer les conditions de son acquisition par les entrepreneurs. Cette situation se retrouve pour la notion de responsabilité, présente dans tous les entretiens, mais sous des formes différentes (assumer les conséquences, questionner l'incertitude). Enfin, les questions liées aux sentiments et émotions qui ont émergé des questionnaires (sentiment d'appartenance et de se sentir dépasser) et des entretiens (devenir, manquer, vivre, changer, vrai, sentir, réussir, vie) manquent également de données d'analyses permettant une meilleure compréhension des conditions de leur expression. Dans le but de recueillir des données permettant de porter une analyse plus fine sur la construction de ces notions, une nouvelle série de quatre entretiens complémentaires a été menée avec une autre population d'entrepreneurs membres du Centre des Jeunes Dirigeants (CJD).

5.4. Différentes dimensions de l'apprentissage vécu par les entrepreneurs

Sur la base des travaux de Hoggan (2016), inspirés de ceux de Mezirow, le tableau présenté en annexe 10 recense les réponses aux questions posées à des Jeunes Dirigeants d'entreprise (JD) ayant suivi le programme Copernic dans sa totalité (§ 1.2.3.). Ce tableau permet de questionner les six grandes typologies des acquis d'apprentissage transformatif proposées par Hoggan (2016). Chacune des réponses données (oui ou non) par chaque entrepreneur interrogé permettra de considérer son rapport (conscient ou non) à ses propres représentations et à leurs évolutions, dans un contexte entrepreneurial. Ceci devrait permettre d'élaborer ultérieurement la structure des cartes de « perspective de sens » destinées à évaluer les effets de l'action transformatrice d'un dispositif de formation, dans un contexte entrepreneurial et dans une temporalité donnée.

5.4.1. Synthèse des résultats

Le parcours de formation Copernic, dont l'ingénierie pédagogique place l'entrepreneur comme sujet de sa propre formation, offre des similitudes avec une conception andragogique de la formation telle que nous l'entendons. Aussi, dans cette perspective andragogique et en référence aux travaux de Hoggan (2016), l'analyse des quatre entretiens a été conduite dans l'objectif de mesurer l'impact, en termes d'apprentissage, du parcours de formation suivi par les entrepreneurs sur la base de trois critères suivants (§ 4.4.6.2.) :

- La profondeur : évidence d'un impact profond de l'apprentissage.
- L'étendue : évidence d'un impact de l'apprentissage dans différents contextes de vie.
- La stabilité relative : évidence que le changement dû à l'apprentissage n'est pas temporaire.

Le tableau 38 page suivante, représente la synthèse des réponses traduites dans le tableau annexe 10, sur la base des trois critères énoncés et en référence aux six typologies (§ 4.4.6.1.) des acquis d'apprentissages transformatifs identifiées par Hoggan :

Tableau 38 Dimensions des acquis d'apprentissages transformatifs selon Hoggan (2016)

	Entretien JD1	Entretien JD2	Entretien JD3	Entretien JD4
1) Vision du monde		X	X	X
2) Soi-même				
3) Epistémologie				X
4) Ontologie		X		X
5) Comportement	X	X	X	X
6) Capacité			X	

Les cases comportant le symbole X traduisent la dimension transformatrice de l'apprentissage vécue par les entrepreneurs (§ 4.4.6.2.) suite à leur parcours dans le programme Copernic, au regard des six typologies proposées par Hoggan (2016), dont toutes les sous-catégories afférentes répondent aux trois critères indispensables à un apprentissage transformateur.

Le tableau 38 montre que l'apprentissage a été transformateur pour les quatre entrepreneurs interrogés dans au moins une dimension. La dimension liée au « comportement » a été transformatrice pour les quatre, et celle concernant la « vision du monde » pour trois d'entre

eux, *a contrario* du « rapport à soi » qui ne l'a été pour aucun. Enfin, le tableau 38 montre que pour les quatre entrepreneurs ayant participé à ce programme de formation, aucun n'a pu faire l'expérience d'un apprentissage transformateur dans l'ensemble des six dimensions.

5.4.2 Eclairage apporté par l'analyse des données complémentaires

L'éclairage apporté par l'analyse des entretiens complémentaires réalisées par le prisme des travaux de Hoggan (2016), dans une perspective andragogique, fait émerger les dimensions d'apprentissages suivantes :

« J'ai une vision plus méta, avec plus de hauteur, plus complète, plus complexe ». (Entretien - JD2)

« J'ai plus de capacité à rendre explicite ce qui est implicite / à découvrir des points de progrès ». (Entretien - JD1)

« [Copernic] m'a aidé à me libérer d'un système familial. [Je suis] plus à même d'analyser, de comprendre, de décider, j'ai plus de libre arbitre ». (Entretien - JD2)

« Je me connais mieux, [je connais mieux] mes limites, mes convictions. [Je me sens] plus alignée avec moi-même aujourd'hui ». (Entretiens - JD3 et JD4)

« J'ai appris à mieux me connaître, [à avoir une] meilleure compréhension des autres. D'une manière générale ma vision du monde a évolué ». (Entretiens - JD3 et JD4)

« [Aujourd'hui, je suis capable] de prendre en compte des questions qui apportent de nouvelles réactions ». (Entretien - JD1)

« J'ai une ouverture d'esprit différente. J'ai pris conscience de mes responsabilités ». (Entretien - JD2)

L'analyse des entretiens réalisés avec les entrepreneurs membres du CJD ayant suivi le parcours de formation Copernic dans sa totalité laisse entrevoir l'impact des transformations possibles sur les différentes dimensions de l'apprentissage vécu par les entrepreneurs suite à ce programme, comme :

- une vision du monde plus complète, complexe, questionnant les croyances, attitudes, attentes, manières d'interpréter l'expérience, induisant de nouvelles prises de conscience, de nouvelles compréhensions ;
- une évolution du comportement dans les situations professionnelles et personnelles rencontrées ;
- un abord différent des expériences affectives, une évolution d'être (d'une manière générale) ;

- un rapport au savoir différent, avec plus d'esprit critique et un sentiment d'être plus ouvert ;
- un développement des capacités d'apprentissage, de la conscience des choses.

Par contre, ce parcours (pour les quatre entrepreneurs de l'étude) n'a pas eu d'impact transformateur sur les dimensions liées à l'individu lui-même, à savoir : dans sa relation aux autres, à l'évolution de sa place dans l'environnement social, sa capacité à disposer de plus d'autonomie dans les choix, actions ou décisions, à être plus engagé en termes de responsabilité, à avoir une image différente de lui-même, le sentiment de mieux se connaître, d'avoir élargi le champ des limites, d'être plus en accord avec ses propres convictions dans l'action, dans l'évolution de la façon dont on parle de soi, de son histoire, et enfin de l'évolution des sens, buts, donnés aux projets personnels et professionnels. Toutefois, il est utile de préciser que les entrepreneurs interrogés ont pu répondre non à l'une des questions parce qu'ils estimaient que le parcours de formation suivi ne leur avait pas apporté ce qu'ils avaient ou maîtrisaient déjà ou considéraient comme une disposition déjà acquise.

Conclusion

Ce cinquième chapitre a présenté les résultats issus de la démarche méthodologique mixte proposée pour cette recherche, basée sur une approche phénoménologique, explicative et compréhensive. Elle a cherché en favorisant la variété (84 questionnaires et 27 entretiens analysés), la diversité, les processus d'observation (quantitative et qualitative) et les outils utilisés (SPSS, Iramuteq, N'Vivo, tableur), à produire un certain nombre de résultats utiles pour l'enquête. Deux éclairages différents ont ainsi été obtenus, d'une part par le croisement de méthodes et d'outils différents (chapitres 4 et 5), puis par les résultats apportés par l'analyse des données complémentaires (§ 5.4.2.), d'autre part. Toutefois, il est important de préciser que ces deux éclairages n'ont pas le même « poids » au regard de l'ensemble du corpus, car le premier porte sur l'analyse de 84 questionnaires et de 23 entretiens, alors que le second porte sur l'analyse de 4 entretiens seulement, considérés comme complémentaires seulement. De plus, ils n'ont pas le même objectif, car le premier porte sur l'identification des éléments importants perçus par les entrepreneurs dans leur vécu du processus entrepreneurial (§ 4.4.1.), alors que le deuxième porte sur les impacts possibles d'un parcours de formation en matière d'apprentissage vécu par les entrepreneurs (§ 4.4.6.).

Ainsi, le premier éclairage fait émerger des éléments saillants et importants pour les entrepreneurs comme :

- la qualité de l'accompagnement
- le rôle positif joué par l'environnement personnel et professionnel
- la capacité à disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action
- le fait d'assumer les conséquences de ses actes et de faire face à l'incertitude
- la prise en compte des sentiments et émotions dans leur vie d'entrepreneur.

Le deuxième éclairage, quant à lui, montre les impacts possibles d'un parcours de formation en matière d'apprentissage vécu par l'entrepreneur, dans des dimensions touchant :

- sa vision du monde, ses croyances, attitudes, attentes, manières d'interpréter l'expérience
- l'évolution de son comportement dans les situations professionnelles et personnelles qu'il rencontre
- l'évolution de son être dans ses rapports affectif et émotionnel
- son rapport au savoir différent, son esprit critique, son ouverture
- le développement de ses capacités d'apprentissage, de sa conscience des choses.

L'intérêt de ces résultats réside entre autres dans le fait que le premier éclairage pose un certain nombre de constats concernant le vécu des entrepreneurs ; le deuxième, quant à lui, montre l'impact possible d'un parcours de formation spécifique (tel que le programme Copernic, proposé par le Centre des Jeunes Dirigeants (CJD), § 1.2.3.) en matière d'apprentissage vécu par les entrepreneurs.

Si ce cinquième chapitre a permis de dégager les principaux enseignements émergeant des résultats du travail empirique réalisé pendant cette thèse, il conduit maintenant la recherche vers la discussion, dans le but d'apporter des réponses à la question de recherche.

6. Discussion : comment accompagner les entrepreneurs dans la construction des facteurs de pérennisation de leur activité ?

Ce chapitre a pour ambition de montrer l'intérêt d'une approche andragogique dans la formation à l'entrepreneuriat, par la discussion des principaux résultats issus de l'analyse des données recueillies sous différentes modalités et au regard des apports théoriques identifiés dans la revue de la littérature.

Ces résultats montrent ce qui semble important pour les entrepreneurs, dans le « vécu » de leur activité et dans le souci de la pérenniser. Ceci se traduit, tout d'abord, au travers de la présence de tiers sous forme de soutien ou d'accompagnement (rôle joué par les institutions, l'environnement personnel et professionnel). Il s'agit également de considérer l'omniprésence des notions d'autonomie (réflexion, action) et de responsabilité (assumer les conséquences de ses actes et l'incertitude), tout en tenant compte des sentiments et émotions présents dans la vie des entrepreneurs.

Dans le but de mieux accompagner les entrepreneurs dans la construction des facteurs de pérennisation de leur activité, la première partie de ce chapitre propose d'étudier la contribution de l'andragogie à l'émergence des ressources qui leur sont nécessaires.

La deuxième partie montre les apports potentiels de la perspective andragogique dans l'accompagnement et la formation des entrepreneurs.

Enfin, ce chapitre revient sur la question de recherche ainsi que sur les biais inhérents à l'analyse d'un matériau qualitatif croisée avec une analyse de données quantitatives. Il engage, en guise d'ouverture, vers de nouvelles questions, tant théoriques, méthodologiques que praxéologiques.

Introduction

Dans un contexte où les politiques d'entrepreneuriat incitent les individus à être « entrepreneurs d'eux-mêmes » et où le risque d'échec menace pourtant près d'un entrepreneur sur deux (cf. Chapitre 1), l'enquête questionne les apports et limites de la formation à l'entrepreneuriat et suggère un changement de perspective, grâce à une approche andragogique des processus éducatifs en jeu et qui pourrait permettre de donner des pistes utiles à l'apprentissage des entrepreneurs.

Pour rappel, la question de recherche a été formulée de la manière suivante :

« Face aux enjeux éducatifs et sociétaux des politiques d'entrepreneuriat, quel pourrait être l'apport d'une "andragogie entrepreneuriale" dans les processus d'acquisition et de développement de l'autonomie et de la responsabilité de néo-entrepreneurs au sein de parcours de formation visant la pérennisation de leur activité ? ».

De cette question émergent les sous-questions suivantes :

« Comment peut-on, dans cette approche andragogique, accompagner les entrepreneurs dans leurs relations à leur écosystème (personnel, professionnel et environnemental) ? »

« Dans cette perspective andragogique de la formation à l'entrepreneuriat, quel rôle pourrait jouer l'expérience dans les processus d'apprentissages ? »

« D'un point de vue plus général et pragmatique, comment guider les entrepreneurs dans l'acquisition des atouts nécessaires aux différentes phases du projet entrepreneurial, puis évaluer ensuite, de tels dispositifs de formation et leur impact sur la pérennité des entreprises de ces nouveaux entrepreneurs ? »

Dans ce chapitre sont discutés les résultats provenant d'une méthodologie mixte élaborée à partir du croisement d'analyses de données quantitatives et qualitatives, combinant des questionnaires et des entretiens semi-directifs réalisés avec des profils différents d'entrepreneurs (entrepreneurs en activité, ayant cessé leur activité et ayant suivi un parcours de formation sur plusieurs années).

Les résultats empiriques ainsi obtenus sont examinés à travers le prisme des éléments extraits de la revue de la littérature et du cadre de référence, et conduisent l'analyse et la discussion vers deux axes principaux et convergents : le premier concerne la place importante prise par les notions d'autonomie et de responsabilité dans le processus entrepreneurial et dans les résultats de cette enquête ; le deuxième concerne la question de l'accompagnement dans des dispositifs susceptibles de prendre en compte l'expérience et les affects des entrepreneurs.

Pour conclure, ce chapitre revient sur la question de recherche ainsi que sur les biais inhérents à l'analyse d'un matériau qualitatif croisée avec une analyse de données quantitatives et propose une ouverture sur de nouvelles questions tant théoriques, méthodologiques que praxéologiques.

6.1. Contribution de l'andragogie à l'émergence des ressources nécessaires à l'entrepreneur

L'élaboration d'un projet entrepreneurial pérenne semble comprendre une dimension formative pour l'entrepreneur-apprenant, exprimée par la mise en lumière de ses qualités et compétences, principalement son autonomie et sa responsabilité (Verzat, 2012). Dans le cas d'une création d'entreprise, le développement de l'autonomie et de la liberté de l'entrepreneur devrait être l'un des buts essentiels de l'accompagnement (Bruyat, 1993), d'autant plus que le souhait « d'être autonome » représenterait l'une des premières motivations mise en avant par les individus dans le choix de s'engager à devenir entrepreneur (Boutillier & Uzunidis, 1995).

La première partie de ce chapitre propose d'aborder les notions d'autonomie et de responsabilité en discutant les résultats empiriques obtenus suite aux analyses réalisées (questionnaires et entretiens) et aux éléments extraits de la littérature. Ce travail a pour objectif de voir comment la perspective andragogique pourrait contribuer à l'acquisition et au développement de ces deux aspects.

6.1.1. L'omniprésence de l'autonomie

L'image de l'entrepreneur est associée le plus souvent à l'économie libérale et cristallise « les injonctions en faveur de l'autonomie, la responsabilité et la créativité, modèlent les subjectivités » et représente l'individu-auteur d'une réalisation accomplie (Moriceau, Paes, & Guérillot, 2015). Cette vision de « l'individu-entrepreneur » porte l'action des politiques publiques d'emplois, depuis la fin des années 1970, en incitant le plus grand nombre à compter non plus sur la collectivité, mais sur eux-mêmes (Abdelnour & Lambert, 2014). Pourtant, « l'autonomie se fonde sur la dépendance à l'égard de l'environnement et le concept d'autonomie devient un concept complémentaire à celui de dépendance, bien qu'il lui soit aussi antagoniste » (Morin, 1990, p. 171). D'un autre côté, selon Perrenoud (2002), compétence et autonomie sont liées, car l'acquisition de compétences et leur mise en œuvre est l'une des conditions indispensables de l'accès à l'autonomie. Mais, il ajoute en citant Zarifian : « l'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence » (Perrenoud, 2002, p. 16). Ainsi, la recherche de l'autonomie pour l'entrepreneur passe entre

autres par le développement de compétences comme la capacité à résoudre les difficultés rencontrées, comme le montre ce témoignage :

« Et là il va falloir encore se battre, encore passer des heures sur le peu de temps que l'on a de liberté [à gérer] les problèmes au quotidien [...] aujourd'hui, je pense que pour tout secteur d'activités, le métier de patron c'est régler des problèmes et savoir trouver des solutions pour régler les problèmes ». (Ent.14 – Entrepreneur en activité)

Cependant, l'autonomie révèle à la fois le caractère incertain de l'environnement dans lequel se situe l'individu et l'expression de sa liberté, par ses engagements envers lui-même et envers les autres (Guiheneuf, 1954). Comme le rappellent Bayad *et al.* (2010), s'appuyant sur les travaux de Vassileff et sa pédagogie du projet :

« Vivre selon son désir davantage que selon son besoin, c'est accroître son autonomie. Il s'agit là d'un concept relatif : l'autonomie n'existe pas dans l'absolu. Nous sommes dépendants d'influences et de forces extérieures à nous, nous sommes tous déterminés. L'exploration des principaux déterminants s'avère donc un passage obligé pour se mettre en marche vers l'autonomie » (Bayad, Gallais, Marlin, & Schmitt, 2010, p. 135).

De plus, selon Le Coadic (2006), l'autonomie peut être perçue comme « la combinaison de trois éléments : la faculté de choisir par soi-même (et d'émettre ses propres normes), la capacité d'agir sans l'intervention d'un tiers et le fait (...) de disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action » (Le Coadic, 2006, p. 328). Cette perception de l'autonomie fait partie de l'un des cinq points saillants émergents des résultats et est particulièrement représentée dans les entretiens, comme le montrent par exemple les extraits suivants :

« Je pouvais m'organiser dans mon emploi du temps, être autonome pour mes filles, j'ai toujours voulu préserver ça [...] c'était mon choix, c'était bien en phase avec mes valeurs et assumé donc il n'y avait pas de problème avec ça. C'est juste qu'après, je n'étais plus en phase avec mes valeurs mais je ne m'en suis pas rendu compte tout de suite [...]. Et au bout de dix ans j'avais un décalage justement avec tout ça [...]. Et là aussi il faut être honnête [...], mon mari a eu un gros problème de santé, un cancer, je me suis cachée devant le fait que ça devenait compliqué avec l'arrêt de travail etc... je me suis senti fatiguée oui, le premier mois, mais au bout d'un an je me suis dit : "sois honnête avec toi-même, ce n'est pas de la fatigue, c'est juste que j'arrive au bout de quelque chose", et ça a mis un an [...] j'ai changé d'activité ». (Ent.7 – Entrepreneure en activité)

« Parce que si on s'est mis à son compte c'est qu'on voulait certaines choses, c'est qu'on voulait une indépendance, une réussite, qu'elle soit sociale ou financière peu importe, mais du moins évoluer dans sa vie ». (Ent.14 – Entrepreneur en activité)

D'un point de vue constructiviste, et pour reprendre les propos de Eneau, l'autonomie ne peut être comprise en dehors du contexte dans lequel elle se développe et doit être considérée, selon les termes de Candy, comme « un processus plutôt qu'un produit », dépendant des circonstances

environnementales (le contexte et la situation) autant que des capacités individuelles (Eneau, 2008) ; dans les situations difficiles, ce sont précisément les circonstances environnementales qui nous permettent de comprendre comment l'apprentissage progresse et comment, au milieu d'un environnement complexe, un adulte parvient (ou non) à développer son autonomie. Dans le cas de l'entrepreneur, le cadre professionnel et social qu'il se construit en réponse à ses choix et à ses actions joue un rôle prépondérant dans la réussite du processus entrepreneurial (Toutain & Verzat, 2016). Les liens entre l'entrepreneur et son écosystème se retrouvent à travers ces témoignages issus de l'enquête :

« A partir du moment où lui (mon mari) rentrait (dans l'entreprise) ça voulait dire qu'il [...] fallait qu'on fasse vivre la famille ». (Ent.2 – Entrepreneure en activité)

« C'est une famille entière qui part dans le projet [...] ; on rentre chez soi le soir et on redébrief : “et ta journée comment ça s'est passé” ? Oui pour moi c'est vraiment un projet de famille [...] on a mis aussi les économies, dedans il y a la maison [...] on passe beaucoup de temps dans son entreprise et pas chez soi avec ses enfants aussi. Donc parfois on se pose la question : “est-ce que le jeu en vaut vraiment la chandelle” ? ». (Ent.11 – Entrepreneure en activité)

« Mettre entre parenthèse sa vie privée [...] en général la famille s'implique ou est un soutien aussi parce que ce sont des heures ». (Ent.14 – Entrepreneur en activité)

« [pour créer] mon emploi [...] j'ai créé mon entreprise [...] j'ai toujours appris grâce à mon père à accepter de l'aide c'est-à-dire à très vite comprendre que ça nous appartient l'histoire [il] faut savoir accepter de l'aide ». (Référence 12 – Entrepreneure ayant cessé son activité)

Toutefois, Eneau rappelle que l'autonomie n'est pas seulement la capacité à diriger son apprentissage ; elle prend en compte des dimensions émotionnelles, intellectuelles et morales. Elle se révèle autant par la conception que l'adulte se fait de lui-même en tant qu'apprenant autonome que par son aptitude à gérer son apprentissage, et autant par la capacité à porter des jugements éclairés dans le cadre de la situation de l'individu que par la capacité à utiliser des stratégies appropriées pour apprendre (Eneau, 2008). En formation d'adultes, les formateurs ont aussi pour mission d'accompagner les apprenants dans la mise en place d'une démarche critique de « leurs croyances et leurs pratiques, non seulement telles qu'elles apparaissent sur le moment, mais aussi dans le contexte de leur histoire, de leur objectif ainsi que des conséquences qu'elles entraînent dans leurs vies » (Mezirow, 2001, p. 212). Cette approche se ressent dans ces témoignages d'entrepreneurs ayant suivi le parcours de formation Copernic :

« On a le sentiment d'être plus ouvert, d'avoir plus d'esprit critique ». (Entretien - JD2, 3 et 4)

« Mais dans la réalité il y a trop de changement, on subit plus, ça va trop vite ». (Entretien - JD 4)

Aller au-delà d'une démarche professionnelle de coaching pour accompagner l'autonomie (§ 2.6.1.6.) n'est pas aisé. En effet, si la recension effectuée dans la littérature en entrepreneuriat fait apparaître l'autonomie comme une caractéristique (El Ghissassi & Azdimousa, 2020), une compétence ou une qualité (Verzat, 2012) de l'entrepreneur, les résultats de l'enquête mettent en exergue différents paradoxes, et montrent, à travers les entretiens, l'existence d'un lien (§ 5.2.2.1.) entre la notion d'autonomie et le fait que les entrepreneurs ont été accompagnés par les institutions, principalement pour les entrepreneurs ayant cessé leur activité. De plus, les résultats des analyses concernant les questionnaires montrent que plus les entrepreneurs ont été accompagnés par les institutions, plus il se sentent dépassés par la solitude et le niveau de responsabilité (§ 5.3.1). Le croisement de ces différents éléments pourrait suggérer que l'accompagnement proposé par les institutions ne favorise pas assez l'acquisition et le développement de l'autonomie.

Les témoignages d'entrepreneurs et les résultats obtenus (chapitre 5) montrent que les notions de choix, de liberté et d'autonomie sont importantes dans la vie de l'entrepreneur. Néanmoins, cette notion est encore peu traitée dans la littérature sur l'entrepreneuriat et encore moins prise en compte dans les pratiques pédagogiques dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat. Pourtant, comme le rappelle Verzat (2012), autonomie et responsabilité sont liées, car être autonome c'est faire preuve de responsabilité dans sa capacité à assumer ses choix et ses actions, qu'elles soient d'ordre personnels ou professionnels. Dans une perspective andragogique, si les notions d'autonomie et de responsabilité sont « au cœur du processus d'autoformation », il n'est pour autant pas possible de laisser le « champ libre » à chaque apprenant. Il sera alors souhaitable « d'accompagner ce processus de responsabilisation et d'autonomisation » (Eneau, 2005, p. 89), grâce à « un formateur-facilitateur », à la fois pour aider à l'apprentissage autonome, que pour créer les conditions « de l'autonomie elle-même (en effet, "l'autonomie ne s'enseigne pas" rappelle Carré) » (*idem*, p. 42).

Enfin, comme le rappellent Champy-Remoussenard et Pépin (2017) déterminer les desseins poursuivis par les pratiques et les discours éducatifs en entrepreneuriat interroge le modèle de société que l'on souhaite proposer. En effet, pour Albero « les pratiques de formation et d'éducation ne sont pas indépendantes du projet idéologique qui les nourrit » (Albero, 2000, p. 267). S'il est aisé de percevoir le bien fondé des usages éducatifs dans une société à caractère libéral, les usages attachés « au paradigme de l'autonomie », correspondent plutôt à des projets sociétaux à caractère « humaniste ».

« Dans ces projets, l'éducation n'est pas un produit de consommation comme un autre, mais un moyen qui permet à chaque citoyen de contribuer, par sa capacité d'apprentissage, d'adaptation et de création, à l'auto-organisation-production-régulation du système social. Les projets éducatifs qui s'inscrivent

dans le paradigme de l'autonomie visent donc à l'émancipation des personnes par rapport à une instance prescriptive » (ibid.).

Dans une société démocratique, on considère que l'adulte, qui plus est entrepreneur, est à même de cerner et interpréter les situations et difficultés qu'il rencontre, et d'élaborer des réponses choisies et adaptées en tant qu'individu responsable et autonome, et qu'il a, au moins partiellement, la liberté d'agir en conséquence.

6.1.2. La question de la responsabilité

S'émanciper des « projets éducatifs positivistes » promus en entrepreneuriat, où le cadre est défini (plus ou moins figé), les compétences caractérisées, et l'avenir prévu (plans d'affaires, rétro planning, etc.), exige du néo-entrepreneur une prise de responsabilité importante. Or, « pour qu'il y ait responsabilité, il faut qu'il y ait un sujet conscient » (Morin, 1990, p. 118). De plus, comme le souligne Levinas (1982), « ma responsabilité est incessible, personne ne saurait me remplacer [...] la responsabilité est ce qui exclusivement m'incombe et que, humainement, je ne peux refuser. Cette charge est une suprême dignité de l'unique. Moi non interchangeable, je suis moi dans la seule mesure où je suis responsable » (Levinas, 1982, p. 97). Parmi les nombreuses compétences et qualités associées à l'entrepreneur (§ 2.1.1.1.), la capacité à prendre des risques et des responsabilités (aussi bien en cas de réussite, qu'en cas de faillite) montre pour Fayolle, cité par Cornuau (2008), que « la figure de l'entrepreneur apparaît aujourd'hui plus noble, plus valorisante, synonyme dans les croyances communes de dynamisme, de courage, de sens des responsabilités » (Cornuau, 2008, p. 183). Pourtant, se lancer dans l'entrepreneuriat n'est pas si simple comme le souligne le témoignage ci-dessous :

« Pouvoir le faire, de s'autoriser soi, déjà [...], parler d'entrepreneuriat... on dit tellement aux gens que c'est possible, que beaucoup s'autorisent à le penser. Mais beaucoup ne vont pas pouvoir pour diverses raisons ou pas s'autoriser aussi, hein, mais il y a quand même un juste équilibre entre les deux ; il y a un moment donné ou on peut ou pas ; la vie fait que ce n'est pas si simple toujours ». (Ent.1 – Entrepreneure en activité)

Lorsque l'individu « s'autorise », choisi de s'aventurer dans le processus entrepreneurial, il endosse le costume de l'entrepreneur qui requiert une posture responsable dans ses choix et le confronte aux prises de pouvoir dans sa relation aux autres. Ainsi, il doit assumer ce qui a à voir avec la « responsabilité causale » (directement liée à ses actes, décisions) (Robin & Raveleau, 2017).

« Et je me suis dit je trouverais et donc j'ai cherché, j'ai trouvé ce lieu [...] c'est l'axe rentrant [...] c'est facile de nous trouver, donc beaucoup de chance, mais en même temps c'était des décisions qu'il fallait prendre ». (Ent.2 – Entrepreneure en activité)

« Je m'en suis rendu compte un peu tard, alors, pour autant j'ai progressé sur le sujet, j'ai fait une erreur de recrutement mais bon, ça je pense que tout le monde en fait de toute manière bon voilà ». (Ent.1 – Entrepreneur ayant cessé son activité)

« J'ai commis une erreur, le fait d'avoir choisi de reprendre des petites entreprises [...] on n'a pas fait les trois, mais le projet avait du sens avec les trois, du coup deux ça fonctionnait, mais je n'ai pas été suffisamment vigilant et critique dans la reprise de l'entreprise ». (Ent.2 – Entrepreneur ayant cessé son activité)

Parler de responsabilité, c'est considérer simultanément l'incertitude relative à la pertinence des choix effectués et l'obligation d'en assumer les conséquences de ses actes (Ricœur, 1990). De ce fait, il est possible d'envisager un continuum « entre la liberté du sujet, la décision, l'action, l'évaluation, puis, éventuellement, la sanction qui se traduit par une peine et/ou par l'obligation de réparer » (Jaeger, 2009, p. 74). Etre capable d'assumer les conséquences de ses choix et de ses actes est inhérent à l'entrepreneur, car le processus entrepreneurial ne se déroule pas toujours comme prévu :

« Si ma famille n'avait pas pu m'aider pour une dette de 7000 euros [...], je n'avais pas compris que c'était contractuel, je pouvais en quelques mois perdre ma maison et genre encore ne pas avoir assez d'argent pour payer ce que j'aurais dû ». (Ent.3 – Entrepreneur en activité)

« Parce que c'est un métier à part entière, et c'est là où on n'insiste pas assez sur la responsabilité que l'on a d'entreprendre et les conséquences que ça a ; parce que former une entreprise même si on plante, ça peut arriver à tout le monde ». (Ent.14 – Entrepreneur en activité)

« Il a fallu que j'apprenne à calmer ça, et à regarder les priorités différemment, parce que prendre la responsabilité d'une entreprise et bien, bon, il y avait mes enfants [...] ; le fait d'être chef d'entreprise [...] il faut être un peu plus pragmatique et ça j'ai appris ». (Ent.3 – Entrepreneure ayant cessé son activité)

Dans le cas d'une création d'entreprise, le degré de responsabilité nécessaire peut se traduire selon Le Meur (1998) par une « sorte de pari sur ses capacités à évoluer, à progresser ». Ceci, peut entraîner « une obligation d'être toujours à la hauteur des problèmes à résoudre », et susciter des désillusions dont la venue se traduirait par la faillite. Il en résulte alors « souvent la disparition du sujet de l'échiquier socio-économique, voire socio-professionnel, [qui] conduit à la perte de son espace social » (Le Meur, 1998, p. 79).

« Je me suis fait briser sans m'en rendre compte, enfin, je pense qu'il y a eu une erreur de discernement, ce n'est pas une erreur de gestion [...] ; je pense que je me suis surestimée ». (Ent.3 – Entrepreneure ayant cessé son activité)

« Et puis aussi de comprendre l'implication que ça demande d'être chef d'entreprise, parce que combien de chefs d'entreprise je connais et qui me disent : mais ma femme ou mon mari ne comprend pas que je ramène du

boulot à la maison, que je fasse autant d'heures ». (Ent.2 – Entrepreneure en activité)

Les principes de la « pédagogie entreprenante » proposés par les Sciences de gestion (§ 1.4.2.), suggèrent, entre autres, d'aborder la question de la responsabilisation d'une part à travers le prisme des « méthodes actives » (projets, problèmes), et d'autre part, en envisageant une immersion progressive dans le monde entrepreneurial, dans le but de se confronter à l'incertitude et développer un apprentissage progressif du rapport au risque (Toutain & Verzat, 2016). Cependant, ces approches pédagogiques sont-elles suffisamment réelles et accompagnées pour limiter les situations d'échec vécues par les entrepreneurs en activité, qui peuvent fréquemment entraîner des effets psychologiques négatifs tels que le poids de la responsabilité et la peur de l'inconnu (De Hoe & Janssen, 2016) ? En effet, les résultats des analyses issus des entretiens (la question de la responsabilité n'était pas précisée explicitement dans le questionnaire) montrent que les entrepreneurs interrogés (§5.2.2.1.) sont plutôt « dans le réel », le concret, lorsqu'ils font référence à la notion de responsabilité. Les entrepreneurs en activité mettent surtout en avant leurs décisions, choix de vie, leur volonté « d'être professionnel », les risques, les dettes financières ou morales et l'obligation de subvenir à leurs besoins ; tandis que les entrepreneurs ayant cessé leur activité évoquent particulièrement les problèmes de santé. Concernant les questions sur l'incertitude, les entrepreneurs en activité convoquent la chance et le hasard, alors que les entrepreneurs ayant cessé leur activité font référence à l'incertitude, les erreurs et les contraintes.

Du point de vue des Sciences de l'éducation et de la formation, dans une perspective andragogique, la responsabilisation du néo-entrepreneur commence par la décision de s'engager en formation autour de son « projet individuel comme fondation majeure de l'entrée en formation » ; cette première étape se fait dans le respect de la « liberté de choix, et la responsabilité de l'apprenant », mais interroge l'individu dans son « engagement » et sa « motivation à se former » (Eneau, 2005, p. 94). Une deuxième étape débute alors par l'intervention d'un accompagnateur, dont le rôle évolue en fonction des différentes étapes de l'apprentissage : « exploration, élaboration et évaluation », glissant d'un registre de « modérateur » vers celui de « facilitateur », puis « d'animateur ». Ce processus fonctionnel a pour objectif de « permettre à l'apprenant d'exercer un contrôle plus grand, de développer sa responsabilité et son autonomie face à son apprentissage ». Cette approche se ressent dans ces témoignages d'entrepreneurs ayant suivi le parcours de formation Copernic :

« La formation m'a donné une ouverture d'esprit différente, on a aussi plus conscience de ses responsabilités, l'effet du parcours est transformant ».
(Entretien - JD2)

« Je me sens plus responsable ce qui engendre : liberté, choix, responsabilités ; je vis mon expérience professionnelle d'une façon plus consciente (en termes de responsabilité) ». (Entretien - JD3)

« D'un rôle d'expert de contenu et d'organisateur de la collaboration, [l'accompagnateur] s'efface graduellement en devenant un facilitateur et un animateur d'échanges » (Eneau, 2005, p. 79). Cette approche de l'accompagnement aurait pour objectif d'aider l'entrepreneur à tendre vers une prise de responsabilité plus importante de son apprentissage (Tremblay, 1992, 2003 ; Eneau, 2005).

6.2. Accompagner et former les entrepreneurs dans une perspective andragogique

Dans le but de mieux discerner les apports et limites de la formation à l'entrepreneuriat, telle qu'elle est proposée aujourd'hui, nous avons tout d'abord observé (chapitre 1) les conditions de la formation des entrepreneurs au travers des pratiques d'accompagnement de deux réseaux et l'offre de formation à l'entrepreneuriat proposées, par cinq structures : deux chambres consulaires, deux institutions, et un réseau d'entrepreneurs. L'observation des formations montre que les quatre premières offrent des contenus à dominante plutôt technique (gestion, marketing, juridique, etc.) et principalement en face à face pédagogique. La formation élaborée par le réseau d'entrepreneurs offre quant à elle des contenus plutôt axés sur la complexité de l'environnement entrepreneurial, la posture du dirigeant, sa vision et l'émergence de ses compétences, dans un rythme basé sur l'alternance.

La discussion développée ici suggère en premier lieu de prendre en compte l'importance d'accompagner l'entrepreneur dans la construction de son autonomie, en reconsidérant les standards actuels d'une formation à l'entrepreneuriat (cf. chapitre 1) peut-être encore trop ancrés dans les différentes « écoles de pensées » (§ 2.1.1.) à l'instar de « l'école du leader » dont l'approche moins techniciste et plus humaine, vient enrichir les apports d'outils tels que les plans d'affaires, les techniques de vente, de management, etc., mais n'aide pas forcément l'entrepreneur à faire face à l'incertitude et à ses responsabilités.

6.2.1. Importance de la qualité de l'accompagnement

Tout d'abord, Il est important de rappeler que malgré les moyens financiers conséquents alloués chaque année en France (environ 2,7 milliards d'euros), seulement 20 % des entreprises créées chaque année sont accompagnées (Barbaroux, 2015). Pourtant, comme l'a montré le chapitre 1, l'accompagnement, lorsqu'il est de « qualité » influence positivement la pérennité des entreprises. La recension des écrits dans le domaine montre par exemple dans le chapitre 2 que

les autodidactes savent faire appel à des experts, en se donnant les conditions d'une formation, (dont l'alternance des temps, seul au sein de leur entreprise, puis accompagné par l'expert) leur font prendre d'un côté des risques réels, et de l'autre, bénéficier des précieux conseils d'un expert leur apportant des ressources pour faire face à leurs difficultés. L'analyse des événements porte notamment sur des cas concrets, issus de l'entreprise en activité. Ces situations doivent faire l'objet d'une étude rigoureuse, « car l'erreur peut devenir une faute et coûte très cher ». Les actions entreprises chaque jour, surtout lorsqu'elles ne produisent pas les effets escomptés, engendrent des effets qu'il est nécessaire de comprendre pour les améliorer. Aussi, « pour résoudre les problèmes qui se posent, le sujet social utilise son contexte et les experts » (Le Meur, 1998, p. 86).

Au regard des entretiens réalisés dans l'enquête de terrain, le recours à l'expert semble être important lorsque ce dernier est également entrepreneur :

« Bien, un accompagnement, mais un accompagnement de patrons, comme ça peut se passer un petit peu aujourd'hui, par exemple pour la licence tabac ou la licence quatre ». (Entretien17- Entrepreneur en activité)

D'un autre côté, lorsqu'il est institutionnel, l'accompagnement semble parfois manquer de réalisme ou d'expertise :

« La Chambre de Commerce et d'Industrie, ils sont sympathiques ; ce sont des gens qui sont derrière leur bureau, mais ils ne connaissent pas la difficulté de l'entrepreneur si elle n'est pas dans les livres ». (Entretien 6 - entrepreneur en activité)

« Tu sens qu'ils n'ont pas les outils, ils n'ont pas la connaissance [...] entre la BGE, Ecodia, la Chambre des Métiers, la CCI, il y a trop d'acteurs quoi. Donc, il suffit que tu ne tombes pas sur la bonne personne au bon moment... ». (Entretien 18 - Entrepreneur en activité)

« Je ne parlerais pas de la CMA parce que ce sont des gens qui sont absents, ils sont uniquement présents quand il faut qu'ils mettent des chiffres sur leur tableau [...]. La CMA ne s'est jamais déplacé, alors qu'ils sont juste en face ». (Entretien 4 - Entrepreneur ayant cessé son activité)

Comme le souligne Paul (2016), accompagner c'est une démarche qui consiste à « se joindre à quelqu'un ; mise en relation/pour aller où il va ; mise en chemin/en même temps que lui ; à son rythme » (Paul, 2016, p. 47). La référence de Paul au verbe « aller », indiquant notamment l'idée de mouvement, de progression, est également présente dans l'analyse des 23 entretiens (§ 5.2.1.), traduite par la fréquence repérée la plus élevée, utilisée dans des emplois variés suivant les entrepreneurs et les événements rencontrés : un déplacement, une situation à venir, un but à atteindre, quelque chose à dépasser, etc. Cette présence du verbe « aller » dans la démarche d'accompagnement évoquée par Paul pourrait représenter dans le corpus étudié l'expression d'une attente implicite de la part des entrepreneurs dans la façon dont ils souhaiteraient être accompagnés : être plus écoutés, sécurisés, valorisés, favorisés dans leur

cheminement, leur réussite, que l'on s'adapte à leurs besoins, etc. (Boisselier, 2016). Pour Paul, l'accompagnement trouve son origine dans la mise en relation qui l'initie et détermine la qualité de celui-ci par la mise en chemin qui sera choisie et partagée (Paul, 2016). Si les acteurs de l'accompagnement, principalement institutionnels, semblent manquer de connaissances, d'expérience vécue en tant qu'entrepreneur, peut-être pourraient-ils chercher à adopter une posture qui permettent une véritable « mise en relation », au sens de Paul, pour cheminer avec l'entrepreneur, dans la même direction que lui, dans le respect de sa temporalité. Cette question posturale, à l'instar de la recherche en entrepreneuriat, pourrait, comme le suggèrent Germain et Jacquemin (2017), se construire par une approche plus critique, offrant une perspective plus « humaine », proposant de sortir des figures imposées, de logique trop cloisonnées, pour prendre en compte la complexité et l'incertitude des expériences, poser le principe d'égalité, voire de réciprocité, comme base de l'accompagnement, mais aussi de « réinventer les pratiques d'accompagnement en postulant le principe d'égalité entre accompagnant et accompagné » (Germain & Jacquemin, 2017, p. 13). Ces principes semblent être plus présents dans les pratiques au sein des réseaux d'accompagnement, comme le dit cette entrepreneure :

« Les [réseaux] nous accompagnent sur le terrain quand on en a vraiment besoin [...] c'est aussi comme ça que j'ai rencontré le développement personnel. Parce qu'à un moment donné, il faut se poser des questions plus personnelles. Là, ça m'a permis de comprendre, [...] par des partenaires d'affaires qui étaient passés par là, qui fait que je me suis posé les bonnes questions. Enfin ils ont fait en sorte que je me pose les bonnes questions et ils m'ont accompagné ». (Entretien 7 - Entrepreneure en activité)

De plus, certains chercheurs en entrepreneuriat pensent que la recherche devrait adopter un angle plus orienté vers le projet où la « création d'entreprise devient non plus le point de départ de l'agir de l'entrepreneur mais la conséquence du déroulement de son projet entrepreneurial » (Schmitt & Saliba-Chalhoub, 2020, p. 237), offrant « une acception autre, bien plus large et bien plus humanisante, en l'occurrence celle qui permet de l'envisager comme la posture au monde d'un sujet » (*ibid.*). Cette approche se ressent dans ces témoignages d'entrepreneurs ayant suivi le parcours de formation Copernic :

« Le Réseau Entreprendre m'a fait devenir cheffe d'entreprise, le CJD m'a fait devenir dirigeante et le parcours Copernic m'a fait prendre conscience de mon état de dirigeante ». (Entretien - JD 3)

« Le parcours Copernic m'a fait changer de posture, de façon d'être, il a initié un rapport au monde différent ». (Entretien - JD 2)

Dans une démarche d'accompagnement, cette perspective proposée par Schmitt et Saliba-Chalhoub (2020) permettrait peut-être aux entrepreneurs d'éviter certains écueils comme dans les deux témoignages suivant :

« L'élément que je n'ai pas suffisamment pris en compte et sur lequel je pense il n'y a pas d'accompagnement ou je n'ai pas su trouver cet accompagnement-là, c'était sur l'analyse du social [...]. Côté humain je n'ai pas su faire d'entretien préalable pour écouter les gens, voir comment ils pouvaient voir la reprise par un nouveau venu ». (Entretien 4 - Entrepreneur ayant cessé son activité)

« J'ai été accompagné post-crédation, j'ai été accompagné aussi par Armor Initiative, par Bretagne Entreprendre, j'ai intégré le CJD [...] j'ai trouvé des relais pour m'accompagner, me former, parce qu'en fait, j'étais un bon professionnel, j'étais quelqu'un qui avait (de par mon expérience familiale) le savoir être pour pouvoir travailler tout seul, en indépendant, par contre gérer des équipes, ce n'était pas ma compétence première ». (Entretien 1 - Entrepreneur ayant cessé son activité)

Prendre en compte la dimension « humaine » de l'entrepreneur (la sienne et celle des autres, comme les salariés de l'entreprise) est nécessaire pour l'entrepreneur dans la construction de son projet, et ceci ne se réalise pas tout seul. Le projet entrepreneurial se transforme alors en matière sensible, son rôle d'interface légitime et justifie la relation, situant l'accompagnement dans un contexte relationnel identifiable qui offre à l'entrepreneur les conditions dont il a besoin pour se donner ou se redonner une forme en tant qu'individu autonome, responsable et en projet (Paul, 2016). Dans une perspective andragogique, en prenant appui sur les propos de Paul (2004, 2007, 2016), accompagner en contexte entrepreneurial, reviendrait donc à :

- Aller vers, « cheminer avec », être présent physiquement et psychologiquement auprès de l'entrepreneur ;
- Se tenir auprès de, « être présent », rythmer la présence, assurer sa régularité, pour détecter les besoins de l'entrepreneur sans qu'il ait besoin de solliciter de l'aide ;
- « Conseiller, guider, orienter », mais laisser l'entrepreneur libre de ses choix et de ses décisions ;
- « Protéger, dynamiser », mais ne pas faire à la place de l'entrepreneur ;
- « Soutenir sa capacité à choisir et à s'orienter », encourager l'entrepreneur à être lui-même, en accord avec ses choix et ses orientations.

De la qualité de cette posture découle la nature de la relation et de son équilibre dans les rapports qui s'établissent entre l'accompagnateur-facilitateur et l'entrepreneur. Ce mouvement, cette dynamique, qui se construit à partir de la relation, s'inscrit et se compose « chemin faisant », au fonction de l'entrepreneur et de son projet, en considérant le contexte et les conditions de l'environnement (Paul, 2016). Dans cette perspective, Julien (2016) précise qu'en matière d'accompagnement, « aucune réponse prédéterminée ne peut être décrétée » quant à savoir quel est le meilleur chemin à prendre. Car l'importance n'est plus « le chemin qui "mène à", mais

bel et bien «la voie par où ça passe» » (Jullien, 2016, p. 226). L'expression des conditions constitutives de cette « voie » donne une place prépondérante à la relation entre l'entrepreneur et l'écosystème dans lequel il évolue.

La place de l'écosystème social

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, cette relation étroite qui lie l'entrepreneur avec son environnement a été mise en exergue par Sarasvathy (2001). Ses contributions se traduisent dans l'univers professionnel par la création de « nouvelles organisations collectives de soutien à l'entrepreneuriat ». Leur socle « repose le plus souvent sur le partage d'espaces communs, d'échange ouvert avec les différentes parties prenantes et d'autres entrepreneurs » (Toutain & Verzat, 2016, p. 51). Ces organisations collectives peuvent jouer un rôle en termes de socialisation et d'expérience réflexive pour les entrepreneurs, comme le montrent les témoignages ci-dessous :

« Alors, j'ai eu la chance de croiser un comptable qui m'a aidé au moins à m'installer dans une pépinière, parce qu'au début, je serais resté chez moi, j'aurais travaillé de mon bureau et socialement je pense que j'aurais perdu beaucoup de choses ». (Entretien 18 - Entrepreneur en activité)

« Ils ont fait en sorte que je me pose les bonnes questions et ils m'ont accompagné. Oui, alors cet accompagnement-là, je l'ai au sein d'un réseau. Le réseau est hyper important ». (Entretien 7 - Entrepreneure en activité)

« Moi ça m'a vachement aidé d'avoir ce réseau et cet accompagnement pour m'aider à voir plus large. A chaque fois, [...] ça m'aide à prendre du recul ». (Entretien 10 - Entrepreneur en activité)

Si l'écosystème de l'entrepreneur, traduit entre autres par la famille, les partenaires (tel que l'expert-comptable) et les réseaux, constituent une ressource pour lui, il semble important, comme le rappellent Khelil *et al.* (2012), que les structures d'accompagnement puissent offrir aux porteurs de projet davantage que les formations dites « conventionnelles » à la construction d'un environnement social, capable d'apporter une aide financière, organisationnelle ou méthodologique, en proposant un réel « soutien psychologique » aux néo-entrepreneurs. En effet, ces apports d'aide à l'élaboration « d'un écosystème social » ne sont pas toujours suffisants, comme le montre le témoignage ci-dessous :

« J'entends beaucoup dire : on ne naît pas entrepreneur on le devient. Moi j'en suis persuadé, c'est une préparation à l'entrepreneuriat et on n'a pas d'école pour ça en France actuellement [...] ; on ne peut pas former des jeunes à l'entrepreneuriat, il faut se faire sa bouteille, il faut se faire son expérience [...] ; l'entreprise c'est un environnement complexe, donc l'accompagnement [devrait être] c'est ça, psychologique entre guillemets. De dire ok, tu veux être entrepreneur, mais l'entrepreneuriat c'est ça ». (Entretien 5 - Entrepreneur ayant cessé son activité)

Pour Khelil *et al.* (2012), l'apport d'un soutien psychologique individualisé aux entrepreneurs devrait se traduire par un authentique « soutien moral » et un vrai « renforcement mental », capables d'accroître « le niveau de résilience entrepreneuriale chez les créateurs d'entreprises en difficultés » (Khelil, Smida, & Zouaoui, 2012, p. 61).

« Comment peut-on lier son activité professionnelle en conservant du lien social professionnel externe [...] ? J'ai été membre du Club des Créateurs Repreneurs d'Entreprise (CCRE), j'ai participé à des réunions à la Chambre de Commerce et d'Industrie (CCI), à la Chambre des Métiers et de l'Artisanat (CMA). [Etre] dans ces réseaux-là, ça demande deux, trois soirs par semaine, c'est énorme, et c'est de la fatigue en plus qui s'accumule ». (Entretien 4 - Entrepreneur ayant cessé son activité)

Les interactions entre les facteurs psychologiques et environnementaux semblent être ressenties différemment par ces entrepreneurs ayant suivi le parcours de formation Copernic :

« Ma place au sein de mon environnement social n'a pas changé, mais mon rôle a changé ». (Entretien - JD1)

« J'ai plus confiance en moi-même ». (Entretien - JD3)

« Je me connais mieux, je connais mieux mes limites, mes convictions. [...] Je me sens plus alignée avec moi-même aujourd'hui ». (Entretiens - JD3 et JD4)

Dès lors, la « question de l'efficacité de l'accompagnement psychologique », doit être mise en « perspective avec les représentations que se font les entrepreneurs de l'échec entrepreneurial » (Khelil *et al.*, 2012, p. 61) :

« Enfin moi j'ai été aidé partout, par la CCI, Créative qui m'a accompagné, [...] je pense que j'ai eu tous les soutiens et les supports en tout cas une bonne partie existant à l'instant présent, je ne pouvais pas en avoir plus [...] ; donc j'ai eu beaucoup d'accompagnement, mais dans mon cas, je pense que c'est ma force de conviction et de persuasion qui finalement se sont retournées [contre moi]. [Je pense que les personnes qui m'ont accompagné] n'ont pas su me freiner suffisamment ». (Entretien 2 - Entrepreneur ayant cessé son activité)

L'environnement personnel et professionnel de l'entrepreneur semble donc jouer un rôle positif quand il s'articule autour de la famille ou de réseaux constitués de pairs, comme le confirment les résultats des analyses croisées des questionnaires et des entretiens (§ 5.3.2.). D'un autre côté, les résultats des analyses des 23 entretiens (§ 5.2.2.) montrent que l'accompagnement proposé par l'écosystème entrepreneurial n'apporte pas suffisamment de soutien psychologique à l'entrepreneur, voire ne l'aide pas à résoudre les difficultés qu'il rencontre comme celles liées à l'administration, aux concurrents ou aux clients.

L'andragogie entrepreneuriale, dans sa dimension transformatrice de l'apprentissage du point de vue de l'émancipation sociale, se réfère à des résultats de transformation qui impliquent le développement d'une conscience critique par laquelle l'entrepreneur se perçoit comme un sujet

actif au sein de son écosystème. De ce fait, il prend en compte les difficultés rencontrées, les analyse et cherche à démystifier la réalité afin de développer des perspectives, des compétences et la confiance nécessaires pour participer activement à l'élaboration de son monde et résoudre ses problèmes (Hoggan, 2016).

Prise en compte des expériences affectives

Pour Schmitt et Saliba-Chalhoub (2020), il s'agirait en amont de la phase de création de l'entreprise de construire une « herméneutique » dont le premier promoteur ne serait pas obligatoirement « l'entrepreneur lui-même, celui-ci étant encore trop près de son intentionnalité en action pour pouvoir déchiffrer les signes encourus durant le parcours traversé ». Pour cette raison, et pour rendre cohérentes l'intention, les actions et la perception que les acteurs de l'écosystème en ont, cette herméneutique serait confiée à des « accompagnateurs, des témoins, des facilitateurs, en somme un ensemble de personnes formant l'écosystème de l'entrepreneur et susceptibles de déchiffrer chacun à leur manière le sens des actions entreprises, des événements encourus, des épreuves vécus et traversées » (Schmitt & Saliba-Chalhoub, 2020, p. 242). Ceci pourrait aider l'entrepreneur dans la compréhension des mécanismes de construction et d'expression de ses émotions et ressorts affectifs, dans le but de le guider vers plus d'autonomie dans ses apprentissages et dans sa vie, comme le montrent les témoignages de ces deux entrepreneurs ayant suivis le parcours Copernic :

« Le parcours Copernic m'a plutôt été utile pour aborder différemment, plus profondément les expériences affectives ». (Entretiens - JD1 et JD3)

La prise en compte du rapport aux sentiments et aux émotions dans l'accompagnement et la formation à l'entrepreneuriat n'est principalement évoquée dans la littérature en Sciences de gestion, que lorsqu'elle est liée à une situation d'échec (§ 2.2.). Ce constat met en évidence le fait que l'accompagnement et la formation à l'entrepreneuriat s'expriment dans un environnement socio-professionnel où les réalités économiques sont très présentes, et où les conséquences des actes orientent le quotidien, rendant d'autant plus difficile la mise à distance nécessaire pour mieux cerner l'entrepreneur, saisir comment il pense, agit, et ainsi « mieux comprendre la dynamique de ses réflexions, de ses représentations, de son engagement, voire de ses émotions » (Schmitt & Grégoire, 2019, p. 8). C'est ce qu'expriment les témoignages suivant quant aux limites perçues de l'apprentissage suivi :

« Ma relation aux autres est différente, [j'arrive à prendre] plus de distance, mais [le travail sur les expériences affectives de la vie], ce n'est pas le point fort de Copernic ». (Entretiens - JD2 et JD4)

« A un moment donné, c'était compliqué, parce que je n'étais pas habitué à l'échec, à ce genre de situation, et puis vraiment l'impression que tout

s'acharnait. Enfin voilà, l'idée du chat noir, s'est vraiment anecdotique, mais c'est pour dire que j'avais le sentiment que tout s'opposait à ce que les choses se fassent correctement ». (Entretien 2 - Entrepreneur ayant cessé son activité)

Pour Bandura et Bourgeois (2009), il semble que l'influence des expériences passées soit déterminante par son effet de transposition dans la situation présente, du ressenti positif ou négatif déjà vécu, comme le montre le témoignage suivant :

« Oui, pour moi ce n'est pas un échec, c'est un projet qui avait été construit, qui a vécu un certain temps et qui a trouvé l'aboutissement qu'il a trouvé. Donc je ne considère pas que c'est un échec [...] ; on a vécu une expérience, on l'a fait vivre, cette expérience-là, après elle a périclité, elle s'est arrêtée. Mais je ne le vis pas comme un échec, je le vis comme une construction, et oui des idées de faire autre chose et de remonter une boîte ». (Entretien 4 - Entrepreneur ayant cessé son activité)

Même lorsque l'entrepreneur n'a pas connu l'échec, ses ressources cognitives et émotionnelles sont essentielles pour l'aider à faire face aux sentiments qui peuvent le traverser au quotidien, car comme le montrent les résultats des analyses des questionnaires (§ 5.2.2.2.), l'entrepreneur a parfois le sentiment de se sentir dépassé par les difficultés rencontrées, la solitude ou les responsabilités. Le sentiment de solitude et d'isolement se retrouve également dans les résultats des analyses des entretiens pour les entrepreneurs en activité (§ 5.3.2.) et est parfois traduit par un sentiment de « peur », comme l'exposent les témoignages ci-dessous :

« Il y a des gens qui te disent que t'es obligé de faire comme-ci, ou comme ça, et que quand tu analyses ce n'est absolument pas le cas. Mais ils jouent sur la peur des gens, donc il y a tout ça à apprendre lorsque l'on monte sa première entreprise ». (Entretien 4 - Entrepreneur en activité)

« Donc moi, je n'ai qu'une peur, c'est de ne pas réussir ». (Entretien 8 - Entrepreneure en activité)

« Et de se dire, que on veut se lancer. On se lance, on fait les démarches, mais on a toujours peur de se planter. Ce qui fait aussi qu'on va se battre pour y arriver, ce qui est un peu notre moteur aussi, de se dire qu'on ne veut rien lâcher ». (Entretien 14 - Entrepreneur en activité)

Enfin, dans une acception andragogique de l'accompagnement, la prise en compte des expériences affectives doit se faire dans une perspective sensible, où l'accompagnateur et l'accompagné font œuvre de réciprocité dans les rapports qu'ils établissent. Pour l'andragogue (Labelle, 1996), accompagner c'est appréhender la vérité, être sensible aux écarts, aux pas de côté, apprécier la connaissance, avoir ses sens en éveil permanent pour séparer le grain de l'ivraie et se comporter comme un être sensible et perspicace pour bien saisir les réalités de ce qui se joue. Mais c'est aussi, « créer des liens » et donner du sens, d'abord par la liaison établie entre chaque mot, puis par l'interprétation de cet ensemble qui n'est précisé nulle part. Car finalement, la dimension ontologique, traduite par « l'expérience affective de la vie », repérée

par Hoggan (2016) dans les travaux de Mezirow, est très peu prise en compte dans les travaux en Sciences de gestion et encore moins dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat.

Une autre façon d'interpréter l'expérience

Lorsque des expériences similaires se reproduisent et que l'entrepreneur est accompagné par un pair plus expérimenté qui le soutient, l'entrepreneur adopte plus facilement une attitude plus positive et persistante face aux difficultés qu'il rencontre, il comprend mieux ses erreurs et opte pour des solutions plus adaptées et conformes à ce qu'il est, lui permettant d'aborder plus sereinement les situations compliquées qu'il pourrait rencontrer (Verzat, 2012). Cependant, cette approche n'exclue pas « les phases de doutes, d'erreurs, d'échec face aux multiples obstacles rencontrés en réalité. Mais ils permettent de les surmonter » (Verzat, 2012, p. 48) :

« Juste un petit truc qui m'a manqué [...] : j'ai découvert ça grâce à mon coach [...], les coûts de marchés, ce qui me rapporte, ce pour quoi je suis payé [...], j'en ai sous-évalué [l'importance], parce que ça ne m'intéressait pas et je pense que mon échec il est là, c'est parce que je n'ai pas su et là peut-être que ça m'a manqué que quelqu'un me dise "occupe toi aussi de ça" ». (Entretien 3 -Entrepreneure ayant cessé son activité)

« [Le parcours Copernic permet] de mieux se représenter les situations à enjeux, et [de mieux aborder] la médiation des parties prenantes dans les situations difficiles ». (Entretien - JD1)

L'entrepreneur est « inéluctablement amené à apprendre ; [...] sans doute autant par ses échecs que par ses réussites, il acquiert "de" l'expérience » (Marchesnay, 2012, p. 102). Or, si la notion d'expérience est principalement considérée comme une source d'apprentissage dans la littérature en Sciences de gestion (§ 2.4.3.), elle n'émerge pas des résultats issus des analyses des questionnaires et des 23 entretiens menés dans le cadre de cette enquête, mais le fait que la question n'ait pas été posée directement a probablement influencé les résultats. Par contre, la question avait été posée directement aux entrepreneurs ayant suivi le parcours Copernic, ce qui a permis d'obtenir quelques retours sur les expériences vécues ou acquises qui se traduisent par les témoignages suivants :

« J'ai évolué en tant qu'entrepreneur, grâce à des expériences vécues porteuses de sens ». (Entretiens – JD3 et JD4)

« Aujourd'hui j'ai une vision du monde plus méta, avec plus de hauteur, plus complète, plus complexe. [Les expériences vécues et acquises entraînent] une remise en question permanente, un vrai travail de fond, avec des moments saillants ». (Entretien - JD2)

Le recours à la problématisation permet à l'entrepreneur de donner du sens aux situations qu'il rencontre, « d'exprimer sa vision du monde, en la partageant avec les acteurs de l'écosystème, mais aussi d'en prendre conscience et de prendre conscience de la manière dont les acteurs de

l'écosystème la reçoivent » (Schmitt, 2020, p. 109). Ceci, selon Schmitt, ne peut se faire que par l'intermédiaire « du parcours expérientiel que l'entrepreneur va mener. Car le sens même de son expérience est directement lié à sa vision des choses, en l'occurrence du “phénomène”, autrement dit à son être-au-monde dans une réalité personnalisée, laquelle se construit chemin faisant » (*idem*, p. 241).

« Je ne pensais pas pouvoir devenir entrepreneure (image du super homme), mais cela s'est construit au fur et à mesure des années et finalement je suis entrepreneure ». (Entretien - JD3)

« Ce parcours m'a permis de changer de posture, de façon d'être, d'avoir un rapport au monde différent ». (Entretien - JD2)

« Ce parcours m'a permis de dissocier l'entrepreneur et l'entreprise. Ceci a fortement modifié ma perception des choses ». (Entretien - JD1)

Dans la vie d'un individu, comme celle de l'entrepreneur, se trouvent, à l'intersection des dispositions inconscientes et des productions sociales, des « schèmes de perception », d'action qui le guide, les « structures sociales de sa subjectivité » (Fayolle & Degeorge, 2015). Même si ces cadres de représentations sont très ancrés dans l'histoire de l'individu et difficiles à modifier, ils peuvent évoluer dans le temps au fur et à mesure des expériences vécues, des confrontations à l'expérience de la personne (Renon, 2018) et influencer de manière réciproque, tant dans la vie personnelle que professionnelle de l'entrepreneur, comme le souligne les témoignages de ces deux entrepreneurs ayant suivi le parcours Copernic :

« J'ai pris conscience que j'intégrais des mécanismes [de pensées et d'actions] de façon inconsciente, structurelle ». (Entretien - JD2)

« Avant Copernic, j'étais dans “l'agir”, aujourd'hui je suis dans le “transmettre”. Je suis où sont mes justes combats ». (Entretien - JD3)

Dans la pratique, la formation et l'accompagnement à l'entrepreneuriat devraient donc probablement chercher à favoriser l'émergence « du sens », peut-être même sa « co-construction », en s'aidant des « tensions vécues entre [l'entrepreneur], les autres et l'environnement » (Eneau, Bertrand, & Lameul, 2012, p. 4). Dans une approche andragogique, cette démarche pédagogique par « le travail sur l'expérience individuelle et collective » prend toute sa dimension, notamment « lorsque l'on s'adresse à des adultes, certes forts de leurs expériences préalables, mais souvent aussi pétris de croyances et de représentations ». Cette approche « sert à prendre conscience de la façon dont les schèmes de sens sont construits par les injonctions de l'environnement, par les histoires personnelles et par la culture » (*ibid.*), et ouvre de nouvelles perspectives sur la nature des dispositifs de formation et d'accompagnement destinés aux entrepreneurs.

6.2.2. L'andragogie, initiatrice d'un nouveau rapport au savoir ?

Cette dernière partie de la discussion revient sur les apports des Sciences de l'éducation et de la formation en montrant comment l'accompagnement et la formation, dans une perspective andragogique, pourraient aider les entrepreneurs à développer leurs capacités d'apprentissage en élaborant un rapport au savoir différent, plus critique, plus ouvert et plus « conscient des choses » (dans leur rapport aux autres ou à eux-mêmes), prenant en compte l'altérité et une plus grande adaptabilité.

Développement des capacités d'apprentissages

Les différentes « écoles de pensée » présentées dans le chapitre 2 conduisent principalement la recherche en entrepreneuriat vers la question des compétences de l'entrepreneur, en le plaçant dans l'action et dans sa capacité à mobiliser ses ressources (Le Boterf, 1994), d'une part, en prenant en compte essentiellement des compétences d'ordre cognitifs (savoirs, capacités, ressources à dimensions normatives), d'autre part (Perrenoud, 2001). Dans cette approche « cognitive » de l'entrepreneuriat, un grand nombre de chercheurs estime que les entrepreneurs raisonnent et agissent d'une manière particulière, qui leur est propre, car ils sont capables de repérer et de valoriser des opportunités plus rapidement que d'autres, en mobilisant leur créativité (par un style cognitif ouvert, positif et des heuristiques) et les moyens dont ils disposent (effectuation) (Verzat, 2012). Après « l'agir rationnel » (ce que sait et fait l'entrepreneur), qui représenta le paradigme dominant dans la recherche en entrepreneuriat, puis celui de « l'agir normatif » (qui est l'entrepreneur), et celui de « l'agir cognitif » (comment l'entrepreneur décide et agit), de nouvelles perspectives dans la façon d'observer l'entrepreneuriat à travers le prisme de l'action se sont présentées ces dix dernières années, faisant émerger le paradigme de « l'agir entrepreneurial ». Dans la continuité des travaux de Sarasvathy (2001 ; 2013) sur l'effectuation, enrichis par ceux sur les Sciences de l'artificiel (Simon, 1996 ; Sarasvathy, 2001 ; 2013), « l'agir entrepreneurial » cherche à éclairer les processus qui permettent, non pas de « savoir ce que nous connaissons, mais plutôt de savoir comment nous connaissons » (Schmitt, 2015).

Les références aux processus d'apprentissage ou à l'accès à la connaissance n'émergent pas directement des résultats des analyses des questionnaires et des entretiens réalisés dans l'enquête ; seul le manque d'informations sur les offres possibles, dont les entrepreneurs pourraient bénéficier en matière de conseils et d'accompagnement, est évoqué, en lien avec les difficultés qu'ils rencontrent depuis la création (§ 5.2.2.1.). Concernant les entrepreneurs interrogés dans l'étude complémentaire, il semble que le parcours de formation Copernic leur

ait permis de développer, dans une certaine mesure, leurs capacités d'apprentissage, entre autres par l'acquisition d'outils et par une prise de conscience plus grande des situations :

« [Copernic m'a aidé] à développer des capacités d'apprentissage, de prise de conscience. Je me sens aujourd'hui plus conscient des choses. Copernic m'a donné des outils. Mais Copernic a ses limites ». (Entretiens - JD1, JD2, JD3 et JD4)

L'apport de l'andragogie dans l'élaboration des processus qui conduisent au développement des capacités d'apprentissage de l'entrepreneur permettrait de mieux comprendre, construire et enrichir les outils d'émancipation des entrepreneurs, en prenant en compte leurs aptitudes, qualités et habiletés, dans une perspective d'apprentissage et de formation tout au long de leur vie, offrant la possibilité de leur donner les moyens de se « donner une forme » (Pineau, 1979). Suivant cette idée, les travaux de Tremblay (2003) et Eneau (2005) permettent d'imaginer la mise en place d'une ingénierie pédagogique qui pourrait se fixer pour objectif de contribuer à la construction des compétences-clés (§ 3.2.1.) nécessaires aux entrepreneurs, c'est-à-dire savoir « apprendre différemment », « avec les autres », « en action », et savoir « apprendre à apprendre ». Dans cette perspective, et en référence aux travaux de Le Meur (1998, 2002), il paraît important de ne plus donner aux entrepreneurs des connaissances trop rapidement obsolètes, mais plutôt de les accompagner à « apprendre à apprendre », pour leur donner les moyens d'élaborer leurs propres schémas d'apprentissage et devenir « des apprenants permanents ». Dans cet objectif, le formateur-facilitateur-andragogue (§ 3.2.3.), pour Eneau (2005), occupe des « fonctions conversationnelles », à savoir : discursive, adaptative, interactive et réflexive. Cette perspective permettrait d'envisager un meilleur soutien aux entrepreneurs dans la mise en place et le vécu de leurs apprentissages :

« Copernic aide au développement des capacités d'apprentissage, mais [le parcours] est parfois un peu ardu sur le côté pratico-pratique. Il faut prendre le temps de comprendre. [Ce n'est pas facile] mais le groupe joue un rôle important et positif ». (Entretiens - JD2, JD3 et JD4)

Enfin, si l'autoformation peut s'envisager aujourd'hui dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat, elle apparaît « comme un processus formatif et/ou éducatif non contraint » (Le Meur, 1998, p. 213), élaboré et organisé en toute liberté par l'entrepreneur, dans le cadre de son projet entrepreneurial.

Vers une plus grande adaptation aux situations professionnelles et sociales

La dimension du « comportement », traduite par les pratiques professionnelles et l'action sociale repérées par Hoggan (2016), est très largement représentée dans la littérature en Sciences de gestion et dans les formations à l'entrepreneuriat proposées, comme cela a été présenté dans les chapitres 1 et 2. Dans les résultats des analyses de l'enquête, la dimension du

« comportement » ne représente pas un élément saillant en tant que tel. Par contre, elle s'exprime à travers son caractère lié à l'action, principalement dans la notion d'autonomie à laquelle les entrepreneurs font référence lorsqu'ils évoquent leur capacité à disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action (§ 5.2.2.1.). On retrouve également la dimension du « comportement » dans ses liens avec les raisons qui le sous-tendent, par le prisme de la proximité (§ 5.2.1.3.) du mot « raison » avec les mots « réseau et accompagnement », comme le montre ce témoignage :

« (...) comme j'étais avec le CJD, j'ai fait un GAD. Donc un GAD, c'est un Groupe d'Aide à la Décision [...] on a mis en place tout un plan d'actions, voilà ce qu'il faut faire [...] là, je me suis bien appuyé sur le groupe, le plan d'action était en place, ça suivait... ». (Référence 2 - Entrepreneur ayant cessé son activité)

Il s'agit ici d'éclairer les processus éducatifs qui permettront d'aider l'entrepreneur dans la compréhension des mécanismes d'évolution de ses comportements, afin qu'il puisse s'en saisir et les conduire là où il le souhaite. En effet, concrètement, l'entrepreneur choisit les raisons qui orientent ses attitudes pour expliquer pourquoi il s'est comporté de telle ou telle façon par le passé. Ces déterminants applicables aux comportements humains peuvent, selon Bouchard (1994), s'appuyer sur trois paradigmes hétérogènes (§ 2.5.2.), pouvant être rapprochés des cadres conceptuels utilisés pour expliquer l'apprentissage autodirigé des entrepreneurs :

- « Le paradigme du contrôle des contingences » explique le comportement par des éléments extrinsèques qui viendraient par exemple, renforcer (ou non) l'engagement de l'entrepreneur dans un dispositif de formation ou d'accompagnement, en fonction du niveau de profit, d'avantages qu'il pense retirer de la situation d'apprentissage ;
- « Le paradigme psychodynamique » explique le comportement par des éléments intrinsèques, souvent inconscients, dont les ressorts intérieurs répondent à des besoins, comme celui de créer son entreprise pour créer son emploi ou faire vivre sa famille ;
- « Le paradigme systémique » repositionne « l'expérience humaine » de l'entrepreneur dans son historicité et son actualité au sein de son écosystème, au gré des événements et des moments de vie qui lui permettront de se construire une certaine vision du monde, plus « complète », qui l'aidera à élaborer les prochaines décisions et actions à entreprendre.

Cette approche se ressent dans les témoignages ci-dessous des quatre entrepreneurs qui ont suivi le parcours de formation Copernic :

« Mon comportement a évolué dans les situations personnelles que je rencontre ». (Entretien - JD 4)

« Le projet d'entreprendre est [un vrai projet] personnel ». (Entretien - JD 1)

« J'ai appris à réfléchir plus vite, d'une façon plus complète. [A titre personnel] ». (Entretien - JD 3)

« Copernic nous donne une position plus méta, une vision système, une meilleure compréhension des autres, on aborde les choses de manières différentes ». (Entretiens - JD2 et JD3)

De même, les Sciences de gestion font appel aux travaux de Carré (2005) sur l'apprentissage autodirigé, en opposition à l'apprentissage basé sur la transmission, mettant ainsi en relation de proximité « les dispositions cognitives et comportementales attendues chez l'apprenant » et « les capacités demandées aux entrepreneurs pour savoir agir et s'adapter dans un contexte incertain et peu prédictible. Les entrepreneurs apparaissent en effet plus "autodirigés" que la moyenne » (Toutain & Verzat, 2016, p. 43), comme semblent le montrer les témoignages suivants partagés par les quatre entrepreneurs ayant suivi le parcours Copernic :

« Mon comportement a évolué dans les situations professionnelles que je rencontre ». (Entretien - JD 4)

« [Copernic apporte] clairement des outils d'aide à la décision ». (Entretien - JD 1)

« [J'ai construit] un nouveau positionnement, avec une vision plus systémique, des cadres de références plus personnels ». (Entretien - JD 2)

« [Je prends aujourd'hui] plus de recul, de hauteur, je suis plus patient et je prends plus de temps pour m'occuper de moi ». (Entretiens - JD3)

Enfin, pour que cette évolution du comportement soit possible et choisie par l'entrepreneur, il semble important que ce processus soit accompagné par un formateur-facilitateur-andragogue dont « l'itinérance et l'attitude réciproquante » (§ 3.2.3.) encouragent selon Labelle (1996), « l'entraide mutuelle » et la coopération.

Prise en compte de l'altérité

Accompagner les entrepreneurs dans les processus d'apprentissage qui leurs permettent de comprendre les raisons qui les font agir de façon à pouvoir adapter leur comportement en conséquence, ne signifie pas, pour autant, que cette « transformation de la conscience » produise de manière systématique, selon Mezirow (2001), telle attitude dans telle condition particulière. Cependant, « apprendre à comprendre de manière plus globale sa situation historique et biographique singulière », c'est aller vers une plus grande « capacité à faire des choix plus autonomes et responsables, quand il s'agit de définir ses problèmes et l'orientation la plus adéquate à donner à sa ligne de conduite en fonction des circonstances », alors que la majorité des « actes d'apprentissage » se rapporte « au monde, aux autres, ou à nous-mêmes »

(Mezirow, 2001, p. 106). La notion d'altérité n'apparaît pas dans la revue de la littérature, peut-être parce que les processus d'apprentissage en entrepreneuriat sont construits sur des modèles conventionnels (chapitre 1 et 2), dans une perspective positiviste où le futur de l'entrepreneur est prédictible comme le montrent les plans d'affaires, par exemple. L'altérité n'apparaît pas plus dans les résultats des analyses de l'enquête, mais reste un enjeu majeur pour l'éducation selon Labelle (1996).

Dans une perspective andragogique de l'apprentissage, le formateur-facilitateur-andragogue a entre autres pour rôle de présenter l'intérêt de la formation aux apprenants-entrepreneurs, dans le but de leur montrer les gains qu'elle peut leur apporter dans la pérennité de leur entreprise et dans leur qualité de vie. Cependant, en les accompagnant dans cette prise de conscience, on les amène à percevoir la distance qui existe, entre ce qu'ils sont aujourd'hui et ce qu'ils aimeraient être demain. Il semble donc important de prendre en compte la notion d'altérité dans l'accompagnement et la formation proposés aux entrepreneurs, en adoptant une démarche par laquelle on reconnaît leurs droits, leurs libertés et leur indépendance d'apprenants, en leur donnant ou redonnant les clés d'établissement de leur propre développement.

Un rapport au savoir différent

Les politiques d'entrepreneuriat promues actuellement en France suggèrent une transformation sociétale importante en invitant les individus à « entrer en apprenance », dans un nouveau rapport au savoir, où l'articulation des dimensions « cognitive, affective et conative » façonnent la structure de la vie intérieure de l'individu (Carré, 2005). Or, « l'apprentissage de l'adulte est presque toujours multidimensionnel : il implique d'apprendre à maîtriser l'environnement, à comprendre le sens de nos communications avec les autres et à nous comprendre nous-mêmes » (Mezirow, 2001, p. 106) et intègre la plupart du temps une réflexion critique. Cette hypothèse présuppose que toute observation portée sur l'apprentissage des adultes ou sur l'évolution qui en découle doit s'appuyer « d'une part sur les deux types d'apprentissage, l'instrumental et le communicationnel, dont un aspect consiste à apprendre à se comprendre soi-même, et d'autre part sur la nature, l'importance et l'impact de la réflexion critique dans ces deux domaines » (*ibid.*).

Dans une perspective andragogique, les travaux de Tremblay (1996) sur l'autoformation permettraient de proposer aux entrepreneurs de :

- « Réfléchir sur et dans l'action » ; pour Tremblay (1996), la prédisposition « des autodidactes à théoriser à partir de leurs pratiques », l'autorise à proposer la notion de « savoirs d'expérience ». Dans cette « dialectique de l'action et de la réflexion », la capacité évaluative de l'individu autodidacte prend « une forme d'autorégulation ». Albero précise que, pour Tremblay : « les pratiques

réflexives exerceraient une fonction critique nécessaire à l'évolution de la démarche » (Albero, 2000, p. 69).

- « Se connaître comme apprenant » ; selon Tremblay (1996), cette compétence « réfère à la capacité d'un individu à identifier ses manières habituelles de faire, ainsi que l'ensemble des règles qui le guident lorsqu'il apprend ».
- Pour cette auteure, ces compétences s'expriment par la « fonction active de la dimension agissante de l'autodidaxie », qui amène l'individu à quatre conduites dominantes : la « localisation des ressources, les contrôles et organisation de la démarche, l'examen critique des savoirs, le processus constant d'évaluation » (*ibid.*).

Cette proposition ne peut être envisagée que si l'on considère les entrepreneurs comme des autodidactes ou *a minima*, comme des apprenants autodirigés, rappelant ici l'intérêt à mobiliser le cadre conceptuel de l'autoformation dans une perspective andragogique de la formation à l'entrepreneuriat.

Conclusion

A partir des apports et limites de la formation à l'entrepreneuriat telle qu'elle est proposée aujourd'hui, au regard des programmes présentés (§ 1.), de la revue de la littérature (§ 2.) et des résultats d'analyses (§ 4. et 5.), les éléments de discussion qui viennent d'être présentés dans les deux parties précédentes (§ 6.1. et 6.2.) montrent comment pourrait s'opérer un changement de perspective, par une conception andragogique des processus éducatifs qui permettraient de donner des pistes utiles à l'apprentissage des entrepreneurs.

Cette conclusion revient tout d'abord sur la problématique de recherche et suggère des éléments de réponses à la question et aux sous-questions posées précédemment. Elle se termine en précisant les biais inhérents à l'analyse d'un matériau qualitatif croisée avec une analyse de données quantitatives.

Pour rappel la question de recherche était formulée comme suit :

« Face aux enjeux éducatifs et sociétaux des politiques d'entrepreneuriat, quel pourrait être l'apport d'une "andragogie entrepreneuriale" dans les processus d'acquisition et de développement de l'autonomie et de la responsabilité de néo-entrepreneurs au sein de parcours de formation visant la pérennisation de leur activité ? ».

Les sous-questions posées étaient les suivantes :

« Dans cette perspective andragogique de la formation à l'entrepreneuriat, quel rôle pourrait jouer l'expérience dans les processus d'apprentissages ? »

« Comment peut-on, dans cette approche andragogique, accompagner les entrepreneurs vers une plus grande autonomie ? »

Enfin, « d'un point de vue plus pragmatique, à des fins de reproduction, comment évaluer ensuite, de tels dispositifs de formation et leur impact sur la pérennité des entreprises de ces nouveaux entrepreneurs ? »

En réponse à la question principale, cette enquête montre que si les dispositifs actuels de formation ou d'accompagnement apportent des connaissances techniques (plans d'affaires, vente, finance, droit, gestion des ressources humaines, etc.), organisationnelles et méthodologiques, des appuis financiers, un accompagnement de « qualité » (compréhension des difficultés rencontrées) proposé principalement par les réseaux d'entrepreneurs (pairs, experts), il apparaît en revanche que l'accompagnement institutionnel et les formations proposées manquent de réalisme (posture non entrepreneuriale et jeux de simulation) et d'expertise. De plus, la prise en compte insuffisante de l'individu, de son projet (personnel et professionnel, dans leur unicité) et de ses affects, et le manque de soutien psychologique (en dehors de situations d'échec) ne facilitent pas la mise en place de stratégies d'apprentissages favorisant le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'entrepreneur.

Par contre, cette enquête montre qu'une approche ingénierique de la formation élaborée dans une perspective andragogique pourrait apporter à l'entrepreneur une prise de conscience plus grande, plus d'esprit critique, d'évolution de ses représentations (vision du monde, vision systémique, rapport au monde, changement de posture), de boîtes à outils et de prise en compte de ses affects. De plus, cette démarche donnerait à l'entrepreneur la capacité de faire évoluer de façon significative son comportement, tant dans les situations personnelles que professionnelles qu'il rencontre, en le dotant d'une position plus « méta » (plus de recul, de hauteur), d'une vision plus systémique et d'une meilleure compréhension des autres ; ces changements dus à l'apprentissage auraient un caractère « transformateur », c'est-à-dire ne représentant pas un simple changement en surface, mais en profondeur, s'appliquant dans les différents contextes de la vie de l'entrepreneur et dans une temporalité longue.

Toutefois, si la perspective andragogique présentée dans le cadre de cette enquête a permis de montrer son apport possible dans le développement de l'autonomie (disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action, apprendre à mieux se connaître, à prendre en compte son expérience) et de la responsabilité des entrepreneurs (évolution du rapport à soi, aux autres, plus grande conscience de ses responsabilités), elle n'a cependant pas permis de mettre en lumière les processus d'acquisition de l'autonomie et de la responsabilité au sein de dispositifs

innovants, caractérisés par un apprentissage dont les dimensions « transformatrices », au sens de Mezirow (2001), Brookfield (2001) ou Hoggan (2016), mettraient en évidence un impact profond de l'apprentissage, étendu dans différents contextes de vie et durable dans le temps. Ce travail d'expérimentation reste donc à mener.

Au-delà de ces limites de la recherche, il est important de préciser par ailleurs que la méthodologie mixte utilisée dans l'enquête peut présenter un certain nombre de biais inhérents, tout d'abord, au choix d'aborder l'étude sous un angle exploratoire en commençant celle-ci par l'administration d'un questionnaire plutôt que par la conduite d'entretiens. Ce choix exprime la volonté du chercheur de réduire au maximum, dès le début de l'enquête, l'influence du praticien dans l'orientation du discours, même si, comme le rappelle Singly (2012) la confection d'un questionnaire repose sur la réduction de la réalité, sur la sélection des informations les plus pertinentes et ne peut donc être « objectif » du fait même de cette sélection.

Deuxièmement, la nature et la taille des corpus étudiés ont été aiguillées à la fois par l'entourage professionnel du praticien (entrepreneurs bretons de Très Petites Entreprises) et l'implantation sur la région Bretagne du partenaire de cette recherche (Crédit Mutuel ARKEA). Les échantillons ainsi constitués en « boule de neige » (Van Der Maren, 2004) reflètent donc les expériences vécues par les entrepreneurs bretons, suggérant la possibilité d'obtenir des résultats différents dans d'autres régions de France ou d'autres pays. De plus, si la taille des échantillons n'est pas représentative de la population totale des entrepreneurs bretons, et encore moins français, les résultats des analyses ne sont représentatifs que des échantillons de l'enquête, même si les corpus étudiés représentent aussi bien des entrepreneurs en activité que des entrepreneurs ayant cessé leur activité.

Troisièmement, dans le but de limiter « l'excès de proximité » (Chambard, 2019) qui peut nuire au praticien-chercheur et garantir une certaine objectivité dans l'interprétation des données collectées sur le terrain, le choix a été fait d'analyser ces dernières à l'aide de trois logiciels : SPSS, Iramuteq et N'Vivo. Toutefois, selon Lejeune, « l'usage d'un logiciel ne garantit pas la qualité des résultats. Le chercheur qui maîtrise le fonctionnement d'un outil n'est pas nécessairement avisé dans son interprétation » (Lejeune, 2017, p. 224). Cette affirmation est complétée par Stafford et Bodson, qui ajoutent que l'utilisation d'un logiciel tel que SPSS nécessite certes des connaissances techniques « mais aussi (surtout ?) une connaissance pratique jumelée à un art de l'interprétation » (Stafford & Bodson, 2005, p. 232). De ce point de vue, et sans présumer de la qualité interprétative du praticien, enquêter sur son propre terrain professionnel permet une connaissance du milieu qui permet de voir des choses que d'autres ne verraient pas. De plus, la nature quantitative des résultats d'Iramuteq propose des « indices ou indicateurs partiels donnant lieu à une compréhension spécifique du corpus », autorisant « une

forme d'intelligibilité de celles-ci au prix d'une certaine réduction qu'il s'agit de discuter » (Bart, 2011, p. 182), posant comme prérequis la nécessaire compréhension par le chercheur du corpus étudié. En dernier lieu, l'utilisation du logiciel N'Vivo proposait plusieurs approches possibles telles que l'analyse thématique, la théorisation ancrée ou l'analyse de contenu. L'analyse thématique consiste à générer des thèmes, soit de façon inductive en partant du corpus, soit de manière déductive en déterminant au préalable les thèmes à étudier (Deschenaux & Bardon, 2005). L'analyse par la théorisation ancrée repose sur la conceptualisation des données empiriques ; c'est une analyse itérative dont la théorisation et le recueil de données ne se font pas de manière successive mais simultanée (Méliani, 2013). Souhaitant conserver un peu de distance avec « le terrain », le choix a été fait de s'orienter vers l'analyse de contenu qui offre au chercheur une aide précieuse par sa « fonction heuristique » qui favorise, d'une part, l'art d'explorer et peut-être de découvrir (« c'est l'analyse de contenu pour voir ») et d'autre part, sa « fonction d'administration de la preuve », par laquelle les hypothèses émises au fur et à mesure de l'analyse seront vérifiées (confirmées ou infirmées : « c'est l'analyse de contenu pour prouver ») (Bardin, 2013, p. 33).

Mais au-delà de ces limites, ces résultats, certes partiels et qui demanderaient à être confortés par des études complémentaires, permettent de proposer pour finir quelques pistes de réflexion et de nouvelles perspectives, tant pour la recherche que pour l'action.

7. Ouvertures et perspectives : les prémices d'une andragogie entrepreneuriale

Ce dernier chapitre, scindé en deux parties, prolonge d'une part la discussion du chapitre précédent, avec des ouvertures pour la recherche, et d'autre part, des propositions visant les pratiques éducatives dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat.

La première partie de ce chapitre propose une réflexion sur l'élaboration d'une nouvelle voie éducative en entrepreneuriat et un cadre de référence dont les contours s'inspirent des théories de l'apprentissage à l'âge adulte, dans une perspective socioconstructiviste et humaniste. Cette proposition pose les prémices d'une « andragogie entrepreneuriale » et esquisse un changement de paradigme dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat.

Dans la continuité, la deuxième partie présente, à des fins d'expérimentation à venir, le schéma d'un dispositif de formation construit autour des principes d'une « andragogie entrepreneuriale ». Visant à « éveiller les entrepreneurs », ce dispositif repose sur une démarche d'autoformation émancipatrice, pour aider les individus « à entreprendre », (responsables de leur vie), plutôt que de les former à « être entrepreneurs » (responsables d'une entité juridique).

Introduction

Si les résultats du travail d'enquête ne répondent que partiellement à la question de recherche, ils permettent de montrer, d'une part, l'intérêt que pourrait représenter une approche andragogique d'un point de vue global pour la formation et l'accompagnement des entrepreneurs, et d'autre part, dans les processus d'acquisition et de développement de l'autonomie et de la responsabilité. Si le tableau semble pour l'instant incomplet, ce chapitre a pour objectif de reprendre tout d'abord les principales contributions théoriques apportées à la formation des entrepreneurs par les Sciences de gestion et les Sciences de l'éducation et de la formation. La deuxième partie revient quant à elle sur les perspectives pratiques pour la formation des entrepreneurs, par la mise en relief des limites des dispositifs existants, puis propose, dans une perspective andragogique, un dispositif de formation expérimental élaboré sur la base des éléments théoriques et empiriques recueillis dans le cadre de cette recherche.

7.1. Contributions théoriques à la formation des entrepreneurs

Les principes pédagogiques présentés dans le chapitre 1 proposent une approche nouvelle de l'éducation à l'entrepreneuriat par leurs dimensions immersives, l'apprentissage expérientiel et collaboratif qu'ils suggèrent dans une dynamique réflexive et responsabilisante (Toutain & Verzat, 2016). Toutefois, ces pratiques exposent leurs limites, par ce qu'elles impliquent en matière de « posture éducative » pour sortir des méthodes plus « traditionnelles ». De plus, ces nouvelles pratiques pédagogiques n'ont pas encore clairement montré leur efficacité et font actuellement l'objet de discussions de nature « critique, éthique et épistémologique » (Toutain & Verzat, 2016). Cet état de fait montre tout le chemin qu'il reste à parcourir dans le champ d'une éducation à l'entrepreneuriat encore naissante. Ainsi, « l'engouement actuel pour l'entrepreneuriat s'accompagne de la lourde responsabilité de former et d'accompagner des personnes en répondant à des enjeux sociétaux qui dépassent de très loin la création d'entreprise » (Toutain & Verzat, 2016, p. 52).

7.1.1. Vers une vision plus holistique de l'entrepreneuriat

L'exploration de nouvelles pistes de recherches telles que l'approche sociale, cognitive ou holistique (§ 2.1.1.2.), proposée par certains chercheurs en Sciences de gestion (Schmitt & Janssen, 2012), permettrait d'envisager la construction des connaissances en entrepreneuriat, et possiblement la formation des entrepreneurs, dans une démarche plus contextualisée, dans

l'action, en situant l'entrepreneur au cœur de son écosystème et en intégrant la complexité des interactions qui les relient. Dans une perspective plus critique, et dans son besoin d'évolution, le champ de l'entrepreneuriat devrait, selon Germain et Jacquemin (2017), s'écarter d'un chemin déterminé par le paradigme fort de « l'opportunité » et s'ouvrir à une perspective plus « humaine » de la recherche en entrepreneuriat, en proposant par exemple de concevoir de nouveaux espaces de liberté, prendre en compte la complexité et l'incertitude des expériences, poser le principe d'égalité, voire de réciprocité (Bureau, 2013), comme base de l'accompagnement. D'un autre côté, l'apport des Sciences de l'artificiel (§ 2.3.1.2.), modélisées par Sarasvathy (2004), permettraient d'axer les recherches et la formation en entrepreneuriat non plus sur les relations directes entre l'entreprise, l'individu et l'environnement, mais de redéfinir les environnements intérieurs et extérieurs du phénomène, c'est-à-dire en délimitant un espace de problématisation (Simon, 2004 ; Schmitt *et al.*, 2008, Sarasvathy, 2008, Schmitt & Filion, 2009, Schmitt, 2017). Cette démarche (§ 2.4.3.1.) se retrouve dans la « vision construite par l'entrepreneur qui cherche à donner du sens à son présent par la projection d'un futur possible » et pose la question des conditions de cette élaboration de sens, qui réfère au « mécanisme de construction [de cet] espace de problématisation » (Schmitt *et al.*, 2015, p. 12). Enfin, les travaux de Schmitt (2015) sur les postures de l'accompagnement entrepreneurial ont montré que lorsque l'accompagnateur adopte la posture du facilitateur, l'entrepreneur est encouragé à produire du sens, par la mise en perspective et en cohérence de ce qu'il souhaite vraiment, dans sa relation à lui-même et à son environnement, en construisant ses propres outils au fur et à mesure de ses besoins dans une logique partenariale. Pour Schmitt (2001 ; 2020), la mise en avant de la question de l'intentionnalité dans le champ entrepreneuriale pose de nouvelles perspectives pour la recherche, en permettant notamment de rendre perceptibles et intelligibles les processus par lesquels « l'entrepreneur crée du sens ».

Ces différentes approches, invitant à des « démarches de recherches, tant méthodologiques que théoriques, plus [...] entrepreneuriales » (Germain & Jacquemin, 2017, p. 7), pourraient répondre en partie aux attentes des entrepreneurs qui ont été discutées précédemment, entre autres en termes de qualité de l'accompagnement. Toutefois, si les intentions de recherches sont plus orientées aujourd'hui vers ce qui semble important pour les entrepreneurs, comme la qualité de l'accompagnement, les interactions avec leur écosystème et la prise en compte de leurs expériences, les processus éducatifs qui permettraient de les prendre en compte n'ont pas encore montré leur valeur. Suivant cette idée, dans une perspective interdisciplinaire, les Sciences de l'éducation et de la formation pourraient contribuer, par les apports des connaissances en andragogie en particulier, à l'élaboration des outils, processus et dispositifs

qui permettraient d'accompagner les entrepreneurs dans leur apprentissage, à des fins de pérennisation de leur activité.

7.1.2. Apports de l'andragogie à la formation entrepreneuriale

Dans cette perspective, cette partie propose une réflexion sur les conditions d'élaboration des prémices d'une « andragogie entrepreneuriale », en prenant comme point de départ le « cadre référentiel de l'andragogie » proposé par Eneau (2012). Dans sa dimension pratique, celui-ci se pose dans une « conception relativement traditionnelle de l'autoformation, tant dans la perspective andragogique de Knowles du côté américain que dans le prolongement des travaux de Carré, du côté français, par les finalités d'autonomisation visée ou dans les outils mobilisés, comme le contrat par exemple » (Eneau, 2012, p. 31). Le modèle proposé par Eneau suggère « la prise en compte [des] dimensions sociales (interactions avec les pairs, les autres acteurs de l'organisation) et [...] les dimensions collectives [...] des organisations apprenantes » et prend une forme qui s'apparente à des « modalités telles que le codéveloppement professionnel, les communautés de pratiques ou les communautés d'apprentissages » (*ibid.*). Ces dernières se retrouvent dans les contributions de Knowles (1990) concernant les théories de l'apprentissage des adultes (andragogie) et soulignent l'importance des processus qui motivent l'apprenant à s'engager dans des recherches qui répondent à ses besoins, en tenant compte notamment du contexte, de la dynamique des interactions, de son expérience ou encore de son autonomie. Ces types de stratégies d'engagement offrent des opportunités pour les apprenants, entrepreneurs ou porteurs de projets dans notre cas, de réfléchir sur leurs besoins individuels en matière de formation, en comprenant comment mettre en œuvre leur propre plan d'apprentissage et comment faire pour atteindre leurs objectifs. Prendre le temps de comprendre les besoins d'apprentissage spécifiques des adultes permet de créer des environnements éducatifs efficaces qui maximisent les compétences métacognitives par la réflexion et l'engagement collaboratif (Henrikson, 2019). Par ailleurs, dans un contexte d'autoformation, « s'intéresser aux modalités d'échange, de coopération et à la notion de réciprocité, en particulier, a contribué à déplacer un certain nombre de questions portant sur la nature de l'autonomie et donc à rapprocher ces travaux d'un courant plus "épistémologique" des recherches sur l'autoformation » (Eneau, 2012, p. 31). Cette démarche se réfère principalement « aux travaux anglo-saxons de Mezirow et de Brookfield qui se réclament d'une perspective plus "critique", en empruntant à la philosophie sociale de l'École de Francfort (Habermas, Adorno, Fromm, Marcuse, etc.) une visée "transformatrice" de l'apprentissage et de l'autoformation » (Eneau, 2012, p. 31). Dans l'*International Encyclopedia of Adult Education* (English, 2016), l'apprentissage transformateur est défini comme « un processus par lequel des hypothèses, croyances, valeurs

et perspectives, précédemment assimilées sans critique, sont remises en question et deviennent ainsi plus ouvertes, perméables et mieux validées ». Dans cette acception, l'apprentissage transformateur implique la participation à un discours constructif pour utiliser l'expérience d'autres entrepreneurs afin d'évaluer les raisons justifiant ces hypothèses, et la prise d'une décision d'action basée sur la connaissance des résultats (Mezirow, 2000). La réflexion sur les prémices d'une « andragogie entrepreneuriale » pourrait alors être alimentée par la perspective d'un dispositif imaginé à des fins expérimentales, et qui pourrait s'inspirer, entre autres, des quatre principes du modèle socioconstructiviste issu des travaux d'Albero (2010) présentés ci-dessous :

- Une pédagogie du développement : centrée sur la construction par l'entrepreneur de connaissances, stratégies d'apprentissage et méta-compétences situés (projet individuel) ;
- Des artefacts privilégiés : ouvrages autres que les manuels, les documentations authentiques, tous artefacts autorisant la manipulation, fabrication ou création de connaissance par l'entrepreneur, outils d'exploration et de simulation ;
- Des fonctions et rôles spécifiques des artefacts (instruments) : accompagnement par aménagement de situations et d'actions incitatives visant l'apprentissage des moyens d'apprendre ;
- Une structuration de l'espace-temps des activités (dispositif) : diversification des lieux, temps, objets et modalités d'apprentissage, incluant des formes non-conventionnelles.

(Source : Albero, 2010)

Enfin, dans cette perspective, Eneau (2005) rappelle que les travaux de Le Meur (1998, 2002), montrent également qu'il n'est plus temps de donner aux individus des connaissances trop rapidement obsolètes, mais plutôt de les accompagner à « apprendre à apprendre », pour leur permettre de construire leurs propres schémas d'apprentissage et devenir « des apprenants permanents ».

7.2. Perspectives pratiques pour la formation des entrepreneurs

Les pratiques actuelles dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat offrent principalement à l'entrepreneur la possibilité « d'apprendre à être entrepreneur », c'est-à-dire à créer et développer une entité juridique constituée de capitaux et de main d'œuvre, en vue d'une production de biens ou de services déterminés. Dans ce contexte, les parcours de formation

proposés pour se former à être entrepreneur s'appuient notamment sur l'acquisition de *soft skills* (motivation, confiance en soi, résolution de problèmes, empathie, etc.), l'élaboration de plans d'affaires, la gestion financière, les ressources humaines, le marketing ou encore les règles juridiques et fiscales (Toutain & Verzat, 2016). Par les contenus enseignés, ces cadres formatifs privilégient essentiellement la technique et n'abordent que partiellement le projet réel de l'entrepreneur dans les interactions qui le relie à son écosystème personnel et professionnel. Il semble pourtant essentiel, aujourd'hui, de considérer l'entrepreneur dans une dimension plus « humaine », tenant compte de ses affects, de son expérience, pour l'accompagner dans la recherche du « sens » de son expérience, dans le but de le guider vers plus d'autonomie et de responsabilité.

Sans apporter de réponse complètes à ces nouveaux présupposés dans le champ de la formation des entrepreneurs, le programme proposé par le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) et le parcours proposé par le Centre des Jeunes Dirigeants d'entreprises (CJD) (§ 1.2.) ouvrent quelques pistes intéressantes pour le domaine.

7.2.1. Limites des dispositifs existants

Le programme proposé par le CNAM

La formation « Entrepreneur en TPE » proposée par le CNAM propose d'acquérir les méthodes et les repères essentiels pour conduire un projet de création, de développement ou de reprise au sein d'une petite entreprise ou d'une entreprise artisanale, en maîtrisant les prises de décisions essentielles à la conduite du projet²⁴. Sa particularité repose sur l'articulation entre les apports de connaissances et leurs mises en application dans le cadre d'un projet concret de création, de développement ou de reprise d'une petite entreprise, portée par l'apprenant dès l'entrée en formation. Ce premier point est intéressant car le projet éducatif est orienté sur le projet de l'apprenant. Cependant, durant les 44 jours de formations (27 jours consacrés au projet et 17 jours en face-à-face pédagogique) répartis sur six mois, il n'est pas précisé si le terrain de pratique de l'entrepreneur est toujours au stade du projet ou si l'entreprise est déjà créée. La nature de cette situation est importante car elle détermine le niveau requis pour l'apprenant en matière d'autonomie, de responsabilité, de capacité à prendre des risques, de droits à l'erreurs possibles pendant cette période. En effet, la pédagogie entreprenante (§ 1.4.2.), avec sa méthode active et immersive semble pertinente mais elle a ses limites, car si l'on peut enregistrer une séance de « pitch » par exemple, pour tester ou évaluer ses compétences commerciales, il est

²⁴ <https://www.cnam-entreprises.fr/nos-solutions/entrepreneuriat/>

difficile d'enregistrer un rendez-vous réel avec un client. Les conséquences en cas d'erreur ne seront pas les mêmes suivant la situation, car les enjeux sont différents et se traduisent par le niveau de stress de l'apprenant en situation, comme le souligne le témoignage de cet entrepreneur recueilli lors de l'enquête :

« Oui, j'ai dormi quatre heures cette nuit, excusez-moi d'avoir travaillé... Mais [il faut] toujours rester poli et courtois, car [devenir] commerçant c'est être capable d'avoir ce sourire, ce fameux sourire. Et c'est peut-être la chose la plus compliqué à apprendre dans ce métier, rire malgré le stress, les soucis et la fatigue. [Je] pense que le métier de patron, peu importe le métier que vous faites, de bar, de menuiserie, de plâtrerie, d'industrie [...] c'est un métier à part entière et on n'est pas formé sur ça ». (Entretien 14 – entrepreneur en activité)

Pourtant, dans la présentation de son programme, le métier d'entrepreneur, selon le CNAM, « demande à réaliser en permanence des changements conduits, maîtrisés bien que risqués, dans un contexte d'économie de marché »²⁵. Si les intentions sont présentes dans ce qui est annoncé, les moyens de les mettre en œuvre en situation réelle ne semblent pas très évidents. De plus, pour le CNAM, « être en responsabilité dans une TPE [...] demande des compétences entrepreneuriales [qui] relèvent de la maîtrise des savoir-faire liés aux techniques de gestion, mais aussi et surtout de la capacité à la vision stratégique, à l'anticipation et à l'intégration de comportements entrepreneuriaux ». Comment sont enseignés ces « comportements entrepreneuriaux » qui dotent le porteur de projet ou l'entrepreneur d'une capacité à développer une vision stratégique, à anticiper et à adapter sa posture en fonction des situations ? Quel est le profil des personnes chargées de ces enseignements ? Les résultats de l'enquête montrent l'importance de la qualité de l'accompagnement et donc des accompagnateurs, en relation avec la réalité entrepreneuriale, comme le rappelle ce témoignage issu de l'enquête :

« Avec le Réseau Entreprendre on a un accompagnement individuel pendant deux ans avec un chef d'entreprise qui vous suit, que vous rencontrez chaque mois. [Avec lui], vous pouvez discuter de tout, et puis vous appartenez aussi à un club de lauréats qui se réunit tous les mois [dans lequel vous rencontrez] des gens comme vous, qui eux aussi viennent de reprendre, viennent de créer. [Ils abordent] des thématiques liées à la reprise ou à la création, [et évoque des thèmes aussi] variés que la gestion du stress, les tableaux de bords, comment gérer les commerciaux, etc. ». (Entretien 10 – entrepreneur en activité)

Or, le CNAM ne fait pas mention des profils de ses intervenants dans son programme ; il n'est donc pas possible de savoir si ces derniers vivent ou ont déjà vécu la réalité de l'entrepreneur, si ce sont des consultants, des entrepreneurs ou des universitaires.

²⁵ Fiche Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP N°34324).
<https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/34324/>

Le parcours proposé par le CJD

Au-delà des dispositifs de formation proposés par les institutions, chambres consulaires ou écoles privées, certains réseaux d'entrepreneurs proposent des formations à leurs membres. C'est le cas du CJD, dont le parcours Copernic se propose d'être « une véritable école des entrepreneurs » en permettant à chaque dirigeant entrepreneur « d'être sujet de sa propre formation ». Cette formation se veut avant tout pratique, « parce que diriger est bien plus complexe que seulement maîtriser la gestion ou la comptabilité... École participative : parce que l'échange entre pairs est le meilleur moyen de se comprendre et d'apprendre »²⁶. Le parcours Copernic offre une formation intéressante, par les interactions entre entrepreneurs, l'alternance et la durée proposées (24 à 36 mois). De plus, les résultats de l'enquête rapportent quelques témoignages d'entrepreneurs qui semblent avoir trouvé dans ce parcours une prise en compte enrichissante de leurs affects et leurs expériences vécues parfois porteuses de sens :

« Le parcours Copernic m'a plutôt été utile pour aborder différemment, plus profondément les expériences affectives ». (Entretiens - JD1 et JD3)

« J'ai évolué en tant qu'entrepreneur, grâce à des expériences vécues porteuses de sens ». (Entretiens – JD3 et JD4)

Toutefois, si le parcours Copernic peut aider les entrepreneurs à développer leurs capacités d'apprentissage, il semble néanmoins, avoir ses limites comme le soulignent ces témoignages :

« [Copernic m'a aidé] à développer des capacités d'apprentissage, de prise de conscience. Je me sens aujourd'hui plus conscient des choses. Copernic m'a donné des outils. Mais Copernic à ses limites ». (Entretiens - JD1, JD2, JD3 et JD4)

La formation Copernic est proposée sur une durée plus importante que le CNAM et surtout favorise la mise en situation réelle, puisque les entrepreneurs sont en activité au moment de la formation. D'autre part, Copernic s'appuie sur des échanges entre entrepreneurs pour favoriser la compréhension et l'apprentissage, en proposant des ouvertures quant à la prise en compte des affects, de l'expérience, pour aider l'entrepreneur à prendre plus de recul, de hauteur sur son quotidien et les difficultés qu'il rencontre. Cependant, si en favorisant l'alternance, la réalité de l'entreprise et l'accompagnement par les pairs, ces deux formations tendent vers ce qui semble important pour les entrepreneurs au regard des résultats de cette enquête, les questions d'autonomie, de responsabilité, la prise en compte de l'écosystème, des affects et du sens donné à l'expérience restent à investiguer plus avant. Il s'agit là, en effet, d'aider l'entrepreneur à construire son projet de vie, combinant des objectifs personnels et professionnels, où l'injonction à être « entrepreneur de sa vie » est de plus en plus pressante. De ce point de vue,

²⁶ <https://www.cjd.net/le-cjd/missions>

« former à entreprendre » ne porte plus seulement sur des outils ou des méthodes pour savoir gérer une entreprise, mais aussi sur des dimensions existentielles et émancipatrices, dans la capacité de l'individu à « se réaliser lui-même ».

Des pistes à explorer

C'est dans cette perspective inédite dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat, que la dernière partie de ce chapitre propose les contours d'un dispositif expérimental de formation. Celui-ci repose sur une démarche « d'andragogie entrepreneuriale », qui pourrait apporter des éléments importants pour les entrepreneurs, comme l'a montré cette recherche, à savoir : guider l'entrepreneur dans la construction et le développement de son autonomie et de sa responsabilité, prendre en compte son écosystème (personnel et professionnel), ses affects et ses expériences, et améliorer plus globalement la qualité de l'accompagnement entrepreneurial. L'objectif poursuivi par ce dispositif expérimental, dans une perspective « d'andragogie entrepreneuriale », pourrait alors se définir comme une « autoformation transformatrice », à visée émancipatrice et reposerait notamment sur les principes suivants : « réfléchir sur et dans l'action », « se connaître comme apprenant » (Tremblay, 1996, 2003) et « penser son expérience » (Mezirow, 2001 ; Hoggan, 2016).

Ainsi, en guidant les entrepreneurs dans la théorisation de leurs pratiques, par une approche critique et réflexive de leurs choix, décisions et actions, dans un questionnement permanent des connaissances et savoirs produits, l'entrepreneur se constituerait les ressources nécessaires pour prendre en compte ses expériences vécues (réussites, échecs, difficultés rencontrées), leurs affects associés, dans le but de leur (re)donner « sens » et ainsi de mieux comprendre comment et pourquoi il agit et interagit de telles façons. Ce processus aurait pour objectif final le développement de l'autonomie et de la responsabilité des entrepreneurs (à des fins de pérennisation de leur activité), en leur (re)donnant le pouvoir d'agir sur ce qu'ils sont, ce qu'ils font et la manière dont ils le font.

7.2.2. Proposition d'un dispositif de formation expérimental

Tout d'abord, le rôle de « l'éducateur », « facilitateur », « pilote », « accompagnateur » dans un dispositif de formation tel qu'envisagé, dans une perspective andragogique à visée transformatrice, semble primordial ; il devrait reposer sur un principe premier de responsabilité, questionnant l'éthique, amenant ce facilitateur « à interroger la validité des présupposés que porte de manière intrinsèque et de façon implicite ou explicite le dispositif dont il a la charge » (Eneau, 2012, p. 79). Ce préambule a pour objectif de préciser quelques points de vigilance

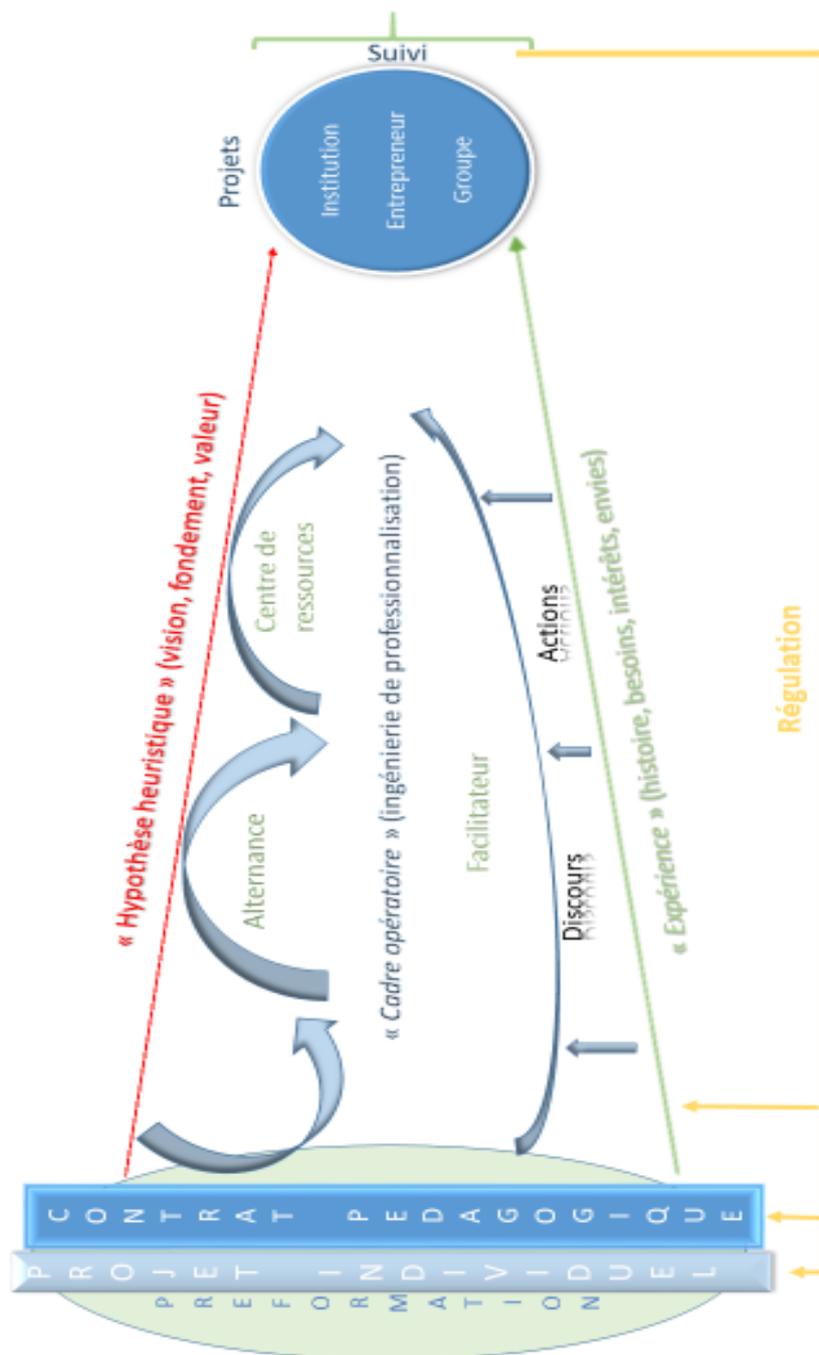
comme les « valeurs » portées par le dispositif (Labelle, 1996) et l'aide à la construction de « compétences-clés » (apprendre en création, apprendre en mouvance, apprendre en interaction, apprendre en action, et apprendre à apprendre) (Tremblay, 2003). En effet, il s'agit d'abord et avant tout d'aider les entrepreneurs ou porteurs de projets à « construire une autonomie à la fois “relationnelle” et “situationnelle” », tout en développant leur pouvoir d'agir « par eux-mêmes et avec les autres, dans l'action et en situation, mais aussi une autonomie “épistémologique”, plus “complète” voire plus “morale” [...] comportant des capacités de jugement critique » (Eneau, 2012, p. 79). Ainsi, dans ce type de dispositif « andragogique », les formateurs ou accompagnateurs ne peuvent se comporter que comme « facilitateurs ». Le facilitateur est celui qui « éduque, pilote, anime, accompagne », faisant évoluer posture et propositions d'accompagnement, d'une part en suivant le « degré d'autonomie des entrepreneurs et du groupe », et d'autre part en fonction des différentes étapes de l'apprentissage : « exploration, élaboration et évaluation », guidant les entrepreneurs dans l'apprentissage de la collaboration, de la quête de sens, de l'autonomie et de la responsabilité, à des fins émancipatrices et libératrices favorisant la réussite du projet entrepreneurial.

Structure organisatrice du dispositif

Dans cette perspective, l'ingénierie suggérée pour une telle « andragogie entrepreneuriale » permettrait la mise en place d'une structure organisatrice de la formation reposant sur : le projet individuel comme fondation majeure de l'entrée en formation, le contrat pédagogique comme cœur de la négociation, une préformation comme propédeutique de l'autoformation, un (ou des) formateurs-facilitateurs, un environnement ouvert de formation, une alternance individuel / collectif comme rythme de la formation et trois niveaux de suivi (individu, groupe, institution) (Carré, 1992). Une telle ingénierie devrait par ailleurs viser la mise en place d'environnements de formation adaptatifs, faisant davantage le lien entre « l'apprendre et le faire » en séquençant les unités de temps, de lieu et d'action (Albero, 2000).

La modélisation qui suit (figure 33) permet de visualiser la mise en relation de ces deux approches, comme structure organisatrice d'un tel dispositif :

Figure 33 Structure organisatrice du dispositif expérimental



Cette structure organisatrice (figure 33) propose tout d’abord à chaque entrepreneur de passer par trois étapes préalables, nécessaires à la vie du dispositif :

- « Une préformation comme propédeutique de l’autoformation » : aider l’entrepreneur à « tendre vers l’autodirection », par le développement de sa capacité « d’apprendre à apprendre ». Cette première étape est constituée des deux suivantes, à savoir qu’elle se structure autour de l’élaboration et de la formalisation du projet individuel de l’entrepreneur et des moyens qu’ils pensent mettre en œuvre pour l’atteindre, afin de « sortir progressivement de la

dépendance des situations classiques de formation », et de poser les conditions de son engagement dans le dispositif.

- « Le projet individuel comme fondation majeure de l'entrée en formation » ; cette étape se déroule dans le respect de la « liberté de choix, et la responsabilité » de l'entrepreneur, mais interroge son engagement et sa motivation à aller vers plus d'autonomie et de responsabilité, par la remise en question des présupposés avec lesquels il entre dans le dispositif.
- « Le contrat pédagogique comme cœur de la négociation » ; cet engagement réciproque entre l'institution (organisme de formation, réseau d'entrepreneurs, chambre consulaire) et l'entrepreneur « détermine les objectifs, les moyens de la formation et les modes d'évaluation » que ce dernier a l'intention de mobiliser tout au long du processus mis en place dans le dispositif (Carré, 1992).

Une fois ce préalable établi et le groupe d'entrepreneurs en formation constitué dans une logique d'alternance individuel/collectif, la structure du dispositif se construit autour de trois axes majeurs :

- Un axe directeur représenté par « l'hypothèse heuristique » ; il est constitué par l'ensemble des idées, de la vision, du fondement et des valeurs qui structurent et organisent le dispositif, dans les choix et les orientations. « L'hypothèse heuristique » est l'hypothèse adoptée provisoirement par l'ensemble des acteurs comme idée directrice du dispositif et sert de guide et de point de référence dans les différentes phases de sa réalisation.
- Un axe médian représenté par le « cadre opératoire » ; il représente la mise en œuvre de l'hypothèse heuristique par une ingénierie de professionnalisation (Le Boterf, 2017) qui s'appuierait sur une ingénierie de « contexte » et non de « programme », une diversité de situations d'apprentissage (formelle, informelle, individuelle, collective, etc.), et s'attacherait à réunir les conditions de la coopération entre les différents acteurs du dispositif.
- Un axe modérateur représenté par « l'expérience » ; il est constitué du vécu des différents acteurs (institution, entrepreneurs, facilitateur), représenté par leur interprétation subjective traduite par leurs histoires, besoins, intérêts, envies (Albero, 2000).

De plus, différents facteurs semblent indispensables à la vie du dispositif :

- « Un facilitateur » : pour aider à l'apprentissage autonome, le facilitateur est celui qui sait faire évoluer sa fonction, « enrichir et complexifier » ses rôles, en glissant « d'une compétence d'expertise de contenus à des compétences de

conseil, d'orientation et d'organisation », d'écoute, de guidage, de rassurance et de régulation.

- « Un environnement ouvert de formation », qui contribue à l'émergence d'une « organisation autoformatrice, ou organisation apprenante (avec par exemple, l'implantation de centres de ressources) ».
- « Une alternance individuel/collectif comme rythme de formation », car l'entrepreneur n'apprend jamais seul, « même en situation d'autoformation » ; en effet, il a « besoin de coopération, de socialisation, de mutualisation des ressources et des modes d'apprentissage, des temps d'action dans une réalité sociale et de réflexion plus solidaire » (Eneau, 2005, p. 94).

Enfin, dans un souci d'évaluation et de régulation, il semble essentiel de mettre en place un suivi des acteurs en présence qui « font » dispositif : l'institution (organisme de formation, réseau d'entrepreneurs, chambre consulaire), l'entrepreneur et le facilitateur. Ces différents niveaux de suivis peuvent avoir une influence régulatrice sur le projet individuel de l'entrepreneur, le contrat pédagogique ou la nature du dispositif, dans la structure de son axe directeur à travers les idées, principes et valeurs qui l'animent. Ce dispositif expérimental serait donc par nature évolutif, incertain, mais résolument coopératif et centré sur « l'humain ».

Processus d'apprentissage en groupe

Après avoir clarifié les objectifs et défini la structure organisatrice du dispositif, nous proposons d'aborder le processus d'apprentissage en groupe avant d'envisager les modalités de l'accompagnement individuel en référence à l'alternance que nous avons privilégié dans le dispositif car, comme le rappelle Habermas (1991) : « l'intégrité des personnes individuelles exige la stabilisation d'un réseau de rapports de reconnaissance symétriques, au sein desquels des individus insubstituables ne peuvent assurer leur fragile identité en tant que membres d'une communauté que réciproquement » (Habermas, 1991, p. 196). Pour aborder le processus d'apprentissage en groupe, le protocole « *Action Learning Conversations* »²⁷ (ALCs) développé par Marsick et Maltbia (2009), puis repris par Faller, Marsick et Russel (2020) offre un bon exemple.

Le cœur des ALCs est le travail en groupes de pairs (entrepreneur dans notre cas), groupe de trois à sept personnes selon les recommandations de la dynamique des groupes restreints, sur ce que nous appellerons les 3D pour un discours plus fluide, à savoir : un Défi à relever, une Difficulté rencontrée ou un Dilemme perturbateur (au sens de Mezirow, 2001). Le processus

²⁷ *Action Learning Conversations* (ALCs), que nous traduisons par les « conversations d'apprentissage par l'action ». Pour une lecture plus facile de notre propos nous utiliserons l'acronyme ALCs dans notre texte.

conduit le détenteur d'un des 3D (ici l'entrepreneur), dans une série de séquences représentées à travers les cycles alternatifs suivants :

- Formuler l'un des 3D sous forme de question (à faire par l'entrepreneur détenteur d'un 3D) ;
- Décrypter le sens en partageant des informations sur le contexte et les actions préalables ;
- Etre interrogé par les pairs (sans réponse immédiate du détenteur du problème) pour débloquer les cadres de représentations qui rendent aveugle aux autres points de vue ;
- Identifier les hypothèses qui sous-tendent les façons actuelles de formuler l'un des 3D ;
- Redéfinir sa compréhension de la situation ;
- Prendre des décisions plus éclairées et agir en connaissance de cause pour relever le défi ou résoudre le problème rencontré (Marsick & Maltbia, 2009).

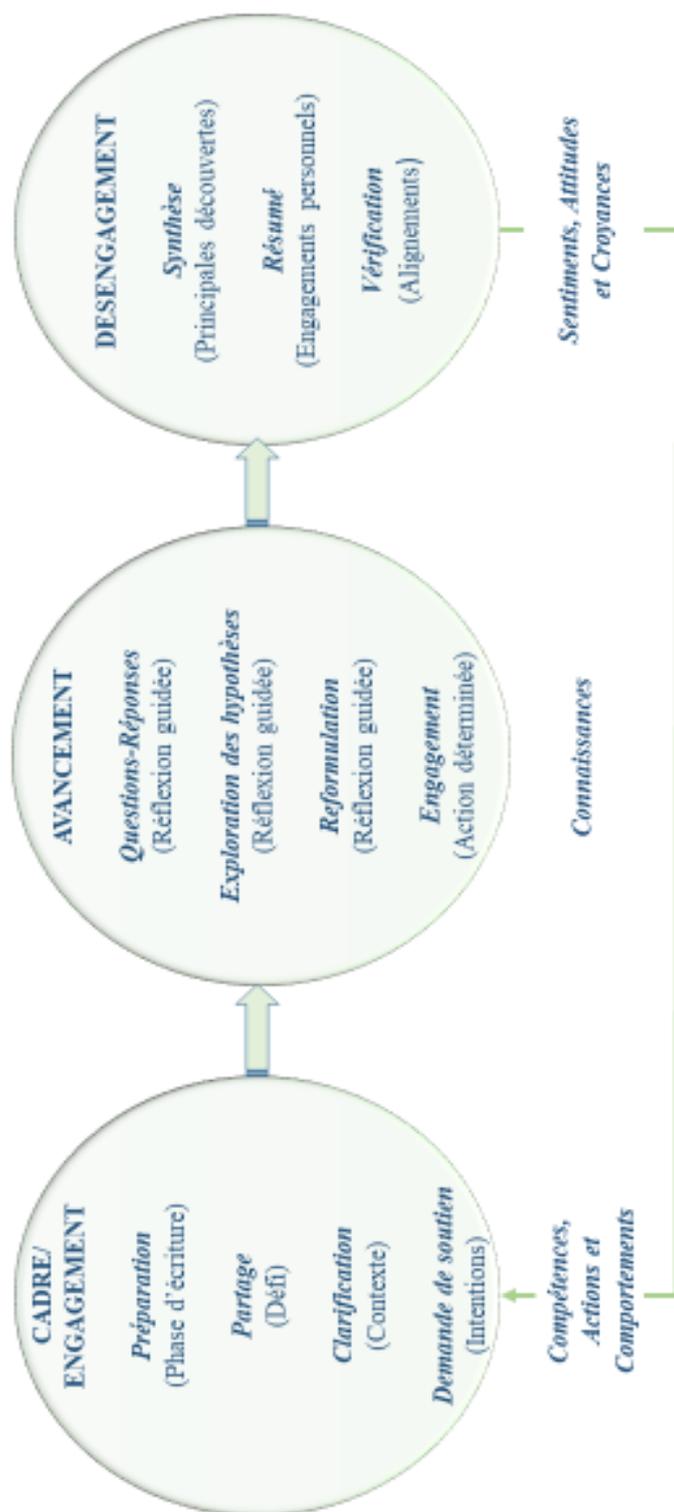
Dans la figure 34 ci-dessous, Marsick et Maltbia ont cherché à structurer leur approche générale des ALCs en trois phases : encadrer et engager, avancer, désengager. Le facilitateur présente le processus, guide les personnes à travers celui-ci et maintient l'ouverture et l'éthique de l'espace d'apprentissage. Dans sa forme la plus simple, l'utilisation du protocole séquentiel ALCs permet de relever le défi, d'apporter une réponse à la difficulté rencontrée ou à un dilemme perturbateur vécu par l'entrepreneur en une heure environ (selon la nature du problème, la taille et la composition du groupe, si les personnes travaillent sur l'un de ces 3D pour la première fois ou s'il s'agit de la continuité d'un travail antérieur, ou si d'autres facteurs contextuels interviennent).

Phase 1 : Encadrement et engagement

Dans cette première étape, chaque entrepreneur formalise par écrit l'un des 3D qui le concerne sous la forme d'une question. Pour faciliter cette démarche, Marsick et Maltbia, recommandent l'approche « *Situations Task Actions Results* » ou (STAR) pour guider les participants dans la structuration d'exemples d'incidents critiques en présentant les éléments suivants :

- Situations (le quoi, où, quand et qui)
- Tâche (ou intentions, ce qui a été ou doit être accompli)
- Actions (ce qui a déjà été fait, les prochaines étapes prévues, les pensées et sentiments associés)
- Résultats (les résultats obtenus à ce jour, les résultats futurs souhaités) (Marsick & Maltbia, 2009)

Figure 34 Protocole séquentiel de l'apprentissage par groupe



(« The structured of general approach to ACLs », extrait de Marsick et Maltbia (2009), traduit par JM Mégret)

Phase 2 : Avancer

Cette phase, considérée par Marsick et Maltbia comme le cœur du processus, est divisée en quatre étapes clés, chacune d'entre elles prenant un minimum de dix minutes. Au cours de chaque étape, l'entrepreneur qui reçoit le soutien de ses pairs écoute et écrit mais ne répond pas.

À la fin de chaque étape, l'entrepreneur peut répondre de manière sélective à ce qu'il a entendu

avant de passer à l'étape suivante. Cette deuxième phase commence par de nouvelles questions. Les questions ont toujours été au cœur de « l'apprentissage par l'action » (*Action Learning*), en ce sens qu'elles libèrent les personnes de la nécessité de penser de manière nouvelle, tandis que les conseils donnés peuvent renforcer les « modèles psychologiques » antérieurs qui empêchent de trouver de nouvelles solutions.

Marsick et Maltbia suggèrent différents outils pour soutenir l'interrogation : le question-réponse ou « Q » (*Question-storming*) et le cadre objectif, réfléchit, interprétatif et décisionnel ou « *Objective, Reflective, Interpretative, and Decisional data* » (ORID). Chaque membre du groupe pense d'abord en silence et note les questions liées à la question de celui qui pose l'un des 3D ; ces questions sont ensuite partagées dans un tour de questions-réponses. Marsick et Maltbia conseillent d'utiliser pour cette étape un processus séquentiel de tour de table (*round-robin*) où chaque participant soulève une question à la fois, jusqu'à ce que toutes les questions soient posées. L'entrepreneur « détenteur » d'un des 3D reste silencieux tout au long de la procédure, mais à la fin, il peut choisir de faire des commentaires, de fournir plus d'informations ou de garder le silence.

Dans la continuité, Marsick et Maltbia recommandent de présenter le cadre ORID, qui se révèle de leur point de vue comme un outil puissant pour améliorer les formes progressives de questionnement et d'écoute. Plus précisément, le cadre fait la distinction entre les questions objectives, réfléchies, interprétatives et décisionnelles, utiles lorsque l'on pose des questions ou lorsque l'on cherche une façon de déterminer la nature de la réponse d'un orateur (entrepreneur) que l'on écoute :

- Les questions objectives sont centrées sur « Que se passe-t-il ? »
- Les questions réfléchies portent sur « Comment est-ce que je me sens ou réagis ? »
- Les questions interprétatives cherchent à répondre à la question « Qu'est-ce que cela signifie ? Qu'est-ce que nous apprenons ? »
- Les questions décisionnelles se concentrent sur « Que dois-je faire ? » et « Comment dois-je réagir ? »

Les questions objectives commencent à être posées dans la phase 1 lorsque les entrepreneurs partagent leurs 3D. Dans la phase 2, bien que certaines questions objectives puissent encore être posées, il est souhaitable, selon Marsick et Maltbia d'aider les apprenants (ici les entrepreneurs) à se concentrer sur des questions de réflexion et d'interprétation et de s'abstenir de poser des questions décisionnelles au début du processus. Les questions décisionnelles deviennent plus importantes lorsque les personnes s'engagent dans des cycles itératifs d'ALCs

car à ce stade, elles examinent les mesures prises à la suite de décisions prises lors de cycles d'ALCs antérieurs (Marsick & Maltbia, 2009).

Phase 3 : Désengagement

Dans cette phase finale, le facilitateur, un membre du groupe ou l'entrepreneur qui a été aidé, résume les principales découvertes, passe en revue les engagements et vérifie l'alignement. Comme le montre la figure 34 ci-dessus, cela permet de créer une boucle de rétroaction dans laquelle les sentiments et les attitudes ressentis par l'entrepreneur peuvent être influencés par de nouvelles idées et connaissances, qui sont ensuite réintroduites dans la façon dont celui-ci organise et engage la situation par l'action.

En parallèle, Marsick et Maltbia rappellent que l'apprentissage profondément transformateur nécessite un climat de confiance à la fois affectif et cognitif, qui se développe généralement sur des semaines ou des mois, souvent étalé dans le temps. Dans cette perspective, ils conseillent d'utiliser intentionnellement la répétition et la fréquence du protocole ALC, combinées à la création d'un « environnement de maintien » plus sûr, pour fournir une intensité d'apprentissage de manière à déclencher la transformation.

Enfin, Marsick et Maltbia précisent que leurs expériences de terrain, et leur pratique leur font dire aujourd'hui que les possibilités d'apprentissage transformateur diffèrent selon qu'il s'agit d'un ALC d'une demi-journée, d'une journée ou de plusieurs jours. Ils précisent enfin qu'en tant que facilitateurs, ils sont devenus plus attentifs à l'apprenant et sont moins préoccupés par la question de savoir si ces derniers « font bien les choses » (Marsick & Maltbia, 2009).

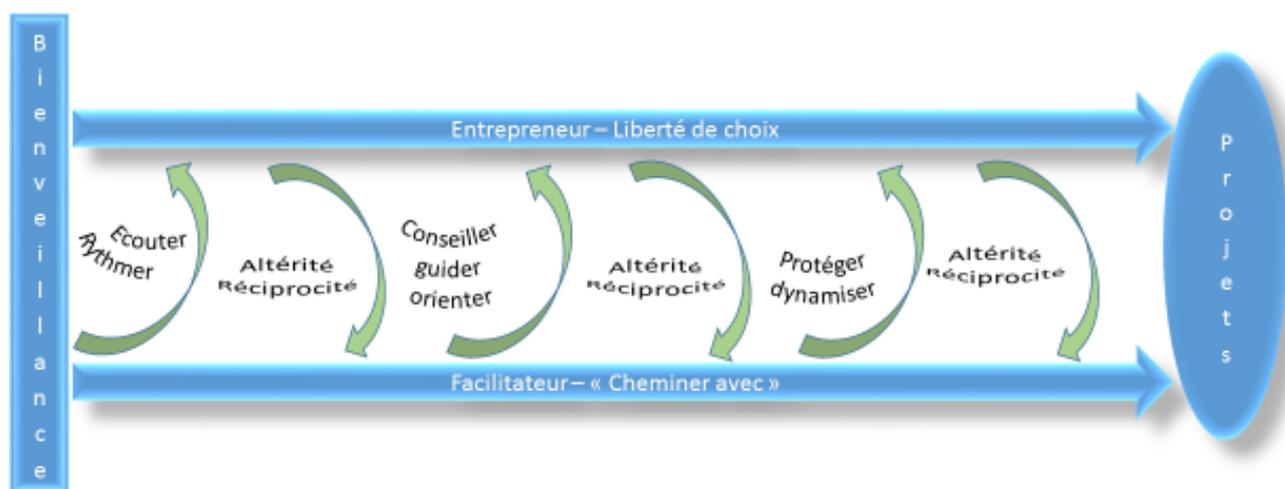
Modalités de l'accompagnement individuel

Les travaux de Labelle (1996) sur la réciprocité éducative montrent que le concept d'andragogie se fonde tout d'abord sur un axiome bienveillant envers chaque apprenant (entrepreneur), dans ses qualités singulières et son unicité, « car possédant *a priori* les capacités nécessaires à son propre développement » (Labelle, 1996, p. 277). Dans cette perspective, le comportement du facilitateur s'exprime à travers l'écoute, qui est première, le discours ne venant qu'ensuite. Son attitude et ses paroles se fondent sur le principe « que l'ouverture à l'altérité est l'enjeu de l'éducation » (*ibid.*). Il reconnaît ainsi les droits, les libertés et l'indépendance de l'apprenant (ici l'entrepreneur) et lui offre par là-même les clés d'établissement de son propre développement. Manifestation d'un « respect et d'une confiance » sans modération pour l'apprenant (entrepreneur), « la suscitanche, fondée sur le principe qu'il n'est pas d'éducation si celui qui s'éduque n'en est pas réellement responsable, met tout en œuvre pour que l'apprenant soit auteur et acteur de son apprentissage » (*ibid.*). La « suscitanche » pourrait donc, selon Labelle, être posée comme préalable à tout enseignement, pour contrer l'idée répandue

qu'enseigner signifie transmettre, alors que l'étymologie du mot « enseigner », selon lui, provient de « *insignare* » qui veut dire « faire signe ».

Dans cette acception, la figure 35 ci-dessous, inspirée des travaux de Paul (2004, 2007, 2016) sur l'accompagnement, propose d'élaborer les principes d'accompagnement dans une perspective « d'andragogie entrepreneuriale » :

Figure 35 Modalités de l'accompagnement individuel



(Extrait des travaux de Paul (2004, 2007, 2016))

Comme le représente la figure ci-dessus, accompagner dans un contexte entrepreneurial reviendrait donc à : cheminer avec l'entrepreneur, rythmer la présence, conseiller, guider, orienter, protéger, dynamiser et soutenir l'entrepreneur dans la liberté de ses choix, décisions, orientations en rapport avec ses valeurs et ses projets.

Aussi, quels que soient les contextes rencontrés par l'accompagnement, son caractère « anthropologique » lui permet d'adopter différentes formes qui ont toutes en commun, toujours selon Paul (2016) :

- « Un dispositif relationnel de plus ou moins forte densité visant la parité, c'est-à-dire le rapport d'égalité dans l'échange et le dialogue ;
- Des principes éthiques affichés (tel que celui de ne pas se substituer à autrui) ;
- Une démarche personnalisée (qui suppose de renoncer à des méthodes standardisées) ;
- Une posture fluide susceptible de s'adapter à chaque personne accompagnée ;
- Une perspective d'action adaptée à la situation de la personne et à son environnement ;

- *L'étayage d'un questionnement réflexif amenant la personne accompagnée à se questionner sur ce qu'elle veut et peut dans une situation dans laquelle elle est toujours considérée comme prise et partie prenante ;*
- *Un cadrage institutionnel qui fait référence » (Paul, 2016, p. 41).*

Dans cette perspective, l'accompagnement n'est alors pas considéré comme une méthode parmi d'autres, mais bien « une manière d'être au monde, une anthropologie qui consiste à investir des pratiques anciennes », afin « d'y introduire plus de chaleur, d'humanité, de sensibilité et de reconnaissance » (Robin, 2016, p. 316).

Conclusion

Dans ce dernier chapitre, prolongeant la discussion, a été proposée d'une part une réflexion sur l'élaboration d'une nouvelle voie éducative en entrepreneuriat, à partir d'un cadre de référence dont les contours s'inspirent des théories de l'apprentissage à l'âge adulte, dans une perspective socioconstructiviste et humaniste. D'autre part, à des fins d'expérimentation à venir, nous avons présenté le schéma d'un dispositif de formation construit autour des principes d'une « andragogie entrepreneuriale », dans le but d'éveiller les entrepreneurs, en faisant le choix de chercher à les comprendre, d'élaborer et de développer des outils d'émancipation permettant de mieux prendre en compte leurs aptitudes, qualités et habiletés, dans une perspective d'apprentissage et de formation tout au long de leur vie.

Cette nouvelle approche de la formation à l'entrepreneuriat nécessitera bien sûr d'être expérimentée, à des fins comparatives et évaluatives, pour offrir aux acteurs de l'accompagnement et de la formation à l'entrepreneuriat un outil conceptuel, opérationnel et reproductible. Suivant cette idée, ce dispositif expérimental reposant sur les principes d'une « andragogie entrepreneuriale » prendrait alors la forme d'un nouveau projet de recherche.

Ce projet pourrait par exemple être expérimenté dans le cadre d'un partenariat avec le Centre des Jeunes Dirigeants d'entreprises (CJD), dont l'approche en matière de formation tend, sans s'en revendiquer, vers une « andragogie entrepreneuriale », comme l'a montré le parcours Copernic lors de cette enquête. De plus, la présence nationale et internationale du CJD permettrait d'envisager la constitution de deux groupes d'entrepreneurs, l'un français et l'autre québécois par exemple, offrant la richesse de deux cultures francophones différentes et la possibilité d'envisager une coopération internationale entre une université française et une université québécoise.

De plus, cette expérimentation permettrait de prolonger les recherches initiées dans l'enquête en suggérant une démarche interdisciplinaire réunissant les Sciences de gestion et les Sciences

de l'éducation et de la formation. L'objectif de cette co-recherche consisterait alors à identifier les processus d'acquisition et de développement de l'autonomie et de la responsabilité des néo-entrepreneurs à des fins de pérennisation de leur activité. Cette perspective, caractérisée par la dimension « transformatrice » de l'apprentissage, par son impact profond et étendu dans différents contextes de vie et durable dans le temps, permettrait possiblement de (re)donner aux néo-entrepreneurs le pouvoir d'agir sur ce qu'ils sont, ce qu'ils font et la manière dont ils le font.

Ainsi, et bien qu'inscrites dans un champ de recherche encore naissant, ces propositions pourraient s'adresser plus largement aux chercheurs en entrepreneuriat et proposer, pour paraphraser Devereux (2012), de nouvelles voies « servant de guides pour l'invention d'expériences qui cherchent à explorer les conséquences qui découlent de la théorie et (...) fournir une base pour de nouveaux développements » (Devereux, 2012, p. 374).

A titre personnel, au-delà des biais et limites (Bourdieu, 2001) qu'engendrent ma propre posture et ma propre expérience d'entrepreneur et de consultant, celles-ci m'ont permis d'envisager cette enquête sur la base de mon propre parcours, permettant de contribuer, certes modestement, à « une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique objective, mais concerne la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par [mon] expérience » (Le Moigne, 2012, p. 65). Puisse cette contribution ouvrir vers de nouveaux horizons ...

Conclusion générale

Ce travail de recherche se situe dans une approche interdisciplinaire à l'articulation entre Sciences de l'éducation et de la formation et Sciences de gestion, où les questions d'entrepreneuriat ont jusqu'ici presque exclusivement été travaillées, et s'inscrit dans la continuité des politiques d'entrepreneuriat promues par l'Union européenne. Comme l'a montré le chapitre 1, l'environnement économique et social imposant une pression toujours plus importante aux entrepreneurs, ils prennent des risques, se fragilisent et mettent en danger leur entreprise à un niveau tel qu'une entreprise sur deux ne passe pas le cap des cinq ans et se retrouvent *de facto* en liquidation judiciaire, avec toutes les problématiques humaines et financières qui en découlent. Aussi, face aux enjeux éducatifs et sociétaux de ces politiques d'entrepreneuriat, cette enquête tente de montrer comment « l'andragogie entrepreneuriale » pourrait contribuer au développement de l'autonomie et de la responsabilité de néo-entrepreneurs au sein de parcours de formation favorisant la réussite de leur projet.

Dans le but de mieux cerner ce nouveau champ de recherche qu'est la formation à l'entrepreneuriat, la première partie du chapitre 2 délimite tout d'abord, par le prisme d'une revue de la littérature, les contours encore flous des notions d'entrepreneuriat et d'entrepreneur. La deuxième partie de ce chapitre aborde l'entrepreneuriat sous un angle politique, en rappelant l'importance du rôle joué par les pouvoirs publics dans la gestion des défaillances d'entreprises, puis sous un angle plus individuel, en décrivant les conséquences humaines de ces échecs, mais aussi les ressorts dont sont capables les entrepreneurs pour faire face et rebondir. Dans la continuité, les troisième et quatrième parties proposent de resituer l'entrepreneur (sa place, son rôle) dans le processus entrepreneurial, en précisant les qualités et compétences qu'il peut mobiliser pour appréhender les situations difficiles qu'il rencontre (Schmitt, 2015 ; Toutain & Verzat, 2016). Une cinquième partie s'appuie sur des travaux issus des Sciences de l'éducation et de la formation, portant sur les entrepreneurs autodidactes (Bouchard, 1996 ; Le Meur, 1998), pour exposer différentes stratégies d'autoformation utilisées par ces entrepreneurs pour se former. Enfin, une dernière partie propose de porter un regard sur la formation des entrepreneurs telle qu'elle est pensée aujourd'hui, à partir de travaux en Sciences de gestion et en Sciences de l'éducation et de la formation. Ce chapitre se conclut par la suggestion de pistes de recherches à explorer, posant la question de recherche de cette enquête et les sous-questions qui en découlent.

Dans le but d'apporter une réponse à la question de recherche et aux sous-questions, le chapitre 3 suggère un changement de perspective pour penser la formation à l'entrepreneuriat grâce à

un cadre théorique reposant sur l'approche andragogique de Knowles (1990) comme modalité de l'apprentissage entrepreneurial, pour aider l'entrepreneur à entrer dans un processus d'autonomisation. Ce cadre conceptuel met en avant l'importance des autres (Tremblay, 2003 ; Eneau, 2005) dans le processus émancipateur qui se déploie grâce à une réciprocité éducative fondatrice de l'autonomisation des acteurs, tout en rappelant la nécessité d'être accompagné (Paul, 2016). La troisième partie montre comment l'expérience participe à l'apprentissage émancipateur, et par l'intermédiaire des pairs, peut aider l'entrepreneur à prendre conscience des conditions de sa propre expérience. Cette réflexion sur les processus peut aider l'entrepreneur à construire le « sens » de l'expérience et le conduire vers une plus grande autonomie (Mezirow, 2001 ; Brookfield, 2012 ; Hoggan, 2016). Ce chapitre se termine par la proposition d'une ingénierie adaptée pour penser l'andragogie entrepreneuriale qui s'articulerait autour des notions de confiance, de réflexivité, de coopération et de réciprocité, dans le but d'aider l'entrepreneur à « réfléchir sur et dans l'action » et à « se connaître comme apprenant » (Carré, 1992 ; Eneau, 2012).

Dans la continuité du cadre théorique proposé, les chapitres 4 et 5 présentent la démarche empirique utilisée pour mener l'enquête de terrain. L'approche méthodologique est mixte ; elle s'appuie tout d'abord sur le positionnement du praticien-chercheur, dont la posture a évolué du praticien-chercheur vers le chercheur-praticien. La démarche de recueil et d'analyse de données est basée sur une approche phénoménologique, explicative et compréhensive, et en favorisant le nombre (84 questionnaires et 27 entretiens), la diversité des processus d'observation (quantitative et qualitative), et l'outillage utilisé (SPSS, Iramuteq, N'Vivo, tableur), vise à produire des résultats utiles pour répondre à la question de recherche et aux sous-questions posées. Ces résultats montrent en particulier ce qui semble important pour les entrepreneurs dans le « vécu » de leur activité et dans le souci de la pérenniser. Ceci se traduit, tout d'abord, au travers de la présence de tiers sous forme de soutien ou d'accompagnement (rôle joué par les institutions, l'environnement personnel et professionnel). Ces résultats empiriques montrent aussi l'omniprésence des notions d'autonomie (réflexion, action) et de responsabilité (assumer les conséquences de ses actes et l'incertitude), tout en tenant compte des sentiments et émotions présents dans la vie des entrepreneurs. Enfin, ce cinquième chapitre permet de conduire la recherche vers la discussion, dans le but de répondre à la question de recherche.

La discussion conduite dans le chapitre 6 indique que la formation à l'entrepreneuriat, telle qu'elle est proposée aujourd'hui, apporte aux entrepreneurs des connaissances techniques, organisationnelles et méthodologiques, mais révèle aussi ses limites dans la compréhension des difficultés rencontrées, surtout lorsque l'accompagnement n'est pas réalisé par d'autres entrepreneurs (pairs, experts). En outre, la prise en compte insuffisante de l'individu dans ses

affects, son projet personnel et professionnel, tout comme le manque de soutien psychologique, ne facilitent pas la mise en place de stratégies d'apprentissages favorisant la construction et le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'entrepreneur.

D'un autre côté, en réponse à la question de recherche, cette enquête montre qu'une approche ingénierique de la formation, élaborée dans une perspective andragogique, pourrait apporter à l'entrepreneur une prise de conscience plus grande, plus d'esprit critique, d'évolution de ses représentations (vision du monde, rapport au monde, changement de posture), de boîtes à outils et de prise en compte de ses affects. Toutefois, si la perspective andragogique présentée dans le cadre de cette enquête a permis de montrer son apport possible dans le développement de l'autonomie (disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action, apprendre à se connaître, donner du « sens » à son expérience) et de la responsabilité des entrepreneurs (évolution du rapport à soi, aux autres, plus grande conscience de ses responsabilités), elle n'a cependant pas permis de mettre en lumière les processus d'acquisition de l'autonomie et de la responsabilité au sein de dispositifs innovants, caractérisés par un apprentissage dont les dimensions « transformatrices », au sens de Mezirow (2001), Brookfield (2001) et Hoggan (2016), mettraient en évidence un impact profond de l'apprentissage, étendu dans différents contextes de vie et durable dans le temps.

Enfin, le dernier chapitre, prolongeant la discussion, revient tout d'abord sur les nouvelles pistes de recherches en entrepreneuriat telles que l'approche sociale, cognitive ou holistique (Schmitt & Janssen, 2012) et la perspective plus critique du champ de l'entrepreneuriat (Germain et Jacquemin, 2017), qui ouvriraient sur une approche plus « humaine » de la recherche dans le domaine, concevraient de nouveaux espaces de liberté, prendraient en compte la complexité et l'incertitude des expériences, en posant le principe d'égalité et de réciprocité comme base de l'accompagnement (Bureau, 2013). Dans cette acception, la proposition d'un dispositif expérimental, proposée dans ce dernier chapitre, se veut comme une ouverture et un prolongement possible pour la recherche, visant les pratiques éducatives dans le champ de la formation à l'entrepreneuriat. Elle suggère tout d'abord une réflexion sur l'élaboration d'une nouvelle voie éducative en entrepreneuriat, en proposant une « approche andragogique » dont les contours s'inspirent des théories de l'apprentissage à l'âge adulte, dans une perspective socioconstructiviste et humaniste. Cette proposition pose les prémices d'une « andragogie entrepreneuriale », dans le but « d'éveiller les entrepreneurs » grâce à une autoformation émancipatrice, à travers l'exemple d'un dispositif innovant permettant de guider les individus « à entreprendre » (responsables de leur vie), plutôt que de les former à « être entrepreneur » (responsables d'une entité juridique).

Ainsi, les espoirs « humanistes » de cette recherche à destination des entrepreneurs d'aujourd'hui et de demain, nécessiteraient probablement un examen plus approfondi encore des contributions possibles de ces philosophes sociaux (Bourdieu, Dewey, Foucault, Habermas, Ricœur) qui combinent le souci de soi avec celui des autres, la critique sociale et la possibilité de se transformer soi-même et de transformer le monde. La « perspective transformative » en éducation des adultes permet en effet de considérer non seulement les changements au niveau de l'individu (entrepreneur ou porteur de projet), mais dans un sens plus large, les valeurs et les idéaux qu'un adulte autonome et citoyen responsable a le droit et le devoir de remettre en question pour donner un sens à sa vie et, plus largement, à notre coexistence.

Car si l'éducation est un acte d'où peut émerger « une pensée émancipatrice et créatrice », elle est aussi et surtout « un acte de courage » par lequel nous devons « à nouveau créer le monde » (Go, 2015, p. 23). Renoncer aux sécurités, à la « sécurité » d'un emploi que l'on sait déterminé par un autre, mais pour lequel nous n'avons pas à « être plus », plus que d'être celui attendu par celui qui nous détermine, c'est oser prendre le risque de s'exposer dans une aventure ouverte et incertaine, génératrice d'autonomie et d'émancipation. Et finalement, suggère cette thèse, peut-être que « l'acte d'entreprendre » comme « l'acte d'apprendre » seraient l'un et l'autre une quête de vérité, de sa vérité ...

Références bibliographiques

- Abdelnour, S., & Lambert, A. (2014, juin). "L'entreprise de soi", un nouveau mode de gestion politique des classes populaires ? Analyse croisée de l'accèsion à la propriété et de l'auto-emploi (1977-2012). *Genèses*, (95), 27-48.
- Abriane, A., & Aazzab, A. (2016). L'échec entrepreneurial : essai d'explication par la méthode des experts. *Question (s) de management*, 1(12), 75-81.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris. L'Harmattan.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier, & F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Paris. PUF.
- Arnoult, A. (2015). Réflexion méthodologique sur l'usage des logiciels Modalisa et Iramuteq pour l'étude d'un corpus de presse sur l'anorexie mentale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11(1), 285-323. <https://doi.org/10.7202/1035939ar>
- Avenier, M.-J. (2019). Les sciences de l'artificiel : une conceptualisation révolutionnaire de sciences fondamentales à parachever. *Projectics / Proyética / Projectique*, 3(24), 43-56.
- Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2010, octobre). *Et si c'était l'expérience du réel, plutôt que le réel lui-même, qui était connaissable : quelles conséquences pour la recherche en entrepreneuriat ?* 10ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (pp. 1-17). Bordeaux. CIFEPME.
- Bachelard, G. (1934/1980). *Le nouvel esprit scientifique ?* Paris. PUF.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré, & al (dir.), *Traité de psychologie de la motivation*, (pp. 15-45). Paris. Dunod "Psycho Sup".
- Banque de France, E. (2017). *Stat Info : Les défaillances d'entreprises en France Janvier 2017*. Paris. Banque de France.
- Barbaroux, C. (2015). *Lever les freins à l'entrepreneuriat individuel*. Rapport au Ministre de l'économie, de l'industrie et du numérique.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris. PUF.
- Baron, R. A., & Henry, R. A. (2010). How entrepreneurs acquire the capacity to excel: insights from research on expert performance. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 4, 49-65. <https://doi:10.1002/sej.82>
- Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel Alceste. Association REDLCT. *Recherches en Didactiques* (12), 173-184.
- Bastin, G. (2015). L'entrepreneur chez Max Weber. Dans P.-M. Chauvi, M. Grossetti, & P.-P. Zalio (dir.), *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*. Paris. Presses de Sciences Po. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01386991>

- Baumgartner, L. M. (2012). Mezirow's theory of transformative learning from 1975 to present. Dans E. D. Taylor, P. Cranton, & Associates (dir.), *The handbook of transformative learning: theory, research, and practice* (pp. 99-115). San Francisco. Jossey-Bass.
- Baur, P., & Vincent-Lancrin, S. (2019). Hopes and challenges of entrepreneurship education: dialogue between public civil servants and academics. (M. Tavakoli, & J. Tixier, Intervieweurs) *Entreprendre & Innover*.
- Bayad, M., Gallais, M., Marlin, X., & Schmitt, C. (2010). Entrepreneuriat et TPE : la problématique de l'accompagnement. *Management & Avenir*, 10(40), 116-140.
- Bellihi, H., & El Agy, M. (2014). Le risque d'échec entrepreneurial crise individuelle prélude de crise collective : essai d'exploration des facteurs et des effets critiques. *Journal of Business and Economics*, 2(1), 1-12.
- Bernard, M.-J. (2008). L'entrepreneuriat comme un processus de résilience : les bases d'un dialogue entre deux concepts. *Revue internationale de psychologie*, 14(32), 119-140.
- Bernard, M.-J. (2018). Le retour sur soi, condition du rebond après un échec. *Entreprendre & Innover*, 4(39), 54-63.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations* (5^{ème} éd.). Paris. Seuil.
- Berry, M., & Deshayes, C. (2020). Un entrepreneuriat en quête d'impact. Dans O. Torrès, & E. Fimbel (dir.), *Les faces cachées de l'entrepreneuriat* (pp. 59-75). Caen. Editions Management et Société.
- Bertrand, E., Eneau, J. & Faller, P. (2018). *Psycho-sociological process and sense-making of transformative dilemmas in the workplace*. Conference Proceeding: ESREA Interrogating Transformative Processes in Learning and Education conference, European Society for Research in the Education of Adults; University Milano-Bicocca, June 2018, Milan, Italy. hal-02382961.
- Béziau, J., & Bignon, N. (2017, Mars). *Les entreprises créées en 2010 : plus pérennes que celles créées en 2006, touchées par la crise*. (n°1639). Insee Première.
- Blaise, D. (2008). La personne au cœur du risque : défis actuels de la formation d'adultes dans le monde du travail. Dans J. Eneau, & J.-M. Labelle (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 169-185). Paris. L'Harmattan.
- Bloch, A., Fadil, N., Germain, O., & Janssen, F. (2016). Introduction au dossier thématique : Entrepreneuriat et société, de nouveaux enjeux. *Management international*, 20(2), 12-17. <https://doi.org/10.7202/1046558ar>
- Boisselier, J.-M. (2016). Vivre l'accompagnement au Secours Catholique. Dans A.-S. Deschamps, & H. Pentecouteau (dir.), *De l'accompagnement à l'émancipation : des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours Catholique* (pp. 67-86). Paris. L'Harmattan.
- Bon, V., & Van Der Yeught, C. (2019). Responsabilité sociétale de l'entrepreneur : les paradigmes de l'entrepreneur revisités. *Revue de l'organisation responsable*, 14(1), 5-20.
- Bonnetête, F., & Bignon, N. (2017, Janvier). *Les créations d'entreprises en 2016 : la plus forte hausse depuis six ans, portée par les transports*. (n°1631). Insee Première.
- Bouchard, P. (1994). Self-Directed Professionals & Autodidactic Choice. Dans H. Long (dir.), *New Ideas about Self-Directed Learning* (pp. 121-137). Oklahoma. Oklahoma University Press.

- Bouchard, P. (1996). Towards an Etiological model of professional development. 10th *International Symposium on Self-Directed Learning* (pp. 1-17). West Palm Beach: <http://paulbouchard.blogspot.com/>.
- Bouchard, P., & Hrimech, M. (2011). Stratégies d'autoformation pour l'acquisition de compétences essentielles dans l'économie du savoir - l'apport de l'autoformation à la carrière. *Carriérologie*, 12(1-2), 117-131.
- Boulahoual, A., & Jabraoui, S. (2016, novembre). *Les facteurs déterminants du succès de l'entrepreneuriat au Maroc : cas de la région de Casablanca* [communication]. Colloque International de la Prospective sous le thème, Entrepreneuriat : vers un Maroc Entrepreneurial. Casablanca, Maroc.
- Bourdieu, P. (1994). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105, 3-12. <https://doi.org/10.3406/arss.1994.3118>
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité (cours du Collège de France 2000-2001)*. Paris. Raisons d'agir.
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré, et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 233-251). Paris. Dunod.
- Boutillier, S. (2010). Comment l'entrepreneur peut-il ne pas être social ? *Marchés et organisations*, 1(11), 107-125.
- Boutillier, S., & Tiran, A. (2016). La théorie de l'entrepreneur, son évolution et sa contextualisation. *Innovations*, 2(50), 211-234.
- Boutillier, S., & Uzunidis, D. (1995). *L'entrepreneur : une analyse socio-économique*. Paris. Economica.
- Boutinet, J.-P. (1993/2013). *Psychologie de la vie d'adulte* (5^{ème} éd.). Paris. PUF.
- Boutinet, J.-P. (2016). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (4^{ème} éd.), (pp. 27-50). Paris. PUF.
- Boutinet, J.-P., & Raveleau, B. (2011). Questionnement autour du projet entrepreneurial. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(2), 15-28.
- Bréchet, J.-P., Schieb-Bienfait, N., & Desreumaux, A. (2009). Les figures de l'entrepreneur dans une théorie de l'action fondée sur le projet. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(1), 37-53.
- Brookfield, S. D. (2000). Transformative learning as ideology critique. Dans J. Mezirow (dir.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp. 125-147). San Francisco. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 7-22.
- Brookfield, S. D. (2012). Critical theory and transformative learning. Dans E. W. Taylor, P. Cranton (dir.), *The handbook of transformative learning: theory, research, and practice* (pp. 131-146). San Francisco. Jossey-Bass.
- Brunet-Mbappé, A. (2010). L'entrepreneur français : un trapéziste sans filet. Pour que l'entrepreneur échoue avec les honneurs. *Impertinence*, 19-33.

- Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*. (Thèse de doctorat). Université Pierre Mendès-France, Département des sciences de gestion, Grenoble. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00011924>
- Bureau, S. (2013). *De l'utilité de l'inutile : quand l'entrepreneur est un Homo-Donator* [Document de travail]. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00875094>
- Buu-Sao, D. (2018). Indigènes et entrepreneurs : le capitalisme au village. *Sociologie du travail*, 60(3). <http://journals.openedition.org>
- Cabrol, M., & Nlemvo, F. (2011). Le rôle de l'expérience de l'entrepreneur dans le niveau d'internationalisation des jeunes entreprises. *Management & Avenir*, (50), 38-56.
- Carré, N., Dubard Barbosa, S., Fayolle, A., & Bornard, F. (dir.). (2020). L'utilité des concepts et outils (à la mode) en entrepreneuriat, approche critique [numéro thématique]. *Entreprendre & Innover, A paraître en octobre 2021*.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris. La Documentation française.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris. Dunod.
- Carré, P. (2009). De la motivation au registre conatif. Dans P. Carré, et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : théorie et pratique* (pp. 1-11). Paris. Dunod.
- Centi, J.-P. (2015). L'entrepreneur à travers l'histoire de la pensée économique. Dans J.-Y. Naudet (dir.), *L'éthique de l'entrepreneur, Actes du XXIème colloque d'éthique économique Aix-en-Provence, 19/20 juin 2014* (pp. 40-95). Aix Marseille. PUAM.
- Chabaud, D., & Sammut, S. (2016). L'entrepreneuriat : nouveaux champs d'analyse, nouvelles perspectives. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 5(2), 7-14.
- Chambard, O. (2019). Entre familiarité et étrangeté : enquêter sur un autre monde de l'enseignement supérieur. *Terrains/Théories*. <http://journals.openedition.org/teh/1985>
- Chambard, O. (2020). *Business Model : L'Université nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*. Paris. La Découverte.
- Champy-Remoussenard, P. (2012). La construction des savoirs scientifiques à l'écoute et à l'épreuve des commandes institutionnelles. *TransFormations : Recherches en éducation et formation des adultes*, 23-42.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). Nature, fonction et limites de la formalisation des dimensions cachées et/ou clandestines du travail en recherche et en formation. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (pp. 39-53). Toulouse. Octarès.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et Formation*, (73), 91-102.
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue Française de pédagogie*, (190), 15-28.
- Champy-Remoussenard, P., & Pepin, M. (2017). Quelques repères pour comprendre et interroger le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. *Formation Emploi*, (140), 7-25. <http://journals.openedition.org/formationemploi/5191>
- Ciccotelli, M. (2015). Socialisation au rôle patronal et mobilisation collective du groupe des chefs d'entreprise : l'engagement au Centre des Jeunes Dirigeants (CJD). *Sociétés contemporaines*, (98), 49 - 78.

- Ciobanu-Gout, V. (2020). La professionnalisation du créateur d'entreprise : entre la découverte du monde de l'entreprise et la découverte de soi. *Savoirs*, 1(52), 13-30.
- CNRS. (2015). Entreprendre. *Dictionnaire du Moyen Français* (DMF). Récupéré sur Analyse et Traitement de l'Information de la Langue Française (ATILF). <http://www.atilf.fr/dmf>
- Cognie, F., & Aballéa, F. (2010). L'artisanat, figure anticipatrice d'un nouvel entrepreneuriat. *Management & Avenir*, 10(40), 79-99.
- Commission Européenne. (2007). *Surmonter les stigmates de la faillite d'entreprise - Pour une politique de la deuxième chance - Mise en œuvre du Partenariat de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*. Bruxelles. Comité économique et Social européen et au Comité des Régions Commission des Communautés Européennes.
- Cope, J. (2011). Entrepreneurial learning from failure: an interpretative phenomenological analysis. *Journal of Business Venturing*, 26(6), 604-623.
- Cornuau, F. (2008). Qui sont les entrepreneurs en France ? Et comment économistes et statisticiens se représentent-ils ces personnes ? *Revue internationale de psychosociologie*, 14(32), 181-205.
- Coulaud, A., & Guidici, S. (2020). De l'enthousiasme du créateur à "l'ennui du gestionnaire" ? Dans O. Torrès, & E. Fimbel (dir.), *Les faces cachées de l'entrepreneuriat* (pp. 11-24). Caen. Editions Management et Société.
- Couteret, P. (2010). Peut-on aider les entrepreneurs contraints ? Une étude exploratoire. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 9(2), 6-33.
- Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation des adultes. *Savoirs*, 32, 11-59.
- Cullen, C. (2015). L'être-en-cours ou exister debout : la résistance en éducation. Dans B. Albero, G. Gueudet, J. Eneau & J.-N. Blocher (dir.), *Formes d'éducation et processus d'émancipation* (pp. 27-42). Rennes. PUR.
- Danvers, F. (2016). Penser l'accompagnement en contexte de mobilité : orienter ou s'orienter, quel dilemme ? Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 51-72). Paris. PUF.
- De Hoe, R., & Janssen, F. (2016). Le capital psychologique permet-il d'apprendre à rebondir face à un échec entrepreneurial ? *Management international / International Management / Gestion Internacional*, 20(2), 18-28. <https://doi.org/10.7202/1046559ar>
- Degeorge, J.-M. (2015). Scott Shane - Une (re)définition du champ de l'entrepreneuriat comme domaine de recherche. Dans K. Messeghem, et al. (dir.), *Les Grands Auteurs en Entrepreneuriat et PME* (pp. 289-309). Caen. Editions Management et Société.
- Demaison, G., & Augustin, B.-M. (2020). Entreprendre, échouer et rebondir. Pathogénèse et salutogénèse de l'entrepreneur en liquidation judiciaire. Dans O. Torrès, & E. Fimbel (dir.), *Les faces cachées de l'entrepreneuriat* (pp. 131-151). Caen. Editions Management et Société.
- Deschenaux, F., & Bardon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>
- Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <http://journals.openedition.org/ripes/1151>

- Desfontaines, S., & Montier, S. (2012). *Les clés de l'autonomie : Modèles et processus d'accompagnement*. Paris. Eyrolles.
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris. Flammarion.
- Dewey, J. (1938/2018). *Démocratie et Education, suivi d'Expérience et Education*. Paris. Armand Colin.
- El Ghissassi, I., & Azdimousa, H. (2020). Les profils d'entrepreneurs les plus identifiés : Une revue de littérature. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 3(2), 882-900.
- Emin, S., & Schieb-Bienfait, N. (2020). Portrait de l'artiste en entrepreneur : entre passion et précarité. Dans O. Torrès, & E. Fimbel (dir.), *Les faces cachées de l'entrepreneuriat* (pp. 43-57). Caen. Editions Management et Société.
- Eneau, J. (2003). *Vers un Modèle d'Organisation Autoformatrice : Apport du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal ; Université Louis Pasteur de Strasbourg, Département de Psychopédagogie et d'Andragogie ; Département des sciences de l'éducation.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris. L'Harmattan.
- Eneau, J. (2008a). Du développement de l'autonomie à la construction de soi questions pour la recherche. Dans J. Eneau, & J.-M. Labelle (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 189-208). Paris. L'Harmattan.
- Eneau, J. (2008b). From Autonomy to Reciprocity, or Vice Versa? Contribution to a New Perspective on Self-Directed Learning. *Adult Education Quaterly*, 58(3), 229-248.
- Eneau, J. (2011). L'autoformation face aux évolutions du contexte français de la formation professionnelle. *Carriérologie*, 12(1-2), 57-72.
- Eneau, J. (2012). *Apprenant adulte et processus d'autoformation : les dimensions sociales de l'autonomie en formation*. [Note de synthèse des travaux de recherche, Université Rennes2], Département des sciences de l'éducation - CREAD.
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & Education*. 21-38. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2489>
- Eneau, J. (2017). From self-directed learning to self-formation: transforming the self through Bildung. Dans A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (dir.), *Transformative learning meets Bildung. An international exchange* (pp. 165-178). Rotterdam (NL). Sense Publishers.
- Eneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.585>
- English, L. (Ed.). (2016). *International encyclopedia of adult education* (1^{ère} ed. 2005). New York. Palgrave Macmillan.
- Fabbi, J., & Charue-Duboc, F. (2013). Un modèle d'accompagnement entrepreneurial fondé sur des apprentissages au sein d'un collectif d'entrepreneurs : le cas de La Ruche. *Management international*, 17(3), 86-99.
- Faller, P. & Bertrand, E. (2020). Professional development at the crossroads of economic and social development examining multi-dimensional shifts in perspective and sense-making by a group of French leaders. Dans A. Bulajić, T. Nicoljić & C. Viera (dir.),

- Navigating through contemporary world with adult education research and practice* (pp. 557-574). Belgrade, Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade / ESREA.
- Faller, P., Lundgren, H. & Marsick, V. (2020). Overview: why and how does reflection matter in workplace learning? *Advances in Developing Human Resources*, 22(3), 248-263.
- Faller, P., Marsick, V. & Russell, C. (2020). Adapting action learning strategies to operationalize reflection in the workplace. *Advances in Developing Human Resources*, 22(3), 291-307.
- Fayolle, A. (2002). *Accompagnement des créateurs d'entreprise et amélioration de l'écoute mutuelle entre les entrepreneurs et leurs partenaires : une recherche sur les perceptions des uns et des autres*. Lyon. Cahier de recherche du CERAG.
- Fayolle, A. (2012). *Apprendre à entreprendre*. Paris. Dunod.
- Fayolle, A., & Degeorge, J.-M. (2015). *Dynamique entrepreneuriale : le comportement de l'entrepreneur*. Paris. De Boeck.
- Fayolle, A., & Nakara, W. (2010). *Création par nécessité et précarité : la face cachée de l'entrepreneuriat*. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00534819>
- Fellnhöfer, K. (2019). Toward a taxonomy of entrepreneurship education research literature: A bibliometric mapping and visualization. *Educational Research Review* (27), 28-55. <https://doi:10.1016/j.edurev.2018.10.002>
- Fiand, I. (2016). L'accompagnement social : un miroir de l'accompagnement pédagogique ? Dans A.-S. Deschamps, et H. Pentecouteau (dir.), *De l'accompagnement à l'émancipation : des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours Catholique*, (pp.157-174). Paris. L'Harmattan.
- Filion, L. J. (2000). *Travail autonome : des volontaires et des involontaires - Vers de nouvelles formes de pratiques entrepreneuriales*. Cahier de recherche n°2000-03. Montréal. Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC).
- Filion, L. J. (2008). *Représentations entrepreneuriales : un champ d'études en émergence*. Cahier de recherche n° 2008-09, 1-28. Montréal. Ecoles des Hautes Etudes Commerciales (HEC).
- Filion, L. J. (2012). Le principe de la loupe : Processus d'amplification au cours d'une démarche de recherche. *Revue internationale de psychosociologie ESKA*, 18(44), 226-240.
- Filion, L. J. (2015). Jean-Baptiste Say - Les premiers fondements de l'exercice du métier d'entrepreneur. Dans K. Messeghem et al. (dir.), *Les Grands Auteurs en Entrepreneuriat et PME* (pp. 67-85). Caen. Editions Management et Société.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 1(51), 19-28.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les choses*. Paris. Gallimard.
- Foucault, M. (1978/2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978/1979)*. Paris. Seuil/Gallimard.
- Frimousse, S. (2013). La responsabilité sociétale de l'entrepreneur enraciné. *Humanisme et Entreprise* (315), 45-60.
- Frugier, D. (2014). Causation et effectuation fonctionnent comme un vieux couple... *Entreprendre & Innover*, 2(21-22), 143-148.

- Gabarret, I., & Vedel, B. (2015). Pour une nouvelle approche de la motivation entrepreneuriale. *La Revue des Sciences de Gestion*, 1(271), 13-20. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01891934>
- Gartner, W. (1985, Octobre). A conceptual framework for describing the phenomenon of venture creation. *Academy of Management Review*, 10(4), 696-706.
- Gaudet, S. (2020). La société d'acrobates : responsabilité, care et participation citoyenne des jeunes. *Sociologies*, Dossiers, La société morale, 1-15. <http://journals.openedition.org/sociologies/13229>
- Germain, O., & Jacquemin, A. (2017). Voies et voix d'approches critiques en entrepreneuriat. *Revue de l'entrepreneuriat*, (16), 7-18.
- Gillard, C. Meige, A., & Perrey, P. (2019). *La formation de l'esprit entrepreneur : Evaluation du plan PEPITE en faveur de l'entrepreneuriat étudiant recommandations pour un passage à l'échelle*. Paris. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://www.enseignementsuprecherche.gouv.fr/pid25439-cid138004/>
- Giraudeau, M. (2007). Le travail entrepreneurial, ou l'entrepreneur schumpetérien performé. *Sociologie du travail*, 49(3). <http://journals.openedition.org>
- Go, N. (2015). Résister et insister. Dans B. Albero, G. Gueudet, J. Eneau, & J.-N. Blocher (dirs.), *Formes d'éducation et processus d'émancipation* (pp. 21-27). Rennes. PUR.
- Guiheneuf, R. (1954). Quelques aspects de la théorie de la firme : incertitude, autonomie, calculs forfaitaires. *Revue économique*, 5(5), 673-702. <https://www.jstor.org/stable/3497628>
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion* (3^{ème} éd.). Paris. Flammarion.
- Haller, C. (2014). *Développement et valorisation des routines d'échanges d'informations au sein du territoire vitivinicole provençal : l'effectuation comme approche intégrative*. (Thèse de doctorat), Université d'Aix Marseille, département des Sciences de gestion, Marseille.
- Harrison, D. (2012). L'innovation sociale et l'entrepreneur schumpétérien : deux lectures théoriques. *Revue Interventions économiques*, (45), 1-19. <https://doi:10.4000/interventionseconomiques.1710>
- Hayward, M. L., Forster, W. R., Sarasvathy, S. D., & Frederickson, B. L. (2010). Beyond hubris: How highly confident entrepreneurs rebound to venture again. *Journal of Business Venturing*, (25), 569-578.
- Henrikson, R. (2019). Using online lectures to promote engagement: recognizing the self-directed learner as critical for practical inquiry. *Journal of Open Flexible and Distance Learning*, 23(1), 17-32.
- Hessel, S. (2010). *Indignez-vous !* Bouzigues. Indigène éditions.
- Hjorth, D. (2017). Critique nouvelle : an essay on affirmative-performative entrepreneurship research. *Revue de l'entrepreneuriat*, 16(1), 47-54.
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75.
- Hoggan, C.D. (2018). The current state of transformative learning theory: A metatheory. *Phronesis*, 3(7), 18-25.

- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34.
- Jacquemin, A., Germain, O., Goxe, F., Janssen, F., Lebègue, T., & Schmitt, C. (2017). Les approches critiques en entrepreneuriat : facettes et enjeux pour la communauté des chercheurs francophones. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 16(1), 19-36.
<https://doi:10.3917/entre.161.0019>
- Jaeger, M. (2009). « Du principe de responsabilité au processus de responsabilisation », *Vie sociale*, 3(3), 71-81. <https://doi:10.3917/vsoc.093.0071>
- Jaziri, R. (2016). Démystifier l'énigme de l'entrepreneur. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 18(4), 1097-1122.
- Julien, P.-A. (2015). Oliver de Serres - Ménageur et entrepreneur. Dans K. Messeghem, & al (dir.), *Les Grands Auteurs en Entrepreneuriat et PME* (pp. 27-47). Caen. Editions Management et Société.
- Jullien, F. (2016). Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (4^{ème} éd.), (pp. 209-226). Paris. PUF.
- Kaddouri, M. (2016). La construction d'un rapport à l'objet de recherche entre engagement et distinction. *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes* (15-16), 1-15.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kegan, R. (2000). What "form" transform? A constructive-developmental approach to transformative learning. Dans J. Mezirow (dir.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35-69). San Francisco. Jossey-Bass.
- Khelil, N., & Khiari, S. (2013). *Pour une prise en compte du caractère multiforme de l'échec entrepreneurial en vue d'un meilleur accompagnement des jeunes créateurs d'entreprises en difficultés*. Document de travail, Université de Caen Normandie.
- Khelil, N., Smida, A., & Zouaoui, M. (2012). Contribution à la compréhension de l'échec des nouvelles entreprises : exploration qualitative des multiples dimensions du phénomène. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 11, 39-72.
- Khelil, N., Smida, A., & Zouaoui, M. (2018). Que signifie échouer en entrepreneuriat ? Relecture de la littérature. *Revue internationale P.M.E.*, 31(3-4), 35-66.
<https://doi:https://doi.org/10.7202/1054418ar>
- Knight, F. H. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. Cambridge. The Riverside Press.
- Knowles, M. (1975/1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris. Editions d'organisation.
- Krauss, G. (2009). Les jeunes entreprises pionnières face à l'incertitude : la construction sociale de l'échec. *Revue Française de Socio-Economie*, 1(3), 169-186.
- Krauss, G. (2016). L'échec dans la culture entrepreneuriale. *Regards croisés sur l'économie*, 2(19), 117-129.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolution*. Chicago. University of Chicago Press.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris. PUF.

- Labelle, J.-M. (2008). S'éduquer dans les cours d'adultes, en France, au dix-neuvième siècle. Dans J. Eneau, & J.-M. Labelle (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 31-41). Paris. L'Harmattan.
- Labelle, J.-M., & Eneau, J. (2008). L'exemple d'un parcours collégial, entre personnalisme et réciprocité. Dans J. Eneau, & J.-M. Labelle (dir.), *Apprentissage pluriel des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 61-78). Paris. L'Harmattan.
- Labrousse, A. (2016). Chaînes statistiques et économie politique du chiffre. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 4(4), 845-878.
- Lagarde, V. (2006). Interrogation du mythe de l'entrepreneur à travers la trajectoire inégale d'un créateur persistant. *Management & Sciences Sociales, Entreprendre un projet de vie (Analyses et interprétations)*, (1), 69-97.
- Laguardia, J., & Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et application. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise. (Habilitation à Diriger des Recherches), Université Rennes 2 Haute Bretagne Département des Sciences de l'éducation, Rennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris. Les Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2017). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie de professionnalisation. Dans P. Carré, & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (4^{ème} éd.), (pp. 407-424). Paris. Dunod.
- Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie* (121), 317-340.
- Le Meur, G. (1993). *Autodidaxie - Séminaire franco-québécois* (Université de Tours. Octobre 1993). Nantes. Cultures et Techniques.
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes : Néoautodidaxie et formation*. Lyon. Chronique Sociale.
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes* (4^{ème} éd.). Paris. PUF.
- Lecorche, V., & Burger-Helmchen, T. (2019). L'influence du lieu dans l'acquisition de compétences entrepreneuriales : le cas du séminaire BEST. *La Revue des Sciences de Gestion*, 5(299-300), 13-26.
- Léger-Jarniou, C. (2013). Un état des lieux de l'entrepreneuriat. Dans C. Léger-Jarniou (dir.), *Le grand livre de l'entrepreneuriat* (pp. 7-22). Paris. Dunod.
- Legrand, E. (2012). L'apprentissage dans une formation-action à l'entrepreneuriat : le cas du concours universitaire Campus Entrepreneur. (Thèse de Doctorat), Université de Limoges, Département des Sciences de Gestion.
- Lejeune, C. (2017). Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? A chaque méthode ses logiciels ! Dans M. S. Delefosse, & M. D. Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (pp. 203-224). Paris. Dunod.
- Letrillart, L., Bourgeois, I., Vega, A., Cittée, J., & Lutsman, M. (2009). Un glossaire d'initiation à la recherche qualitative. Première partie : d'« Acteur » à « Interdépendance ». *Exercer, la revue francophone de médecine générale*, 20(87), 74-79.

- Levinas, E. (1982). *Ethique et infini*. Paris. Librairie Générale Française.
- Levratto, N. (2011). A framework for Monitoring Relational Quality in B2B Technology Partnerships. *Business Management Review*, 1(2), 36-48.
- Loué, C., & Baronet, J. (2015). Quelles compétences pour l'entrepreneur ? Une étude de terrain pour élaborer un référentiel. *Entreprendre & Innover*, 4(27), 112-119.
- Loué, C., Laviolette, E.-M., & Bonnafous-Boucher, M. (2008). L'entrepreneur à l'épreuve de ses compétences : éléments de construction d'un référentiel en situation d'incubation. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 7(1), 63-83.
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 541-572. <http://digitalcommons.unl.edu/leadershipfacpub/11>
- March, J. G. (1981). Footnotes to Organizational Change. *Administrative Science Quarterly*, 26(4), 563-577. <https://www.jstor.org/stable/2392340>
- Marchand, P., & Ratinaud, P. (2012). *L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française* Actes des 11èmes Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, (pp. 687-699). Liège. JADT.
- Marchesnay, M. (2012). Une approche pragmatique de l'entrepreneur. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements ESKA*, 18(46), 95-106.
- Marchesnay, M. (2015). La petite entreprise, sortir de l'ignorance. *Revue française de gestion*, 8(253), 319-331.
- Marchesnay, M. (2015). Richard Cantillon - du "berceau de l'économie" au "père de l'entrepreneuriat". Dans K. Messeghem, & al (dir.), *Les Grands Auteurs en Entrepreneuriat et PME* (pp. 49-66). Paris. Editions Management et Société.
- Marsick, V. J., & Maltbia, T. E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: developing critically reflective practice skills. Dans J. Mezirow, & E. W. Taylor (dir.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (pp. 160-171). San Francisco. Jossey-Bass.
- Marx, K. (1867/2008). *Le Capital Livre I*. Paris. Gallimard.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), 15-53.
- Mc Grath, R. G. (1999). Falling forward: real options reasoning and entrepreneurial failure. *Academy of Management Review*, 24(1), 13-30.
- Mégret, J.-M. (2016). Formation à l'entrepreneuriat des dirigeants non diplômés de Très Petites Entreprises (TPE) : Les compétences nécessaires de l'entrepreneur aguerri. (Mémoire de master), Université Rennes 2.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives*, Hors-série (15), 435-452. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue>
- Messeghem, K., & Torrès, O. (2015). Entrepreneuriat et PME : de la connaissance à la reconnaissance d'une discipline. Dans K. Messeghem, & al (dir.), *Les Grands Auteurs en Entrepreneuriat et PME* (pp. 5-26). Caen. Editions Management et Société.
- Messeghem, K., Sammut, S., Thoreux, M., Swalhi, A., & Bakkali, C. (2014). *Livre blanc sur les structures d'accompagnement à la création d'entreprise en France : Panorama des*

structures d'accompagnement en termes de management et de performance. Labex Entreprendre. www.labex-entreprendre.fr

- Meyor, C., Lamarre, A.-M., & Thiboutot, C. (2005). L'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales - questions d'amplitude. *Recherches Qualitatives*, 25(1), 1-8.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. Dans J. Mezirow (dir.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : développer l'autoformation*. Lyon. Chronique Sociale.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. Dans J. Mezirow, & E. W. Taylor (dir.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-31). San Francisco. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: core concept of transformation theory. Dans E. D. Taylor, & P. Cranton (dir.), *The handbook of transformative learning: theory, research, and practice* (pp. 73-95). San Francisco. Jossey-Bass.
- Minart, G. (2014). Aspects pratiques et théoriques dans la vie et l'œuvre de Jean-Baptiste Say. *Innovations*, 3(45), 217-234.
- Moriceau, J.-L., Paes, I., & Guérillot, G. (2015). La construction de soi dans le portage salarial. *La Revue de Sciences de Gestion* (273-274), 117-124.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris. Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Arles. Actes Sud.
- Mucherie, M. (2008). L'entrepreneur dans la théorie autrichienne : Un homme sans qualité ? *Revue internationale de psychosociologie*, 14(32), 161-180.
- Nicot, J. (1606). *Entreprendre. Thresor de la Langue Francoyse, tant ancienne que moderne*. Récupéré sur ATILF. <http://www.atilf.fr/dmf>
- Nziali, E., & Fayolle, A. (2013). *L'entrepreneuriat en France : Une comparaison internationale*. Global Entrepreneurship Monitor rapport France 2012. Lyon. EMLyon.
- OCDE/UE. (2015). *La politique d'entrepreneuriat inclusif de l'Union européenne*. Pallier la pénurie d'entrepreneurs 2014 : Politiques d'entrepreneuriat inclusif en Europe. Paris. Editions OCDE.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris. L'Harmattan.
- Paul, M. (2007). Chapitre I. L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. Dans : J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 251-274). Paris : PUF.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/435>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Paris. De Boeck Supérieur.
- Pentecouteau, H. (2017). Le chercheur nomade. Voyage, mobilité et formation de soi. *Education Permanente*, (211). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01904706>

- Pépin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il ? *McGill Journal of education*, 46(2), p. 303-326.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. [Document de travail]. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? *Résonnances* (1), 16-18.
- Pesqueux, Y. (2014). *Entrepreneur, entrepreneuriat (et entreprise) : de quoi s'agit-il ?* [Document de travail]. CNAM. Paris. <http://www.hal.archives-ouvertes.fr>
- Philippart, P. (2012). L'entrepreneur individuel à responsabilité limitée : un statut protecteur ? *Entreprendre & Innover* (13), 62-74.
- Philippart, P. (2017). L'accompagnement de l'entrepreneur en difficulté : questions autour d'un phénomène complexe. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 1(16), 11-29.
- Pineau, G. (1979). Éducation populaire autonome et universités : une contradiction motrice ? *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (2), 117-126. <https://doi.org/10.7202/1034861ar>
- Poirier, M. et Yergeau, E. (2013). *Le site francophone le plus complet sur SPSS 23*. Récupéré sur SPSS à l'UdeS (Université de Sherbrooke). <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>
- Pouchain, D. (2012). Le petit producteur du commerce équitable, un entrepreneur (presque) comme les autres ? Une perspective aristotélicienne. *Innovations*, 2(38), 107-128.
- Radu, M., & O'Shea, N. (2010). *La représentation sociale de l'intuition dans la presse française : quel rôle pour le succès ou l'échec entrepreneurial ?* [Communication]. 10ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (CIFEPME 2010). Bordeaux.
- Rasolonoromalaza, B. Z. (2011). *Le rôle de l'entrepreneur dans les pays en développement : le cas des zones franches textiles malgaches*. (Thèse de doctorat), Université de la Réunion, département des Sciences de l'Homme et de l'Environnement.
- Reix, F. (2012). Les logiques d'action à l'œuvre dans l'acte d'entreprendre. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise* (RIMHE), 1(1), 37-52.
- Renon, F. (2018). Les limites de l'étude du capital humain dans le champ de l'entrepreneuriat : une analyse critique de l'influence des formations en entrepreneuriat sur la réussite future. *Vie & sciences de l'entreprise* (205), 71-85.
- Reynolds, P., & Miller, B. (1992). New firm gestation: conception, birth, and implications for research. *Journal of business Venturing*, 7, 405-417.
- Richet, D. (2015, Avril). *Entreprises créées en 2010 : sept sur dix sont encore actives trois ans après leur création*. (n°1543). Insee Première.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris. Seuil.
- Robin, J.-Y. (2016). Le statut de l'accompagnement dans un processus de recherche-formation : le cas particulier de l'entretien carriérologique. Dans P.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (4^{ème} éd.), (pp. 313-330). Paris. PUF.
- Robin, J.-Y., & Raveleau, B. (2017, février). Fabriquer des managers, des patrons ou des dirigeants. *Savoirs* (44), 9-47. <https://doi:10.3917/savo.044.0009>

- Sailleilles, S. (2006). L'imbrication projet de vie/projet entrepreneurial chez les entrepreneurs néo-ruraux. *Management & sciences sociales*, 1(1), 55-68. <http://www.halshs.archives-ouvertes.fr>
- Sall, F. D., & Boidin, B. (2019). Quel sens donner à la RSE dans un contexte africain ? L'exemple des très petites entreprises au Sénégal. *Management & Avenir*, 3(109), 87-106.
- Sammut, S. (2003). L'accompagnement de la jeune entreprise. *Revue française de gestion* (144), 153-164. <https://doi:10.3166/rfg.144>
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243-263.
- Sarasvathy, S. D. (2003). Entrepreneurship as a science of the artificial. *Journal of Economic Psychology* (24), 203-220.
- Sarasvathy, S. D. (2004). The questions we ask and the questions we care about: reformulating some problems in entrepreneurship research. *Journal of Business Venturing* (19), 707-717.
- Sarasvathy, S. D. (2013). Mazes without minotaur's: Herbert Simon and the sciences of the artificial. *European Management Journal*, 31, 82-87.
- Sarasvathy, S. D., & Germain, O. (2011). L'effectuation, une approche pragmatique et pragmatiste de l'entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10, 67-72.
- Sarasvathy, S. D., Dew, N., Read, S., & Wiltbank, R. (2008). Designing organizations that design environments: lessons from entrepreneurial expertise. *Organization Studies*, 29(03), 331-350.
- Scheiber, L. (2016). How Social Entrepreneurs in the Third Sector Learn from Life Experiences. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 27(4), 1694-1717. <http://www.jstor.org/stable/43923252>
- Schmitt, C. (2006). De la convergence de l'entrepreneuriat vers la notion de projet. Dans P. Lievre, M. Lecoutre, & M. K. Traoré (dir.), *Management de projets, les règles de l'activité à projet* (pp. 125-135). Paris. Hermes/Lavoisier.
- Schmitt, C. (2009). Les situations entrepreneuriales : proposition d'une nouvelle grille d'analyse pour aborder le phénomène entrepreneurial. *Revue économique et sociale* (3), 11-25.
- Schmitt, C. (2015). La place de l'action dans la recherche en entrepreneuriat : pour le développement d'un agir entrepreneurial. *Projectics / Proyética / Projectique*, 3(15), 113-128.
- Schmitt, C. (2015). *L'agir entrepreneurial : repenser l'action des entrepreneurs*. Québec. PUQ.
- Schmitt, C. (2017). Les situations de gestion : entre intentionnalité et problématisation. *Projectics / Proyética / Projectique*, 2(17), 9-24.
- Schmitt, C. (2017). Point de vue : quel paradigme pour la recherche en entrepreneuriat ? Du paradigme de la décision au paradigme de l'agir entrepreneurial. *Gestion 2000*, 34(5), 249-256.
- Schmitt, C. (2020). *Nouvelles perspectives en entrepreneuriat : du modèle du télégraphe au modèle de l'orchestre*. Paris. Vuibert.

- Schmitt, C., & Bayad, M. (2008). L'entrepreneuriat comme une activité à projet : Intérêts, apports et pratiques. *Revue internationale de psychologie*, 14(32), 141-159.
- Schmitt, C., & Filion, L. J. (2009). Le réel expérimenté pour explorer la TPE : apports conceptuels et méthodologiques. *Management & Avenir*, 10(30), 207-226.
- Schmitt, C., & Grégoire, D. A. (2019). La cognition entrepreneuriale. Enjeux et perspectives pour la recherche en entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 18(1), 7-22.
- Schmitt, C., & Janssen, F. (2012, octobre). *Regards critiques sur la recherche en entrepreneuriat : construction, évolution et tendances* [Conférence]. Grandeur et servitudes de la recherche en Entrepreneuriat, regards via le prisme de la performance. Brest. Université de Bretagne Occidentale. <http://www.univ-brest.fr/laboici/>
- Schmitt, C., & Julien, P.-A. (2020). Causation, Effectuation, improvisation et agir entrepreneurial. Pour une approche renouvelée et intégrative de l'entrepreneuriat. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 1(25), 131-153.
- Schmitt, C., & Saliba-Chalhoub, N. (2020). L'intentionnalité de l'entrepreneur : les regards croisés du chercheur et du thérapeute. Dans O. Torrès, & E. Fimbel (dir), *Les faces cachées de l'entrepreneuriat* (pp. 237-252). Caen. EMS.
- Schmitt, C., Husson, J., Majdouline, I., Marin, A., Morua, J., & Nobile, D. (2015, mai). *Les situations entrepreneuriales : Définition et intérêts pour la recherche en entrepreneuriat*. [Conférence] Entrepreneuriat responsable : Pratiques et enjeux théoriques. 9ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation. Nantes. Audencia Nantes Ecole de Management et Centrale Nantes pour les ateliers.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal. Logiques.
- Schumpeter, J.-A. (1942/1979). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris. Payot.
- Shepherd, D. A. (2003). Learning from Business Failure: Propositions of Grief Recovery for the Self-Employed. *The Academy of Management Review*, 28(2), 318-328. <https://www.jstor.org/stable/30040715>
- Silberzahn, P. (2013). Lean Startup : le compagnon idéal de l'effectuation ? *Entreprendre & Innover*, 3(19), 29-35.
- Silberzahn, P. (2014). *Effectuation : les principes de l'entrepreneuriat pour tous*. Paris. Pearson.
- Silberzahn, P. (2016). L'effectuation, logique de pensée des entrepreneurs. *Entreprendre & Innover*, 1(28), 76-82.
- Silva, O., & Sousa, A. (2016). Gestion de la qualité dans la recherche en sciences sociales et humaines : articulation entre les méthodes qualitatives et quantitatives. *Recherches qualitatives*, Hors-série (18), 171-181. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
- Simon, H. A. (1996). *Les sciences de l'artificiel*. (Edition revue et complétée 2004) Paris. Gallimard.
- Singly, D. (2012). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes* (3ème édition). Paris. Armand Colin.
- Smida, A., & Khelil, N. (2010). Repenser l'échec entrepreneurial des petites entreprises émergentes : proposition d'une typologie s'appuyant sur une approche intégrative. *Revue internationale P.M.E.*, 2(23), 65-106. <https://doi.org/10.7202/1005762ar>
- Stafford, J., & Bodson, P. (2005). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : PUQ.

- St-Jean, E., & Lebel, L. (2010). La dépendance commerciale et l'autonomie décisionnelle influencent-elles la performance et les choix stratégiques ? Le cas des PME sous-traitantes en opérations forestières. *Revue internationale P.M.E. : économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 23(3-4), 95-121.
- Tanguy, L. (2016). Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Paris. La Dispute.
- Taylor, E. W. (2006). *A Critical Review of the Empirical Research of Transformative Learning (1999-2005)* [communication]. Adult Education Research Conference. Minneapolis. Etats-Unis. <https://newprairiepress.org/aerc/2006/papers/52>
- Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. Dans J. Mezirow, & E. W. Taylor (dir.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (pp. 3-17). San Francisco. Jossey-Bass.
- Tessier-Dargent, C., & Fayolle, A. (2016). Une approche typologique de l'entrepreneuriat de nécessité. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme (s) & Entreprise (RIMHE)*, 74-92.
- Toutain, O., & Verzat, C. (2016). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? Eduquer à l'entrepreneuriat, *Savoirs*, 39, 13-63.
- Tremblay, N. A. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 39(1-2), 153-176.
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal. PUM.
- Tremblay, N. A., & Eneau, J. (2006). Sujet (s), société (s) et autoformation : regards croisés du Québec et de France. *Education Permanente* (168), 75-88.
- Truffaut, C. (2008). Une démarche réflexive de praticien-chercheur. Dans J.-M. Labelle, & J. Eneau (dirs.), *Apprentissages pluriels des adultes* (pp. 125-140). Paris. L'Harmattan.
- Ucbasaran, D., Westhead, P., & Wright, M. (2009). The extent and nature of opportunity identification by experienced entrepreneurs. *Journal of Business Venturing* (24), 99-115.
- Van Caillie, D., & Lambrecht, C. (1995). *L'entrepreneur, ses motivations, sa vision stratégique, ses objectifs* [rapport de recherche]. "Chaire PME 1995" de la Caisse Nationale du Crédit Professionnel de Belgique. Liège.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Vassileff, J. (1997). *La pédagogie du projet en formation* (4^{ème} éd. mise à jour et augmentée). Lyon. Chronique Sociale.
- Verstraete, T. (2000). *Entrepreneuriat et sciences de gestion* [Habilitation à Diriger des Recherches]. Université des sciences et technologies de Lille.
- Verstraete, T., & Fayolle, A. (2005). Paradigme et entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4(1), 33-52.
- Verzat, C. (2012). *Eduquer l'esprit d'entreprendre. Bilan et questionnements de recherche* [Note de synthèse des travaux de recherche]. Université Pierre Mendès-France, Grenoble.
- Verzat, C. (2015). « Esprit d'entreprendre, es-tu là ? » Mais de quoi parle-t-on ? *Entreprendre & Innover*, 4(4), 81-92.

- Verzat, C., Jore, M., Toutain, O. & Silberzahn, P. (2016). Apprendre par soi-même l'entrepreneuriat via un MOOC. *Revue française de gestion*, 4(4), 33-52. <https://doi-org.distant.bu.univ-rennes2.fr/10.3166/rfg.2016.00050>
- Verzat, C. & Teglborg, A. (2019). Entreprendre pour s'émanciper : l'aventure d'Empow'Her. *Entreprendre & Innover*, 2(2), 62-72.
- Weick, K. E. (1979/2015). The social psychology of organizing (second edition). *M@n@gement*, 18(2), 189-193.
- Victorri, B. (2010). Quand les mots s'organisent en réseaux. *L'Archicube, Association des anciens élèves, élèves et amis de l'École normale supérieure*, 53-59. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00666584>
- Zimmermann, B. (2014). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels* (2^{ème} éd.). Paris. Editions Economica.

Table des matières

REMERCIEMENTS	9
SOMMAIRE.....	11
TABLE DES TABLEAUX.....	13
TABLE DES FIGURES.....	15
INTRODUCTION GENERALE	17
1. CONTEXTUALISATION : LA FORMATION DES ENTREPRENEURS EN QUESTION	21
INTRODUCTION.....	23
1.1. L'ACCOMPAGNEMENT A L'ENTREPRENEURIAT	24
1.1.1. L'accompagnement Initiative France.....	24
1.1.2. L'accompagnement Réseau Entreprendre	25
1.2. LES FORMATIONS A L'ENTREPRENEURIAT	26
1.2.1. Eléments descriptifs de différents programmes.....	28
1.2.2. Les connaissances enseignées	30
1.2.3. La formation au sein d'un réseau d'entrepreneurs.....	32
1.3. LA FORMATION A L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE	34
1.3.1. La formation à l'esprit d'entreprendre : entre politique et recherche.....	34
1.3.2. Des compétences attendues aux ressources disponibles.....	36
1.3.3. La formation à l'esprit d'entreprendre en question.....	37
1.4. « APPRENDRE A ENTREPRENDRE » : LES PROCESSUS EDUCATIFS	40
1.4.1. Finalité des processus éducatifs en entrepreneuriat	40
1.4.2. Principes éducatifs en entrepreneuriat	43
CONCLUSION ET QUESTIONNEMENTS INITIAUX	44
2. REVUE DE LA LITTERATURE : ENJEUX ET DEFIS DE LA FORMATION A L'ENTREPRENEURIAT	49
INTRODUCTION.....	51
2.1. ENTREPRENEURIAT ET ENTREPRENEUR.....	53
2.1.1. L'entrepreneuriat : un nouveau champ de recherche.....	53
2.1.1.1. Les différentes « écoles de pensées »	54
2.1.1.2. Les différents « courants de recherche ».....	56
2.1.2. L'entrepreneur : un terme polysémique.....	61
2.1.2.1. Contours historiques	61
2.1.2.2. Typologies d'entrepreneurs.....	63
2.2. LES CONDITIONS POLITIQUES ET INDIVIDUELLES DE L'ENTREPRENEURIAT	67
2.2.1. L'échec entrepreneurial, premier défi des politiques d'entrepreneuriat	68
2.2.1.1. Dimensions et influences de l'échec	69
2.2.1.2. L'effet du capital psychologique dans la gestion de l'échec.....	72
2.2.2. L'engagement, premier pas vers une formation à l'entrepreneuriat	75
2.2.2.1. Les dimensions formelles et informelles de l'apprentissage.....	76
2.2.2.2. Motivations intrinsèques et extrinsèques.....	78
2.2.2.3. Une approche sociocognitive de la formation	79
2.3. LA PLACE DE L'ENTREPRENEUR DANS LE PROCESSUS ENTREPRENEURIAL	81
2.3.1. « L'effectuation » : l'entrepreneur acteur de son développement	82
2.3.1.1. Logique causale et effectuale	83
2.3.1.2. Théorie de l'effectuation.....	85
2.3.2. « L'agir entrepreneurial » : l'entrepreneur dans sa relation au monde.....	88
2.3.2.1. Evolution paradigmatique en faveur de l'agir entrepreneurial.....	89
2.3.2.2. L'importance des interactions dans l'écosystème entrepreneurial.....	91
2.4. QUALITES OU COMPETENCES DE L'ENTREPRENEUR ?	94
2.4.1. L'autonomie : une ressource majeure.....	96
2.4.1.1. L'autonomie en contexte organisationnel	96
2.4.1.2. Processus d'autonomisation	97
2.4.2. La responsabilité : réponse à l'incertitude et ses conséquences	100
2.4.2.1. Incertitudes et responsabilités en entrepreneuriat.....	101
2.4.2.2. La responsabilité sociale de l'entrepreneur et de l'entreprise	102
2.4.3. L'expérience : source d'apprentissage pour l'entrepreneur	103

2.4.3.1. Sens et expérience	104
2.4.3.2. Expérience et apprentissage	104
2.5. L'ENTREPRENEUR : UN « APPRENANT AUTONOME » ?	106
2.5.1. <i>Néoautodidaxie et formation</i>	107
2.5.1.1. Observation des processus éducatifs de dirigeants d'entreprises	107
2.5.1.2. Démarches d'autoformation élaborées par les dirigeants	109
2.5.2. <i>Stratégie d'autoformation et apprentissage autodirigé</i>	111
2.5.2.1. L'exemple d'entrepreneurs québécois exerçant en profession libérale	112
2.5.2.2. Vers un modèle étiologique de développement professionnel	114
2.6. LA FORMATION A L'ENTREPRENEURIAT AUJOURD'HUI	117
2.6.1. <i>Ce que les Sciences de gestion et les Sciences de l'éducation et de la formation nous disent</i>	118
2.6.2. <i>Les pistes de recherches à explorer</i>	124
CONCLUSION ET QUESTION DE RECHERCHE	127
3. CADRE THEORIQUE : PROPOSITION D'UN CHANGEMENT DE PERSPECTIVE	131
INTRODUCTION	133
3.1. LA PERSPECTIVE ANDRAGOGIQUE COMME MODALITE DE L'APPRENTISSAGE ENTREPRENEURIAL	135
3.1.1. <i>L'approche andragogique</i>	137
3.1.2. <i>Le processus d'autonomisation</i>	138
3.1.3. <i>L'apprentissage émancipateur</i>	139
3.2. ROLE DES « AUTRES » ET ACCOMPAGNEMENT	141
3.2.1. <i>Les compétences de l'apprenant autonome</i>	141
3.2.2. <i>Le rôle des « autres » en formation d'adultes</i>	142
3.2.3. <i>Les compétences du formateur-facilitateur-andragogue</i>	144
3.2.4. <i>L'accompagnement</i>	147
3.3. L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATEUR : DU « ROLE » AU « SENS » DE L'EXPERIENCE	150
3.3.1. <i>Le « rôle » de l'expérience</i>	151
3.3.2. <i>Le « sens » de l'expérience</i>	152
3.4. UNE INGENIERIE ADAPTEE POUR PENSER L'ANDRAGOGIE ENTREPRENEURIALE	155
3.4.1. <i>L'autonomisation comme point de départ</i>	156
3.4.2. <i>Une ingénierie andragogique de la formation</i>	158
3.4.3. <i>Objectif de l'andragogie entrepreneuriale</i>	160
CONCLUSION	161
4. METHODOLOGIE : UNE APPROCHE MIXTE	163
INTRODUCTION	165
4.1. POSITIONNEMENT DU PRATICIEN-CHERCHEUR	166
4.1.1. <i>Du praticien à l'objet de recherche</i>	168
4.1.2. <i>De l'objet de recherche au chercheur</i>	169
4.2. CHOIX DE LA DEMARCHE D'ENQUETE	171
4.2.1. <i>Une approche phénoménologique de la recherche</i>	172
4.2.2. <i>Un premier outillage quantitatif</i>	172
4.2.3. <i>Un deuxième outillage qualitatif</i>	173
4.3. L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	173
4.3.1. <i>Choix de l'échantillon</i>	173
4.3.2. <i>Présentation des réseaux partenaires</i>	174
4.3.3. <i>Plan de recherche</i>	175
4.3.4. <i>Mesure du phénomène étudié</i>	176
4.3.5. <i>Procédure</i>	176
4.3.6. <i>Analyse statistique multivariée avec le logiciel SPSS</i>	177
4.3.6.1. Choix de l'Analyse en Composante Principale (ACP)	177
4.3.6.2. Création de la base de données	177
4.3.6.3. Le codage des données	178
4.3.6.4. Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage	179
4.3.7. <i>Analyse corrélacionnelle avec le logiciel SPSS</i>	179
4.4. L'ENQUETE PAR ENTRETIENS	181
4.4.1. <i>Choix de l'échantillon</i>	181
4.4.2. <i>Approche du phénomène étudié</i>	182
4.4.3. <i>Procédure</i>	183
4.4.4. <i>L'analyse textuelle avec le logiciel IRAMUTEQ</i>	184
4.4.4.1. Précautions méthodologiques	184
4.4.4.2. Intérêts et limites du logiciel IRAMUTEQ	185

4.4.5. Analyse des 2 corpus d'entretiens avec le logiciel N'VIVO	185
4.4.5.1. Précautions méthodologiques	186
4.4.5.2. Catégories extraites des 84 questionnaires analysées avec SPSS	187
4.4.5.3. Catégories extraites des 23 entretiens réalisés avec IRAMUTEQ	188
4.4.5.4. Catégories extraites de la revue de la littérature	188
4.4.6. Recueil de données complémentaires	189
4.4.6.1. Le choix d'une méthode de recueil	189
4.4.6.2. Le choix des critères d'analyse	189
CONCLUSION	191
5. RESULTATS : DES DONNEES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES	193
INTRODUCTION	195
5.1. REPRESENTATIONS DU VECU DES ENTREPRENEURS : LEURS DIFFICULTES, LEURS ATTENTES.....	196
5.1.1. Résultat des analyses réalisées avec le logiciel SPSS	196
5.1.2. Synthèse des analyses réalisées sur les données brutes	202
5.1.3. Principaux résultats des corrélations de Pearson	203
5.1.4. Synthèse des résultats par groupe	206
5.2. ECLAIRAGE CONTRASTE DES REPRESENTATIONS VECUES PAR LES ENTREPRENEURS	212
5.2.1. Résultats des analyses réalisées avec le logiciel Iramuteq.....	212
5.2.1.1. Structure du corpus des 18 entretiens	212
5.2.1.2. Classification Hiérarchique Descendante (CHD, Méthode Reinert)	213
5.2.1.3. Cooccurrence et analyse des similitudes	215
5.2.1.4. Structure du corpus des 5 entretiens d'entrepreneurs ayant cessés leur activité	217
5.2.1.5. Classification Hiérarchique Descendante (CHD, Méthode Reinert)	218
5.2.1.6. Cooccurrence et analyse des similitudes	220
5.2.1.7. Structure du corpus de l'ensemble des 23 entretiens	222
5.2.1.8. Classification Hiérarchique Descendante (CHD, Méthode Reinert)	223
5.2.1.9. Cooccurrence et analyse des similitudes	225
5.2.2. Résultats des analyses réalisées avec le logiciel N'VIVO.....	229
5.2.2.1. Comparaison des fréquences de mots extraites des catégories entre les deux corpus	231
5.2.2.2. Synthèse des résultats obtenus à partir des analyses réalisées sur le logiciel N'VIVO	237
5.3. CONDITIONS D'EMERGENCE DES FACTEURS DE REUSSITE ET D'ECHEC	239
5.3.1. Analyses réalisées avec les logiciels SPSS et N'Vivo	239
5.3.2. Eclairage apporté par ce croisement d'approches	241
5.4. DIFFERENTES DIMENSIONS DE L'APPRENTISSAGE VECU PAR LES ENTREPRENEURS	242
5.4.1. Synthèse des résultats	243
5.4.2 Eclairage apporté par l'analyse des données complémentaires	244
CONCLUSION	245
6. DISCUSSION : COMMENT ACCOMPAGNER LES ENTREPRENEURS DANS LA CONSTRUCTION DES FACTEURS DE PERENNISATION DE LEUR ACTIVITE ?.....	247
INTRODUCTION	249
6.1. CONTRIBUTION DE L'ANDRAGOGIE A L'EMERGENCE DES RESSOURCES NECESSAIRES A L'ENTREPRENEUR	250
6.1.1. L'omniprésence de l'autonomie	250
6.1.2. La question de la responsabilité	254
6.2. ACCOMPAGNER ET FORMER LES ENTREPRENEURS DANS UNE PERSPECTIVE ANDRAGOGIQUE	257
6.2.1. Importance de la qualité de l'accompagnement	257
6.2.2. L'andragogie initiatrice d'un nouveau rapport au savoir ?.....	267
CONCLUSION	272
7. OUVERTURES ET PERSPECTIVES : LES PREMICES D'UNE ANDRAGOGIE ENTREPRENEURIALE	277
INTRODUCTION	279
7.1. CONTRIBUTIONS THEORIQUES A LA FORMATION DES ENTREPRENEURS	279
7.1.1. Vers une vision plus holistique de l'entrepreneuriat.....	279
7.1.2. Apports de l'andragogie à la formation entrepreneuriale	281
7.2. PERSPECTIVES PRATIQUES POUR LA FORMATION DES ENTREPRENEURS	282
7.2.1. Limites des dispositifs existants	283
7.2.2. Proposition d'un dispositif de formation expérimental	286
CONCLUSION	296
CONCLUSION GENERALE	299
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	303

TABLE DES MATIERES	321
LISTE DES ANNEXES	325
INDEX.....	360

Liste des annexes

<i>Annexe 1. Questionnaire</i>	<i>326</i>
<i>Annexe 2. Cahier de codage SPSS des questionnaires.....</i>	<i>331</i>
<i>Annexe 3. Guide utilisé pour les 23 entretiens</i>	<i>335</i>
<i>Annexe 4. Guide d'entretiens utilisé pour les 4 JD du parcours Copernic</i>	<i>336</i>
<i>Annexe 5. Tableaux de synthèse finale des analyses de corrélations</i>	<i>341</i>
<i>Annexe 6. Résultats de l'encodage des 23 entretiens réalisé avec le logiciel N'Vivo.....</i>	<i>343</i>
<i>Annexe 7. Liste détaillée des mots utilisés par les deux corpus</i>	<i>348</i>
<i>Annexe 8. Mots utilisés par les entrepreneurs en activité.....</i>	<i>349</i>
<i>Annexe 9. Mots utilisés par les entrepreneurs ayant cessé leur activité.....</i>	<i>350</i>
<i>Annexe 10. Recueil de données des entretiens avec les membres du CJD</i>	<i>352</i>

Annexe 1. Questionnaire

Votre parcours de création d'entreprise

Question : 1

Pendant la période de création de votre entreprise, avez-vous suivi une formation ?

(Si non, question 3)

Oui Non

Question : 2 (Plusieurs choix possibles)

Si oui, les formations suivies étaient :

- | | | | |
|--------------------------|------------------|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Obligatoires | <input type="checkbox"/> | Juridiques |
| <input type="checkbox"/> | De votre choix | <input type="checkbox"/> | Comptables |
| <input type="checkbox"/> | Technique métier | <input type="checkbox"/> | Commerciales |
| <input type="checkbox"/> | Administratives | <input type="checkbox"/> | Autre(s), précisez... |

Question : 3

Pendant cette période de création avez-vous été accompagné ?

(Si non, question 5)

Oui Non

Question : 4

Si oui, par qui avez-vous été accompagné ?

(Classez les 3 principaux, du plus présent 1 au moins présent 3)

- Chambre des Métiers
- Chambre de Commerce et d'Industrie
- Expert-comptable
- Banque
- Fédération professionnelle
- Cabinet conseil
- Réseau Entreprendre
- ADIE
- Boutique de Gestion
- France Initiative
- Autre(s), précisez...

Question : 5

Dans votre parcours de création vous auriez souhaité :

Etre accompagné Oui Non

Suivre une formation Oui Non

(Si non, question 8)

Question : 6

Si oui, quelles sont les raisons qui vous en ont empêché :

(Plusieurs réponses possibles)

Le manque d'information Le manque de temps Le coût

Le regard des autres Autre(s), précisez...

Question : 7

Dans quel domaine auriez-vous souhaité suivre une formation ?

(Classez les 3 principaux domaines par ordre de préférence de 1 à 3)

Technique métier Commercial

Gestion Juridique

Gestion du personnel Organisation

Autre(s), précisez...

Question : 8

Lors de votre parcours de création d'entreprise, avez-vous rencontré des difficultés ?

(Si non question 10)

Oui Non

Question : 9 (plusieurs choix possibles)

Si oui, ces difficultés étaient de quel ordre ?

- Administratives

- Juridiques

- Comptables

- Commerciales

- Bancaires

- Accompagnement

- Conseil

- Isolement

- Autre(s), précisez...

Votre parcours depuis la création de votre entreprise

Question : 10

Depuis la création de votre entreprise à aujourd'hui avez-vous rencontré des difficultés ?

Oui Non

(Si non question 13)

Question : 11

Si oui, ces difficultés étaient de quel ordre ?

(Classez les trois principales difficultés par ordre de priorité, de la plus importante 1 à la moins importante 3)

- Administratives
- Juridiques
- Comptables
- Commerciales
- Bancaires
- Isolement
- Autre(s), précisez...

Question 12 :

A votre avis, ces difficultés étaient dues à : (plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Un manque de formation | <input type="checkbox"/> La concurrence |
| <input type="checkbox"/> Un manque d'accompagnement (conseils) | <input type="checkbox"/> La réglementation |
| <input type="checkbox"/> La demande client (marché) | <input type="checkbox"/> Autre(s), précisez... |

Question : 13

Pensez-vous que depuis la création de votre entreprise à aujourd'hui un accompagnement vous aurait été utile ?

Oui Non

(Si non question 15)

Question : 14

Pensez-vous que depuis la création de votre entreprise à aujourd'hui une formation au métier d'entrepreneur vous aurait été utile ?

Oui Non

Question : 15

Pensez-vous qu'être entrepreneur c'est :

Un métier

Un statut

Question : 16

Faites-vous partie d'un réseau d'entrepreneur ?

Oui

Non

Question : 17

Pensez-vous qu'il soit important de faire partie d'un réseau ?

Oui

Non

(Si non, question 19)

Question : 18

Si oui, pour vous, faire partie d'un réseau c'est : (plusieurs réponses possibles)

- Echanger des savoir-faire
- Se changer les idées
- Apprendre de nouvelles choses
- Rencontrer physiquement d'autres entrepreneurs
- Echanger via les réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn, Viadeo...)
- Avoir de l'aide pour résoudre ses problèmes
- Faire partie d'une fédération ou groupement dans mon secteur d'activité
- Faire partie d'une association locale
- Autre(s), précisez...

Question : 19

Pensez-vous aujourd'hui, maîtriser votre métier d'entrepreneur ?

Oui

Non

Question : 20

Vous arrive-t-il de vous sentir dépassé par :

(Trois réponses possibles. Du sentiment le plus important 1 au moins important 3)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Le temps | <input type="checkbox"/> Le niveau de responsabilité |
| <input type="checkbox"/> Les décisions à prendre | <input type="checkbox"/> Les difficultés rencontrées |
| <input type="checkbox"/> La solitude du chef d'entreprise | <input type="checkbox"/> La gestion du personnel |
| <input type="checkbox"/> Je ne me sens jamais dépassé | <input type="checkbox"/> Autre(s), précisez... |

Question : 21

Souhaiteriez-vous aujourd'hui être accompagné pendant quelques mois dans votre métier d'entrepreneur par un autre entrepreneur ?

Oui Non

Question : 22

Combien de salariés avez-vous dans l'entreprise ? ...

Question : 23

Quelle est votre banque ? (Plusieurs choix possibles)

Banque Populaire de l'Ouest Caisse d'Epargne Crédit Agricole
Crédit Mutuel de Bretagne Société Générale
BNP CIC LCL

Question : 24

Sexe Homme Femme

Question : 25

Age de 42 à 52 (menu choix)

Question : 26

Code NAF/APE (saisie)

Question : 27

Année de création de votre entreprise 2012 2013 2014 2015 2016

Question : 28

Avez-vous d'autre(s) éléments que vous souhaiteriez préciser... ?

Merci de votre participation !

Annexe 2. Cahier de codage SPSS des questionnaires

Corpus de données du "Réseau Entreprendre"

(Les textes en vert définissent le sens des lettres données à chaque nom de variables et adossées à chaque question (Q1...))

Ligne	Nom	Type	Largeur	Décimale	Etiquette	Valeurs	Manquent	Mesures
1	Q1	Chaîne	3	0	Ont suivi une formation	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
2	Q2OBL Obligatoire	Chaîne	88	0	Formations Obligatoires	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
3	Q2JUR Juridique	Chaîne	88	0	Formations Juridiques	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
4	Q2DVC De Votre Choix	Chaîne	88	0	Formations De votre Choix	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
5	Q2COMPT Comptable	Chaîne	88	0	Formations Comptables	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
6	Q2TM Techniques Métiers	Chaîne	88	0	Formations Techniques Métier	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
7	Q2COM Commerciales	Chaîne	88	0	Formations Commerciales	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
8	Q2ADM Administratives	Chaîne	88	0	Formations Administratives	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
9	Q3	Chaîne	3	0	Entrepreneurs accompagnés	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
10	Q4CM Chambre des Métiers	Chaîne	20	0	Chambre des Métiers	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales
11	Q4CCI Chambre de Commerce et Industrie	Chaîne	20	0	Chambre de Commerce et Industrie	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales
12	Q4EC Expert-Comptable	Chaîne	20	0	Expert-Comptable	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales

13	Q4BANQ Banque	Chaîne	20	0	Banque	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales
14	Q4FP Fédération Professionnelle	Chaîne	20	0	Fédération Professionnelle	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales
15	Q4CC Cabinet Conseil	Chaîne	20	0	Cabinet Conseil	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales
16	Q4RE Réseau Entreprendre	Chaîne	20	0	Réseau Entreprendre	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales
17	Q4ADIE Association pour le Droit A l'Initiative Economique	Chaîne	20	0	ADIE	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales
18	Q4BG Boutique de Gestion	Chaîne	20	0	Boutique de Gestion	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales
19	Q4FI France Initiative	Chaîne	20	0	France Initiative	1=Très présent 2=Moyennement présent 3=Peu présent 4=Pas présent	Aucun	Nominales
20	Q4AP Autre Précisez	Chaîne	3	0	Autre structure d'accompagnement	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
21	Q5SACC Souhait Accompagnement	Chaîne	3	0	Souhait accompagnement à la création	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
22	Q5SFORM Souhait Formation	Chaîne	3	0	Souhait formation à la création	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
23	Q6CROBMI Création Obstacle Manque Informations	Chaîne	3	0	Le manque d'informations a été un obstacle à la formation et ou accompagnement	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales

24	Q6CROBMT Création Obstacle Manque Temps	Chaîne	3	0	Le manque de temps a été un obstacle à la formation et ou accompagnement	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
25	Q6CROBCT Création Obstacle Coût	Chaîne	3	0	Le coût a été un obstacle à la formation et ou accompagnement	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
26	Q6CROBRA Création Obstacle Regard des Autres	Chaîne	3	0	Le regard des autres a été un obstacle à la formation et ou accompagnement	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
27	Q6CROBPE Création Obstacle Pas d'empêchement	Chaîne	3	0	Pas d'empêchement à la formation et ou accompagnement	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales
28	Q7FSTM Formation Souhaitée Technique Métier	Chaîne	20	0	Formation technique métier	1=1 ^{er} Choix 2=2 ^{ème} Choix 3=3 ^{ème} Choix 4=Pas d'intérêt	Aucun	Nominales
29	Q7FSCOM Formation Souhaitée Commerciale	Chaîne	20	0	Formation commerciale	1=1 ^{er} Choix 2=2 ^{ème} Choix 3=3 ^{ème} Choix 4=Pas d'intérêt	Aucun	Nominales
30	Q7FSGES Formation Souhaitée Gestion	Chaîne	20	0	Formation gestion	1=1 ^{er} Choix 2=2 ^{ème} Choix 3=3 ^{ème} Choix 4=Pas d'intérêt	Aucun	Nominales
31	Q7FSJUR Formation Souhaitée Juridique	Chaîne	20	0	Formation juridique	1=1 ^{er} Choix 2=2 ^{ème} Choix 3=3 ^{ème} Choix 4=Pas d'intérêt	Aucun	Nominales
32	Q7FSGESP Formation Souhaitée Gestion du Personnel	Chaîne	20	0	Formation gestion du personnel	1=1 ^{er} Choix 2=2 ^{ème} Choix 3=3 ^{ème} Choix 4=Pas d'intérêt	Aucun	Nominales
33	Q7FSORG Formation Souhaitée Organisation	Chaîne	20	0	Formation organisation	1=1 ^{er} Choix 2=2 ^{ème} Choix 3=3 ^{ème} Choix 4=Pas d'intérêt	Aucun	Nominales
34	Q7FSAP Formation Souhaitée Autres Propositions	Chaîne	3	0	Autres formations souhaitées	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales

35	Q8CREDIF Création Difficultés	Chaîne	3	0	Difficultés rencontrées pendant la phase de création	1=Oui 2=Non	Aucun	Nominales

Annexe 3. Guide utilisé pour les 23 entretiens

Bonjour, nous allons commencer l'entretien exploratoire dans le cadre de ma recherche doctorale en science de l'éducation à l'université de Rennes2. Cet entretien sera anonyme et analysé avec toutes les règles de confidentialités requises.

Merci par avance de votre participation.

L'objectif de cet entretien est de mieux comprendre l'élaboration du parcours entrepreneurial. A cette fin, je vous propose de répondre de manière très libre aux questions suivantes :

- 1) Quel est votre parcours de la création de l'entreprise à aujourd'hui ? Pourquoi ce projet, dans quel but ?

- 2) Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans les différentes étapes du processus de création de votre entreprise ? Les attentes et préoccupations qui en découlent ?

- 3) Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans les différentes étapes du processus de post-crédation de votre entreprise ? Les attentes et préoccupations qui en découlent ?

- 4) Venez-vous d'un environnement social entrepreneurial ?

Jean-Michel Mégret

Doctorant à l'Université de Rennes2

Membre associé titulaire du CREAD

(Centre de Recherche sur l'Education les Apprentissages et la Didactique)



Q3. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous que votre image des entrepreneurs (attitudes, autonomie, responsabilité, etc.) a évolué ?

Oui Non

Précisez :

Q4. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, est-ce que vos attentes ont évolué en tant qu'entrepreneur ?

Oui Non

Précisez :

Q5. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous que les expériences vécues (formation, vie personnelle, vie professionnelle, etc.) ont été porteuses de sens et vous ont fait évoluer en tant qu'entrepreneur ?

Oui Non

Précisez :

Q6. Si oui, pensez-vous que les expériences acquises sont liées à des moments particuliers ?

Oui Non

Précisez :

Q7. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous que le regard que vous portez sur votre expérience, le sens que vous lui donnez, influence la manière dont vous agissez, décidez en tant qu'entrepreneur ?

Oui Non

Précisez :

Q8. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous que le fait d'essayer d'interroger votre expérience, de lui donner sens vous amène à prendre conscience de nouvelles choses, et modifie votre vision de l'entrepreneuriat, de votre rôle et place en tant qu'entrepreneur dans cet environnement économique, social et politique ?

Oui Non

Précisez :

Q9. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous que vos relations avec les autres ont évolué ?

Oui Non

Précisez :

Q10. Votre place a-t-elle changé dans votre univers, environnement social ?

Oui Non

Précisez :

Q11. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous disposer de plus d'autonomie dans vos choix, actions ou décisions ?

Oui Non

Précisez :

Q12. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous être plus conscient des choses (notion de risque, niveau d'implication), plus engagé en termes de responsabilité ?

Oui Non

Précisez :

Q13. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, avez-vous une image différente de vous-mêmes ?

Oui Non

Précisez :

Q14. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, avez-vous le sentiment de mieux vous connaître, d'avoir élargi le champ de vos limites ou d'être plus en accord avec vos convictions propres quand vous agissez ?

Oui Non

Précisez :

Q15. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous que la façon dont vous parlez de vous, de votre histoire a changé, évolué ?

Oui Non

Précisez :

Q16. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, est-ce que les sens, buts que vous donniez à vos projets (personnels et professionnels) ont évolué ?

Oui Non

Précisez :

Q17. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous avoir plus d'esprit critique ?

Oui Non

Précisez :

Q18. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous avoir un rapport au savoir différent ?

Oui Non

Précisez :

Q19. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, avez-vous le sentiment d'être plus ouvert (aux autres, à la nouveauté, à l'inconnu, etc.) ?

Oui Non

Précisez :

Q20. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, est-ce que vous abordez les expériences affectives de la vie différemment ?

Oui Non

Précisez :

Q21. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous que votre façon d'être, d'une manière générale, a évolué ?

Oui Non

Précisez :

Q22. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, est-ce que votre comportement a évolué dans les situations professionnelles que vous rencontrez ?

Oui Non

Précisez :

Q23. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, est-ce que votre comportement a évolué dans les situations personnelles que vous rencontrez ?

Oui

Non

Précisez :

Q24. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous avoir développé vos capacités d'apprentissage ?

Oui

Non

Précisez :

Q25. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous être plus conscient des choses ?

Oui

Non

Précisez :

Q26. Du début de COPERNIC à aujourd'hui, pensez-vous avoir développé une certaine spiritualité ?

Oui

Non

Précisez :

Vous pouvez ajouter ici, tout commentaire que vous jugerez bon :

Merci de votre participation !!

	CCRE 35	Réseau Entreprendre	U2P	Ensemble
Souhait formation organisation				
Souhait formation gestion		,539 ,026	,402 ,025	,392 ,001
Souhait de formation à la création				
Souhait d'accompagnement à la création	,728 ,000	,590 ,001	,447 ,000	,531 ,000
Utilité d'une formation au métier d'entrepreneur depuis la création	,471 ,036	,524 ,005	,364 ,005	,418 ,000
Pensez-vous aujourd'hui maîtriser votre métier d'entrepreneur		-500 ,008	-366 ,005	-328 ,001
Souhait d'être accompagné aujourd'hui par un autre entrepreneur		,401 ,038	,520 ,000	,440 ,000
Souhait d'accompagnement à la création				
Utilité d'un accompagnement depuis la création	,606 ,004		,304 ,022	,319 ,001
Pensez-vous aujourd'hui maîtriser votre métier d'entrepreneur		-590 ,001	-322 ,015	-,297 ,002
Souhait d'être accompagné aujourd'hui par un autre entrepreneur		,414 ,032	,322 ,015	,344 ,000
Votre banque est la BPO	-546 ,013		-288 ,030	-,274 ,005
Souhait de formation à la création	,728 ,000	,590 ,001	,447 ,000	,531 ,000
Souhait d'être accompagné aujourd'hui par un autre entrepreneur				
Utilité d'une formation au métier d'entrepreneur depuis la création		,463 ,015	,366 ,005	,298 ,002
Souhait de suivre une formation gestion				
Souhait formation organisation		,539 ,026	,402 ,025	,392 ,001
Votre banque es la BPO				
Souhait accompagnement à la création	-546 ,013		-288 ,030	-,274 ,005
Votre banque est le Crédit Agricole				
Votre banque est le CMB	-453 ,045		-464 ,000	-,371 ,000
Votre banque est le CMB				
Votre banque est le Crédit Agricole	-453 ,045		-464 ,000	-,371 ,000
Faites-vous partie d'un réseau d'entreprise				
Pensez-vous qu'il soit important de faire partie d'un réseau d'entreprises	1,000 ,000		,431 ,001	,542 ,000
Pensez-vous qu'il soit important de faire partie d'un réseau				
Faites-vous partie d'un réseau	1,000 ,000		,431 ,001	,542 ,000
Importance d'un réseau pour faire partie d'un groupement dans son secteur d'activité				
Présence d'une fédération professionnelle	,570 ,042	,480 ,029		,466 ,000
Ont suivi une formation				
Présence de la Chambre des Métiers		,402 ,038	,439 ,009	,320 ,005

Annexe 6. Résultats de l'encodage des 23 entretiens réalisés avec le logiciel N'Vivo

Nom	Description	Entrepreneurs ayant cessé leur activité		Entrepreneurs en activité	
		259 Références	En% du nbre de références	520 Références	En% du nbre de références
Autonomie		59	22,78	126	24,23
Capacité d'agir	<i>sans l'intervention d'un tiers</i>	5	1,93	10	1,92
Disposer des ressources nécessaires	<i>à la Réflexion et à l'Action</i>	33	12,74	90	17,31
Faculté de choisir par soi-même		21	8,11	26	5,00
Difficultés rencontrées		60	23,17	109	20,96
Difficultés rencontrées à la création		5	1,93	10	1,92
<i>Difficultés dans la G.R.H.</i>	<i>Recrutement, motivation</i>	1	0,39	1	0,19
<i>Difficultés dues à l'environnement</i>		3	1,16	3	0,58
<i>Manque d'informations</i>		1	0,39	6	1,15
Difficultés rencontrées depuis la création		55	21,24	99	19,04
<i>Difficultés dans la G.R.H.</i>	<i>Gestion des ressources humaines, management, recrutement</i>	17	6,56	15	2,88

Nom	Description	Entrepreneurs ayant cessé leur activité		Entrepreneurs en activité	
		259 Références	En% du nbre de références	520 Références	En% du nbre de références
<i>Difficultés liées à l'environnement</i>		7	2,70	20	3,85
<i>Difficultés sur la gestion,</i>	<i>l'organisation, la structuration de l'entreprise</i>	5	1,93	26	5,00
<i>Manque de soutien financier</i>		3	1,16	4	0,77
<i>Manque de compétences du dirigeant</i>		8	3,09	8	1,54
Manque de conseils, mauvais conseils		13	5,02	21	4,04
Manque d'informations		1	0,39	3	0,58
Manque de revenus		0	0,00	2	0,38
Formation	<i>formations suivies au moment de la création de l'entreprise et depuis la création</i>	7	2,70	16	3,08
Formations choisies		5	1,93	8	1,54
Formations obligatoires		1	0,39	3	0,58
Manque de formation		1	0,39	5	0,96
Ont été accompagnés	<i>Ont été accompagnés, conseillés</i>	38	14,67	82	15,77

Nom	Description	Entrepreneurs ayant cessé leur activité		Entrepreneurs en activité	
		259 Références	En% du nbre de références	520 Références	En% du nbre de références
Banque		0	0,00	4	0,77
Cabinet conseil		6	2,32	5	0,96
Expert-comptable		2	0,77	15	2,88
Famille, mari, femme,	<i>associé, ancien patron</i>	3	1,16	18	3,46
Fédération Syndicat		1	0,39	4	0,77
Institutions	<i>CCI, CRMA, Commune, ville</i>	9	3,47	10	1,92
Réseaux	<i>Réseau Entreprendre, CCRE, 60 000 RBD, Franchise, réseaux informels</i>	17	6,56	26	5,00
Rapport au temps		13	5,02	2	0,38
Responsabilité		30	11,58	112	21,54
Assumer les conséquences		4	1,54	77	14,81
<i>Décider, volonté d'être professionnel</i>	<i>Ethique, valeurs, choix de vie</i>	10	3,86	61	11,73
<i>Risques</i>	<i>Dettes financière ou morale, obligation de subvenir à ses besoins</i>	3	1,16	14	2,69

Nom	Description	Entrepreneurs ayant cessé leur activité		Entrepreneurs en activité	
		259 Références	En% du nbre de références	520 Références	En% du nbre de références
<i>Problème de santé</i>	<i>Danger</i>	6	2,32	2	0,38
Incertitude	<i>sur les choix effectués</i>	26	10,04	35	6,73
<i>Chance, hasard</i>		0	0,00	15	2,88
<i>Erreur, contrainte</i>		15	5,79	9	1,73
<i>Exigence, obligation</i>		9	3,47	11	2,12
Sentiments émotions	Sentiments émotions ressentis pas les entrepreneurs	36	13,90	57	10,96
Besoin de reconnaissance		6	2,32	3	0,58
Besoin de se réaliser		2	0,77	6	1,15
Illusions	<i>Sentiment que tout va bien se passer, que c'est possible</i>	8	3,09	7	1,35
Mal être	<i>Mal vivre les évènements, les situations</i>	5	1,93	12	2,31
Manque de discernement		4	1,54	2	0,38
Satisfaction			0,00	13	2,50

Nom	Description	Entrepreneurs ayant cessé leur activité		Entrepreneurs en activité	
		259 Références	En% du nbre de références	520 Références	En% du nbre de références
Sentiment d'appartenance		2	0,77	1	0,19
Sentiment de se sentir dépassé		6	2,32	1	0,19
Sentiment de solitude, d'isolement		3	1,16	12	2,31
Souhaits exprimés		16	6,18	16	3,08
Souhaits avant la création		11	4,25	4	0,77
Souhaits en tant qu'entrepreneur		0	0,00	9	1,73
Souhaits exprimés sur l'avenir		5	1,93	3	0,58

Annexe 7. Liste détaillée des mots utilisés par les deux corpus

Nœuds pour lesquels les fréquences de mots sont de proportions équivalentes	Mots utilisés traduisant les nœuds
Autonomie	Projet, entreprise, vraiment, aujourd'hui, développer, formation, personne, partie, comment, toujours, départ, salariés, structure, travailler, choses, compétences, intéressant, production, beaucoup, quelque, travail, encore, besoin, jamais, clients, maintenant, pendant
Disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action	Projet, entreprise, vraiment, aujourd'hui, développer, formation, personne, partie, comment, toujours, départ, salariés, structure, travailler, choses, compétences, intéressant, production, beaucoup, moment, quelque, clients, encore, besoin, fallait, travail, pendant, savoir, jamais, quelqu'un
Difficultés rencontrées	L'entreprise, moment, reprise, création, choses, reprendre, c'était, concurrent, correspond, derniers, niveau, plusieurs, positionné, vraiment, adaptée, avancées, conditions, cédant, beaucoup, comment, toujours, besoin, encore, heures, clients, j'avais, comptable, personnes, prendre, vendre, aujourd'hui, travailler, trouver, compliqué
Difficultés rencontrées à la création	Vraiment, création, dessus, aurait, l'entreprise, partie, toujours, appelé, arrive, besoin, compliqué, comptable, difficulté, difficultés, dommage, encore, moment, reprise, choses, reprendre, correspond, derniers, niveau, plusieurs, positionné, vraiment, avancées, conditions, cédant, domaine
Importance des réseaux	J'avais, c'était, projet, partie, réseau, comment, encore, aujourd'hui, beaucoup, choses, commencé, d'entreprise, rebonds, vraiment, personnes, projets, réseaux, besoin, magasin, plutôt, quelqu'un, création, entreprendre, justement, peuvent, toujours, arrivé, chaque
Besoin de se réaliser	Dégagements, c'était, petite, quelque, rendre, travail, années, beaucoup, compte, d'ailleurs, d'imaginer, j'aime, j'étais, maintenant, manquait, manuel, n'était, d'entreprise, faisant, j'avais, l'activité, quelqu'un, sentiment, activités, bisounours, bâtiment, chiffre, compris, compétente, construisant, créateur, d'affaire, depuis, disait, donnant
Mal être ressenti face aux évènements	C'était, compétences, quelque, recrutement, boulot, connaissances, cursus, depuis, directeur, l'argent, l'entreprise, l'intérêt, niveau, personne, prestataires, rapport, s'éloigne, société, stress, trouve, choses, forcément, heures, renvoyé, salariés, travail, beaucoup, dommage, entrepreneurs, passez, problèmes, articles, certains, clients, compliqué, comptable, convoitises

Annexe 8. Mots utilisés par les entrepreneurs en activité

Nœuds les plus représentés dans les discours des entrepreneurs en activité	Mots utilisés traduisant les nœuds
Difficultés sur la gestion depuis la création	Choses, beaucoup, clients, passer, besoin, heures, moment, vendre, comment, compte, encore, internet, magasin, vraiment, aujourd'hui, commerciaux, informatique, personnes, prendre
Ont été accompagnés par l'Expert-comptable	Comptable, vraiment, choses, compliqué, comptes, j'avais, toujours, choisi, clients, commissaire, c'était, personne, savoir, trains, allait, besoin, chambre, commerce, comptables
Ont été accompagnés par la famille, les amis, les anciens patrons, etc.	Comptable, chance, beaucoup, travailler, vraiment, aujourd'hui, projet, souvent, choses, c'était, justement, nouveau, plumes, supérieure, comment, discuter, enfants, heures, jamais
La responsabilité	Toujours, beaucoup, choses, moment, quelque, c'était, j'avais, entreprise, personne, encore, magasin, jamais, vraiment, chance, comment, maintenant, j'étais, patron
Assumer les conséquences	Toujours, choses, j'avais, l'entreprise, moment, c'était, patron, beaucoup, encore, entreprise, personne, quelque, j'étais, comment, magasin, jamais, maintenant, quelqu'un,
Décider, choix de vie, volonté d'être professionnel, éthique, valeurs	Toujours, choses, moment, j'avais, l'entreprise, quelque, entreprise, personne, beaucoup, comment, maintenant, patron, quelqu'un, c'était, encore, magasin, trouve, années
Risques, dettes financières ou morales, obligation de subvenir à ses besoins	Parfum, l'entreprise, mettre, risque, toujours, beaucoup, choses, encore, j'avais, moment, parfums, salaire, c'était, entreprise, j'étais, personne, petite, projet, salaires
Chance, hasard	Beaucoup, chance, personne, vraiment, d'être, magasin, toujours, choses, c'était, jamais, prévisionnel, salaire, d'avoir, facile, j'aurais, maintenant, moment, ouvert,
Sentiment de satisfaction	Toujours, personnes, choses, compte, c'était, jamais, maintenant, travail, travaille, trouve, beaucoup, disant, j'avais, j'étais, l'école, métier, passionnant, plaisir, rigolait
Sentiment de solitude, d'isolement	Différent, j'avais, vraiment, croissance, solitude, boulot, c'était, entreprise, faisait, plutôt, accompagner, boussole, bureau, connais, création, culture, devait, difficulté
Souhaits exprimés en tant qu'entrepreneur	Choses, entreprise, gestion, groupe, moment, vraiment, cinquante, comment, d'entreprise, effectivement, encore, quelqu'un, attention, aujourd'hui, charge, comprendre, d'avoir, demain, diriger

Annexe 9. Mots utilisés par les entrepreneurs ayant cessé leur activité

Nœuds les plus représentés dans les discours des entrepreneurs ayant cessé leur activité	Mots utilisés traduisant les nœuds
Difficultés rencontrées depuis la création	Adaptée, concurrent, demande, demandes, entreprise, installé, j'apprends, lobbying, manque, secteur, absolument, activités, adaptées, agrément, auprès, blocus, comprendre
Ont été accompagnés par les réseaux	J'avais, c'était, projet, partie, réseau, comment, encore, aujourd'hui, beaucoup, choses, commencé, d'entreprise, rebonds, vraiment, personnes, projets
Ont été accompagnés par les institutions	Bancaire, accompagnement, accompagner, beaucoup, contact, converse, discuter, j'avais, moment, Murielle, Nathalie, niveau, parler, posent, questions, réponse, réseau
Le rapport au temps	J'étais, milieu, activité, minutes, parents, professionnelle, puisque, semaines, trouver, aujourd'hui, c'était, coiffure, commerce, comptable, compte, demande, disponible
Les problèmes de santé	J'avais, c'était, j'étais, commencé, malade, allait, cancer, comment, départ, dépression, fallait, grippe, arrivé, arrêté, batterie, compris, d'appétit, disant, démissionné
La notion d'incertitude	J'avais, c'était, vraiment, moment, petites, choses, fallait, contre, encore, première, prototype, solution, travailler, étaient, compliqué, l'argent, pouvoir, trouvé
Les erreurs et contraintes	J'avais, c'était, vraiment, petites, choses, contre, prototype, solution, moment, première, bricoles, croissance, lactosérum, marchait, moteur, pouvais, produit, reprendre, n'était
Sentiments et émotions	C'était, choses, j'avais, toujours, vraiment, aujourd'hui, d'avoir, entreprise, quelque, beaucoup, comment, depuis, développer, finalement, j'étais, aurait, faisait, l'entreprise, l'échec
Besoin de reconnaissance	Choses, aujourd'hui, toujours, centre, fallait, imaginer, savoir, travailler, aventure, besoin, certainement, compte, content, d'avoir, depuis, j'avais, l'échec, métier, pouvoir
Illusions	C'était, entreprise, d'avoir, développer, j'avais, aurait, beaucoup, reprise, risques, vraiment, affaires, allait, aujourd'hui, capable, d'abord, d'affaires, d'entreprises, d'être, départ
Manque de discernement	Choses, suffisamment, chiffre, d'affaire, erreur, n'était, plusieurs, appels, arrêter, assurait, beaucoup, boulot, c'était, caractéristiques, d'offres, discernement, j'avais, mettre

Sentiment d'appartenance	Fabrication, groupe, activité, entité, filialisation, l'automobile, production, rebonds, secteur, accompagné, années, apparenté, autant, centre, complètement, comprendre, compte, connaissance, connexes
Souhaits exprimés	Entreprise, c'était, encore, projet, l'entrepreneur, partie, cherchais, famille, formation, moment, métier, beaucoup, choses, donner, exactement, j'avais, partir, personnes
Souhaits exprimés avant la création	Entreprise, c'était, famille, choses, encore, formation, j'avais, petite, puisque, cherchais, diriger, donner, faisait, idéalement, j'étais, l'idée, niveau, partie
Souhaits exprimés sur l'avenir	Projet, l'entrepreneur, encore, entreprise, exactement, moment, partir, construire, construits, entrepreneur, entrepreneurs, l'entrepreneuriat, métier, optimiser, organisation, partie, quelque, revenir

Annexe 10. Recueil de données des entretiens avec les membres du CJD

	JD 1			JD 2		
1) Vision du monde, représenté dans les sous-catégories suivantes :						
<i>Croyances, attitudes, attentes</i>						
Q 1 Evolution de la vision sur le fonctionnement du monde économique	Non <i>Pas l'objet du cursus, pas source d'information dans ce domaine</i>			Oui <i>Vision tenant plus compte de la complexité de choses + systémique</i>		
Q 2 Evolution de la vision sur le fonctionnement du monde de l'entreprise	Oui <i>La façon de se représenter les situations à enjeux, et la médiation des parties prenantes</i>			Oui <i>Vision moins binaire + systémique</i>		
Q 3 Evolution de l'image de l'entrepreneur	Oui <i>Module 3/ posture de l'entrepreneur vis-à-vis de sa propre entreprise/ compétences clés /prise en compte de l'altérité</i>			Oui <i>/</i>		
Q 4 Evolution des attentes en tant qu'entrepreneur	Oui <i>Module 4/ attentes plus denses, riches, équilibrées entre les différentes parties prenantes</i>			Oui <i>Copernic est un processus long, toujours en apprentissage, évolution, zone d'appropriation</i>		
<i>Manière d'interpréter l'expérience</i>						
Q 5 Expériences vécues porteuses de sens/évolution en tant qu'entrepreneur	Oui <i>Il s'est écoulé 10 ans depuis le début de Copernic donc plusieurs cycles vécus (entrepreneur et entreprise)</i>			Oui <i>Vision plus méta, plus de hauteur, plus complète, plus complexe</i>		
Q 6 Expériences acquises liées à des moments particuliers	Oui <i>Retournement économique, évolution réglementaire au sein de l'association</i>			Oui <i>Module Conect / exiger une réponse, une action / remise en question permanente / travaille de fond / moment saillant</i>		
<i>Vision du monde plus complète ou complexe</i>						

Q 7 Influence du regard porté et du sens donné à l'expérience sur la manière d'agir et de décider en tant qu'entrepreneur	Oui Module 5/ dissocier entrepreneur et entreprise => fortement modificateur Module Masse en 2013			Oui Module Conect / prise de conscience d'intégration de mécanismes de façon inconsciente, structurelle			
<i>Nouvelle prise de conscience, nouvelle compréhension</i>							
Q 8 Prise de conscience et modification de la vision entrepreneuriale, de la place et du rôle en tant qu'entrepreneur par l'interrogation de l'expérience et sa prise de sens	Non Plus une modification de la manière que de la vision / voir autrement la résolution de problèmes			Oui Module Conect / changement de posture, de façon d'être / rapport au monde différent			
2) Soi-même, représenté dans les sous-catégories suivantes :							
<i>Relation aux autres</i>							
Q 9 Evolution des relations avec les autres	Oui Module 4/ rendre explicite ce qui est implicite Module 3/ découverte des points de progrès			Non Formation très technique, pas assez sur l'humain, l'individu/ plus avec ceux de Copernic, moins avec les autres			
Q 10 Changement de place dans l'environnement social	Non Pas la place mais le rôle			Oui Libéré d'un système familiale/ vers une formation de coach			
<i>Autonomisation et responsabilité</i>							
Q 11 Disposer de plus d'autonomie dans les choix, actions ou décisions	Oui Prise en compte de questions qui apportent de nouvelles réactions			Oui Plus à même d'analyser, de comprendre, de décider, plus de libre arbitre			
Q 12 Plus conscient des choses, plus engagé en termes de responsabilité	Non Date d'avant Copernic / de mettre dans le rachat de l'entreprise (vie, liberté, temps, patrimoine)			Oui Ouverture d'esprit différente / prise de conscience de ses responsabilités			
<i>Identité, vue de soi</i>							
Q 13 Image différente de soi	Oui			Oui Transformant			

	<i>Copernic a participé, mais pas la seule causalité</i>				
<i>Connaissance de soi</i>					
Q 14 Sentiment de mieux se connaître, d'avoir élargi le champ des limites / être plus en accord avec ses propres convictions dans l'action	Oui <i>Copernic a participé, mais pas la seule causalité / Non pour les convictions propres</i>				Non <i>Copernic aide à la prise de conscience, envoie vers, mais l'objet/sujet apprend mais ne se développe pas</i>
<i>Récits personnels</i>					
Q 15 Evolution de la façon dont on parle de soi de son histoire	Non /				Oui <i>Le fait d'apprendre / Mon histoire a changé par des situations d'apprentissage tel que Copernic</i>
<i>Sens, but</i>					
Q 16 Evolution des sens, buts, donnés aux projets personnels et professionnels	Oui <i>Notamment Module 5/ projet entreprise entrepreneur</i>				Non <i>Pas encore assez</i>
3) Epistémologie, représenté par les sous-catégories suivantes :					
<i>Plus discriminant</i>					
Q 17 Plus d'esprit critique	Non /				Oui /
Q 18 Rapport au savoir différent	Non <i>Plus de schémas de recherche / plus complémentaire, enrichie / boîte à outils</i>				Oui <i>Nuance / inconfort</i>
<i>Plus ouvert</i>					
Q 19 Sentiment d'être plus ouvert	Non <i>C'est déjà le cas</i>				Non <i>Pas autant</i>
4) Ontologie, représenté par les sous-catégories suivantes :					
<i>Expérience affective de la vie</i>					
Q 20	Non				Oui

Abords différents des expériences affectives	Familiaux, sociétaux, oui Copernic plutôt utile			Relation aux autres, mise à distance Pas le point fort de Copernic			
Q 21 Evolution de la façon d'être d'une manière générale	Oui Acquisition, mise en lumière de compétences clés, softs skills, enrichies			Oui Copernic / vision système, cadre de référence de chacun			
5) Comportement, représenté par les sous-catégories suivantes :							
Pratiques professionnelles							
Q 22 Evolution du comportement dans les situations professionnelles rencontrées	Oui Clairement=> outils d'aide à la décision, positionnement nouveau			Oui Copernic / vision système, cadre de référence de chacun			
Action sociale							
Q 23 Evolution du comportement dans les situations personnelles rencontrées	Oui Projet d'entreprendre => personnel			Oui Réfléchir plus vite, plus complet Avantage Copernic, position méta (compréhension des autres, vision système)			
6) Capacité, représenté par les sous-catégories suivantes :							
Développement cognitif							
Q 24 Développement des capacités d'apprentissage	Non Déjà développées dans mon entreprise (entreprise de conseils et formations)			Oui Copernic parfois un peu ardu/côté pratico-pratique/prendre le temps de comprendre/ le groupe joue un rôle important et positif			
Conscience							
Q 25 Plus conscient des choses	Oui Copernic = outils			Oui Avec les limites de Copernic			
Spiritualité							
Q 26 Développement d'une certaine spiritualité	Non Déjà présente			Non Oui mais pas par Copernic			

	JD 3			JD 4		
1) Vision du monde, représenté dans les sous-catégories suivantes :						
<i>Croyances, attitudes, attentes</i>						
Q 1 Evolution de la vision sur le fonctionnement du monde économique	Oui <i>Pas seulement Copernic / beaucoup d'actions et de formations dans le CJD</i>			Non <i>Monde économique</i>		
Q 2 Evolution de la vision sur le fonctionnement du monde de l'entreprise	Oui <i>Le Réseau Entreprendre m'a fait Cheffe d'entreprise/le CJD m'a fait Dirigeante/ le parcours Copernic m'a fait prendre conscience de mon état de dirigeante</i>			Oui		
Q 3 Evolution de l'image de l'entrepreneur	Oui <i>Je ne pensais pas pouvoir devenir entrepreneure (image du super homme)</i>			Oui		
Q 4 Evolution des attentes en tant qu'entrepreneur	Oui <i>Appris à mieux me connaître/meilleure compréhension des autres D'une manière générale ma vision du monde a évolué Copernic + CJD</i>			Oui <i>D'une manière générale ma vision du monde a évolué Copernic + CJD</i>		
<i>Manière d'interpréter l'expérience</i>						
Q 5 Expériences vécues porteuses de sens/évolution en tant qu'entrepreneur	Oui <i>Vécue comme une maladie</i>			Oui		
Q 6 Expériences acquises liées à des moments particuliers	Oui <i>Moment de la création/maladie Consciente => inconsciente</i>			Oui <i>Mais pas que Copernic</i>		
<i>Vision du monde plus complète ou complexe</i>						
Q 7	Oui <i>En particulier le Module Refresh / question de l'apprentissage/épreuve</i>			Oui		

Influence du regard porté et du sens donné à l'expérience sur la manière d'agir et de décider en tant qu'entrepreneur	Consciente => inconsciente				
Nouvelle prise de conscience, nouvelle compréhension					
Q 8 Prise de conscience et modification de la vision entrepreneuriale, de la place et du rôle en tant qu'entrepreneur par l'interrogation de l'expérience et sa prise de sens	Oui Avant dans l'agir/aujourd'hui transmettre. Je suis où sont mes justes combats. D'une manière générale la réflexion sur mon/mes expériences a été source d'apprentissage			Oui D'une manière générale la réflexion sur mon/mes expériences a été source d'apprentissage	
2) Soi-même, représenté dans les sous-catégories suivantes :					
Relation aux autres					
Q 9 Evolution des relations avec les autres	Oui Mieux me gérer/plus facile avec les autres. Prise de conscience			Oui	
Q 10 Changement de place dans l'environnement social	Oui Je sais que mes petits pas peuvent changer le monde			Non Appréhension différente mais pas de changement	
Autonomisation et responsabilité					
Q 11 Disposer de plus d'autonomie dans les choix, actions ou décisions	Oui Plus responsable / engendre la liberté ⇒ Choix, responsabilités			Oui Copernic => outils d'analyse pour aider à le faire	
Q 12 Plus conscient des choses, plus engagé en termes de responsabilité	Oui Expérience professionnelle / plus consciente			Non Déjà le cas avant, dû à mon métier d'assureur	
Identité, vue de soi					
Q 13 Image différente de soi	Oui Plus confiance en moi-même			Oui Je me connais mieux	
Connaissance de soi					
Q 14	Oui			Oui Clairement	

Sentiment de mieux se connaître, d'avoir élargi le champ des limites / être plus en accord avec ses propres convictions dans l'action	<i>Je me connais mieux, mes limites, convictions + alignée avec moi-même aujourd'hui</i>						
<i>Récits personnels</i>							
Q 15 Evolution de la façon dont on parle de soi de son histoire	Oui <i>Je suis plutôt très fière de ce que j'ai fait</i>				Oui <i>De manière inconsciente</i>		
<i>Sens, but</i>							
Q 16 Evolution des sens, buts, donnés aux projets personnels et professionnels	Non <i>Toujours su ce que je devais faire Copernic a peut-être élargie la prise de conscience => schémas</i>				Oui		
3) Epistémologie, représenté par les sous-catégories suivantes :							
<i>Plus discriminant</i>							
Q 17 Plus d'esprit critique	Oui <i>On apprend à être challengé, à écouter</i>				Oui		
Q 18 Rapport au savoir différent	Oui <i>Entretien une belle histoire avec le savoir depuis longtemps</i>				Oui		
<i>Plus ouvert</i>							
Q 19 Sentiment d'être plus ouvert	Non <i>Toujours été très curieuse, ouverte Copernic/CJD ont peut-être conforté</i>				Oui <i>Mais trop de changement dans la réalité, on subit plus, ça va trop vite</i>		
4) Ontologie, représenté par les sous-catégories suivantes :							
<i>Expérience affective de la vie</i>							
Q 20 Abords différents des expériences affectives	Oui <i>Plus profondément</i>				Oui <i>Mais pas que Copernic</i>		
Q 21 Evolution de la façon d'être d'une manière générale	Non <i>Juste bougé les manières/toujours la même mais exprimée de façons différentes</i>				Oui		

5) Comportement, représenté par les sous-catégories suivantes :				
<i>Pratiques professionnelles</i>				
Q 22 Evolution du comportement dans les situations professionnelles rencontrées	Oui <i>Plus de prise de recul/hauteur/patience. Prendre plus de temps pour s'occuper de soi</i>		Oui	
<i>Action sociale</i>				
Q 23 Evolution du comportement dans les situations personnelles rencontrées	Oui <i>Aborde les choses de manières différentes</i>		Oui	
6) Capacité, représenté par les sous-catégories suivantes :				
<i>Développement cognitif</i>				
Q 24 Développement des capacités d'apprentissage	Oui <i>Toutes les formations CJD + Copernic</i>		Oui <i>Mais pas assez</i>	
<i>Conscience</i>				
Q 25 Plus conscient des choses	Oui <i>/</i>		Oui <i>Mais déjà le cas avant</i>	
<i>Spiritualité</i>				
Q 26 Développement d'une certaine spiritualité	Oui <i>/</i>		Non <i>Pas plus qu'avant, pas du tout</i>	

Index

A

action, 18, 19, 26, 35, 53, 56, 57, 59, 61, 72, 77, 78, 83, 84, 86, 89, 90, 92, 95, 97, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 121, 123, 125, 139, 141, 142, 145, 147, 151, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 167, 172, 219, 231, 234, 237, 242, 245, 247, 250, 251, 255, 263, 266, 267, 268, 269, 271, 280, 287, 290, 293, 294, 295, 300, 348, 352, 354, 357

agentivité, 80

agir entrepreneurial, 18, 51, 52, 89, 90, 95, 128, 267

andragogie, 3, 17, 20, 128, 129, 133, 136, 137, 141, 145, 152, 156, 157, 160, 165, 189, 195, 249, 272, 277, 281, 286, 296, 299, 301, 363

andragogie entrepreneuriale, 3, 17, 20, 147, 277, 281, 296, 299, 301, 363

apports, 17, 51, 54, 87, 111, 189, 195, 249, 257, 261, 267, 272, 336

apprendre, 19, 33, 37, 42, 68, 74, 76, 77, 78, 80, 108, 109, 111, 112, 115, 116, 129, 135, 136, 140, 142, 143, 145, 146, 159, 161, 188, 202, 225, 227, 252, 264, 265, 268, 270, 271, 282, 285, 287, 288, 302, 354

apprentissage transformateur, 139, 140, 152, 153, 155, 190, 243, 244, 281, 294

autodidactes, 49, 51, 108, 112, 115, 134, 249, 258, 271

autoformation, 19, 49, 107, 110, 111, 112, 131, 134, 135, 136, 137, 141, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 165, 193, 253, 268, 271, 277, 286, 288, 290, 299, 301

C

communicationnel, 139, 271

constructiviste, 19, 89, 90, 91, 117, 133, 134, 155, 165, 193, 251, 277, 282, 296, 301, 363

D

deuil, 71, 73, 100, 106

dispositif, 156, 290

E

échec, 18, 51, 58, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 82, 181, 239, 249, 262, 263, 264, 265, 273, 350

éducation, 3, 7, 17, 19, 21, 24, 27, 34, 37, 40, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 58, 77, 79, 80, 82, 106, 109, 111, 117, 133, 134, 135, 138, 143, 145, 147, 193, 253, 256, 267, 294, 299, 302, 335, 336

effectuale, 58, 83, 84, 85, 86, 89

effectuation, 18, 51, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 267

émancipateur, 20, 139, 151, 152

émotions, 73, 80, 82, 89, 95, 155, 219, 235, 236, 240, 241, 242, 246, 247, 263, 300, 346, 350

engagement, 42, 51, 52, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 96, 103, 159, 168, 181, 188, 198, 202, 206, 256, 263, 281, 289, 291

éthique, 58, 101, 103

éveiller, 20, 277, 296, 301

expériences, 17, 31, 60, 75, 81, 82, 90, 104, 106, 109, 115, 121, 125, 133, 136, 154, 160, 161, 163, 168, 174, 175, 191, 239, 244, 259, 264, 266, 280, 286, 294, 297, 301, 337, 339, 354, 357, 358

F

facilitateur, 93, 107, 144, 145, 147, 159, 253, 256, 286, 287, 289

formation, 33, 42, 77, 79, 108, 133, 156, 158, 159, 167, 213, 218, 223, 256, 285, 289, 290, 326, 327

H

humaines, 18, 30, 35, 49, 80, 87, 95, 101, 144, 186, 193, 235, 238, 299, 343

humains, 63, 83, 86, 113, 138, 269

humaniste, 19, 93, 111, 122, 133, 193, 253, 277, 296, 301, 363

I

incertitude, 19, 20, 43, 51, 58, 60, 62, 72, 73, 83, 86, 88, 101, 102, 103, 106, 121, 125, 142, 161, 166, 186, 236, 238, 242, 246, 247, 255, 256, 257, 259, 280, 300, 301, 350

L

limites, 101, 110, 122, 124, 167, 185, 244, 245, 249, 257, 262, 263, 268, 272, 285, 338, 354, 355, 357

M

multidimensionnel, 140, 271

P

paradigme, 163

R

réciprocité, 26, 43, 60, 109, 125, 131, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 158, 162, 259, 264, 280, 281, 300, 301

réflexion, 17, 83, 90, 91, 97, 102, 104, 109, 110, 124, 135, 136, 137, 139, 151, 152, 153, 156, 157, 159, 171, 172, 231, 237, 242, 245, 247, 251, 271, 277, 281, 290, 293, 296, 300, 301, 348, 357, 363

représentations, 39, 72, 73, 78, 89, 91, 92, 95, 104, 106, 128, 133, 136, 138, 147, 184, 188, 215, 216, 221, 226, 228, 230, 239, 242, 262, 263, 266, 273, 301, 336

responsabilité, 17, 19, 20, 21, 23, 37, 44, 45, 51, 59, 61, 68, 71, 78, 80, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 115, 120, 122, 123, 129, 135, 142, 152, 158, 159, 161, 165, 179, 180, 188, 195, 199, 204, 206, 207, 211, 230, 236, 238, 240, 241, 242, 245, 247, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 272, 273, 279, 286, 289, 299, 300, 301, 329, 337, 338, 349, 353, 357

S

sciences de gestion, 17, 19, 35, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 77, 96, 117, 193, 256, 265, 268, 270, 299

sciences de l'éducation et de la formation, 17, 48, 49, 51, 56, 77, 111, 134, 256, 267, 299

sentiments, 136, 139, 141, 151, 152, 211, 219, 235, 241, 242, 246, 247, 264, 291, 294, 300

soutien, 24, 26, 51, 69, 70, 72, 78, 115, 165, 175, 236, 238, 241, 247, 252, 261, 262, 268, 273, 292, 300, 301, 344

T

transformation, 17, 38, 83, 85, 100, 136, 140, 151, 152, 153, 154, 190, 191, 270, 294, 302

V

vie, 23, 51, 68, 75, 77, 78, 97, 101, 103, 105, 106, 112, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 123, 124, 133, 135, 137, 138, 154, 157, 188, 190, 191, 199, 209, 219, 220, 221, 227, 236, 238, 242, 243, 246, 247, 251, 252, 253, 254, 263, 264, 266, 268, 271, 273, 274, 277, 288, 296, 297, 300, 301, 302, 337, 339, 345, 349, 353, 354, 358

vision du monde, 106, 154, 189, 190, 243, 244, 246, 265, 273, 301, 356

Titre : D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une andragogie entrepreneuriale, le cas des très petites entreprises bretonnes

Mots-clés : Formation d'adultes, entrepreneuriat, andragogie, dispositif de formation, accompagnement.

Résumé : La thèse interroge les pratiques de formation et d'accompagnement des entrepreneurs, et plus particulièrement des créateurs de très petites entreprises. Elle vise à identifier quels pourraient être les apports de l'andragogie, comme perspective spécifique de recherche sur l'éducation et la formation des adultes, pour aider ces entrepreneurs dans cette démarche de formation.

D'un point de vue théorique, elle propose d'articuler les travaux en éducation et en gestion, dans une approche mobilisant notamment les concepts d'autoformation et d'autodidaxie, de dispositif et d'accompagnement. D'un point de vue plus empirique, la démarche de praticien (entrepreneur)/chercheur s'appuie sur une méthodologie mixte, favorisant la diversité des sources pour le recueil de données (84 questionnaires et 27 entretiens), la

complémentarité des processus d'enquête (quantitative et qualitative) et des outils d'analyse (SPSS, Iramuteq, N'Vivo, tableur).

Ce travail de recherche permet de faire émerger une réflexion sur l'élaboration d'une nouvelle voie éducative en entrepreneuriat, inspirée des théories de l'apprentissage à l'âge adulte, dans une perspective socio-constructiviste et humaniste à la fois. Il pose ainsi les prémices d'une « andragogie entrepreneuriale », montrant l'importance de la qualité des formations et de l'accompagnement pour les entrepreneurs, dans le vécu des situations qu'ils rencontrent, tout au long du processus entrepreneurial. Il présente enfin la structure possible d'un dispositif de formation construit autour des principes d'une telle « andragogie entrepreneuriale ».

Title: From entrepreneurship training to the premises of an entrepreneurial andragogy, the case of very small Breton companies

Keywords: Adult education, entrepreneurship, andragogy, training system, accompaniment.

Abstract: The thesis questions the training and support practices of entrepreneurs, and more particularly of the creators of very small enterprises. It aims to identify what could be the contributions of andragogy, as a specific research perspective on adult education and training, to help these entrepreneurs in this training process.

From a theoretical point of view, it proposes to articulate the work in education and management, in an approach mobilizing in particular the concepts of andragogy, self-directed learning and autodidactic, training system and accompaniment. From a more empirical point of view, a practitioner (entrepreneur)/researcher process is based on a mixed methodology, favouring the diversity of sources for data collection (84

questionnaires and 27 interviews), the complementarity of observation processes (quantitative and qualitative) and the analysis tools (SPSS, Iramuteq, N'Vivo, spreadsheet).

This research work allows for the emergence of a reflection on the development of a new educational path in entrepreneurship, inspired by theories of adult learning, in a socio-constructivist and humanist perspective. It thus lays the foundations for an "entrepreneurial andragogy", showing the importance of the quality of training and support for entrepreneurs, in the situations they encounter throughout the entrepreneurial process. Finally, it presents the possible structure of a training system built around the principles of such an "entrepreneurial andragogy".